



Universidade de Évora
Instituto de Investigação e Formação Avançada

**As Intenções Empreendedoras como Preditores das
Intenções de Abandono Académico: Um Estudo Exploratório**

Lourenço da Conceição Frazão

Dissertação apresentada na Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais para a obtenção do grau de Doutor em Sociologia, sob a orientação do Professor Doutor Eduardo Álvaro do Carmo Figueira.



Évora

2011



Universidade de Évora
Instituto de Investigação e Formação Avançada

**As Intenções Empreendedoras como Preditores das
Intenções de Abandono Académico: Um Estudo Exploratório**

Lourenço da Conceição Frazão

Dissertação apresentada na Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais para a obtenção do grau de Doutor em Sociologia, sob a orientação do Professor Doutor Eduardo Álvaro do Carmo Figueira.



Évora

2011

Aos meus pais, Luciana e Joaquim, por todo o carinho e apoio para a minha formação e confiança que sempre em mim depositaram.

Aos meus filhos, Pedro e Nuno, pelas expectativas de mudança, porque o sonho comanda a vida.

À Catarina e ao Manuel pela esperança de um mundo melhor.

À Teresa pela disponibilidade e apoio nos momentos de desânimo e inconformismo e pela solidariedade e amizade partilhada.

AGRADECIMENTOS

A realização de um trabalho de investigação é um acto de grande empenhamento pessoal, mas que envolve uma diversidade de pessoas que, de forma directa ou indirecta, contribuíram para a sua concretização. Com elas partilhamos ansiedades, desânimos e desesperos mas, igualmente, alegrias, conhecimento e momentos de grande satisfação pessoal e profissional.

Em primeiro lugar expresso a minha gratidão ao Professor Doutor Eduardo Figueira por ter acarinhado as minhas ideias iniciais e me ter concedido o privilégio de aceitar orientar esta tese. O seu amplo conhecimento e saber, a competência e rigor científico e o acolhimento que dispensou ao meu projecto foram determinantes para a construção e concretização deste trabalho de interesse institucional. A pertinência das suas críticas foram desafios e incentivos fundamentais que ajudaram a estruturar ideias e a desenvolver uma atitude reflexiva e persistente em torno da problemática em estudo. Obrigado também pela sua paciência, na leitura, nas anotações e nas sugestões pertinentes que formulou.

Expresso a minha gratidão aos professores e aos estudantes do ensino superior que disponibilizaram o seu tempo e as suas aulas, quer na validação, quer na administração do instrumento usado para a realização do trabalho empírico, sem a colaboração dos quais não teria sido possível a concretização da investigação.

Ao Dr. José Pereira, pela sua disponibilidade e competência técnica no apoio e tratamento dos dados empíricos.

Ao Colégio Militar pelas facilidades institucionais concedidas.

À Teresa, companheira de muitas “viagens”, pela paciência no apoio e revisão da escrita. Obrigado também por em momentos difíceis, de desânimo ou de maior pressão ter sabido encontrar a serenidade da palavra amiga, de confiança e de solidariedade, que se traduziram na motivação para prosseguir o estudo que agora se apresenta.

Um agradecimento especial a todos os amigos que de diferentes formas acompanharam e se interessaram por este trabalho e ajudaram a reflectir ou tiveram palavras de solidariedade, apoio ou proferiram incentivos importantes.

RESUMO

O presente estudo, de carácter exploratório e de natureza, essencialmente, quantitativa, teve em vista analisar e compreender a relação entre intenções empreendedoras e intenções de abandono académico em alunos do 1º ano de licenciatura de cursos de engenharia e de turismo. O trabalho empírico foi conduzido através de um questionário em duas Universidades portuguesas de regiões e contextos culturais e sociais contrastantes.

O estudo mostrou a existência de uma relação significativa entre intenções empreendedoras e intenções de abandono académico. Esta relação é explicada pelo reconhecimento de oportunidades empreendedoras, pela satisfação da criação do seu próprio emprego e pelo ensino do empreendedorismo, o qual surgiu como factor atenuador das intenções de abandono académico. O estudo confirmou a existência de preditores de abandono académico já identificados em estudos anteriores mostrando, igualmente, a influência dos hábitos culturais e das intenções empreendedoras como preditores desse abandono. Estes preditores constituíram-se, também, como preditores das intenções empreendedoras.

Face aos resultados, considera-se importante sensibilizar os decisores políticos e a comunidade científica para a necessidade de estudar o abandono académico enquanto problema institucional. Aponta-se, ainda, a necessidade da Universidade implementar o ensino do empreendedorismo como um vector estratégico da sua acção e a mudar as suas práticas de modo a que o empreendedorismo se afirme como potenciador da construção de uma carreira geradora de valor económico, social e estético.

Palavras-chave: Empreendedorismo, abandono académico, preditores do abandono académico, ensino superior, intenções.

ABSTRACT

**The entrepreneurial intentions as predictors of student's drop out in higher education:
An exploratory study**

The present study is exploratory and quantitative. The goal was to analyse and to understand the relationship between entrepreneurial intentions and student's drop out. The empirical research was based on the analysis of the answers to an administered questionnaire to students attending the first year of civil engineering, informatics/computers and telematics, and tourism courses from two Portuguese universities from different regions and cultural and social contexts.

The study showed a statistical significant relationship between the students' entrepreneurial and drop out intentions. This relationship is explained through the recognition of entrepreneurial opportunities, the satisfaction in creating an own job and the entrepreneurship teaching, which arises as an attenuating factor of drop out intentions. The study confirmed the existence of drop out predictors already identified in previous studies. It also showed the influence of cultural habits and entrepreneurial intentions as predictors of a drop out decision. These predictors were simultaneously predictors of entrepreneurial intentions.

According to these results, it is important to be aware of the decision makers and the scientific community to what concerns the need to study the student's drop out as an institutional problem. It should recommend an entrepreneurial teaching implementation in the university as an action strategic vector, and the change in the university practice, in order that entrepreneurship might become a professional career generating value as well as an effective way of attenuating the student's drop out.

Key words: entrepreneurship, student's drop out, drop out predictors, higher education, intentions.

ÍNDICE GERAL

SIGLAS	XVII
ÍNDICE DOS QUADROS	XIX
ÍNDICE DOS GRÁFICOS	XXIII
INTRODUÇÃO	25
1. Problemática e pertinência do estudo	25
2. Questões de Investigação	29
3. Objectivos da Investigação	29
4. Organização do estudo.....	30
CAPÍTULO 1 - EMPREENDEDORISMO E COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR	33
Nota introdutória	33
1. O conceito de empreendedorismo.....	33
2. Características do empreendedor	40
3. O reconhecimento de oportunidades empreendedoras.....	48
4. Teorias do empreendedorismo: Procurando a definição de uma teoria geral.....	58
5. A Universidade e o empreendedorismo	62
5.1. Desafios à Universidade.....	63
5.2. Ensino do empreendedorismo	73
6. Empreendedorismo social.....	85
7. Sociologia do empreendedorismo	90
8. A investigação: Avanços e desafios	92
Nota conclusiva	96
CAPÍTULO 2 - ABANDONO ACADÉMICO	99
NOTA INTRODUTÓRIA	99
1. O conceito de abandono académico.....	99
2. Abandono académico: Uma questão institucional	104
3. Modelos teóricos do abandono académico	108
3.1. Modelo interaccionista	108
3.2. Modelo desenvolvimentista.....	112
3.3. Modelo do envolvimento	114
3.4. Modelo organizacional.....	114
3.5. Modelo indutivo	116
3.6. Modelo do capital cultural.....	118
4. Factores explicativos do abandono académico: um puzzle em construção.....	120

4.1.	O insucesso e a performance académica	126
4.2.	A escolha do curso e da instituição	131
4.3.	As dificuldades financeiras	136
4.4.	Os factores institucionais	138
4.5.	As razões pessoais.....	141
4.6.	A influência do género	142
4.7.	A idade como factor diferenciador do abandono académico	144
4.8.	A influência do estudo a tempo parcial	145
4.9.	A importância das classificações de ingresso	146
4.10.	O capital cultural	148
4.11.	O tipo e local de alojamento.....	149
4.12.	Outros factores explicativos do abandono académico.....	151
4.13.	A decisão para abandonar os estudos no ensino superior	152
4.14.	Algumas limitações à identificação dos factores de abandono académico.....	154
5.	Acções e programas de apoio	155
6.	A investigação: avanços e desafios	160
	Nota conclusiva	164
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA		167
	Nota introdutória	167
1.	Delineamento geral do estudo.....	167
2.	Objecto e contexto do estudo.....	169
3.	Grupo-alvo.....	169
4.	Instrumentação.....	172
4.1.	Construção e descrição do questionário	172
4.2.	Validação do instrumento	177
4.3.	Administração do instrumento	179
5.	Análise de dados.....	180
5.1.	Análise quantitativa	181
5.2.	Análise de conteúdo	184
	Nota conclusiva	185
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS.....		187
	Nota introdutória	187
1.	Caracterização geral do grupo-alvo	188
2.	Factores que influenciam as intenções empreendedoras.....	223
2.1.	Identificação dos factores latentes das intenções empreendedoras	223
2.2.	Factores promotores das intenções empreendedoras nos estudantes do ensino superior	238
2.2.1.	<i>As intenções empreendedoras dos estudantes.....</i>	<i>238</i>
2.2.2.	<i>A influência dos atributos nos comportamentos empreendedores.....</i>	<i>246</i>
3.	Factores que influenciam as intenções de abandono académico.....	251
3.1.	Identificação dos factores latentes das intenções de abandono académico	251

3.2. Factores promotores das intenções de abandono académico	266
3.2.1. <i>Percepção dos estudantes sobre as intenções de abandono académico</i>	266
3.2.2. <i>A quebra de expectativas de empregabilidade como factor precipitante do abandono académico</i>	278
3.2.3. <i>A influência da intenção de criar o próprio emprego nas intenções de abandono académico</i> ...	279
4. Intenções empreendedoras e intenções de abandono académico, que relações?.....	280
4.1. A relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico	280
4.2. A relação entre as intenções de abandono académico e as intenções empreendedoras.....	286
6. Análise de conteúdo.....	291
Nota conclusiva	298
CONCLUSÃO	303
RECOMENDAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS.....	317
LIMITAÇÕES.....	323
BIBLIOGRAFIA.....	325
ANEXO A	353
ANEXO B	361

SIGLAS

CCE – Comissão das Comunidades Europeias

EC – European Community

EU – European Union

EUA – Estados Unidos da América

GAPEARI- Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais

GEM – Global Entrepreneurship Monitor

GEP – Gabinete de Estratégia e Planeamento

INE – Instituto Nacional de Estatística

OECD - Organization for Economic Co-operation and Development

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OES – Observatório do Ensino Superior

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PME – Pequenas e Médias Empresas

UE – União Europeia

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 3.1 – Coeficientes de correlação Spearman (entre índices).....	178
Quadro 3.2 - Fiabilidade pré-teste vs final - F-test (Cronbach).....	179
Quadro 4.1 Idades vs cursos - Teste de Tukey.....	188
Quadro 4.2 Média de acesso ao ensino superior - Teste Tukey	192
Quadro 4.3 Opções entrada no ensino superior - Teste Tukey.....	193
Quadro 4.4 Opções de entrada no ensino superior por Universidade	194
Quadro 4.5 Hábitos culturais - Teste de Friedman.....	195
Quadro 4.6 Hábitos culturais - Comparação múltipla LSD	196
Quadro 4.7 Hábitos culturais por curso - Kruskal-Wallis	196
Quadro 4.8 Hábitos culturais - congressos/conferência/seminários, por curso: Teste de Tukey	197
Quadro 4.9 Hábitos culturais – museus/exposições: Teste de Tukey.....	198
Quadro 4.10 Actividades de tempos livres - Friedman	198
Quadro 4.11 Média de acesso em função nível de escolaridade dos pais	208
Quadro 4.12 Escolha de curso - ANOVA de Friedman	214
Quadro 4.13 Factores de escolha da instituição - ANOVA de Friedman.....	216
Quadro 4.14 Factores de escolha da instituição: por proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso – Teste Tukey.....	218
Quadro 4.15 Factores de escolha da instituição: o prestígio – Teste Tukey.....	219
Quadro 4.16 Factores de escolha da instituição: a taxa de sucesso – Teste Tukey	219
Quadro 4.17 Factores de escolha da instituição: ser menos exigente - Teste Tukey.....	220
Quadro 4.18 Pesos factoriais dos factores retidos: Hábitos e actividades – Varimax	224
Quadro 4.19 Pesos factoriais dos factores retidos - Escolha do curso	226
Quadro 4.20 Pesos factoriais dos factores retidos: Escolha da instituição - Varimax.....	227
Quadro 4.21 Pesos factoriais dos factores retidos: Satisfação ambiente académico e institucional - Varimax ..	229

Quadro 4.22 Pesos factoriais dos factores retidos: Razões para o abandono académico – Direct Oblimin 25°..	231
Quadro 4.23 Pesos factoriais dos factores retidos: desempenho da Universidade – Direct Oblimin 20°.....	234
Quadro 4.24 Pesos factoriais dos factores retidos: Atributos e comportamentos empreendedores - Varimax ...	236
Quadro 4.25 Sumário do Modelo.....	239
Quadro 4.26 ANOVA	239
Quadro 4.27 Teste de Normalidade dos resíduos.....	240
Quadro 4.28 Preditores das intenções empreendedoras - Regressão linear.....	241
Quadro 4.29 Intenções empreendedoras por Instituição	244
Quadro 4.30 Intenções empreendedoras por curso: Teste de Tukey	245
Quadro 4.31 Sumário do Modelo.....	247
Quadro 4.32 ANOVA	247
Quadro 4.33 Teste de Normalidade dos resíduos.....	248
Quadro 4.34 Atributos explicativos dos comportamentos empreendedores - Regressão linear.....	249
Quadro 4.35 Pesos factoriais dos factores retidos: Hábitos e actividades – Direct Oblimin 0°.....	252
Quadro 4.36 Pesos factoriais dos factores retidos: Escolha do curso - Varimax.....	254
Quadro 4.37 Pesos factoriais dos factores retidos: Escolha da instituição - Oblimin 53°	255
Quadro 4.38 Pesos factoriais dos factores retidos: Satisfação ambiente académico e institucional - Varimax ..	258
Quadro 4.39 Pesos factoriais dos factores retidos: Atitudes - Varimax	260
Quadro 4.40 Pesos factoriais dos factores retidos: Desempenho da Universidade - Direct Oblimin 0°.....	262
Quadro 4.41 Pesos factoriais dos factores retidos: Atributos e comportamentos - Varimax	264
Quadro 4.42 Sumário do Modelo.....	267
Quadro 4.43 ANOVA	267
Quadro 4.44 Teste de Normalidade.....	268
Quadro 4.45 Preditores das intenções de abandono académico - Regressão linear	269
Quadro 4.46 Intenções de abandono académico por Instituição	274

Quadro 4.47 Intenções de abandono académico por curso: Teste de Tukey	275
Quadro 4.48 Correlação entre intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico - Correlação bivariada.....	281
Quadro 4.49 Sumário do Modelo	282
Quadro 4.50 ANOVA	282
Quadro 4.51 Teste de Normalidade.....	282
Quadro 4.52 Preditores das intenções empreendedoras que explicam as intenções de abandono académico - Regressão linear	284
Quadro 4.53 Sumário do Modelo	287
Quadro 4.54 ANOVA	288
Quadro 4.55 Teste de Normalidade.....	288
Quadro 4.56 Preditores das intenções de abandono académico que explicam as intenções empreendedoras - Regressão linear	289
Quadro 4.57 Dimensão da análise de conteúdo - Empreendedorismo	293
Quadro 4.58 Dimensão da análise de conteúdo - Abandono académico.....	294

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 4.1 Representatividade dos estudantes por género e curso	189
Gráfico 4.2 P-P Plot da Regressão: Resíduos Estandardizados.....	240
Gráfico 4.3 Scatterplot da Regressão: Previsão dos valores estandardizados da variável dependente - Empreendedorismo	241
Gráfico 4.4 P-P Plot da Regressão: Resíduos Estandardizados.....	248
Gráfico 4.5 Scatterplot da Regressão: Previsão dos valores estandardizados da variável dependente – Comportamento empreendedor	249
Gráfico 4.6 Normal P-P Plot da Regressão: Resíduos Estandardizados	268
Gráfico 4.7 Scatterplot da Regressão: Previsão dos valores estandardizados da variável dependente - Abandono	268
Gráfico 4.8 P-P Plot da Regressão: Resíduos Estandardizados.....	283
Gráfico 4.9 Scatterplot da Regressão: Previsão dos valores estandardizados da variável dependente - Abandono	283
Gráfico 4.10 P-P Plot da Regressão: Resíduos Estandardizados.....	288
Gráfico 4.11 Scatterplot da Regressão: Previsão dos valores estandardizados da variável dependente - Empreendedorismo	289

INTRODUÇÃO

1. Problemática e pertinência do estudo

A transição dos estudantes para o ensino superior e, posteriormente, as experiências vivenciadas e as dificuldades de integração social, académica e institucional desses jovens na Universidade são actualmente objecto de investigação por parte de disciplinas académicas diferentes.

O alargamento do ensino superior tem proporcionado expectativas crescentes entre os estudantes e as respectivas famílias. Paralelamente à grande expectativa dos jovens da sociedade portuguesa aspirarem a uma qualificação superior, o que segundo Alves (1998) atingia o valor de 77,3%, enquanto a taxa de graduações se situava em 2003-4 em 66% (OECD, 2007). Ou seja, a par das expectativas elevadas e do investimento das famílias e dos estudantes para acederem ao ensino superior verifica-se um índice muito baixo de estudantes que obtêm uma qualificação superior.

Os dados conhecidos sobre o abandono no ensino superior, que se designou por *abandono académico*, apontam para taxas elevadas. Apesar de não existirem dados objectivos sobre as razões que conduzem os estudantes a esta situação, existem dados dispersos que mostram taxas preocupantes de abandono académico. Na verdade, não sendo possível a tutela disponibilizar dados oficiais sobre a taxa de abandono académico, porque não os trata nessa perspectiva, sabe-se que a taxa de não conclusão de estudos superiores, reportados ao ano 2002-2003, se situava nos 40,6% segundo o OCES (2004). Todavia, dados referidos pelo Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, reportando-se a 2003, apontavam para uma taxa de abandono escolar de 45,0% (Heitor, 2006; Conceição *et al.*, 2003). Não se sabendo a proveniência de tais dados, nem tão pouco se poder afirmar que se tratava, possivelmente, de uma informação enviesada, não minimiza a dimensão do problema. Dados mais recentes não permitem conhecer, nem as taxas de sucesso/insucesso, nem as de abandono académico. Contudo, dados do GPEARI (2007; 2008a) referentes aos anos subsequentes aos acima referidos evidenciaram taxas de insucesso menores 35,2% (2004-5) e 35,4% (2005-6), podendo englobar valores elevados no abandono académico.

Conscientes desta realidade, uma investigação liderada por Mendes (2008) sobre “Factores de sucesso e abandono escolar no ensino superior em Portugal” refere, na apresentação dos resultados preliminares, igualmente a inexistência de dados sobre o abandono académico, referindo também os entraves à cedência dos mesmos por parte das instituições e, portanto, as dificuldades em determinar tais valores. Contudo, com base numa

fórmula matemática os autores do estudo anterior chegaram a resultados aproximados, reportados a 2005-6, considerando uma taxa de abandono académico de 11,85%.

Independentemente da divergência dos dados e de nos resultados se considerarem variáveis diferentes (taxa de não conclusão, abandono escolar e abandono académico) e da controvérsia da sua interpretação, os resultados do abandono académico com a dimensão acima referida são preocupantes. Efectivamente, a par da quebra demográfica, as taxas de abandono académico como as referidas são inquietantes pois têm repercussões, não só para o prestígio das instituições, para as finanças públicas, para os estudantes e para as famílias, mas também para o desenvolvimento e para a competitividade do país.

A identificação das razões que conduzem os estudantes ao abandono académico é uma questão que se tem revelado complexa. Tal complexidade deve-se não só ao carácter multidimensional do problema, mas também à dificuldade em conhecer os mecanismos que despoletam as inter-relações entre as diferentes variáveis que envolvem o abandono académico, a que acresce o facto de os estudantes nem sempre dizerem, ou não quererem dizer, a verdade sobre as razões efectivas porque decidem abandonar os estudos académicos.

Sendo um problema de natureza complexa, o abandono académico afigura-se um assunto institucional e politicamente relevante (Yorke & Longden, 2004) pelo que, não se compreende a escassez de estudos por parte da comunidade científica portuguesa que permita conhecer e relacionar os diferentes factores que conduzem ao abandono académico, nomeadamente, os intrínsecos ao estudante, ao *campus* e à conjuntura social e económica com as intenções empreendedoras dos estudantes. Uma explicação possível pode decorrer do facto da Universidade, possivelmente, ignorar os desperdícios decorrentes do abandono académico e, ao mesmo tempo, parecer assumir um certo orgulho perverso ao entender que manter as taxas actuais de abandono são um sinal de elevado padrão académico (Simpson, 2005).

Por seu lado, o empreendedorismo é entendido como um fenómeno que na actualidade pode contribuir, através da inovação, da criatividade e da mudança na estrutura económica, para o desenvolvimento da economia e para atenuar os conflitos sociais decorrentes do crescimento do desemprego. Independentemente das dúvidas quanto ao efeito do desenvolvimento do ensino do empreendedorismo pela Universidade na motivação dos estudantes para criarem empresas inovadoras ou o próprio emprego, existe a convicção que o ensino superior pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes e de comportamentos conducentes à valorização do empreendedorismo como opção de carreira profissional e factor de empregabilidade.

O empreendedorismo em Portugal têm-se traduzido, desde 2001, numa actividade com movimentos oscilatórios, pelo que não se pode considerar uma actividade cimentada na

sociedade portuguesa. A actividade empreendedora da população portuguesa entre os 18-64 anos, depois de uma queda em 2004 para 4%, registou uma evolução em 2007 para 8,8% (GEM, 2007). Apesar destas oscilações, o empreendedorismo, enquanto fenómeno social é capaz de criar valor económico, social e estético permitindo, através do reconhecimento de oportunidades empreendedoras, a criação do próprio emprego ou de pequenas empresas. Ora, numa conjuntura de depressão económica, o reconhecimento de oportunidades empreendedoras assume uma importância fundamental, quer como alternativa de carreira, quer como atenuador dos conflitos sociais por via da realização pessoal ou profissional, colocando à Universidade desafios acrescidos em termos de valorizar atributos, desenvolver competências e promover comportamentos empreendedores, bem como favorecer contextos de aprendizagem que estimulem os estudantes para criar de forma inovadora e para aprender a reconhecer oportunidades empreendedoras.

O relatório do GEM (2007) refere que quase um quarto da actividade empreendedora portuguesa foi induzida por necessidade e para manter o rendimento, ou seja é uma actividade desenvolvida frequentemente a tempo parcial. A questão do empreendedorismo por necessidade (GEM, 2007; Baptista & Thurik, 2007), conjuntamente com as normas sociais e culturais e a falta de educação e formação empreendedora, muito presentes na sociedade portuguesa, colocam grandes desafios à Universidade. Tais desafios parecem passar por novas práticas promotoras de uma cultura empreendedora que prepare os estudantes para ver o empreendedorismo como uma oportunidade de carreira. Estas práticas pedagógicas conjuntamente com a criação de pólos de investigação e de incubadoras de empresas inovadoras podem ajudar a estimular e a incutir nos estudantes a possibilidade de uma carreira de sucesso como empreendedores. Numa perspectiva de formação ao longo da vida é, igualmente, importante que a Universidade possa, também, apetrechar os indivíduos e as organizações para lidarem com a incerteza e a complexidade (Gibb & Hannon, 2007; Gibb, 2002a) nos seus diferentes aspectos de modo a responder às exigências de uma sociedade, cada vez mais, empreendedora, competitiva e contingente.

Concomitantemente, crê-se que nas próximas décadas, na continuidade do verificado actualmente, não haja emprego para todos os jovens, mesmo para os portadores de qualificações académicas superiores, pelo que a compreensão das razões de abandono académico e a possível relação com o comportamento empreendedor relevam a importância do estudado.

Numa conjuntura em que o mercado de emprego já vinha mostrando sinais de dificuldade em absorver os jovens portadores de qualificações superiores, a recente crise económica global veio agudizar o problema do desemprego e, conseqüentemente, os conflitos

sociais. Com um cenário como o que se vive actualmente, para o estudante com intenções empreendedoras o desejo de realização e a espera pela conclusão do curso pode afigurar-se, na perspectiva destes, como um percurso fastidioso e até desnecessário.

Para além das questões referidas, se estes estudantes, no contexto actual, considerarem que o mercado de trabalho não está a valorizar, suficientemente, os cursos superiores nem lhes oferece oportunidades de emprego, coloca-se a questão, porquê estar à espera de obter uma qualificação superior? Efectivamente, o desequilíbrio entre as aspirações dos estudantes e a avaliação que estes fazem da oferta e da valorização das ofertas do mercado (Lee & Venkataraman, 2006), conjugado com factores precipitantes (Shapiro & Sokol, 1982), seja por quebra de expectativas, por insatisfação ou por desmotivação académica ou dificuldades de naturezas diferentes, seja pela existência de intenções empreendedoras pode traduzir-se em abandono académico. Efectivamente, estes factores associados às características pessoais e à perspicácia para identificar oportunidades inovadoras, não se coadunam com o tempo necessário para a aquisição de conhecimento teórico promovido pela Universidade. Assim sendo, a conjugação das intenções empreendedoras com o reconhecimento de novas oportunidades que se afigurem exequíveis potenciam a possibilidade das intenções empreendedoras dos estudantes se traduzirem em comportamentos empreendedores. Perante tal possibilidade, os estudantes parecem não hesitar em abandonar os estudos superiores para perseguir uma oportunidade empreendedora, como uma possibilidade de carreira, de satisfação pessoal e profissional ou como estilo de vida.

Existem abordagens múltiplas e razões diversificadas que explicam o abandono académico, contudo os estudos conhecidos não fazem qualquer referência à relação entre este facto e as intenções empreendedoras. Esta realidade conjugada com os aspectos enunciados anteriormente constituíram, por um lado, estímulos que reforçaram as convicções para desenvolver um estudo que pudesse contribuir para o aprofundamento de uma questão de âmbito institucional. Por outro lado, existe a convicção de que esta investigação pode abrir novos olhares sobre as implicações das elevadas taxas de abandono no ensino superior e contribuir para uma mudança que possa valorizar e implementar o ensino do empreendedorismo, pois as potencialidades deste como uma alternativa de carreira capaz de criar valor e como factor atenuador das intenções de abandono académico, parecem ser evidentes.

2. Questões de Investigação

A partir do anteriormente exposto procurou-se formular uma questão de investigação que contribuísse para a compreensão da problemática a estudar. Contudo, ao longo da construção do quadro teórico colocou-se a questão metodológica de como obter os indicadores que permitissem estabelecer relações entre o comportamento empreendedor dos estudantes do 1º ano e o abandono académico. Sendo que os comportamentos são um estágio de desenvolvimento decorrentes das intenções, colocava-se a questão de analisar dados resultantes das percepções dos estudantes, quer em termos das possíveis intenções que os podiam conduzir a abandonar os estudos superiores, quer das possíveis relações entre as suas intenções empreendedoras e da sua possível tradução em intenções de abandono académico. Por se entender que o instrumento metodológico desenvolvido permitia apenas recolher as percepções dos estudantes decorrentes das suas intenções e dado que as intenções são referidas na literatura como preditores seguros da concretização de comportamentos formulou-se a seguinte questão de investigação:

Qual a relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico?

Esta questão permitiu formular um conjunto de sub-questões, que representavam vertentes possíveis para a abordagem do processo de investigação:

Quais os factores promotores das intenções empreendedoras nos estudantes do ensino superior? Quais os atributos que melhor explicam os comportamentos empreendedores? Que factores estão associados à percepção que os estudantes têm sobre as razões que podem conduzir os estudantes ao abandono académico? A quebra de expectativas de empregabilidade dos licenciados é um factor precipitante do abandono académico? A intenção de criar o próprio emprego ou o empreendedorismo como opção de carreira é um factor precipitante do abandono académico?

3. Objectivos da Investigação

Para concretizar as preocupações afloradas na problemática em estudo, a presente investigação propõe-se, reflectir em torno de um conjunto de objectivos gerais e específicos, que permitam compreender e relacionar diferentes aspectos dessa problemática. Assim, com o desenvolvimento do estudo pretende-se contribuir para a compreensão da relevância das

intenções empreendedoras nas razões e no processo de decisão que conduzem os estudantes ao abandono académico, tendo-se definido os objectivos gerais seguintes:

- Contribuir para a compreensão da relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico;
- Contribuir para a valorização do ensino do empreendedorismo no ensino superior;
- Estudar o fenómeno do abandono académico enquanto problema institucional de âmbito nacional;
- Identificar os preditores do abandono académico e das intenções empreendedoras.

Definiram-se como objectivos específicos:

- Compreender e identificar os diferentes factores que influenciam as intenções empreendedoras;
- Compreender e identificar os diferentes factores que influenciam as intenções de abandono académico;
- Percepcionar as relações entre os factores identificados como associados ao abandono académico, nos domínios pessoal (relativos ao estudante como pessoa), institucional (*campus*, vida académica, processo de ensino-aprendizagem) e conjuntural (contexto familiar, social, económico e profissional)

As questões formuladas, os objectivos e a pertinência do estudo constituíram elementos estruturantes do desenvolvimento da investigação a qual se encontra organizada conforme a seguir se explicita.

4. Organização do estudo

Na estruturação do estudo procurou-se sistematizar os diferentes conteúdos em capítulos de modo a que o conhecimento produzido fosse de consulta fácil e clara para o leitor e, ao mesmo tempo, permitisse uma leitura dos diferentes temas abordados consoante os interesses e as motivações individuais.

Na introdução evidencia-se a pertinência do estudo recorrendo à observação da realidade portuguesa e às implicações nas expectativas dos estudantes e das famílias, no prestígio das instituições e nas finanças do Estado, decorrentes do elevado número de estudantes que abandona os estudos superiores sem obter uma qualificação. A importância do empreendedorismo como factor de criação de valor, oportunidade de carreira e atenuador de conflitos sociais são evidenciados, bem como os factores conjunturais que fazem emergir a

influência das intenções empreendedoras nas intenções de abandono académico. Definem-se os objectivos gerais e específicos enquadrados pela questão e sub-questões de investigação, com as quais se delimitou a linha orientadora da investigação.

O enquadramento teórico encontra-se dividido em dois grandes capítulos correspondentes às linhas de investigação deste estudo em que se delimita teoricamente o problema, nomeadamente, o empreendedorismo e o abandono académico. No primeiro, analisa-se a importância do empreendedorismo enquanto fenómeno social e as barreiras que inibem a definição de uma teoria geral que o suporte e afectam o seu reconhecimento como disciplina ou área científica. Neste capítulo, estuda-se a relevância do empreendedorismo na criação de valor e na atenuação de conflitos sociais. Estuda-se, igualmente, a importância do papel da Universidade no ensino do empreendedorismo e a necessidade da mudança das actuais práticas para práticas motivadoras de uma cultura empreendedora indutora de estímulos que levem os estudantes a reconhecer oportunidades e a encarar o empreendedorismo como opção de carreira. No segundo, estudam-se os aspectos conceptuais que suportam as diferentes teorias do abandono académico, as diferentes implicações sociais e institucionais decorrentes das elevadas taxas do abandono académico, bem como as razões explicativas que conduzem os estudantes ao mesmo.

Na metodologia explicitam-se os princípios metodológicos subjacentes à elaboração do trabalho empírico e descreve-se o instrumento de recolha de dados e os procedimentos adoptados para a sua construção, validação e administração. Explanam-se os princípios e os procedimentos metodológicos e justificam-se os testes adoptados para o tratamento dos dados e obtenção dos resultados.

No capítulo dos resultados analisam-se e tratam-se os dados, interpretam-se e discutem-se os resultados decorrentes da análise estatística e da análise de conteúdo com vista a responder às questões de investigação formuladas e a atingir os objectivos propostos. Explicitam-se e justificam-se os testes estatísticos para a obtenção de resultados interpretáveis, caracteriza-se o grupo-alvo, analisam-se as diferenças entre instituições e cursos e colocam-se hipóteses explicativas. Identificam-se os preditores das intenções empreendedoras e das intenções de abandono académico e identificam-se os preditores que explicam a relação entre estas intenções.

Finalmente, no capítulo sobre a conclusão, as recomendações e as limitações procura espelhar-se os resultantes mais evidentes da investigação, bem como realçar os resultados do estudo que se afiguram importantes continuar a aprofundar em estudos futuros referindo-se, igualmente, os aspectos que de algum modo constituíram constrangimentos ao aprofundamento desta investigação.

CAPÍTULO 1 - EMPREENDEDORISMO E COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR

Nota introdutória

Neste capítulo estuda-se teoricamente o conceito do empreendedorismo com ênfase especial nas perspectivas psicológica, sociológica, económica e social.

Analisa-se, também, os factores relacionados com os atributos e as competências que podem conduzir, a partir das intenções empreendedoras, ao comportamento empreendedor procurando compreender quais os factores associados às características pessoais e da personalidade que podem influenciar esse comportamento e o modo como este se reflecte na decisão de abandono académico.

Os aspectos teóricos que determinam a abordagem aos diferentes tipos de empreendedorismo e a função da Universidade, enquanto agente de mudança, na criação e no desenvolvimento de contextos de inovação, de métodos de aprendizagem e de ambientes organizacionais que estimulem as intenções empreendedoras dos estudantes são, igualmente, objecto de estudo.

1. O conceito de empreendedorismo

O empreendedorismo é um fenómeno multifacetado que tem atraído a atenção dos investigadores de várias disciplinas¹, possivelmente por se entender que a competitividade e a inovação são os desafios da actualidade (Lüthje & Franke, 2003) que podem fazer a diferença em termos da empregabilidade, do crescimento da economia e, simultaneamente, atenuar os conflitos sociais.

A literatura não expressa uma opinião clara acerca do conceito de empreendedorismo (Blanker *et al.*, 2006; Gibb, 2005), nem tão pouco a existência de consenso em termos terminológicos (Licht & Siegel, 2006), havendo referência a termos associados ao empreendedorismo em língua inglesa como: *enterprising behaviour*, *entrepreneurial behaviour*, *entrepreneurial culture*, *entrepreneurial spirit*, *spirit of entrepreneurship*, *entrepreneurship/enterprise*, *enterprise e latent entrepreneurship*.

Uma das explicações possíveis para a falta de consenso sobre o conceito de empreendedorismo parece derivar de haver na investigação uma diversidade de propósitos, de objectivos, das questões formuladas, da unidade de análise adoptada, da perspectiva teórica e da metodologia utilizada (Low & MacMillan, 1988) na abordagem deste fenómeno. O facto

¹ Ruef & Lounsbury (2007a); Tamásy (2006); Low & MacMillan (1988)

de o empreendedorismo estar muito imbricado com um conjunto complexo de outros construtos de áreas de acção muito próximas (Low & MacMillan, 1988), associado ao uso generalizado do termo no quotidiano e na política, veio contribuir para uma certa confusão (Verstraete & Fayolle, 2005) e, ao mesmo tempo, aumentar a diversidade de conceitos associados a este fenómeno. Possivelmente, por estas razões, o termo empreendedorismo é um conceito vago e difícil de reter (Ruef & Lounsbury, 2007a) sendo tido como o conceito mais impreciso utilizado pelos investigadores (Low & MacMillan, 1988), conduzindo a que autores citados² por Sarkar (2007) sugiram que cada investigador explicita o que entende pelo termo. Para obviar esta dificuldade, autores estudados sugerem a necessidade de um entendimento comum de propósitos que crie alguma unidade entre os investigadores do empreendedorismo no sentido de se desenvolver uma teoria do empreendedorismo.

Para além da terminologia, existem entendimentos diferentes do conceito de empreendedorismo. O empreendedorismo enquanto processo³ é o entendimento conceptual mais assumido pelos autores estudados. Existem outros autores que consideram o empreendedorismo como competência (Gibb, 2006, 2005; Ulhøi, 2005; EC, 2004), capacidade (Kwiatkowski, 2004; Löwegren, 2006) ou actividade (Shane, 2004).

O empreendedorismo é um processo complexo⁴, emergente, não linear, dinâmico e fluído (Karp, 2006) resultante de variáveis, também elas, complexas e contingentes.

Numa perspectiva lata do conceito centrado na criação de novas organizações, Gartner (1985)⁵ descreve este fenómeno como “*the creation of new organization*” (p. 12) estando implícitos os aspectos de inovação e da concretização de uma oportunidade geradora de valor. No mesmo sentido, a Higher Education Academy (2004) define este conceito como “*an activity which leads to the creation and management of a new organisation design to pursue a unique, innovative opportunity*” (p.2). Stevesson & Jarillo (1990)⁶, entendem que o empreendedorismo “*is a process which is characterised by the pursuit of opportunity*” (p. 565). A National Commission on Entrepreneurship (NCE, 2003)⁷ define, também, o conceito como um processo “*of uncovering and developing an opportunity to create value through innovation*” (p.4) colocando, tal como nas definições anteriores, a ênfase na descoberta de oportunidades

² Bygrave & Hofer (1991)

³ Sarkar (2007); Blenker *et al.* (2006); Karp (2006); Mair & Martí (2006); Moreland (2006); Tamásy (2006); Hisrich *et al.* (2005); Shane *et al.* (2003); Gibb (2002).

⁴ Blenker *et al.* (2006); Moreland (2006); Tamásy (2006); Hisrich *et al.* (2005).

⁵ Citado por Low & MacMillan (1988)

⁶ Citado por Gordon (2007)

⁷ Citada por Moreland (2006)

criativas e inovadoras tornando-as em oportunidades do mercado, independentemente de ter como objectivo a criação de valor financeiro, social ou estético (Karp, 2006).

Lee & Venkataraman (2006) definem o empreendedorismo como *“the search process of alternative or new opportunities instead of just alternative employment opportunities”* (p.120) em que o conceito é entendido, essencialmente, como a busca de oportunidades empreendedoras inovadoras, tidas como a possibilidade do indivíduo oferecer à sociedade novos valores através da introdução de novos produtos e serviços criando empresas novas, seja ele considerado como processo, actividade, opção de carreira ou da criação do próprio emprego.

No sentido de contribuir para a mudança e para a construção de um propósito comum em torno da investigação do empreendedorismo Low & MacMillan (1988) definem empreendedorismo como a *“creation of new enterprise”* (p.133) entendendo-se *enterprise* como actividade económica associada a uma actividade inovadora. Na mesma lógica económica, Shane & Venkataraman (2000), entendem o empreendedorismo como *“the nexus of two phenomena: the presence of lucrative opportunities and the presence of enterprising individuals”* (p. 218). Em termos conceptuais os autores parecem enfatizar as características individuais necessárias para identificar e desenvolver oportunidades novas tornando-as lucrativas onde, obviamente, se pode englobar a criação do emprego próprio.

A criação de empresas como fonte económica decorrente do reconhecimento e exploração de oportunidades novas é conceptualmente defendido por Alvarez & Busenitz (2003) ao definirem o empreendedorismo como *“the recognition and exploitation of opportunities that result in the creation of a firm that seeks to obtain entrepreneurial rents”* (p. 286), associando na sua concepção os aspectos lucrativos às capacidades organizativas e criativas dos empreendedores.

A perspectiva económica é, igualmente, defendida por Hisrich *et al.* (2005) quando sugerem que o empreendedorismo é um processo *“of creating something new with value by devoting the necessary time and effort, assuming the accompanying financial, psychic, and social risks, and receiving the resulting rewards of monetary and personal satisfaction and independence”* (p. 8) em que, para além da questão económica, estão presentes aspectos da criatividade, da inovação e das características e personalidade do empreendedor. Também Sarkar (2007) defende que *“o empreendedorismo é o processo de criação e/ou expansão de negócios que são inovadores ou que nascem a partir de oportunidades identificadas”* (p.47). O autor incorpora as três lógicas estruturantes, mais comuns, do empreendedorismo, isto é a económica, a criação de forma inovadora e o reconhecimento de oportunidades. Apesar de o autor concordar que a sua concepção tem uma conotação muito centrada no aspecto económico, considera outros

aspectos importantes da actividade empreendedora, nomeadamente o empreendedorismo social.

O empreendedor para além da sua realização pessoal é um inovador que cria, organiza e coordena recursos económicos (Tamásy, 2006; Blenker *et al.*, 2006) tendo geralmente associado a obtenção do lucro financeiro ou material (Holland, 1985) como um dos objectivos. Neste contexto, o empreendedorismo pode ser entendido, também, como uma forma de arte, pois parece basear-se num profundo conhecimento teórico (Cockx *et al.*, 2000)⁸ permitindo ao indivíduo usar as suas capacidades para criar algo que não existia de forma inovadora.

O facto de haver uma forte incidência conceptual baseada em pressupostos económicos, o empreendedorismo compreende ainda, outras concepções associadas à realização pessoal e à satisfação profissional e, mais recentemente, como intervenção de carácter social.

Alguns autores⁹ associam o comportamento empreendedor a uma atitude positiva, flexível e proactiva da mudança que se pode manifestar em diferentes contextos e organizações e não essencialmente relacionado com a criação de actividades lucrativas. Nesta perspectiva, Blenker *et al.* (2006) referem que o comportamento empreendedor pode ser entendido como um fenómeno colectivo ou individual, podendo referir-se “*to an individual, to a group, to a organisation or to a society but need not involve any commercial aspect*” (p. 86) o que lhe confere um carácter alargado e de intervenção social. Reforçando a perspectiva de que o empreendedorismo não visa, necessariamente, o lucro, Verstraete & Fayolle (2005) definem o conceito como a “*initiative portée par un individu (ou plusieurs individus s’associant pour l’occasion) construisant ou saisissant une opportunité d’affaires (du moins ce qui est apprécié ou évalué comme tel), dont le profit n’est pas forcément d’ordre pécuniaire, par l’impulsion d’une organisation pouvant faire naître une ou plusieurs entités, et créant de la valeur nouvelle (plus forte dans le cas d’une innovation) pour les prenantes auxquelles le projet s’adresse* (p.45).

Existem outras concepções do empreendedorismo, como o empreendedorismo social, a abordar no ponto 5 deste capítulo, que procura resolver problemas sociais através da criação de valor que contribua para a mudança social.

As abordagens anteriores evidenciam a não existência, de consenso universal sobre o conceito, o que dificulta a sua abordagem em termos de educação (Blenker *et al.*, 2006; Gibb, 2002), em termos sociais (Mair & Martí, 2006; Licht & Siegel, 2006) e em termos da

⁸ Citados por Blenker *et al.* (2004)

⁹ Blenker *et al.* (2004, 2003); Cooney & Kuopusjärvi (2004).

comparação entre estudos (Shane *et al.*, 2003). Esta falta de consenso parece emergir do desacordo quanto aos princípios, à área de estudos em que é posicionado e à delimitação das fronteiras de acção.

Neste desacordo, de entre outros, pode incluir-se o facto de alguns autores¹⁰ defenderem o empreendedorismo não como um processo, *de per se*, mas como uma competência essencial para desenvolver um processo empreendedor. Löwegren (2006) e a CCE (2006) colocam a ênfase no empreendedorismo como competência defendendo, igualmente, a criatividade, a inovação e a oportunidade como factores cruciais para o desenvolvimento do comportamento empreendedor.

Por sua vez, Gibb (2005) considera que ser empreendedor é uma tendência predominante em certos indivíduos, por isso argumenta que certos comportamentos, atributos e competências podem ser desenvolvidos e valorizados pela Universidade. Sarkar (2007) aborda, igualmente, as divergências conceptuais entre os autores, quanto ao empreendedorismo ser uma tendência inata de certos indivíduos ou poder ser ensinado, defendendo que o empreendedorismo pode ser aprendido através da educação e da imersão numa cultura empreendedora, ou seja os indivíduos não nascem empreendedores, mas desenvolvem-se (Hisrich *et al.*, 2005). Esta perspectiva parece ser um ponto de partida para a defesa do empreendedorismo não como um atributo inato, abordagem que tem poucos seguidores (Rodrigues *et al.*, 2010) embora defendida por algumas perspectivas provenientes da psicologia e, tido por outros como um mito (Barringer & Ireland (2006), mas uma competência e um processo a ser desenvolvido na educação em oposição com o mundo dos negócios.

Alguns autores têm uma concepção mais alargada do conceito considerando que o empreendedorismo não é o mesmo que criar uma organização ou iniciar um negócio (Drucker, 1985) ou uma parceria, mas é uma competência indispensável numa multiplicidade de contextos da vida pessoal, profissional e social dos indivíduos (Gibb, 2002; 2002a). Para outros autores o conceito é entendido como uma competência para reconhecer e avaliar os riscos de exploração de uma oportunidade (Ulhøi, 2005), assumindo mesmo uma importância crucial como uma competência-chave da formação ao longo da vida (EC, 2004).

A Comissão Europeia (EC, 2004), através do grupo de trabalho que estuda a problemática das competências-chave, adopta uma perspectiva muito apelativa das características pessoais e da personalidade do indivíduo ao definir a competência “empreendedorismo” como “*the propensity to induce changes oneself, but also the ability to*

¹⁰ Gibb (2006, 2005); Löwegren (2006); Ulhøi (2005); EC (2004)

welcome and support innovation brought about by external factors by welcoming change, taking responsibility for one's actions, positive or negative, to finish what we start, to know where we are going, to set objectives and meet them, and have motivation to succeed" (p. 15). Esta perspectiva refere-se a um conjunto de características de âmbito muito abrangente e transferível para realidades e áreas de intervenção diversificadas, pelo que, neste contexto, o empreendedorismo pode ser entendido como uma competência-chave ou pré-requisito para o sucesso ao longo da vida. Apesar da perspectiva conceptual da EC (2004) se afigurar muito centrada no indivíduo é, igualmente, motivadora da realização, da independência e do sucesso que caracteriza os empreendedores.

O empreendedorismo enquanto fonte de criatividade e de mudança envolve indivíduos e organizações. Porém, não existindo acordo em torno do conceito e da nomenclatura a compreensão da problemática torna-se complexa. Consciente desta realidade Gibb (2002) propõe, em termos da educação superior, o conceito *enterprise* por ser mais abrangente e pluralista do que empreendedorismo e estar mais próximo da actividade da Universidade. Baseado neste princípio, Gibb (2006) define o conceito "entrepreneurship/enterprise" como "*set of behaviours, attributes and skills that allow individuals and groups to create change and innovation and cope with, and enjoy, higher levels of uncertainty and complexity in all aspects of their life*" (p.2). Embora o autor argumente que não se trata de sinónimo de *core skills* ou *transferable skills*, esta concepção do empreendedorismo parece derivar do entendimento que o empreendedorismo, como processo, decorre da inter-relação entre um conjunto de características pessoais e de personalidade. Tal possibilidade associada a competências específicas permitem ao indivíduo ou à organização agir com comportamentos empreendedores, em contextos de complexidade, de incerteza e de risco e reconhecer novas oportunidades de negócios.

A concepção de empreendedorismo como capacidade para reconhecer oportunidades novas e mobilizar recursos para as concretizar é referida por diferentes autores. Assim, o empreendedorismo enquanto capacidade é entendido por Löwegren, (2006) como "*the ability to recognise an opportunity, to gather sufficient resources, and to act on the opportunity*" (p. 3). Na mesma lógica conceptual Kwiatkowski (2004) defende o empreendedorismo como "*the ability to perceive opportunities and to tap resources necessary to exploit them*" (pp. 205). Ambas as concepções dão ênfase e colocam no mesmo plano o reconhecimento de oportunidades e os recursos necessários para concretizar a oportunidade.

Também Stevenson (1989, 1991)¹¹ considera o empreendedorismo como a capacidade para “*pursuit of opportunities beyond the resources you current control*” (p. 312) o que está de acordo com a perspectiva de Kwiatkowski (2004) de que perseguir oportunidades é mais importante do que os recursos. O contributo de Ulhøi (2005) ao defender o empreendedorismo como “*the ability to recognize and risk-willingness to exploit entrepreneurial opportunities*” (p.940) reforça a tónica do reconhecimento de oportunidade inovadoras acrescentando a importância da disponibilidade para correr riscos para explorar essas oportunidades. Estas concepções remetem-nos para um plano de comportamento específico associado à perspicácia para perseguir e reconhecer oportunidades, agindo os empreendedores através de acção inovadora numa relação, que se considera ao mesmo nível, dicotómica entre esta e a mobilização dos recursos necessários para concretizar a oportunidade reconhecida.

Para além do reconhecimento de oportunidades, entendida como o elemento definidor do empreendedorismo (Gibb & Hannon, 2007; Mair & Martí, 2006) e da capacidade para criar e explorar de forma inovadora novas oportunidades (Gibb & Hannon, 2007), parece determinante a vontade para agir expressa na perspectiva de Koiranen (1999)¹². Na perspectiva daquele autor o empreendedorismo não é uma carreira, nem tão pouco uma profissão, mas “*a cognitive, affective and conative process*” (Kirö & Carrier (2005) em que se procura valorizar algo através da criação, revitalização e crescimento. Ou seja, para além da criatividade, da inovação, do reconhecimento da oportunidade é essencial ter vontade para desenvolver e realizar a oportunidade identificada. Também Cherwitz (2002)¹³ defende que o empreendedorismo não é um negócio, mas uma atitude de envolvimento com o mundo, entendido como um processo de inovação cultural. Nesta perspectiva, o que o autor parece reforçar é que todos devem contribuir com atitudes inovadoras independentemente de estas se traduzirem em actividades empreendedores.

O empreendedorismo como actividade económica nova, segundo Venkataraman (1997)¹⁴ e aceite por Shane (2004) envolve “*the discovery, evaluation and exploitation of opportunities to introduce new goods and services, ways of organizing, markets, processes, and raw materials through organizing efforts that previously not existed*” (p.4), sendo essencial a existência de oportunidades. A perspectiva do autor é partilhada por Kirö (2006) no sentido em que se enfatiza a criação de riqueza a partir da perspicácia para a descoberta de novas oportunidades e a conseqüente transformação numa actividade económica através de processos inovadores.

¹¹ Citados por Wilson & Twaalfhoven (2005); Kwiatkowski (2004)

¹² Citado por Kirö & Carrier (2005)

¹³ Citado por Gibb & Hannon (2007)

¹⁴ Citado por Shane & Venkataraman (2000)

Porém, Baron & Shane (2005) questionam se o empreendedorismo é um campo de estudos em termos de negócios ou uma actividade.

O importante, em termos de empreendedorismo, é que este emerge da criação de uma actividade inovadora decorrente da busca de oportunidades novas, independentemente de se traduzir na criação de uma organização ou do auto-emprego, embora Shane (2004) entenda que o conceito de auto-emprego é difícil de operacionalizar em termos de investigação empírica. Apesar desta dificuldade Masuda (2006), citando Cowling (2000), defende o auto-emprego como um “descendente” do empreendedorismo, possivelmente para justificar a utilização do termo *latent entrepreneurship* como o potencial associado ao desejo dos indivíduos serem auto-empregados ou os indivíduos que se preparam para ser auto-empregados, conceito este entendido, neste estudo, como semelhante às intenções empreendedoras.

Independentemente das divergências entre os diferentes autores estudados e da riqueza da diversidade conceptual, o empreendedorismo tem a virtualidade de proporcionar oportunidades aos indivíduos e às organizações para cooperar, colocar desafios e até gostar do mundo de incerteza e de complexidade crescente (Gibb, 2005), bem como contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento global.

Não havendo consenso acerca do conceito e no sentido de contribuir para o debate, defende-se neste estudo que, numa perspectiva de desenvolvimento, o empreendedorismo *envolve todos os processos criativos decorrentes do reconhecimento de oportunidades visando a mudança e traduzíveis em comportamentos ou actividades inovadoras que respondam às necessidades individuais, grupais, organizacionais ou societárias tendo subjacente a criação de valor económico, social, estético ou a satisfação e o reconhecimento pessoal.*

Com este entendimento conceptual pretende-se contribuir para um consenso alargado de um conceito que se afigura de grande importância, não só enquanto factor de criação de valor, de competitividade, de inovação e de criatividade, mas também enquanto atenuador dos conflitos sociais decorrentes do aumento do desemprego.

2. Características do empreendedor

O debate académico sobre o que define o indivíduo empreendedor está longe de obter consenso. Ao longo do tempo multiplicaram-se os estudos para encontrar características pessoais comuns aos empreendedores.

Hisrich & Peters (1989) definem o empreendedor como “*the individual who bring about an improvement, both for individuals and for the society as a whole*” (p. 499) ou quando um indivíduo mostra competências e preferência por actividades empreendedoras. Efectivamente, o empreendedor, enquanto agente de mudança, está presente, nos seus diferentes níveis de intervenção, nas mais diversas áreas e actividades profissionais nomeadamente na criação e na realização de processos, produtos ou serviços inovadores congregando um conjunto de características pessoais e de personalidade comuns a determinados indivíduos. Esta multiplicidade de intervenções dos empreendedores parece evidenciar uma necessidade de realizar¹⁵, embora Low & McMillan (1988) considerem que esse desejo não é exclusivo dos empreendedores.

Karp (2006) considera que o entendimento do empreendedorismo pelos empreendedores não é predeterminado, defendendo que o empreendedorismo é uma condição interna onde o empreendedor constrói a sua identidade e realidade, o que remete para as características pessoais. Segundo este autor, o empreendedorismo ocorre quando indivíduos empreendedores actuam subjectivamente de acordo com a sua percepção da realidade, quando actuam na base do sentimento e da intuição, quando se envolvem na construção do futuro que acreditam e quando criam de acordo com os seus sonhos e identidade. Esta actuação, conjugada com a diversidade de características pessoais e a extrema confiança nas convicções, confere aos indivíduos com intenções e comportamento empreendedores uma maior disposição para cometer erros, ter preconceções ou ideias enviesadas no âmbito da sua actividade, por terem de tomar decisões em curto espaço de tempo ou baseados em informação incompleta (Baron & Shane, 2005). Todavia, as disposições acima referidas parecem variar com a idade, com as características individuais e com os contextos organizacionais (Forbes, 2005) onde os indivíduos desenvolvem a actividade.

Parece pois ganhar sentido que, determinadas características da personalidade e qualidades pessoais sejam fulcrais para estimular o “espírito empreendedor”¹⁶ na terminologia de alguns autores¹⁷ ou o “comportamento empreendedor” na terminologia de outros¹⁸ de modo a que os indivíduos e em particular, que o estudante possa converter as ideias em actos e desenvolver uma carreira ou ser um empreendedor de sucesso.

¹⁵ Blenker *et al.*, 2006; Tamásy, 2006; Fayolle *et al.*, 2004; Fayolle, 2002.

¹⁶ O termo “espírito” deve ser entendido como uma atitude positiva face ao fenómeno do empreendedorismo.

¹⁷ CCE (2006); Frank (2005); Léger-Jarniou (2005); Degeorge & Fayolle (2004); Onstenk (2003); Lüthje & Franke (2003).

¹⁸ Blenker *et al.* (2006); Kirby (2006); Frank (2005); Saporta (2003); Gibb (2002).

Alguns autores¹⁹ defendem que os indivíduos são portadores de um conjunto de características pessoais que definem a sua personalidade e por um conjunto de estímulos decorrentes do contexto e suporte familiar. Tais estímulos podem ocorrer durante as vivências de infância, da adolescência ou mesmo como adultos em que os indivíduos integram valores do trabalho, preferências e desenvolvem competências (Aldrich & Kim, 2007). O contexto associado ao conhecimento dos estilos de vida dos empreendedores ou de auto-emprego e o contacto com a informação sobre actividades empreendedoras são facilitadores, desde a adolescência, do desenvolvimento de competências, comportamentos e características empreendedoras e, conseqüentemente, promissores de uma carreira empreendedora (Schmitt-Rodermund, 2007, 2004; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999). Efectivamente, o factor familiar é fundamental para incentivar e desenvolver os interesses, induzir predisposições para determinado tipo de preferências e competências dos indivíduos. Não discordando da importância do papel do contexto familiar na formação dos indivíduos, Saporta (2003) é cauteloso considerando que esse contexto não constitui, só por si, uma forma automática de socialização com o empreendedorismo. Porém, estudos citados por Aldrich & Kim (2007) reforçam que os indivíduos que escolhem o empreendedorismo e o auto-emprego têm no seu seio familiar uma história de actividades e profissões relacionadas com o auto-emprego, o empreendedorismo ou actividades profissionais de muita autonomia. Não refutando a ideia anterior, Aldrich & Martinez (2001) referem que o capital social decorrente do suporte familiar não é tão importante para o sucesso dos empreendedores como se pensava. Talvez por esta razão e tendo o estudo de Rodrigues *et al.* (2010) concluído que o facto de a família exercer uma actividade empreendedora não influencia a propensão para iniciar um negócio, parece vir confirmar as reservas dos autores acima referidos.

Autores como Heinonen *et al.* (2006) e outros²⁰ referem que os estudantes com familiares empreendedores têm uma preferência marcada pela criação de empresas. Talvez, por essa razão, os estudantes oriundos de famílias com *background* empreendedor têm, possivelmente, a expectativa de acrescentar e inovar o ramo de actividade económica familiar e de realizar e implementar as suas perspectivas. Estes estudantes poderão estar sujeitos a pressões familiares para irem para a Universidade, para melhorarem os conhecimentos, de modo a darem um novo estatuto à família, para se aproximarem dos contactos sociais, para darem novas perspectivas à actividade familiar ou tomarem conta do negócio da família entre

¹⁹ Aldrich & Kim (2007); Schmitt-Rodermund (2007, 2004); Fayolle *et al.* (2004); Schmitt-Rodermund & Vondracek (1999); Holland (1985).

²⁰ Citados por Greene & Saridakis (2007) e Fayolle (2002)

outros. Esta perspectiva de melhoria do capital sociocultural pode colidir com os objectivos de “revolucionar” o negócio familiar, pelo que, o estudante, ao não se rever nos seus objectivos prioritários decide abandonar os estudos superiores. Outra possibilidade é o estudante ver-se confrontado, por um lado, com os seus atributos pessoais, competências e intenções empreendedoras e estar determinado a realizar o seu próprio negócio e, por outro lado, a pressão e expectativas da família segundo o qual o importante é concluir o curso superior.

Independentemente da diferença dos resultados dos estudos analisados, parece não haver dúvidas que o contexto familiar é um dos elementos essenciais para o desenvolvimento do comportamento empreendedor e um suporte importante para o início da carreira empreendedora. Este entendimento decorre de o *background* familiar permitir que os indivíduos possam adquirir experiência e perspectivar se o empreendedorismo é uma alternativa de carreira como defendem autores citados por Tamásy (2010). Porém, este conhecimento não permite generalizações, nem permite afirmar a existência de relação directa entre os contextos familiares experienciados durante a adolescência e a escolha do empreendedorismo ou o auto-emprego como opção de carreira enquanto adultos. Tal pressuposto, decorre do auto-emprego ser raramente o primeiro emprego, sendo esta opção assumida depois de um percurso prévio de aquisição de experiência, podendo inferir-se que também esta teve, possivelmente, alguma interferência nas escolhas.

Determinadas características pessoais parecem ser fulcrais para a preferência, por parte de certos indivíduos, de um estilo de vida atípica (Degeorge & Fayolle, 2004; Fayolle, 2002) ou uma carreira empreendedora, chegando alguns autores a apelida-los de figuras heróicas (Gibb, 2002), super heróis (Karp, 2006) ou mártires optimistas (Dosi & Lovallo's, 1997)²¹. Efectivamente, no mundo de complexidade e de incerteza, como é o do empreendedor, o que parece marcar a diferença é a existência de um *feeling* caótico de relações (Gibb, 2005) e de formas de pensar diferente (Forbes, 2005,1999), o que lhes permite desenvolver e gerir os seus negócios e carreira.

Para além das características já referidas, estudos citados por diferentes autores²² referem, como complemento, que a idade, o género, a etnia, o nível escolar, o estatuto social, o estatuto no emprego, a experiência familiar e o tipo de escola frequentada são importantes factores da previsibilidade dos indivíduos virem a ser empreendedores. Outros factores como o tipo de empresa, a perseverança e as condições do mercado (Schmitt-Rodermund, 2004), o

²¹ Citado por Forbes (2005)

²² Greene & Saridakis (2007); Heinonen *et al.* (2006); Menzies *et al.* (2002); Shapero & Sokol (1982).

ambiente geográfico e industrial (Tamásy, 2006; Burke *et al.*, 2006) são factores importantes na tradução de actividades empreendedoras. Wang & Wong (2003)²³ encontraram uma relação entre o género, a experiência familiar nos negócios e o nível educacional como factores determinantes das atitudes dos estudantes em actividades empreendedoras.

Dados, citados por Sarkar (2007) e Aldrich & Kim (2007), apontam para o empreendedorismo como uma actividade maioritariamente tida por homens, embora um estudo de Masuda (2006) tenha identificado que a concentração de um vasto número de mulheres trabalhadoras tem um efeito positivo nas suas intenções empreendedoras considerando, ao mesmo tempo, que estas mulheres têm disponibilidade para enfrentar os riscos de ser empreendedoras. Tais resultados não permitem definir claramente um perfil tipo do empreendedor, embora da leitura dos estudos de Greene & Saridakis (2007), Heinonen *et al.* (2006) e Shane (2004) se infira que os indivíduos com menos de 30 anos, sexo masculino, família com *background* na área do empreendedorismo ou auto-emprego e estudos superiores, estatuto e posição social elevada são factores indicativos da tradução das intenções em actos empreendedores. Por sua vez, Bhidé (2000) afirma que o prosseguimento de uma oportunidade de negócios é, essencialmente, uma tendência de indivíduos com capital social e *background* familiar médio.

Para além destas características fundamentais, o empreendedor necessita, também, de uma atitude criativa, perspicácia (Kirzner, 1994)²⁴ e tempo para identificar, avaliar e explorar as oportunidades do mercado. A tudo isto acresce a necessidade de desenvolver as competências de comunicação, de resolução de problemas (Gibb, 2005)²⁵, de persuasão, de disponibilidade para estabelecer redes de comunicação para troca de conhecimento, como já se referiu, e as competências para gerir e lidar com as contingências e riscos do mercado (Onstenk, 2003).

A dispersão de comportamentos, atributos e competências associadas aos empreendedores referidas pelos autores citados é evidente. Consciente desta realidade Gibb (2002; 2002a) identifica um conjunto de comportamentos, competências e atributos associados aos empreendedores os quais lhe conferem características especiais e denotam ser indivíduos activos, imaginativos e empenhados.

Como comportamentos empreendedores Gibb (2002; 2002a) refere: *descobrir e agarrar oportunidades, tomar iniciativas para que as coisas aconteçam, resolver problemas*

²³ Citados por Pittaway & Cope (2007)

²⁴ Citado por Blenker *et al.* (2006)

²⁵ Ver também Jonsson & Jonasson (2002); Fleming (1999) citados por Blenker *et al.* (2006)

de forma criativa, construir eficazmente redes de contactos, ser capaz de assumir riscos em condições de incerteza através de julgamentos, persistir na realização do objectivo e ter pensamento estratégico.

Estudos desenvolvidos por Karp (2006) assumem os comportamentos, os atributos e as competências enumeradas por Gibb (2002; 2002a). Posteriormente, Gibb (2005) apresenta uma lista nova, sintetizada da literatura, em que acrescentou como comportamentos: *gerir autonomamente, ser responsável pelas coisas e bens próprios, ver as coisas no seu todo (ver através das coisas), saber lidar efectiva com a interdependência das redes, juntar as coisas de forma criativa, fazer julgamentos para calcular riscos.* À lista inicial retirou: *construir eficazmente redes de contactos, ser capaz de assumir riscos em condições de incerteza através de julgamentos, persistir na realização do objectivo, ter pensamento estratégico.*

Quanto aos atributos, Gibb (2002; 2002a) refere: *a motivação para a realização, a autoconfiança e as crenças próprias, a criatividade, a autonomia, o locus de controlo, o trabalho árduo, o empenhamento e a determinação.* Tal como anteriormente, Gibb (2005) estabelece uma nova lista a que acrescentou: *a realização orientada pela ambição, a perseverança, a orientação para a acção e a preferência por aprender fazendo.* À lista anterior retirou: *a motivação para a realização e o empenhamento.*

Finalmente quanto às competências, Gibb (2002; 2002a) refere: *a negociação, a persuasão, as vendas, as propostas, a gestão de projectos, a gestão do tempo, a resolução de problemas de forma criativa e a estratégica.* Gibb (2005), ao estabelecer a nova lista, acrescentou: *a gestão holística de negócios, de projectos e de situações, o pensamento estratégico, a intuição para tomar decisões em contextos de incerteza e o trabalhar em rede.* Numa análise mais fina à nova lista de Gibb (2005) verifica-se que o pensamento estratégico e a intuição para tomar decisões em contextos de incerteza passaram a ser considerados não como comportamentos, mas agora como competências. O mesmo se pode inferir do trabalhar em rede. Verificou-se, também, na última lista apresentada que Gibb (2005) retirou as competências: *a gestão de projectos e a gestão do tempo.* Neste caso pode assumir-se, não estar longe da perspectiva do autor, que estas competências estão implícitas na nova referência da gestão holística de negócios, de projectos e de situações

É meritório o esforço do autor para sistematizar os comportamentos, os atributos e as competências associadas a um conjunto de características que definem os empreendedores. Para além da importância de estabelecer as características que definem estes indivíduos e de se reconhecer a existência de diferentes tipos de empreendedores²⁶ portadores de

²⁶ Ver autores citados por Sarkar (2007)

personalidade e características pessoais distintas e que, conseqüentemente, os habilitam para prosseguir objectivos empreendedores diferentes, existe um conjunto diversificado de factores que contribuem para o desenvolvimento de comportamentos e de competências e da valorização dos atributos.

A consistência da teoria que se defende no presente estudo é consonante, entre outros aspectos, com o facto de um estudo de Fayolle *et al.* (2004) realizado com empreendedores mostrar que metade abandonou os estudos académicos para realizar um projecto inovador. Outro estudo de Nieuwenhuizen & Groenwald (2004)²⁷ refere que muitos dos empreendedores não tiveram sucesso no sistema formal e que têm uma preferência cognitiva pelo uso do hemisfério direito do cérebro, aquele que está associado às actividades emotivas. Autores, citados por Henry *et al.* (2005a), referem que determinadas características dos empreendedores não podem ser adquiridas em sala de aula²⁸ e que os empreendedores não aprendem através do ensino estruturado, mas através da experiência e por ensaio e erro²⁹. Por um lado, pode inferir-se que o conhecimento promovido pelo ensino formal não responde às necessidades de formação dos estudantes com intenções empreendedoras para realizarem o seu projecto empreendedor, conduzindo a que abandonem os estudos académicos para perseguirem uma oportunidade e para se tornarem empreendedores, o que vem consubstanciar a teoria que se vem defendendo. Por outro lado, o conhecimento do sucesso de empreendedores sem recurso à aprendizagem formal coloca desafios acrescidos ao ensino do empreendedorismo e aos professores em particular (Fiet, 2000a) de modo a serem capazes de responder às necessidades dos estudantes, ensinando-os como criar de forma inovadora e a encarar o empreendedorismo como alternativa de carreira.

Associam-se duas questões, provavelmente determinantes para o estudante com intenções empreendedoras. Uma relaciona-se com o tempo em que ocorre a formação para aquisição do conhecimento teórico, o qual pode não ser compatível com o tempo para perseguir uma oportunidade identificada, que pode ser única. Outra questão relaciona-se com a incerteza e a dificuldade em determinar as competências pessoais e académicas que podem determinar o sucesso (Blenker *et al.*, 2006) do estudante como empreendedor. Para além destas questões, parece existir, também, por parte dos estudantes, uma recusa do sistema e da ordem instituída, especialmente pela relação pré-estabelecida entre carreiras e percurso escolar (Fayolle *et al.*, 2004). Esta perspectiva parece reafirmar a importância, na actualidade,

²⁷ Citado por Kirby (2005)

²⁸ Miller (1987), citado por Henry *et al.* (2005a).

²⁹ Boussouara & Deakins (1998), citado por Henry *et al.* (2005a).

do empreendedorismo como opção de carreira, bem como enquanto processo integrante do percurso de realização pessoal e profissional. Pode inferir-se, também, que o conflito de expectativas não satisfeitas associado à necessidade de realização e criação da actividade empreendedora são factores precipitantes e passíveis de conduzir os estudantes com intenções empreendedoras ao abandono académico.

Contrariamente às posições assumidas por autores anteriores, O'Connor *et al.* (2007) e Burke *et al.* (2006) defendem que as possibilidades de criação de auto-emprego e de actividades empreendedoras dependem mais das infra-estruturas existentes, embora sejam os empreendedores que constroem e mudam as infra-estruturas (Thornton, 1999) e do desenvolvimento regional do que das características pessoais dos indivíduos. Algumas explicações possíveis para o maior ou menor desenvolvimento da actividade empreendedora ou da existência de oportunidades empreendedoras podem derivar da existência de estruturas e da concentração de muitas empresas constituir um ambiente potenciador do desenvolvimento de outras organizações.

Os aspectos acima referidos reforçam a percepção que as intenções empreendedoras, as estruturas do contexto, a densidade populacional e a mobilidade populacional, entre outros factores, se afiguram como elementos propícios à criação do emprego próprio. A criação deste como actividade empreendedora, deve ser assumido como um elemento de regulação social e de combate à pobreza (Marlow, 2006; EAP, 1998³⁰) que é preciso incentivar, seja através da criação de contextos favoráveis ao ensino e à experiência, seja do desenvolvimento de competências e do comportamento empreendedor.

A par das virtualidades e das capacidades dos empreendedores para criarem e gerirem o próprio emprego, alguns autores citados por Onstenk (2003) e Holland (1985) referem a existência de alguma obsessão pelo poder e uma forte necessidade de domínio, de independência e de sucesso. Todavia, numa perspectiva social, não parece ser o lucro que move o empreendedor³¹, por isso pode dizer-se que para indivíduos com estas características, para além do seu empenhamento em termos de contributo social, ser empreendedor é um estilo de vida (Gibb, 1998)³², é um prazer ou um jogo onde há pouco a perder, mas muito a ganhar (Fayolle *et al.*, 2004; Bhidé, 2000). Nesta perspectiva pode dizer-se que para além da realização pessoal, o empreendedorismo deve ser entendido como uma necessidade que pode

³⁰ Citado por Frank (2006)

³¹ Greene & Saridakis (2007); Mair & Martí (2006); Licht & Siegel (2006); Fayolle *et al.* (2004)

³² Citado por Onstenk (2003)

ajudar a fortalecer o crescimento económico e social da sociedade actual, atenuar os conflitos sociais e a combater a pobreza.

O desenvolvimento económico e social proporcionado pelo empreendedorismo tem contribuído para que a sociedade comece a reconhecer valor e estatuto social aos empreendedores³³, sendo considerado como um bom augúrio e encorajamento (Lüthje & Franke, 2003) para os jovens desenvolverem actividades empreendedoras ou criarem o próprio emprego. Contudo, Klapper (2005) e Fayolle (2002) referem que ser empreendedor não é uma profissão bem aceite na sociedade francesa. Um estudo, realizado por Carayannis *et al.* (2003)³⁴, entre estudantes franceses e americanos, mostrou que a diferença entre as duas populações decorria de aspectos relacionados com a sensibilidade cultural e com a educação do empreendedorismo, o que pode justificar a ideia dos autores anteriores.

Em resumo, a experiência de vida diversificada, o bom posicionamento em redes sociais, a predisposição para a busca de informação e as capacidades cognitivas para compreender, associar, relacionar e fazer julgamentos são factores potenciadores do reconhecimento de oportunidades empreendedoras.

3. O reconhecimento de oportunidades empreendedoras

O fim do emprego de longa duração, a quebra do sector público, a deslocalização de empresas e de serviços, os despedimentos colectivos e o desemprego de longa duração e, mais recentemente, a crise económica global são situações dramáticas que afectam grande parte da população portuguesa. Apesar deste cenário cinzento não significa que indivíduos com competências e intenções empreendedoras não possam, nesta conjuntura, vislumbrar oportunidades desafiantes para as suas capacidades criativas e inovadoras. Este cenário, conjugado com a existência de recursos qualificados superiores à procura de emprego, pode representar estímulos possíveis à implantação de pequenas empresas ou a criação do próprio emprego em nichos de mercado específicos ou de carácter inovador.

A criação do próprio emprego ou a criação de pequenas empresas inovadoras envolve o reconhecimento de oportunidades empreendedoras. Os indivíduos empreendedores congregam um conjunto de recursos individuais específicos que lhes permitem facilitar o reconhecimento de novas oportunidades (Alvarez & Busenitz, 2003) ou seja, a identificação, a avaliação e o desenvolvimento dessas oportunidades (Ardichivili *et al.*, 2003)³⁵. Os

³³ Collins *et al.* (2004); Degeorge & Fayolle (2004); Begley *et al.* (1997) citado por Fayolle *et al.* (2006)

³⁴ Citado por Pittaway & Cope (2007)

³⁵ Citado por Gordon (2007)

empreendedores têm, também, visão para as poder explorar em termos de negócio (Baron & Shane, 2005), ou criar capital financeiro, social ou estético (Karp, 2006).

O reconhecimento de oportunidades implica não só a identificação de fontes geradoras dessas oportunidades, mas também determinação para explorar aquelas que se afigurem como exequíveis. Na verdade, para além da tradução da identificação e da decisão como elementos essenciais na concretização do reconhecimento de oportunidades, existem entendimentos diferenciados, consoantes as escolas, sobre a natureza objectiva (escola económica e a escola sociopolítica) e subjectiva (escola cognitiva cultural) das oportunidades empreendedoras, dependendo segundo Companys & McMullen (2007) se a discussão se focaliza em mudanças: i) na informação acerca dos materiais ii) nas interpretações ou iii) no intérprete.

De acordo com os autores acima referidos, do ponto de vista da escola económica as oportunidades empreendedoras são um fenómeno objectivo, as oportunidades existem, o que varia é a informação disponível acerca dos recursos materiais e a perspicácia para os indivíduos as reconhecerem.

A escola cognitiva cultural defende que as oportunidades empreendedoras são de natureza subjectiva, não estando objectivamente à espera de serem descobertas, porque dependem da ambiguidade ambiental e da capacidade cognitiva e cultural dos actores sociais para as interpretarem e as definirem como oportunidades. Este entendimento da escola cognitiva cultural reforça as particularidades dos empreendedores, relativamente a outros indivíduos, quanto a determinados atributos cognitivos e quanto ao capital cultural aumentar as possibilidades de reconhecimento de oportunidades novas. Estes atributos, associados ao estatuto social e à posse de conhecimento cultural, afirmam-se como elementos importantes e diferenciadores das vantagens competitivas, como referem Rindona *et al.* (2003)³⁶.

Quanto à escola sociopolítica, considera que as oportunidades existem objectivamente em termos de políticas e de redes estruturadas, mas os actores sociais têm de mobilizar recursos dentro das suas redes sociais para as identificarem, avaliarem e explorarem.

Autores, citados por Shane (2004), referem que o acesso à informação ou a introdução de informação nova são os elementos essenciais que explicam a existência de oportunidades empreendedoras. Entende-se que estas posições não são antagónicas com a perspectiva da escola económica, mas antes complementares, já que em ambos os casos a informação está disponível. Sendo que a diversidade social e cultural são factores-chave que podem influenciar a circulação de informação pertinente (Gleave & Mitra, 2010), o que parece marcar a diferença são as possibilidades temporais como cada um acede à informação, como a

³⁶ Citados por Companys & McMullen (2007)

interpreta e que uso faz da mesma. Consonante com este entendimento, Baron & Shane (2005) consideram que o acesso a determinado tipo de informação e o uso efectivo dessa informação são os elementos centrais do reconhecimento de oportunidades novas, embora considerem que os processos cognitivos detidos por determinados indivíduos e a perspicácia individual, também, sejam importantes.

Efectivamente, as redes sociais, segundo Gordon (2007), as redes relacionais de Thornton & Flynn (2003) ou as redes relacionais e de mudança, na terminologia de Low & MacMillan (1988), conjuntamente com determinados ambientes, são fundamentais para o reconhecimento de oportunidades empreendedoras, embora para consubstanciar a sua exploração seja necessário a existência de recursos e infra-estruturas, perspicácia, vontade, aspiração e determinação para as concretizar.

Parece evidente que os empreendedores preferem as fontes informais de informação. Provavelmente por essa razão, alguns autores³⁷ referem que a interacção e o envolvimento dos empreendedores em redes sociais distantes e variadas e laços relacionais com tipos de fortalecimentos diferentes (Kim & Aldrich, 2005) são essenciais para o sucesso da actividade. Um bom posicionamento e acção nestas redes facilitam, por um lado, a aquisição de conhecimento e de recursos para o desenvolvimento da actividade (Aldrich & Martinez, 2001) e, por outro lado, facilita o acesso e a acumulação de grande quantidade e diversidade de informação fora do comum e por vezes específica (Alvarez & Busenitz, 2003). Uma vez na posse desta informação caótica e usando o seu “*strength of weak ties*” (Alvarez & Busenitz, 2003) permite, aos empreendedores, a qualquer momento, descodificar essa informação colocando-os, assim, na primeira linha do reconhecimento de novas oportunidades.

As redes sociais são fontes importantes de informação para identificar, para avaliar e para perseguir uma oportunidade, sendo que cumulativamente o impacte dessa informação (Krueger, 2000), a perseverança (Dimov, 2007), a motivação e o valor económico da mesma (Shane, 2004; Shane & *et al.*, 2003) influenciam, de forma determinada, a decisão de perseguir ou não a oportunidade reconhecida. As redes sociais e o contexto são, assim, elementos facilitadores da obtenção de informação, pois permitem aos empreendedores identificar novas oportunidades de actividade empreendedora, receber *feedback* crítico e aprender com a experiência dos outros, numa lógica de relações de confiança interpessoal (Gordon, 2007), cujo objectivo é obter informação e construir conhecimento através da acumulação de capital social. Para os sociólogos a importância das redes é um factor de cultura e de cooperação (Thornton & Flynn, 2003), não minimizando estes, igualmente, o seu

³⁷ Kim & Aldrich (2005); Alvarez & Busenitz (2003); Aldrich & Martinez (2001)

significado no reconhecimento de oportunidades empreendedoras, no suporte, na autoformação e na aquisição de conhecimento dos seus membros.

Os factos referidos permitem-nos compreender que as diferentes formas de pensamento associadas ao contexto, ao conhecimento individual, ao posicionamento e diversidade de interações em redes sociais e às convicções são passíveis de potenciar certos erros de acção e de decisão, menos cometidos pelos não empreendedores, mas que efectivamente marcam a diferença daquilo que é o mundo do empreendedor. Gibb (2005) defende que ambientes organizacionais diferentes, como o desenvolvimento do próprio negócio, são um estímulo essencial para o empreendedor praticar, aprender e desenvolver comportamentos, competências, atributos e adquirir conhecimento.

Independentemente das escolas e dos enquadramentos teóricos associados, as oportunidades empreendedoras parecem emergir da informação disponível, dos mecanismos e das políticas de regulação ou liberalização da economia e dos mercados, das mudanças tecnológicas e dos mercados e da mudança nos factores sociais e demográficos (Shane, 2004), das preferências dos consumidores e das grandes mudanças da geopolítica global (Conceição & Heitor 2004). Apesar da relevância destes factos não se descarta a importância da vontade de realização, como factor determinante da identificação, da avaliação e da exploração de oportunidades empreendedoras, pois sem aquela as oportunidades não eram reconhecidas.

A decisão para explorar uma oportunidade identificada é um processo criativo que varia de indivíduo para indivíduo. Assim sendo, parece não haver dúvidas quanto à importância do reconhecimento de novas oportunidades empreendedoras e do papel do conhecimento, da criatividade entendida como a geração de ideias de algo novo e útil (Baron & Shane, 2005) e da perspicácia neste processo. Shane & Venkataraman (2000) sugerem que as diferenças de percepção individual, o optimismo, a auto-eficácia, o *locus* de controlo interno e a necessidade de realização são factores que influenciam essa decisão. Concordando com os autores anteriores, Shane (2004) acrescentou a extroversão, o saber correr riscos, o desejo de independência, o excesso de confiança e a intuição como factores individuais que potenciam a tendência da pessoa para explorar oportunidades empreendedoras. Independentemente do calor deste debate, o que parece ganhar consistência é a afirmação do reconhecimento de oportunidades inovadoras como o elemento central do empreendedorismo.

Na verdade, autores referidos por Gordon (2007), Carrier (2007), Wilson & Twaalfhoven (2006) e outros³⁸ defendem o reconhecimento de novas oportunidades como o elemento central da definição do empreendedorismo.

A questão central é conhecer os factores e os mecanismos cognitivos, que intervêm no processo de identificação e exploração de oportunidades novas, bem como as formas de interacção destes. Apesar desta concordância, isto não significa a existência de consenso quanto à forma de desenvolvimento desse processo.

Existem argumentos diversificados para explicar os processos segundo os quais determinados indivíduos reconhecem oportunidades empreendedoras, embora Compans & McMullen (2007) alertem para a necessidade de se estudar a possibilidade dos próprios empreendedores não se limitarem a reconhecer uma oportunidade, mas a criarem, deliberadamente, ambientes de incerteza de modo a descobrirem e a explorarem novas oportunidades empreendedoras o que, assim sendo, lhes confere méritos acrescidos. Autores, citados por Carrier (2007), consideram que identificar novas oportunidades de negócios parece ser uma capacidade inata, uma predisposição de certos indivíduos, ou uma competência. Outros autores argumentam, ainda, tratar-se de um processo cognitivo individual que decorre da informação prévia detida pelo indivíduo, do acesso à informação acerca da existência de oportunidades e das suas capacidades cognitivas (Shane, 2004; Shane & Venkataraman, 2000).

Numa outra perspectiva, Dimov (2007) argumenta que a identificação e a exploração de oportunidades novas pelos empreendedores é um processo social de discussão e interpretação de ideias, o qual parece ser influenciado pelos estilos de aprendizagem de cada indivíduo (Corbett, 2007, 2005; Dimov, 2007). Efectivamente, os estilos de aprendizagem são factores cognitivos que dependem dos conteúdos e do contexto (Corbett, 2007, 2005; Dimov, 2007) influenciando a forma como os empreendedores adquirem a informação e a transformam em conhecimento, determinando a qualidade de exploração de possíveis oportunidades. Autores, citados por Corbett (2005), consideram, igualmente, a existência de relação entre os factores anteriores acrescentando a criatividade e a aprendizagem.

O reconhecimento de oportunidades novas parece iniciar-se por ideias inovadoras que, contudo, na perspectiva económica, não são condição suficiente para emergirem como oportunidades (Dimov, 2007) pois há a necessidade das redes sociais, como já se referiu.

³⁸ Gibb & Hannon (2007); CCE (2006); Kirö (2006); Lee & Venkataraman (2006); Löwegren (2006); Mair & Martí (2006); Baron & Shane (2005); Shane (2004); Alvarez & Busenitz (2003); NCE (2003); Shane & Venkataraman (2000).

Não diminuindo a importância de qualquer dos factores identificados na literatura, o custo pessoal decorrente da opção tomada parece ser um aspecto determinante para a decisão de perseguir uma oportunidade. Não se pode afirmar que os indivíduos que têm menores custos pessoais relacionados com a oportunidade tenham maior tendência para se decidir por uma actividade empreendedora e ter sucesso. Assim, indivíduos com baixos rendimentos ou desempregados, são uma população cuja exploração de uma oportunidade terá um custo pessoal baixo. Estudos citados por Shane (2004) referem uma correlação positiva entre níveis elevados de desemprego e a criação de oportunidades empreendedoras, embora autores citados por Tamásy (2010) se mostrem cautelosos face a este tipo de correlação, tendo em conta novos instrumentos e medidas de combate ao desemprego postos em prática pelo poder político. A possibilidade do desemprego impulsionar a actividade empreendedora suscita algumas dúvidas em termos de *performance*, já que se pode não estar em presença de indivíduos com comportamentos, competências e atributos para terem sucesso ou se, pelo contrário, se está a falar de empreendedorismo por necessidade. Efectivamente, um estudo de Baptista & Thurik (2007), sobre a relação entre o empreendedorismo e o desemprego entre 1972-2002, refere que em Portugal se pratica um empreendedorismo de subsistência. Este facto é, igualmente, visível no relatório GEM (2007), razão pela qual os efeitos desta actividade não se repercutem no aumento de emprego, apesar de Portugal ser um dos países da UE onde a taxa de criação de auto-emprego é das mais elevadas. Segundo os autores, o facto do empreendedorismo não se repercutir no aumento de emprego parece decorrer, de entre outros factores, da natureza do empreendedorismo e do ambiente socioeconómico português ser diferente dos outros países da OCDE.

As dúvidas suscitadas anteriormente acerca da relação entre a taxa de desemprego e o crescimento da actividade empreendedora não recebem o consenso entre os autores estudados. Na verdade, enquanto que para Masuda (2006) as taxas elevadas de desemprego têm um efeito positivo nas intenções empreendedoras, estudos referidos por Menzies *et al.* (2002) concluem que não existe qualquer relação entre o desemprego e as intenções de ser empreendedor ou criar uma organização. De referir que, estudos citados por Tamásy (2006) essa relação não é, igualmente, clara, pelo que os estudos centrados na relação entre o desemprego e a actividade empreendedora estão longe de produzir resultados consensuais.

Numa perspectiva diferente, um estudo desenvolvido por Gleave & Mitra (2010), em diferentes regiões do Reino Unido, mostrou a existência de uma relação positiva entre as taxas de emprego e a criação de actividades empreendedoras. Ou seja, o emprego e o desemprego parecem influenciar de modos diferentes as intenções empreendedoras. Por um lado, taxas elevadas de emprego parecem estimular a actividade empreendedora,

nomeadamente entre os indivíduos portadores de qualificações académicas elevadas. Por outro lado, taxas de desemprego elevado parecem impelir os indivíduos para a actividade empreendedora, embora se possa entender que, muitas vezes, se trata de empreendedorismo de subsistência. Tais resultados evidenciam não só a necessidade de se estudar esta relação, mas também que a opção pela actividade empreendedora é influenciada por uma diversidade de factores, como se tem vindo a referir neste estudo. Assim sendo, pode assumir-se que a criação do próprio emprego decorre de intenções traduzidas em comportamentos empreendedores muitas vezes por necessidade, apresentando-se nestas circunstâncias, o empreendedorismo mais como uma opção do mercado de trabalho do que uma escolha. Todavia, a “criação” do próprio emprego parece estar presente sempre que se pretende concretizar uma oportunidade, já que segundo Lee & Venkataraman (2006) ser empreendedor implica que os indivíduos contratem os seus próprios serviços para perseguir uma oportunidade empreendedora.

Para além dos aspectos focados, existe uma evidente falta de consenso sobre o processo que conduz ao reconhecimento de oportunidades novas e aos factores que influenciam a predisposição para o empreendedorismo. Como referido anteriormente, e recorrendo agora a autores como Audet *et al.* (2005) e Collins, *et al.* (2004), as características pessoais, da personalidade e do contexto em que os indivíduos se desenvolvem são factores que influenciam a predisposição para o reconhecimento de oportunidades empreendedora, a que se pode acrescentar os factores sociais, contextuais e psicológicos segundo Fayolle (2002).

Efectivamente, os ambientes ricos em oportunidades empreendedoras parecem influenciar, de forma explícita, os indivíduos ensinando-os a descobrir e a explorar essas oportunidades (Thornton & Flynn, 2003). Talvez por esta razão, um estudo de Johannisson (1988),³⁹ refira que regiões com elevada actividade empreendedora são favoráveis à criação de novos negócios. Tais resultados parecem decorrer do facto destes ambientes serem potenciadores da actividade empreendedora devido à aprendizagem por imitação ou por reconhecimento de oportunidades novas a que crescem as condições de logística, de fornecedores e da força de trabalho especializada (Thornton, 1999; Thornton & Flynn, 2003). Ou seja, as características pessoais não são, só por si, suficiente para concretizar uma oportunidade empreendedora, é preciso que condições de contexto e ambiente local sejam favoráveis à sua concretização. Por isso, para além da importância das infra-estruturas, O'Connor *et al.* (2007) reforça o papel fundamental dos indivíduos no estímulo à inovação e à

³⁹ Citado por Ulhøi (2005)

actividade empreendedora, os quais em conjunto com as estruturas do contexto, parecem influenciar o potencial económico regional. Apesar das possibilidades de maior competitividade, contextos regionais urbanos de grande densidade populacional, seja pela dimensão, crescimento ou mobilidade de empresas⁴⁰, a proximidade de empresas de capital de risco e a existência de estruturas (Thornton, 1999) oferecem maiores oportunidades de crescimento de pequenas empresas empreendedoras, traduzindo-se numa fonte de atracção e fixação de novas populações. Este impacto positivo na criação de novas empresas ao nível regional parece decorrer do crescimento da procura do mercado, devido ao aumento da população e do poder de compra e aos negócios serem predominantemente ligados a pequenas empresas (Davidsson & Wiklund (2001).

Na verdade, os ambientes ricos em oportunidades empreendedoras parecem influenciar, de forma explícita, os indivíduos ensinando-os a descobrir e a explorar essas oportunidades (Thornton & Flynn, 2003). Talvez por esta razão, autores estudados por Tamásy (2010) e por Johannisson (1988),⁴¹ refiram que contextos regionais empreendedores influenciam as percepções dos indivíduos e, conseqüentemente, são favoráveis à criação de novos negócios. Tais resultados parecem decorrer do facto destes ambientes serem potenciadores da actividade empreendedora devido à aprendizagem por imitação ou por reconhecimento de oportunidades novas a que acrescem as condições de logística, de fornecedores e da força de trabalho especializada (Thornton, 1999; Thornton & Flynn, 2003). Ou seja, as características pessoais não são, só por si, suficiente para concretizar uma oportunidade empreendedora, é preciso que condições de contexto e ambiente local sejam favoráveis à sua concretização. Por isso, para além da importância das infra-estruturas, O'Connor *et al.* (2007) reforça o papel fundamental dos indivíduos no estímulo à inovação e à actividade empreendedora, os quais em conjunto com as estruturas do contexto, parecem influenciar o potencial económico regional. Apesar das possibilidades de maior competitividade, contextos regionais urbanos de grande densidade populacional, pela dimensão, crescimento ou mobilidade de empresas⁴², a proximidade de empresas de capital de risco e a existência de estruturas (Thornton, 1999) oferecem maiores oportunidades de crescimento de pequenas empresas empreendedoras, traduzindo-se numa fonte de atracção e fixação de novas populações. Este impacto positivo na criação de novas empresas ao nível regional parece decorrer do crescimento da procura do

⁴⁰ Shane, 2004; Davidsson & Wiklund, 2001; Aldrich & Marinez, 2001; Reynolds, 1994 citado por Masuda, 2006.

⁴¹ Citado por Ulhøi (2005)

⁴² Shane, 2004; Davidsson & Wiklund, 2001; Aldrich & Marinez, 2001; Reynolds, 1994 citado por Masuda, 2006.

mercado, devido ao aumento da população e do poder de compra e aos negócios serem predominantemente ligados a pequenas empresas (Davidsson & Wiklund (2001).

Os contextos regionais favoráveis ao reconhecimento de oportunidades conjugadas com as características pessoais a motivação e o empenhamento, de entre outras, são factores determinantes da concretização dessas oportunidades. Efectivamente, o facto de haver estudantes empreendedores, que não esperam pela conclusão do curso para iniciar a actividade empreendedora, coloca em discussão, porque razões não vão até ao fim dos cursos para adquirir mais conhecimento? Provavelmente, porque o estudante empreendedor tem um “fervilhar” de ideias e uma grande criatividade e intuição⁴³, ao mesmo tempo que devota uma grande paixão⁴⁴ pela actividade e pela oportunidade identificada, aspecto importante para o sucesso e empenhamento para a realizar. Se, se entender que o empreendedorismo é a projecção da realização de ideias novas pelos indivíduos (Nystrom, 1995)⁴⁵ e que as oportunidades emergem das intenções do indivíduo (Karp, 2006; Krueger, 2000) mobilizando as suas motivações e a experiência adquirida (Karp, 2006) e perspectivando o sucesso futuro, pode colocar-se a hipótese que estudantes com intenções empreendedoras abandonam os estudos académicos para perseguir uma oportunidade. Nesta perspectiva, pode afirmar-se que o estudante com intenções empreendedoras acredita nas suas convicções, avalia, dentro da sua rede social de contactos, a exequibilidade das suas ideias como oportunidade, está motivado para as perseguir (Shane & *et al*, 2003), tem a expectativa de as implementar rapidamente de modo a tirar vantagem da oportunidade (Singh, 2000)⁴⁶ e tem a percepção que isso representa a sua realização pessoal e profissional. Estas características colocam para plano secundário a conclusão do curso, até porque estudantes com intenções e comportamentos empreendedores são menos susceptíveis ao insucesso (McGrath *et al.*, 1992)⁴⁷.

A possibilidade de os estudantes abandonarem os estudos para perseguirem uma oportunidade inovadora parece perceber a ideia que estes estudantes têm intenções empreendedoras e entendem que a decisão e o contexto em que desejam desenvolver a actividade lhes é favorável. É-lhes favorável em termos de oportunidades novas e de concretização do seu projecto de vida, nomeadamente se nos reportarmos a regiões de baixo desenvolvimento e com índices elevados de desemprego, pressuposto que se sustenta nos resultados dos estudos de Baptista & Thurik (2007) e Masuda (2006). Efectivamente, a

⁴³ Tomasino (2007); Gibb (2005; 2002; 2002a)

⁴⁴ Bornstein (1998) citado por Mair & Martí (2006); Hisrich *et al.* (2005); Fayolle (2002)

⁴⁵ Citado por Verstraete & Fayolle (2005)

⁴⁶ Citado por Gordon (2007)

⁴⁷ Citados por Audet *et al.* (2005)

possibilidade de um indivíduo perseguir uma oportunidade e vir a ser empreendedor parece decorrer da inter-relação entre as suas aspirações e a avaliação que este faz da oferta e da valorização do mercado (Lee & Venkataraman, 2006). Ora, num mercado em que o desemprego dos licenciados está a aumentar e as ofertas de emprego tendencialmente a baixar, como já se referiu, permite que os estudantes tenham uma apreciação negativa relativamente às suas possibilidades de empregabilidade depois de terminarem o curso. Este cenário, conjuntamente com uma economia em dificuldades de crescimento, reforça a convicção dos estudantes com intenções empreendedoras para o momento decisivo de perseguir a sua oportunidade. Assim sendo, a hipótese teórica que se defende, de que os estudantes que abandonam o ensino superior têm por objectivo perseguir uma ideia empreendedora, decorrente das suas intenções empreendedoras, parece ganhar consistência.

Os aspectos acima referidos afiguram-se como explicações possíveis à questão do reconhecimento de oportunidades, na medida em que a competência de um indivíduo para identificar oportunidades novas que os outros não vislumbram decorre da capacidade do indivíduo para interpretar o ambiente externo (Carrier, 2005). Aliás, não existe acordo universal, nem sobre o processo de mobilização de competências para reconhecer oportunidades (Alvarez & Busenitz, 2003), nem sobre se a avaliação de oportunidades de negócios pode ser ensinada através de práticas de ensino (Kirö & Carrier, 2005). Se efectivamente estas competências não puderem ser ensinadas, o que não se compreende, releva para primeiro plano a importância da decisão de abandono académico por parte dos estudantes face à necessidade de criação e desenvolvimento da oportunidade identificada. Este sentido para agarrar novas oportunidade, por parte dos indivíduos com intenções empreendedoras, conjugado com a necessidade de autonomia, com o envolvimento nas redes sociais e com a dimensão lúdica (Fayolle, 2002) evidenciam o sentimento de estes indivíduos se sentirem diferentes. Conjuntamente, com estas particularidades acresce a flexibilidade e o estímulo de actuarem numa atitude de desafio permanente, serem capazes de correr riscos e conviver com a incerteza e a ambiguidade (Bhidé, 2000). Estes factos reforçam a autoconfiança e a convicção nas suas capacidades e na importância das suas ideias, conferindo a estes indivíduos, como já se estudou, características particulares para o desenvolvimento de actividades empreendedoras e da criação de emprego próprio.

Em resumo e de acordo com o estudado, pode inferir-se que o processo de reconhecimento de oportunidades decorre dos mecanismos cognitivos e da sua interacção com o conhecimento prévio detido pelo indivíduo (Corbett, 2007; Dimov, 2007), como resultado da experiência de vida (Baron & Shane, 2005; Shane, 2004) vivenciados nos contextos e nos ambientes locais, que conjugados com a convicção, a motivação e o

empenhamento, permitem aos indivíduos com intenções empreendedoras concretizar oportunidades através da criação do emprego próprio ou a criação de pequenas empresas inovadoras.

Estudadas as características mais relevantes que permitem identificar os empreendedores, bem como os factores potenciadoras do reconhecimento de oportunidades, importa agora conhecer aos aspectos teóricos que sustentam o fenómeno do empreendedorismo.

4. Teorias do empreendedorismo: Procurando a definição de uma teoria geral

A discussão teórica sobre o empreendedorismo e a investigação em torno deste fenómeno parece depender, para alguns autores, da consciência das suposições individuais (Gartner, 2001; Fiet, 2000) acerca do mesmo como um todo. Por um lado, o empreendedorismo enquanto fenómeno tem sido estudado com base em teorias provenientes de disciplinas diferentes (Zahra, 2007), o que pode indiciar a visão sobre a possibilidade de múltiplas perspectivas sobre a sua natureza e enriquecer as potencialidades do empreendedorismo. Por outro lado, a dificuldade em construir uma teoria do empreendedorismo, que seja consensual, têm-se revelado, para os investigadores, um grande desafio. Tal desafio deve-se ao facto de se estar perante um fenómeno cujos limites parecem ultrapassar as barreiras das teorias conhecidas (Zahra, 2007) bem como as fronteiras do campo do empreendedorismo continuarem, ainda, altamente permeáveis (Busenitz *et al.*, 2003).

Apesar das barreiras e das fragilidades conceptuais, as teorias sobre o empreendedorismo têm-se desenvolvido sobre diferentes eixos: o empreendedorismo como factor de crescimento económico (Low & MacMillan, 1988; Shaper & Sokol, 1983; Schumpeter, 1934); o empreendedorismo como campo de investigação (Zahra, 2007; Gartner, 2001; Shane & Vankataraman 2000); a definição de uma teoria geral para o ensino do empreendedorismo (Fiet, 2000); o empreendedorismo como criador de valor social (Licht & Siegel, 2006; Mair & Martí, 2006) e a sociologia do empreendedorismo (Ruef & Lounsbury, 2007; Thornton & Flynn, 2003; Thornton, 1999).

Para além dos diferentes eixos em que se tem procurado desenvolver conceptualmente o empreendedorismo, a especificidade dos vários domínios que o fenómeno abarca tem-se procurado encontrar, através da investigação, explicações possíveis para a compreensão do sucesso dos empreendedores. A multiplicidade teórica, por se basear em pressupostos diferentes, tem-se revelado, em alguns casos, pouco rigorosa (Fiet, 2000; Low & MacMillan,

1988), contraditória e incompleta (Fiet, 2000). Aliás, Alvarez & Busenitz (2003) entendem a teoria envolvendo o empreendedorismo não como um fim, mas como um meio, não partilhando, por essa razão, da necessidade de se definir uma teoria geral do empreendedorismo. Contudo, não se opõem à formulação dessa teoria geral se esta contribuir para provar e explicar o fenómeno do empreendedorismo.

Não obstante as divergências dos autores, a falta de rigor e os resultados contraditórios parecem dificultar o avanço de uma teoria sobre o fenómeno do empreendedorismo. Tais factos devem-se, possivelmente, à utilização de teorias oriundas de outras disciplinas e concebidas para explicar outros fenómenos (Zahra, 2007; Alvarez & Busenitz, 2003), aos fundamentos teóricos e epistemológicos pouco sólidos (Verstraete & Fayolle, 2005), à falta de clarificação e definição dos limites do campo de acção (Busenitz *et al.*, 2003), à falta de clareza dos objectivos específicos, à falta de um campo comum que ajude a sintetizar os resultados da investigação (Low & MacMillan, 1988), à falta de uma definição mais cuidada e criativa na contextualização da investigação (Zahra, 2007) e às lacunas conceptuais e contextuais (Heinonen *et al.*, 2006) limitando deste modo a compreensão e enquadramento teórico do empreendedorismo enquanto fenómeno social.

As lacunas existentes associadas ao facto do empreendedorismo ser um campo investigativo novo e “tocar” diferentes áreas do conhecimento coloca em confronto o dilema da necessidade de se estabelecer uma teoria nova suficiente alargada que o sustente, ou continuar suportado na explicação das teorias das diferentes disciplinas que o empreendedorismo, enquanto fenómeno, abarca. Sendo uma tarefa complexa e assustadora, Busenitz *et al.* (2003) entendem que, se os investigadores continuarem dependentes das teorias de vários campos de investigação esse facto conduzirá, inevitavelmente, a que a legitimidade do empreendedorismo, enquanto campo de investigação, continue a ser posta em causa.

O facto de não existir uma teoria cumulativa do empreendedorismo parece resultar, para além da falta de investigação centrada numa base teórica, de se verificar uma proliferação de abordagens do tipo descritivo. Estas abordagens investigativas, tidas pelos autores como exploratórias, denotam pouco esforço para compreender a variância das variáveis dependentes e o modo como estas influenciam os resultados. Denota-se, também, que as escolhas das diferentes abordagens teve pouca relevância para a investigação⁴⁸ dificultando assim o avanço na construção de uma teoria geral do empreendedorismo.

⁴⁸ Zahra (2007); Fiet (2000); Low & MacMillan (1988)

Apesar destes factos conduzirem à necessidade de definir uma base teórica cumulativa (Fiet, 2000) ou não (Henry *et al.*, 2005) que permita criar uma teoria geral do empreendedorismo, não significa que se ignore a investigação e as metodologias de outras disciplinas (Henry *et al.*, 2005; Gartner, 2001), ou se abandone as teorias anteriores (Zahra, 2007) nem tão pouco que não se possam integrar diferentes teorias sempre que os pressupostos sejam complementares. A questão dos pressupostos é para Zahra (2007) fundamental, porque todas as teorias têm os seus limites e quando se alteram os pressupostos estamos a pôr em causa os resultados e assim, negar a possibilidade de contribuir para a construção ou consolidação de uma teoria do empreendedorismo. Fiet (2000) acrescenta que a falta de relação entre os resultados de diferentes investigações, já aqui referidas, dificulta a construção de uma teoria geral do empreendedorismo baseada na validade e consistência interna dos pressupostos, correndo-se o risco de continuar a desenvolver investigação sem suporte teórico consistente.

Por sua vez, Gartner (2001) considera muito difícil formular uma teoria geral que responda a todos os domínios do empreendedorismo, porque estes não se constituem como um todo, mas como uma complementaridade de paradigmas (Verstraete & Fayolle, 2005). Esta dificuldade pode decorrer, igualmente, do facto do empreendedorismo, enquanto fenómeno multidimensional, ter lugar e produzir efeitos, simultaneamente, em diferentes níveis sociais e estes estarem intimamente entrelaçados entre si (Davidsson & Wiklund, 2001) podendo, por essa razão, determinar uma grande diversidade conceptual. A este propósito, Sarkar (2007) considera que a diversidade conceptual do empreendedorismo é, possivelmente, um dos obstáculos à criação de um quadro conceptual de referência a uma área científica. Efectivamente, a diversidade de perspectivas existentes ainda não conseguiu agregar uma coerência investigativa com vista a uma definição conceptual de uma teoria que explique o fenómeno do empreendedorismo.

Numa perspectiva crítica Cooper (1995)⁴⁹ argumenta que se, se mantiver a preferência dos investigadores por coligir dados fáceis de obter em vez de procurar aqueles que são importantes mantêm-se as dificuldades em produzir contributos relevantes que consolidem o empreendedorismo como campo investigativo e a formulação de uma teoria geral que o suporte. As dificuldades anteriormente referidas não deixam de reflectir o carácter dinâmico do debate e do processo em torno da necessidade ou não da elaboração de uma teoria geral do empreendedorismo.

⁴⁹ Citado por Davidsson & Wiklund (2001)

Os contributos teóricos recentes⁵⁰ vieram relevar a necessidade de produzir uma teoria que possa explicar, de forma clara, o fenómeno do empreendedorismo como campo específico de investigação, embora em fase adolescente (Sarkar, 2007; Verstraete & Fayolle, 2005). Apesar de existir um reconhecimento crescente do empreendedorismo como campo de investigação (Karp, 2006), continuam a existir dificuldades de consenso quanto à delimitação desse campo. Assim sendo, o que parece desejável é que especificamente se criem as fronteiras que estabeleçam a legitimidade desse campo (Alvarez & Busenitz, 2003; Busenitz *et al.*, 2003). Para além desta definição, Zahra (2007) defende que a criatividade posta no estudo do empreendedorismo é o factor decisivo que pode ajudar a compreender a natureza, a dinâmica, a singularidade e as limitações desse conceito e fornecer assim, o conhecimento necessário para a compreensão do fenómeno e a formulação de uma teoria explicativa. Como se depreende, mesmo na complementaridade, parece pouco provável conseguir-se formular, consensualmente, uma teoria geral do empreendedorismo, tanto mais que os estudos revelam que alguns fenómenos não podem ser explicados ou previsíveis usando a visão de disciplinas afins (Busenitz *et al.*, 2003).

Fiet (2000) centrando os seus estudos nas implicações da formulação de uma teoria geral do empreendedorismo, parte do pressuposto que este pode ser ensinado. Para além deste pressuposto, a teoria é entendida como um elemento essencial para ajudar os estudantes a escolher o empreendedorismo como uma opção de carreira, para compreender o futuro e as consequências das suas decisões (Blenker *et al.*, 2003; Fiet, 2000a), para nortear as atitudes e os comportamentos empreendedores (Kirö & Carrier, 2005). Acresce, ainda, que a teoria é um elemento essencial para explicar o que não é óbvio apenas através da observação e assegurar que os estudantes compreendem que há diferentes explicações teóricas para os resultados das actividades empreendedoras (Fiet, 2000a). Para Fiet (2000), a falta de uma teoria geral do empreendedorismo deve-se a uma repetição sistemática da descrição de fenómenos já estudados e ao estudo de assuntos que não interessam aos que pretendem ser empreendedores. Não refutando a afirmação de Fiet (2000), Alvarez & Busenitz (2003) recomendam que o *focus* da investigação se deve centrar em questões interessantes e importantes que possam explicar melhor e prognosticar o fenómeno do empreendedorismo. Assim sendo, os aspectos enunciados anteriormente parecem ser os principais responsáveis pela falta de rigor teórico o que tem dificultado a produção de manuais de referência e o reconhecimento do empreendedorismo como uma disciplina académica. Tais lacunas traduzem-se na dificuldade em produzir conteúdos científicos rigorosos e, conseqüentemente, na falta de qualidade dos

⁵⁰ Zahra (2007); Gartner (2001); Shane & Venkataraman (2000); Low & MacMillan (1988)

cursos. Os argumentos de Fiet (2000) parecem justificar os receios da Universidade face ao ensino do empreendedorismo⁵¹, pois a fundamentação teórica deve assumir-se como a ferramenta base da interpretação, explicação, interrogação e reflexão.

Os estudantes raramente estão desmotivados para a actividade empreendedora, o que precisam é de direcção (Fiet, 2000) e isso é entendido como a palavra-chave da teoria. Citando Kuhn (1970), o autor argumenta que a teoria “*is the most practical thing that we can teach to students*” (p.1) procurando reforçar a importância daquela como elemento essencial da aprendizagem para o sucesso. O facto de não haver, ainda, uma teoria perfeita, não significa que o desejado seja uma receita única para o sucesso do estudante como empreendedor. O que Fiet (2000) defende é que o ensino do empreendedorismo baseado na teoria pode ajudar o estudante a tornar-se empreendedor, permitindo-lhe compreender, avaliar, decidir e prever os riscos, de acordo com a informação e os recursos que dispõe e tendo em conta as limitações e contingências do contexto. Por isso, na falta de consenso para adoptar uma teoria geral do empreendedorismo e para a avaliação das implicações futuras decorrentes da tomada de decisões deve ter-se em consideração os princípios oriundos das diferentes teorias. Esta perspectiva pretende ser o contraponto estruturado do ensino baseado nos exemplos de sucesso, *anecdotes* e *war stories* que, inevitavelmente, conduzem os estudantes a decisões erradas, porque as contingências e os contextos dos exemplos estudados não são generalizáveis, embora possam ser transferíveis.

5. A Universidade e o empreendedorismo

A Universidade, para além do seu papel de ensinar, assume a investigação como um elemento central da criação de conhecimento, da inovação e do desenvolvimento. Na actualidade novos desafios se colocam devido à emergência do empreendedorismo como um factor de criação de valor económico, social e estético.

A comunidade académica, apesar do cepticismo de muitos, já deu passos muito importantes, quer no desenvolvimento da educação do empreendedorismo, quer na investigação deste como fenómeno. Os avanços da educação do empreendedorismo como opção de carreira e para a criação de negócios inovadores, apesar das resistências típicas das mudanças, evidenciam resultados encorajadores.

⁵¹ Kirby (2006); Bau *et al.* (2005); Wagner *et al.* (2006); Gibb (2002)

5.1. Desafios à Universidade

Vivemos num mundo de incerteza e de complexidade, pelo que é preciso dotar recursos humanos capazes de dar respostas às solicitações e às exigências, também elas cada vez mais complexas e diversificadas.

A sociedade actual e o mercado de emprego oferecem poucas possibilidades de empregabilidade aos recém-licenciados, o que é muito difícil de aceitar para estudantes autónomos, independentes e com intenções empreendedoras. Por isso, é importante que a Universidade, enquanto geradora de recursos humanos, compreenda as necessidades da sociedade e dos estudantes promovendo o desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos de modo a estes actuarem de forma empreendedora. Este comportamento pode ajudar os estudantes a perceberem novas potencialidades e oportunidades do mercado ou ajudar a concretizar a expectativa crescente entre os estudantes universitários de criarem o próprio emprego⁵² como uma opção de carreira na vida profissional.

O empreendedorismo enquanto factor de desenvolvimento económico e social possibilita desafios novos, independência, liberdade e autonomia e parece ser pessoal, social e profissionalmente gratificante para muitos indivíduos. Apesar da relação entre educação e crescimento económico ter uma evidência ténue (Gibb & Hannon, 2007) não significa menor relevo para o facto do empreendedorismo se afirmar, na actualidade, como a chave que pode ajudar os indivíduos e as organizações a cooperar, a lidar e até a gostar de criar verdadeira incerteza e complexidade (Gibb, 2006, 2005).

Para além dos efeitos positivos do empreendedorismo no desenvolvimento económico e geração de emprego, por vezes existem factores contextuais e culturais específicos da economia de cada país que influenciam o desenvolvimento deste fenómeno. Efectivamente, a sociedade portuguesa parece caracterizar-se, ainda, por uma manifesta falta de cultura empreendedora, inibindo, por essa razão, os indivíduos de tomar iniciativas e correr riscos em prol de uma oportunidade empreendedora o que coloca, no presente, um grande desafio a todas as instituições de ensino, nomeadamente às do ensino superior.

Para responder aos desafios que a sociedade coloca aos futuros recursos humanos, a Universidade deve promover o pensamento crítico (Sarkar, 2007) de modo a estimular os estudantes para desenvolverem uma cultura empreendedora capaz de fazer face às diferentes pressões da globalização. Nesta perspectiva, assumem particular importância a

⁵² Gibb & Hannon (2007); Fayolle (2005); Frank (2005); Hisrich *et al.* (2005); Collins *et al.* (2004); Degeorge & Fayolle (2004); Lüthje & Franke (2003) Fayolle (2002)

competitividade internacional e o desenvolvimento regional em termos económicos e sociais (Gibb & Hannon, 2007) sendo necessário articular conhecimentos práticos e teóricos capazes de responder a tais desafios. Esta articulação deve ser equacionada de acordo com as necessidades, estágio de desenvolvimento e objectivos dos estudantes. Para uns, a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos é determinante para desenvolver o seu potencial empreendedor, para outros o desenvolvimento teórico é imprescindível para o seu desenvolvimento intelectual. Para os primeiros, é importante promover aprendizagens centradas na acção (Boles, 2005; Gibb, 2002) de modo a envolver os estudantes em situações da vida real, suportadas em conhecimentos teóricos para os ajudar a identificar oportunidades ou estimular atitudes e comportamentos empreendedores (Menzies, 2005) e a tomar decisões quando confrontados com situações diferentes (Fiet, 2000). Para os segundos, o conhecimento das diferentes teorias é, provavelmente, essencial para a compreensão dos sucessos, dos desaires da sua actividade e uma forma de avaliar os impactes possíveis de novos projectos que desejam concretizar ou, simplesmente, uma necessidade de reconhecimento social e poder na esfera das suas relações, graças ao seu desenvolvimento intelectual.

A perspectiva de Conceição & Heitor (2002)⁵³ ao considerarem que as Universidades já são instituições empreendedoras não parece ser uma ideia generalizada, nem tão pouco traduz a realidade do ensino superior. Efectivamente, numa análise ao ensino superior Francês, Felouzis (2003) tece duras críticas afirmando que aquele se tornou um mundo de micro-empreendedores mais preocupados em se valorizarem eles mesmos do que responder às exigências externas. Esta visão da Universidade parece significar que a mesma está em crise e enferma de muitas resistências para operar a mudança necessária e para responder às exigências da actualidade. O facto de Felouzis (2003) referir que cada universitário é o empreendedor da sua carreira, o decisor dos seus investimentos científicos, pedagógicos e administrativos, ou seja da sua formação, como as causas possíveis para a crise da Universidade, afigura-se uma perspectiva muito redutora de uma realidade bem mais ampla e complexa.

A falta de diversidade de opiniões acerca da cultura da Universidade é, ainda, limitativa do debate conceptual. Parece essencial, para a concretização da mudança, que a Universidade abandone o tradicional modelo da “*torre de marfim*” (Blenker *et al.*, 2004), intocável nos modelos de ensino tradicionais e da reprodução do conhecimento, para dar lugar a uma organização empreendedora, reflexiva e actuante em que a aprendizagem e o ensino de como fazer e criar coisas novas de forma inovadora seja o objectivo central. Esta mudança

⁵³ Citados por Pittaway & Cope (2007)

pode desenvolver-se através, não só da utilização de métodos pedagógicos diversificados assentes em teorias didáticas e práticas que envolvam a participação dos estudantes, dos professores e da organização, mas também de parcerias com os *stakeholders* da comunidade em que a Universidade se insere (Gibb & Hannon, 2007) de modo a que esta possa assumir o papel de fonte geradora de recursos e de conhecimento. Por um lado, o desenvolvimento de metodologias diversificadas é essencial para impulsionar processos e contextos de aprendizagem que favoreçam e potenciem a descoberta dos estilos de aprendizagem próprios de cada indivíduo como forma de aumentar as capacidades não só de descobrir, mas também de procurar novas oportunidades (Corbett, 2005). Por outro lado, é importante desenvolver metodologias de aprendizagem que promovam a inovação e a criatividade como competências cruciais para ajudar os estudantes a identificar e a seleccionar as oportunidades mais promissoras (Carrier, 2005) desmistificando, ao mesmo tempo, a ideia do empreendedorismo como privilégio (Lee & Venkataraman, 2006) apenas ao alcance de excêntricos.

Para além do conhecimento desenvolvido através da mudança de práticas, a Universidade deve completar o conhecimento dos estudantes com elementos práticos de legislação, de fiscalidade, de administração e gestão, de financiamento e do mercado imobiliário (Onstenk, 2003) de modo a que a burocracia não seja um elemento desmotivador. Complementarmente, a Universidade deve estar consciente que o conhecimento comercial e técnico não são suficientes para criar empreendedores de sucesso. Para tal é necessário estimular o pensamento empreendedor, promover comportamentos empreendedores, desenvolver competências e valorizar atributos (Gibb, 2005; Kirby, 2005) de modo a que os estudantes não só sejam capazes de perceber necessidades e oportunidades, mas também agir e iniciar a mudança (Frank, 2005) nos diferentes estados de vida e nos sectores relacionados com a actividade profissional desenvolvida.

A Universidade, enquanto promotora do conhecimento e da mudança parece ter alguma dificuldade em transmitir aos estudantes a ideia de como actuar de forma empreendedora (Bau *et al.*, 2005). Partilha-se das preocupações de Sarkar (2007) quanto à Universidade, tradicionalmente, cultivar a perspectiva investigativa e ensinar os estudantes a pensar, investindo muito pouco em os ensinar a identificar oportunidades e a criar de forma inovadora, seja como empresa ou como auto-emprego. Aliás, Gibb & Hannon (2007) advogam a ideia que a Universidade só será empreendedora quando deixar de ter medo de maximizar o seu potencial para comercializar as suas ideias e criar valor na sociedade, sem deixar de ver isto como ameaça significativa para os valores académicos.

A implementação do ensino do empreendedorismo na Universidade, como todas as mudanças, provoca muitas resistências. Autores, citados por Frank (2006), referem a

existência, por parte de algumas disciplinas, de cepticismo, de oposição clara ou de relutância quanto à implementação generalizada do empreendedorismo no ensino superior, argumentando com o receio dos estudantes não completarem os módulos necessários para outras qualificações profissionais. Entende-se que tal argumento parece reflectir uma visão enviesada do empreendedorismo pois este assume, cada vez mais, um papel fundamental enquanto factor de empregabilidade e gerador de valor. Parece existir, também, alguma apreensão da Universidade em se envolver em actividades curriculares de empreendedorismo, por recear algum impacte negativo nesta área do conhecimento (Kirby, 2006; Gibb, 2002), provavelmente por falta de pressão do mercado e dos investidores (Gibb & Hannon, 2007), de falta de teoria na educação para o empreendedorismo (Bau *et al.*, 2005) ou da falta de rigor teórico e experiência empreendedora (Wagner *et al.*, 2006) o que limita a importância e o alcance do empreendedorismo.

Existem algumas dúvidas quanto aos efeitos do desenvolvimento de programas de ensino do empreendedorismo para aumentar a convicção e a motivação para criar uma empresa inovadora ou o emprego próprio (Lüthje & Franke, 2003), embora estes programas tenham impacte na propensão para o empreendedorismo (Greene & Saridakis, 2007). Contudo, as dificuldades para a implementação transversal do empreendedorismo parecem decorrer da falta de conhecimento prévio das necessidades e das preferências dos estudantes em termos de empreendedorismo (Wagner *et al.*, 2006), nomeadamente por estas variarem consoante as áreas de estudos (Bau *et al.*, 2005), os contextos regionais, a dimensão e as estruturas da Universidade, a que acresce a motivação e os objectivos de carreira (Wagner *et al.*, 2006) tidos pelos estudantes. Pese embora a importância dos argumentos dos autores, em termos de adequar os processos metodológicos e didácticos aos estilos de aprendizagem, necessidades dos estudantes e nível de ensino, o que se afigura importante, em termos globais, é promover a constituição de uma equipa científica que estabeleça as linhas gerais do ensino do empreendedorismo ao nível do ensino superior. Possivelmente, por uma diversidade de razões e visões negativas o facto é que são raros os exemplos de implementação plena do ensino do empreendedorismo (Frank, 2006) ao nível deste grau de ensino.

A dificuldade em desenvolver processos metodológicos e didácticos para promover uma cultura empreendedora adequados às necessidades dos estudantes, parece residir numa deficiente riqueza conceptual do empreendedorismo que o sustente como um assunto académico e não como actividade (Beranger, 1998)⁵⁴, até então tratado como uma área da economia e da gestão.

⁵⁴ Citado por Gibb (2002)

O facto do empreendedorismo ser uma área de investigação recente dificulta a existência, ainda, de opiniões privilegiadas em “como”o ensinar (Wagner *et al.*, 2006) e “o que” deve ser ensinado (Garavan & O’Cinneide, 1994)⁵⁵ o que constrange o papel da Universidade na educação do empreendedorismo. A falta de consenso sobre o que ensinar parece decorrer de entendimentos diferentes entre os políticos e os académicos. Os primeiros, vêem o empreendedorismo, numa perspectiva economicista, como a possibilidade de reduzir o problema do desemprego enquanto os segundos, numa visão mais alargada, desejam que este seja reconhecido como assunto académico (Léger-Jarniou, 2005). Contudo, é reconhecido que o comportamento empreendedor pode ser desenvolvido na Universidade através de criação de contextos e de ambientes de aprendizagem adequados (Gibb, 2002a). Para tal, é fundamental que a Universidade assuma uma perspectiva empreendedora e que, através de uma acção reflexiva, promova uma aprendizagem diversificada que confira aos estudantes comportamentos e competências empreendedoras, que lhes possibilite encarar o empreendedorismo como um projecto de vida futura.

Como já se referiu anteriormente, não existe consenso sobre a sustentação conceptual do empreendedorismo enquanto domínio do conhecimento, seja como disciplina seja como área disciplinar. Por isso, para alguns autores o empreendedorismo afigura-se, tendencialmente, como um domínio complexo da prática humana (O’Connor *et al.*, 2007) que não pode ser organizado numa área disciplinar (Menzies, 2005) e até, pode não corresponder a nenhuma das disciplinas académicas existentes (Audretsch, 2004)⁵⁶. Contudo, pelo seu carácter específico o empreendedorismo está paradoxalmente representado em diferentes disciplinas, sendo reconhecido, simultaneamente, como disciplina distinta e única, o que mostra bem a sobrecarga das construções sociais a que aquele está sujeito (O’Connor *et al.*, 2007).

As questões acima referidas conduzem à existência de um número reduzido de cátedras (CCE, 2006; Gibb, 2002), à não-aceitação da regência das cadeiras por parte dos professores por ausência de perfil de competências adequado ou simplesmente por estes não se sentirem seguros acerca de um assunto que sabem pouco (Frank, 2006). Tais factos parecem decorrer, também, da falta de estatuto do empreendedorismo como conteúdo científico, pois raramente obtém o estatuto de disciplina (Kirö & Carrier, 2005), e da falta de reconhecimento do empreendedorismo por parte da Educação.

⁵⁵ Citado por Gibb (2002)

⁵⁶ Citado por O’Connor *et al.* (2007)

Uma das consequências imediatas da falta de reconhecimento do empreendedorismo como disciplina é o seu *status*, o qual se repercute na sua atractividade para os professores e na afectação de fundos para a investigação (O'Connor *et al.*, 2007). Esta falta de reconhecimento traduz-se, igualmente, na falta de produção de conteúdos teóricos da educação para o empreendedorismo, possivelmente devido ao recurso aos “gurus” do marketing do empreendedorismo presentes no ensino do mesmo acarretando, muitas vezes, descrédito para as instituições devido à qualidade insuficiente dos cursos e dos manuais, à dificuldade no *design* dos cursos e à definição dos próprios conteúdos.

A aquisição do conhecimento deve integrar conhecimentos teóricos e práticos (Gibb, 2002). Assim, de modo a aumentar as possibilidades de reconhecimento de oportunidades, o ensino do empreendedorismo deve envolver um trabalho com e através dos diferentes departamentos da Universidade (Blenker *et al.*, 2006), numa perspectiva interdisciplinar (Gibb & Hannon, 2007), envolvendo a indústria, os empreendedores e outros parceiros sociais do meio em que a Universidade se insere (Blenker *et al.*, 2004), os quais pela sua interacção e dinâmicas próprias contribuem para o enriquecimento do conhecimento. Gibb & Hannon (2007), referem alguma negligência sobre o papel dos empreendedores como suporte do ensino do empreendedorismo na Universidade, defendendo que lhes deve ser conferido estatuto de modo a ser aproveitado o potencial das suas ideias e capacidades em termos do ensino do empreendedorismo. A diversidade de recursos, descentrada da óptica económica e da gestão, permite que os estudantes conheçam diferentes formas de actuação e aquisição do conhecimento e, ao mesmo tempo, experienciem diferentes aspectos do estilo de vida dos empreendedores, contribuindo assim para o desenvolvimento de competências e do comportamento empreendedor.

Apesar dos constrangimentos referidos anteriormente, Moreland (2006) expressa a convicção que a educação superior pode apoiar a criação do auto-emprego e contribuir para os primeiros passos do empreendedorismo e da empregabilidade. Todavia, Greene & Saridakis (2007) consideram que a experiência dos estudantes no ensino superior tem um impacte pouco duradouro no comportamento empreendedor e nas competências desenvolvidas, o que não interfere na escolha do empreendedorismo como opção de carreira. Tal facto evidencia a necessidade da Universidade incorporar elementos que permitam desenvolver não só a personalidade de modo a impulsionar o espírito e as atitudes empreendedoras, mas também inovar de forma criativa e desenvolver as competências indispensáveis ao reconhecimento de oportunidades empreendedoras (Blenker *et al.*, 2006).

Para um estudante empreendedor a motivação, a necessidade de independência, a criatividade e a auto-estima (Onstenk, 2003) são estímulos e desafios fortes às suas

capacidades, pelo que um percurso académico muito teórico é fastidioso e desmotivador. Provavelmente por esta razão, de entre outras, o apelo às capacidades pessoais e o perseguir uma oportunidade são mais relevantes para estes estudantes do que estar à espera de concluir o curso, face à oportunidade identificada e ao desenvolvimento pessoal e profissional que se podem esvaziar no tempo e redundar em frustração. Contudo, sendo a perseverança uma das características do empreendedor, coloca-se a questão, porque não persistem no sistema? Provavelmente, porque a independência e a liberdade para criar associadas à satisfação pessoal e profissional são mais importantes para a auto-estima e para a realização dos indivíduos do que a persistência para concluir um curso cujas perspectivas de empregabilidade e realização não os satisfaz. Parece, igualmente credível, como se refere no estudo do abandono académico, a ideia que os estudantes com uma perspectiva empreendedora vão à Universidade com o objectivo de ganhar experiência (Collins *et al.*, 2004), embora Marlow (2006) considere não ser necessário experiência prévia nem certificações para criar o próprio negócio.

Não existe consenso entre os autores que mostre, de forma inequívoca, uma relação positiva entre o nível de qualificação académica e a tendência dos indivíduos para prosseguirem uma oportunidade empreendedora. Por um lado, alguns autores (Shane, 2008, 2004; Licht & Siegel, 2006; GEM, 2004) referem que o empreendedorismo é uma tendência dos indivíduos com qualificações elevadas. Assim sendo, pode afirmar-se que a actividade empreendedora é estimulada pela concentração de capital humano e social (Gleave & Mitra, 2010) perspectiva que vem ao encontro do estudo de Shane (2008) que confirma a existência de uma relação directa entre a actividade empreendedora e o nível de escolaridade, situação que se inverte a partir das pós-graduações. Por outro lado, Heinonen *et al.* (2006) afirmam que, regra geral, os indivíduos portadores de formação académica superior não estão interessados na carreira empreendedora, inferindo-se estar, possivelmente, relacionado com os custos pessoais decorrentes da opção para perseguir uma oportunidade (Shane, 2008, 2004).

Dados reportados à Finlândia mostraram uma correlação negativa entre o nível de educação e o empreendedorismo (Heinonen *et al.*, 2006). Estes resultados parecem estar mais próximos da perspectiva de Onstenk (2003) quando argumenta que o empreendedorismo pode ser uma boa opção para os estudantes com qualificações incompletas ou com formação vocacional insuficiente. Assim sendo, pode inferir-se que não são as qualificações que inibem os indivíduos com intenções empreendedoras de desenvolver actividades empreendedoras, podendo colocar-se a hipótese de serem aspectos cognitivos o elemento diferenciador da acção destes indivíduos.

Os processos cognitivos parecem desempenhar um papel importante na formação e no desenvolvimento de organizações empreendedoras novas. Autores, citados por Forbes (2005) e Alvarez & Busenitz (2003), referem que os empreendedores têm *entrepreneurial cognition* pelo que denotam uma maneira de pensar diferente e usam estratégias diversificadas para tomar decisões estratégicas. Autores, citados por Forbes (1999), referem que há alguma heterogeneidade entre os empreendedores em termos de *entrepreneurial cognition* pois existem diferentes tipos de empreendedores. Devido a esta característica pode dizer-se que o empreendedorismo decorre da relação entre “*cognition, discovery, pursuing market opportunities, and coordinating knowledge*” (Alvarez & Busenitz, 2003: 287) as quais, de acordo com a relação entre as variáveis, conduzem a resultados diferenciados. Este domínio cognitivo é entendido por Baron (1998)⁵⁷ como um conjunto de processos cognitivos mais rápidos, que associados às tarefas do empreendedorismo lhes permitem lidar, em situações complexas, com o excesso de informação, a pressão, a incerteza e interpretar favoravelmente informações tidas como ambíguas (Busenitz & Lau, 1996)⁵⁸ pelos não empreendedores. O conhecimento empreendedor é um conhecimento abstracto (Alvarez & Busenitz, 2003) parecendo revelar que a diferença das características individuais, não depende unicamente das características pessoais, mas das condições e do contexto organizacional (Baron, 1998)⁵⁹ em que é necessário o empreendedor agir e tomar decisões.

O conhecimento sobre a forma de elaboração do pensamento (*entrepreneurial cognition*) abre novas possibilidades para que a Universidade possa, por um lado, efectuar o *design* dos cursos de modo a ajudar os estudantes com intenções empreendedoras a melhorar as suas capacidades de decisão e de gestão de novos investimentos de risco (Forbes, 2005). Por outro lado, a Universidade ao assumir uma cultura empreendedora pode despertar comportamentos empreendedores, desenvolver competências e valorizar atributos de modo a ir ao encontro das necessidades não só de novos empreendedores, mas também de conferir aos futuros empregados uma visão empreendedora (Bau *et al.*, 2005). É, igualmente, importante que a Universidade ajude os estudantes a compreender o mundo e a vida dos empreendedores (Gibb, 2005) de modo a que estes tomem consciência não só de quão atractivos são os desafios e as oportunidades, mas também a incerteza, a complexidade e as limitações da sua actividade.

⁵⁷ Citado por Forbes, 2005)

⁵⁸ Citado por Forbes (1999)

⁵⁹ Citado por Forbes (2005)

O facto de alguns estudantes, com intenções empreendedoras, desenvolverem actividades inovadoras sem sucesso, não significa que possam ser entendidas como experiências negativas. Efectivamente, todo o acto criativo está sujeito ao risco de falhar (Kirö, 2005), à reacção dos competidores e ao facto de não haver fórmulas mágicas para o sucesso (Low & MacMillan, 1988). Na verdade, o empreendedorismo como actividade criativa e inovadora num mundo global, cada vez mais contingente e incerto, coloca muitas vezes o empreendedorismo como uma nova experiência cujo resultado só pode ser testado através da experiência (Block & MacMillan, 1985)⁶⁰, cujo risco, incluindo o insucesso, faz parte integrante da própria actividade empreendedora. Numa perspectiva formativa, o insucesso deve ser entendido como fazendo parte integrante do processo de autoformação e a opção por uma actividade desta natureza pode ser entendida como uma forma de aquisição de experiência e conhecimento do sector dos negócios. Assim sendo, a possibilidade de insucesso é uma contingência inerente ao empreendedorismo. Também, se deve reconhecer que a perspicácia para a descoberta de novas oportunidades elege o insucesso como portas abertas para outras oportunidades (Carrier, 2005) e, conseqüentemente, para a construção de conhecimento.

Existe pouco conhecimento acerca de como os empreendedores aprendem. Supõe-se que nestes indivíduos a construção de conhecimento decorre da sua capacidade para criar o seu próprio conhecimento (Blenker, 2005)⁶¹ grande parte decorrente da intuição, da confiança (Gordon, 2007) e da gestão das relações com os diferentes intervenientes no mundo dos negócios, incluindo os competidores (Gibb, 2005), assentes em redes sociais de contactos.

Segundo alguns autores, para se ser empreendedor é necessário capital humano, financeiro e social (Aldrich & Martinez, 2001) de modo a permitir deter e ter acesso ao conhecimento, aos recursos e à informação. Efectivamente, para se ser empreendedor não é suficiente ser portador de competências, de conhecimento comercial e técnico (Frank, 2006, 2005), mas essencialmente possuir experiência⁶², embora como já se referiu, Marlow (2006) discorde dessa necessidade, e aprender com os erros (Gibb, 2005). Por isso, as experiências negativas devem ser entendidas como experiência de vida e de amadurecimento, de aprendizagem, de desenvolvimento de competências e de conhecimento (Low & MacMillan, 1988) e de incentivo para procurar e reconhecer novas oportunidades de negócio.

⁶⁰ Citado por Low & MacMillan (1988)

⁶¹ Citado por Blenker *et al.* (2006)

⁶² Volkmann (2004) citado por Frank (2006); Gibb (2005); Blenker *et al.*, (2004)

Existe uma relação forte entre a insatisfação com a sociedade e a vida e o auto-emprego (Hofstede, *et al.*, 2004), facto que se pode traduzir no crescimento deste. Assim sendo, por analogia, pode inferir-se que, quer a insatisfação com a vida académica, quer a vivência em regiões de baixo desenvolvimento ou em regiões de implantação predominante de grandes e médias empresas, podem ser factores incitadores para a criação do auto-emprego. Contudo, a multiplicidade de variáveis dependentes e independentes e a complexidade de interacções entre elas (Tamásy, 2006), decorrente da diversidade dos contextos regionais, são factores que dificultam o início e a sustentabilidade da actividade empreendedora. Por isso, utilizando a perspicácia, a iniciativa e a criatividade, o estudante com intenções empreendedoras poderá detectar, nestes contextos, algumas oportunidades empreendedoras, como o primeiro passo, para iniciar o seu processo como empreendedor.

É fundamental desenvolver a criatividade, promover a inovação e estimular o comportamento empreendedor, sendo muito importante a criação de parques científicos, pólos de investigação e de desenvolvimento na Universidade (Tamásy, 2006) enquanto incubadoras regionais de empresas. Acompanhando a tendência das instituições congéneres na UE, algumas Universidades portuguesas têm apoiado e desenvolvido projectos de investigação, envolvendo tecnologia de ponta, em áreas inovadoras. Todavia, o desenvolvimento de projectos desta natureza depende, essencialmente, das políticas da Universidade e da existência de capital intelectual. Obviamente que a tradução da exploração da propriedade intelectual produzida pela Universidade na criação de novas empresas em áreas inovadoras decorre de factores de ordem geográfica, disponibilidade de capital de risco local (Di Giorgio & Shane, 2003) e outros factores conjunturais e institucionais que podem influenciar a nível micro e macro a criação destas empresas.

Para contribuir, efectivamente, para a mudança a Universidade pode, de forma transversal, desenvolver competências diversificadas em diferentes áreas do conhecimento. Para concretizar este objectivo é fundamental, também, que o estudante tenha determinadas características de personalidade (Lüthje & Franke, 2003), por serem as mais estáveis, tenha qualidades pessoais (Bhidé, 2000) e que o ambiente organizacional seja propício para influenciar o processo de criação (Gartner, 2001).

Sendo as qualidades pessoais determinantes para o desenvolvimento de interesses, competências e comportamentos a Universidade pode, através de programas centrados nas capacidades próprias dos estudantes (Schmitt-Rodermund, 2007), desenvolver os desejados comportamentos empreendedores, as competências e os atributos pessoais com vista ao sucesso e à realização dos estudantes. Do mesmo modo, parece importante que a Universidade reconheça o papel da educação do empreendedorismo como um elemento

fulcral para o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e competências nos estudantes de modo que estes sejam criativos, inovadores e agentes da mudança das organizações e da sociedade onde se inserem.

Provavelmente, um dos desafios que se coloca à Universidade é questionar, através da investigação, qual o efeito das práticas educativas existentes em termos de aprendizagem, de desenvolvimento de competências e de comportamento empreendedor dos estudantes. A reflexão em torno desta problemática pode ajudar a compreender os desafios que se colocam pela necessidade de definir, dentro da diversidade, formas criativas de ensino e abordagens novas conducentes à aquisição de conhecimento, de competências e de comportamentos empreendedores por parte dos estudantes. Para concretizar tais mudanças e reforçar o papel da educação do empreendedorismo é necessário fortalecer não só os construtos individuais, mas também as práticas colectivas (Kirö & Carrier, 2005). Tal argumento decorre da aprendizagem do empreendedorismo ser, simultaneamente, um fenómeno individual e colectivo (Kirö, 2005) ou seja, uma construção social (O'Connor *et al.*, 2007) e um processo de criação social (Hjorth & Johannisson, 2006). Assim, é necessário apelar à participação dos professores, dos investigadores, dos estudantes, da Universidade e dos decisores políticos, para criar uma perspectiva holística e reflexiva em torno da acção e das abordagens da educação para o empreendedorismo.

5.2. Ensino do empreendedorismo

O empreendedorismo em termos de ensino e investigação regista um progresso lento (Gibb, 2002), apesar de na última década se registar um aumento de oferta de programas de ensino do empreendedorismo⁶³ e uma atenção crescente por parte dos investigadores. Ao mesmo tempo assiste-se ao aumento do interesse por parte dos estudantes do ensino superior pela criação de negócios novos, parcerias e auto-emprego (Fayolle, 2005) como uma opção de carreira (Lee & Venkataraman, 2006), embora Koiranen (1999)⁶⁴ não entenda o empreendedorismo como uma carreira ou profissão. Apesar deste interesse crescente dos estudantes parece continuar a haver algumas dificuldades, por parte da Universidade, em considerar a aprendizagem da criação de um negócio como um assunto prioritário como refere Frank (2006) estando igualmente implícito nas palavras de Sarkar (2007). Esta dificuldade

⁶³ Carrier (2007, 2005); Kirö (2006, 2005); Fayolle (2005); Hisrich *et al.* (2005); Kirby (2005); Menzies (2005)

⁶⁴ Citado por Kirö & Carrier (2005)

traduz-se, também, na dificuldade da Universidade definir programas ou avaliar o seu impacto em termos da opção por uma actividade ou comportamento empreendedor.

A dificuldade de avaliar os impactes dos programas acima referidos na concretização das intenções empreendedoras parece residir no que defende a *teoria do comportamento pelas intenções* (Ajzen, 2002, 1991), em que a intenção é assumida como o antecedente imediato do comportamento, o que nem sempre se concretiza. Tal concretização depende de múltiplos factores internos e externos que influenciam o comportamento do indivíduo e, também, porque a intenção não é, só por si, condição suficiente para ser empreendedor (Heinonen *et al.*, 2006). A influência de factores externos e pessoais, como a auto-eficácia e a falta de experiência (Gibb & Hannon, 2007), consoante a interpretação que o indivíduo faz da realidade, pode afectar a percepção da desejabilidade e da exequibilidade da oportunidade identificada. A desejabilidade e a exequibilidade, por serem elementos críticos para a concretização das intenções (Krueger, 2000), podem alterar o significado destas e, conseqüentemente, traduzir-se numa grande *décalage* entre as intenções e o acto (Fayolle, 2002). Esta discrepância pode decorrer de intenção moderada do indivíduo para optar por uma actividade empreendedora ou pela diferença entre a hipótese encarada pelo indivíduo e o confronto com o contexto real no momento da decisão (Ajzen *et al.*, 2004).

Autores citados por Fayolle *et al.* (2006), por Forbes (1999) e por outros⁶⁵, referem que os factores pessoais, sociais, culturais, profissionais e ambientais, conjuntamente com o contexto e os métodos de ensino/aprendizagem podem determinar a concretização das intenções em comportamentos. Para além da complementaridade destes factores nas intenções dos estudantes virem a ser empreendedores, existem outros elementos determinantes como a cultura empreendedora dominante no meio e a imagem social dos empreendedores (Audet *et al.*, 2005; Fayolle, 2002). A cultura parece produzir alguns efeitos nas características pessoais, as quais repercutem os seus efeitos, quer no nível, quer no formato da actividade empreendedora, embora outros factores possam ofuscar os que se relacionam com o ambiente cultural (Licht & Siegel, 2006). De igual modo, factores como a imagem dos empreendedores nos media, o *status*, a percepção de oportunidades de negócio, o conhecimento de empreendedores a que acresce a necessidade de realização e de independência (Audet, 2004) são referidos como determinantes na formação e na convicção do empreendedorismo como opção de carreira. Estes factores associados ao facto dos estudantes, com aspirações empreendedoras, serem muito sensíveis à imagem projectada pela comunidade académica do

⁶⁵ Kirö (2006); Audet *et al.* (2005); Hisrich *et al.* (2005); Menzies (2005); Lüthje & Franke (2003); Shapero & Sokol (1982)

empreendedorismo como carreira (Autio *et al.*, 1997)⁶⁶ evidencia a importância do papel da Universidade no apoio e encorajamento às suas intenções. Esta realidade e o facto de os jovens dos 18-24 anos serem os mais influenciados pela cultura empreendedora do meio (Audet *et al.*, 2005), confere à Universidade o papel de promover uma imagem positiva do empreendedorismo como opção de carreira e, ao mesmo tempo, proporcionar ambientes formativos e de desenvolvimento das intenções dos estudantes (Fayolle, 2002) de modo a que se traduzam em actos empreendedores, embora ainda não se saiba se é a propensão ou a intencionalidade que conduz ao comportamento empreendedor (Pittaway & Cope, 2007).

Se, se aceitar como válido o facto da criação de um negócio ou de uma parceria resultar de uma acção planeada (Fayolle *et al.*, 2006; Fayolle, 2005), baseado no princípio que as intenções determinam as atitudes e estas se traduzem em comportamentos (Ajzen, 2002, 1991), então quando os estudantes manifestam a intenção de criar o próprio emprego ou optar pelo empreendedorismo como carreira está-se perante um indicador importante de virem a ser empreendedores ou a criarem o seu próprio emprego. Estudos referidos por Tamásy (2006) sustentam esta mesma ideia, acrescentando que as intenções têm uma influência forte na decisão de criar empresas novas. A análise da tradução das intenções em actos pode ajudar a avaliar o impacto dos diferentes programas e metodologias de aprendizagem e redefinir o papel da Universidade em termos do ensino do empreendedorismo.

Apesar desta convicção é importante ter-se consciência que os projectos de vida, as intenções (Audet, 2004a) e as ideias (Corbett, 2005) variam ao longo do tempo devido às alterações do ambiente e do contexto. As aspirações, a compreensão e a valorização das ofertas do mercado (Lee & Venkataraman, 2006), também, variam ao longo do tempo e do espaço. Assim, parece pertinente referir que a aprendizagem não se deve limitar ao desenvolvimento de ideias e de destrezas na elaboração do plano de negócios, mas no modo como as ideias mudam ao longo do tempo e nos factores que contribuem para essa mudança (Corbett, 2005), já que a aprendizagem deve ser entendida, também, como um processo empreendedor (Hjorth & Johannisson, 2006).

Autores, citados por Audet (2004), referem que os métodos tradicionais de ensino do empreendedorismo (plano de negócios, estudos de caso, apresentação e discussão de casos de sucesso, formação com a presença de empreendedores e as exposições teóricas) continuam a predominar devido, essencialmente, à justificação de serem modelos com provas dadas.

Gibb (2007) considera haver um uso excessivo do plano de negócios que tem encorajado as políticas do ensino do empreendedorismo a centrarem-se nos aspectos

⁶⁶ Citado por Audet (2004a)

económicos e, conseqüentemente, em concepções relacionados com os negócios. Autores estudados⁶⁷, referem que os métodos tradicionais de ensino do empreendedorismo acima referidos parecem revelar-se inapropriados. Primeiro, porque não faz dos estudantes empreendedores (Kirby, 2005) segundo, não desenvolve as competências necessárias para fazer face à inovação e, provavelmente, não motiva os estudantes para perseguirem oportunidades empreendedoras. Um estudo realizado por Audet (2004) utilizando métodos tradicionais de ensino (elaboração de um plano de negócios baseado na criação de uma empresa fictícia e um estudo no terreno de uma PME) verificou, por um lado, uma diminuição significativa das intenções empreendedoras dos estudantes que foram sujeitos a um ensino centrado na utilização do plano de negócios relativamente aos que foram sujeitos a um estudo no terreno. Por outro lado, o estudo veio confirmar que estes métodos não influenciam positivamente as percepções dos estudantes quanto ao optarem pelo empreendedorismo como opção de carreira, o que confirma o argumento dos autores referidos anteriormente quando à desadequação dos métodos tradicionais de ensino do empreendedorismo.

Um dos instrumentos mais usados para o ensino do empreendedorismo continua a ser o plano de negócios (Carrier, 2005; Léger-Jarniou, 2005). Autores, citados por Henry *et al.* (2005), consideram que há um uso excessivo deste método, essencialmente porque inibe uma resposta empreendedora quando ocorrem mudanças no ambiente e porque não reflecte as capacidades empreendedoras dos indivíduos. Estes autores entendem que o plano de negócios é um instrumento de avaliação essencialmente utilizado pelos gestores bancários e pelos detentores do capital para avaliar propostas de financiamento. Por sua vez, Audet (2004) refere o plano de negócios como um instrumento poderoso em termo de aprendizagem e desenvolvimento de competências do empreendedorismo. Para o autor trata-se de um instrumento metodológico que pelas suas potencialidades pode fortalecer a percepção dos estudantes que desejam ser empreendedores, embora considere que alguns estudantes o acham fastidioso e complexo.

Outra dificuldade que se coloca ao ensino do empreendedorismo parece residir, também, na dificuldade de os professores se disponibilizarem para correr riscos, para assumir novas práticas, para adaptarem a diversidade metodológica a públicos e a contextos novos. Um dos motivos pelo qual determinadas abordagens como *brainstorming*, *audits*, *competitions*, *simulations and role playing*, *panel projects and drama*, não são desenvolvidas no ensino superior deve-se ao facto de não serem considerados com valor académico (Gibb,

⁶⁷ Carrier (2007); Gibb (2007, 2002a); Henry *et al.* (2005); Blenker *et al.* (2003)

2002^a), apesar de sugeridas por Carrier (2005) como importantes para estimular a aprendizagem e desenvolver as capacidades empreendedoras dos estudantes.

Efectivamente, parece ser necessário mudar as práticas e a cultura na Universidade, de modo a que a educação do empreendedorismo seja entendida como um meio para o desenvolvimento da cultura empreendedora (Kirö & Carrier, 2005). Esta perspectiva deve ser tida como fulcral para os estudantes desenvolverem as competências necessárias para detectar e desenvolver novas oportunidades de negócios, visto estas poderem ser determinantes nas vantagens competitivas das empresas (Viklund & Shepherd, 2005).

Obviamente que a educação não é, só por si, determinante da passagem da intenção ao acto, podendo os factores contextuais do meio (cultura, valores, crenças e normas) influenciar a orientação dos indivíduos (Audet *et al.*, 2005), havendo particular efeito nas intenções empreendedoras sempre que existe alteração das normas e valores (acção governativa, políticas económicas e turbulência política) (Aldrich & Martinez, 2001). Para estudantes empreendedores, os factores tempo e contexto são, conjuntamente com os custos para o próprio indivíduo pelo prosseguimento de uma oportunidade (Lee & Venkataraman, 2006), essenciais para a tomada de decisão, face à concretização de uma oportunidade identificada como passível de sucesso. A importância destes factores coloca à Universidade múltiplos desafios em termos de ensino do empreendedorismo.

A falta de estudos sobre o impacte do ensino do empreendedorismo (Gibb & Hannon, 2007; Audet, 2004) suscita dúvidas sobre as repercussões daquele nas atitudes, nos comportamentos, nas intenções e no potencial dos estudantes para a criação de actividades empreendedoras. Apesar destas dúvidas, é admitido que os contextos e o ensino do empreendedorismo, desenvolvido na Universidade, pode ter efeitos positivos no escalonamento e qualidade dos novos negócios, na qualidade da formação dos estudantes (Galloway *et al.*, 2006) e no reconhecimento da importância do ensino do empreendedorismo no processo de criação de uma empresa (Klapper, 2005; Fayolle *et al.*, 2004) ou mesmo como uma opção de carreira (Degeorge & Fayolle, 2004) na sua vida profissional.

A importância da frequência de cursos de empreendedorismo na criação de actividades empreendedoras ou a escolha deste como opção de carreira tem merecido a atenção de diferentes autores, possivelmente, por estarem convictos que a participação em eventos, desta natureza, pode produzir efeitos nas intenções ou nas percepções de controlo do comportamento (Azjen *et al.*, 2004). Estudos comparativos, no Canadá, com estudantes de engenharia que frequentaram cursos de empreendedorismo e estudantes não submetidos aqueles programas revelaram uma relação altamente positiva em termos de criação de

negócios entre o 1º grupo de estudantes (Menzies & Paradi, 2003; 2002)⁶⁸, enquanto que um estudo realizado na Austrália, mostrou que os estudantes sujeitos a programas de educação de empreendedorismo revelaram, também, uma percepção elevada, em termos de desejabilidade e exequibilidade, para iniciarem um negócio (Peterman & Kennedy (2003)⁶⁹.

Estudos, com a mesma metodologia, desenvolvidos por diferentes autores⁷⁰, no Reino Unido e na França, entre estudantes que tiveram uma educação e formação para o empreendedorismo e os que não a tiveram referem a existência de resultados divergentes, relativamente ao comportamento e às intenções dos estudantes em optarem por uma carreira empreendedora. Todavia, estudos recentes de Rodrigues *et al.* (2010) e Liñán *et al.* (2010) verificaram que as intenções empreendedoras eram significativamente influenciadas pela educação para o empreendedorismo, resultado que vem contribuir para dissipar as dúvidas até então referidas.

Para além dos factores enunciados anteriormente, que se sabe influenciam as intenções dos estudantes para optarem por uma carreira empreendedora, parece haver, também, motivações diferentes em termos de género. Efectivamente, Shane (2008) considera mesmo que é um preditor da actividade empreendedora, a que se juntam estudos desenvolvidos nos EUA que mostram existir motivações diferentes entre o género masculino e o feminino para o exercício da actividade empreendedora. Na verdade, estes estudos mostram que as motivações das mulheres para optarem por uma carreira empreendedora estão associadas à flexibilidade de conciliar a carreira profissional com as obrigações familiares, enquanto as motivações dos homens estão associadas à possibilidade de criar riqueza (Shane, 2008; DeMartino & Barbato, 2003⁷¹).

Os estudos sobre a influência de uma formação direccionada para o empreendedorismo, anteriormente citados, globalmente denotam resultados encorajadores, embora não se possa ignorar o impacte negativo, decorrente da frequência de cursos, sobre os estudantes que manifestavam índices elevados de intenções empreendedoras e eram portadores de experiências formativas anteriores (Fayolle *et al.*, 2006a). Tal facto, parece resultar da falta de estudos longitudinais consistentes sobre a aplicação de programas, seminários ou cursos que permitam avaliar os efeitos e os impactes destes nos estudantes. Esta dificuldade decorre, provavelmente, da diversidade de objectivos dos programas, do

⁶⁸ Citados por Menzies (2005)

⁶⁹ Pittaway & Cope (2007)

⁷⁰ Charney (2006) citado por Gibb & Hannon (2007); Fayolle *et al.* (2006, 2006a); Galloway *et al.* (2006); Fayolle (2005)

⁷¹ Pittaway & Cope (2007)

público-alvo, do contexto de aprendizagem, dos interesses, isto é, do que se mede, como se mede e do tipo de instrumentos metodológicos que se utiliza (Cooney & Kuopusjärvi, 2004). A falta de consistência dos resultados é, possivelmente, uma das razões que inibe os investigadores portugueses de incrementar a generalização do ensino do empreendedorismo no ensino superior, o que a confirmar-se seria muito redutor do papel e da missão da Universidade.

Os resultados dos estudos reforçam a importância de desenhar os cursos de acordo com as necessidades, as características, o estágio de desenvolvimento e os objectivos dos estudantes e, ao mesmo tempo, a necessidade de definir conteúdos e estratégias diversificadas que confira aos estudantes um comportamento empreendedor e estimule a criatividade de forma inovadora. Neste contexto, o papel central da Universidade parece residir na criação de contextos e na implementação de métodos pedagógicos e de dinâmicas de aprendizagem que estimulem as características individuais dos estudantes. Por um lado, é importante que a Universidade interprete as necessidades sociais, organizacionais e individuais segundo uma visão de paradigma do empreendedorismo. Por outro lado, crie as condições para a existência de uma cultura empreendedora que facilite a tradução das intenções no desenvolvimento do comportamento empreendedor.

A pertinência do debate parece justificar-se já que, por um lado, a inconsistência dos estudos sobre os efeitos de cursos de empreendedorismo nas intenções e motivação dos estudantes para encararem o empreendedorismo como uma opção de carreira são escassos. Por outro lado, a convicção que a educação para o empreendedorismo, a imagem positiva dos empreendedores na Universidade, a frequência de cursos de empreendedorismo e os métodos e o contexto de aprendizagem, parecem ter efeitos positivos sobre a escolha de uma carreira empreendedora por parte dos estudantes. Para tal, a Universidade deve promover um conjunto de métodos pedagógicos e didácticos (Blenker *et al.*, 2006), de modo a estimular o desenvolvimento de ideias, que potencialmente se possam traduzir na criação de empresas novas e do auto-emprego.

O actual paradigma de globalização que vivemos pode ser o elemento principal para se determinar as fontes de incerteza e complexidade que podem fornecer o contexto favorável para o ensino do empreendedorismo e, ao mesmo tempo, impulsionar os avanços e evitar os retrocessos da afirmação do ensino do empreendedorismo na Universidade. Apesar das dúvidas quanto à educação para o empreendedorismo contribuir para este se posicionar como uma efectiva opção de carreira, a Universidade pode afirmar-se como portadora de condições para assumir a mudança. As potencialidades desta parecem advir do facto de poder proporcionar uma visão mais ampla e distanciada do empreendedorismo numa perspectiva

económica e da gestão face às *business schools* (Gibb, 2002), provavelmente, por se reconhecer as limitações destas na geração de novas ideias e talentos com sucesso nos negócios (Galloway *et al.*, 2006). Discordando da perspectiva dos autores anteriores, Boles (2005) argumenta que a implementação de novos programas e metodologias de aprendizagem do empreendedorismo nas *business schools* pode dar um contributo significativo no apoio ao desenvolvimento da cultura empreendedora. Todavia, Gibb & Hannon (2007) e Gibb (2007) referem que o modelo das *business schools* pode ser considerado insuficiente em termos do desenvolvimento da pedagogia e de práticas que estimulem atributos e valores empreendedores, não respondendo assim às actuais necessidades de políticas educativas. As dúvidas de Gibb & Hannon (2007) Gibb (2007) podem derivar de muitos educadores destas escolas promoverem o ensino numa perspectiva de pensamento lógico em vez de ensinarem os estudantes a desenvolver o pensamento empreendedor conforme referem Shepherd & Douglas (1996)⁷². De qualquer modo, e independentemente dos diferentes papéis das instituições do ensino superior, o que parece importante é que se criem contextos e ambientes indutores de uma cultura organizacional que estimule comportamentos empreendedores nos estudantes.

Um dos principais dilemas que se coloca ao ensino do empreendedorismo é, como já se referiu, a definição de uma teoria geral. Esta definição é para alguns autores⁷³ muito importante para o *design* de programas curriculares com vista ao desenvolvimento e ao sucesso dos estudantes bem como das metodologias de ensino/aprendizagem a desenvolver.

Efectivamente, existe uma necessidade forte de sustentação conceptual do empreendedorismo que forneça as bases para o seu ensino e para o desenvolvimento de comportamentos, competências e atributos de forma transversal, aberta a todos os estudantes e não como disciplina exclusiva de determinadas áreas, como disciplina de opção ou pós-graduação. Apesar de Bechard & Gregoire (2009) defenderem o ensino do empreendedorismo, fundamentalmente, a todas as disciplinas dos curso associados ao Business, na presente investigação defende-se a sua implementação transversal, não só a todas as disciplinas, mas também a todos os cursos do ensino superior, essencialmente, por se defender que a actividade empreendedora não está circunscrita a determinada área do conhecimento. Assim, a concretização do ensino do empreendedorismo implica por um lado, definir *o que ensinar, como e em que contexto* ensinar. Por outro lado, é necessário dotar a Universidade com recursos qualificados com uma perspectiva empreendedora em diferentes

⁷² Citados por Henry *et al.* (2005a)

⁷³ Blenker *et al.* (2003); Gartner (2001); Fiet (2000)

áreas do conhecimento, de modo a que aquela assuma o papel de fonte geradora de valor social e de crescimento (Blenker *et al.*, 2004).

Existem visões diversificadas quanto às mudanças necessárias para implementar e desenvolver o ensino do empreendedorismo no ensino superior, havendo por parte de alguns autores, ainda, muitas incertezas quanto ao empreendedorismo poder ser ensinado.

A questão actual já não é saber se o empreendedorismo pode ser ensinado na Universidade, mas como desenvolver e promover as diferentes facetas do fenómeno (Heinonen *et al.*, 2006). Uma das dificuldades expressas pelos autores refere-se ao ensino dos aspectos criativos e inovadores, inerentes ao empreendedorismo, por se tratar de competências de natureza subjectiva e experimental. A evidente falta de consenso entre os autores, citados por Henry *et al.* (2005, 2005a), sobre o que pode ser ensinado leva a que uns defendam que o empreendedorismo pode ser desenvolvido e melhorado através da educação e formação, enquanto outros partilham da ideia de que nem tudo pode ser ensinado. Os argumentos reportados referem-se a que alguns aspectos do empreendedorismo só podem ser aprendidos através da experiência pessoal (Timmons *et al.*, 1987)⁷⁴ da educação do empreendedorismo (Gorman *et al.*, 1997)⁷⁵ ou quando se consegue desenvolver competências particulares em ambientes próximos da vida real (Shepherd & Douglas, 1996)⁷⁶ o que remete o ensino do empreendedorismo para a conciliação deste como ciência e como arte.

Volkman (2004)⁷⁷ argumenta que os conteúdos e os métodos serão os factores decisivos do sucesso do ensino do empreendedorismo, mas outros autores⁷⁸ advogam a ideia que é mais uma questão de método do que de conteúdo. Frank (2006) defende uma mudança não só dos conteúdos, mas também na abordagem pedagógica. Para Heinonen *et al.* (2006) não é uma questão de substância ou conteúdo, mas da concretização do processo. Para se discutir a pertinência dos argumentos é importante conhecer o público, os fins, os objectivos e os resultados desejados, mas o mais importante enquanto professores é colocarem-se onde os estudantes estão (Tierney, 2000), ou seja conhecer primeiro quais as disponibilidades intelectuais, emocionais e quais as necessidades, o contexto, as aspirações e os objectivos desses estudantes. Esta lógica discursiva poderia levar à escolha de um modelo de ensino, já que modelos diferentes significam objectivos, ênfases de conhecimento, métodos pedagógicos e significados diferentes, os quais têm impactes diferentes nos resultados da aprendizagem.

⁷⁴ Citado por Henry *et al.* (2005, 2005a)

⁷⁵ Citado por Henry *et al.* (2005, 2005a)

⁷⁶ Citado por Henry *et al.* (2005, 2005a)

⁷⁷ Citado por Fayolle *et al.* (2006)

⁷⁸ Carrier (2007); Kirö & Carrier (2005); Carrier (2005); Fiet (2000a)

Apesar da pertinência dos diferentes argumentos ser discutível, o que se afigura mais notório é a falta de consenso entre os autores relativamente ao ensino do empreendedorismo.

O facto de as dúvidas estarem atenuadas relativamente à possibilidade do empreendedorismo poder ser ensinado, implica recentrar o esforço dos académicos no sentido de encontrar um consenso que coloque a Universidade na primeira linha do desenvolvimento de comportamentos empreendedores nos estudantes, em particular, e do ensino do empreendedorismo na sua globalidade. Baseados nestes pressupostos entende-se que, em primeiro lugar, é essencial despertar a apetência dos estudantes para o empreendedorismo como opção de carreira e o seu sucesso como empreendedores. Segundo, é crucial caminhar no sentido de atenuar as dificuldades de afirmação do empreendedorismo como disciplina científica. Assim sendo, defende-se que a questão central para a resolução dos problemas evocadas decorre da articulação entre a definição de conteúdos e dos métodos de aprendizagem.

Entende-se que não se pode afirmar que os conteúdos, os métodos ou os contextos, sejam isoladamente preponderantes em termos de sucesso, nem tão pouco que exista ou se formule uma abordagem universal capaz de fazer dos estudantes futuros empreendedores. O que parece possível e desejável é promover a educação da sociedade para o empreendedorismo e o ensino do empreendedorismo como opção de carreira baseada na inter-relação dialéctica entre os factores acima referidos, tendo em conta as características e a cultura do público a que se destina, procurando conciliar a aprendizagem formal e informal com a eventual experiência detida pelos estudantes.

É um facto inquestionável que existe um esforço por parte da comunidade científica no sentido de diversificar métodos e abordagens inovadoras promotoras do ensino para o empreendedorismo. Contudo, Carrier (2007) é muito crítica relativamente aos métodos desenvolvidos por muitos dos actuais professores de empreendedorismo. Possivelmente a crítica da autora decorre do entendimento que o ensino do empreendedorismo numa lógica de transmissão de conhecimento é uma perspectiva muito redutora, porque mais importante do que a transmissão do conhecimento é assegurar que o conhecimento é adquirido (Kirö & Carrier, 2005). Segundo Carrier (2007) existem, ainda, muitos professores que tendem a replicar os métodos dos seus próprios professores, imperando o uso excessivo de aulas expositivas numa perspectiva de transmissão de conhecimento e, conseqüentemente, limitativo da participação e motivação dos estudantes para ideias inovadoras. Partilhando deste princípio, Fiet (2000a) advoga a necessidade de se usarem estratégias de ensino sustentadas promovendo mais actividades baseadas na teoria e que contem com a participação dos estudantes. Este suporte e participação dos estudantes permite que estes sejam envolvidos

no processo de aprendizagem e, simultaneamente, possam desenvolver competências e possam compreender e prever as consequências das suas decisões.

As críticas acima referidas, parecem decorrer da formação recebida pelos próprios professores, os professores não saberem “o que” e “como” ensinar, da falta de cátedra, já referido anteriormente, ou de algum fundamentalismo quanto às tradições de ensino, ao *ethos* e à linguagem (Frank, 2006) específicos de determinadas disciplinas. Um relatório, citado por Hannon (2007), refere que a formação de professores em empreendedorismo é rara, ocasional ou de base limitada devido à possível falta de motivação e empenhamento dos professores. Acresce, ainda, como possibilidade justificativa a falta de entendimento relativa à educação do empreendedorismo e da diferença nos conceitos associados, possivelmente por a educação como ciência ser entendida como marginal (Kirö, 2005). Face ao estudado, parece claro a necessidade de se continuar a investigar e a desenvolver abordagens novas de modo a encontrar as mais adequadas ao ensino do empreendedorismo na Universidade.

A diferença de concepções do próprio ensino do empreendedorismo pode decorrer de alguma pobreza na discussão científica sobre a qualidade das iniciativas pedagógicas (Blehard & Gregoire, 2009), lacuna cujas repercussões se reflectem na qualidade das aprendizagens. Existindo diferentes formas e contextos de empreendedorismo, um dos desafios que se coloca ao ensino deste, de entre outros, é desenvolver nos estudantes as competências necessárias para saberem agir criativamente, detectar, avaliar e explorar as oportunidades (Kirö, 2005). Estas capacidades são o ícone que identifica os empreendedores (Shane & Venkataraman, 2000), as quais decorrem não só dos processos de aprendizagem (Corbett, 2007, 2005) e das competências e atributos próprios, mas também da rede de informação e do conhecimento do meio, configurando um processo colectivo (Audet *et al.*, 2005) ou seja, resultante da interacção entre o empreendedor e o seu ambiente (Carrier, 2005).

Consciente de que os actuais paradigmas da educação do empreendedorismo são inapropriados, Gibb (2002a) sugere, como desafio, uma abordagem baseada na criação de sete ambientes conducentes ao desenvolvimento de aprendizagens e comportamentos empreendedores. Assim, segundo o autor, é necessário criar ambientes de aprendizagem onde os estudantes possam experienciar aspectos chave do estilo de vida dos empreendedores; considerar os valores e crenças subjacentes ao modelo de abordagem da aprendizagem e avaliar a influência destes no conhecimento a promover; criar ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de comportamentos, reforcem atributos e desenvolvam competências; alterar o *design* das organizações de modo a que estas promovam ambientes conducentes à aprendizagem empreendedora; criar ambientes diversificados de aprendizagem que favoreçam a capacidade de aprender a aprender; desenvolver abordagens que acrescentem

valor ao conhecimento e à experiência vivida pelos estudantes. Esta abordagem e a criação de ambientes conducentes à sua implementação, em termos de prática educativas, podem ajudar a que o empreendedorismo seja entendido não só como uma necessidade imperativa do desenvolvimento económico, social e estético da sociedade actual, mas também como opção de carreira profissional, de satisfação e de realização pessoal dos indivíduos.

Complementarmente à definição de conteúdos e de métodos de aprendizagem, é urgente definir políticas e estratégias que promovam o empreendedorismo a nível social e nos diferentes níveis do sistema educativo (Kirö, 2006). A definição destas políticas afigura-se com um meio capaz de provocar uma mudança social e, conseqüentemente, aparecerem atitudes novas. Como as atitudes são passíveis de se traduzirem em comportamentos, estes permitiriam que o empreendedorismo se afirmasse como opção de carreira profissional e factor de reconhecimento e de desenvolvimento social e económico.

A falta de recursos qualificados para ensinar o empreendedorismo tem conduzido a que, em muitos casos, se recorra a empreendedores de sucesso para leccionar os conteúdos dos programas promovidos pela Universidade. Por um lado, nesta solução de recurso pode ocorrer o risco do conhecimento ministrado se situar, em parte, ao nível das *anecdotes* ou *war stories* (Hayward, 2000)⁷⁹ muito distantes do rigor e das concepções académicas. Por outro lado, não se pode ignorar a experiência e o potencial de conhecimento detido pelos empreendedores, de modo a integrar conhecimentos práticos e teóricos. Por isso, é importante clarificar que esta prática deve ser entendida como mero exemplo de sucesso para ilustrar aspectos decorrentes da fundamentação teórica (Fiet, 2000), motivar os estudantes para o auto-emprego (Carrier, 2007) e dar a conhecer a linguagem dos empreendedores.

Partindo do pressuposto que o empreendedorismo é uma competência que se pode desenvolver nos estudantes, isto é que os estudantes podem aprender, então pode constituir-se como uma disciplina e como tal pode ser ensinada. Este pressuposto conduz-nos a que se o empreendedorismo como disciplina pode ser aprendido (Drucker, 1993)⁸⁰ também pode ser ensinado⁸¹.

Como já se referiu anteriormente, a questão se o empreendedorismo pode ser ensinado está obsoleta (Carrier, 2005), o problema actual é o que pode e como ser ensinado e como mudar o sistema educativo (Kirby, 2005), pelo que o empreendedorismo se deve assumir como um assunto de Educação (Kirö, 2006). Partilhando das dúvidas dos autores anteriores

⁷⁹ Citado por Gibb (2002)

⁸⁰ Citado por Sarkar (2006)

⁸¹ Frank (2006); Cooney & Kuopusjärvi (2004); Blenker *et al.* (2003); Gibb(2002a); Fiet (2000)

Haase & Lautenschäger (2010) colocam a questão do ensino do empreendedorismo constituir, ainda, um “dilema” reportando-se este ao tipo e aos métodos de ensino, nomeadamente em “como” ensinar. Tal facto evidencia a falta de cátedra no ensino do empreendedorismo, já aqui referida, sugerindo os autores que o professor assuma, essencialmente, um papel de promotor, de facilitador e de gestor do empreendedorismo. As perspectivas afloradas parecem reforçar o papel da Universidade no desenvolvimento do potencial cognitivo dos estudantes que aspiram a uma carreira empreendedora, embora alguns autores reconheçam que grande parte do sucesso possa decorrer dos atributos pessoais dos estudantes.

O empreendedorismo como assunto de Educação é fundamental para definir a pedagogia para o empreendedorismo, o qual deve basear-se no diálogo entre os professores e os investigadores do empreendedorismo (Kirö, 2006). Em resumo, pode afirmar-se que, por um lado, o conhecimento decorrente da cooperação entre a investigação e a educação para o empreendedorismo pode clarificar as dificuldades presentes de *o que ensinar, como e em que contexto*. Por outro lado, esta cooperação pode ajudar a identificar os factores determinantes da escolha do empreendedorismo como opção de carreira e compreender as relações entre esses factores. A concretização destes dois aspectos afigura-se relevante para definir as políticas educativas, numa óptica prospectiva, face à evolução deste fenómeno no contexto da globalização.

6. Empreendedorismo social

Existem diferentes tipos de empreendedorismo que configuram a actividade empreendedora. De um modo geral, o empreendedorismo tem subjacente o interesse económico, seja na forma individual nomeadamente a criação de auto-emprego, seja de uma organização, sendo que o empreendedorismo social, por ter como propósito uma missão social, como actividade contributiva do desenvolvimento e bem-estar social, representa uma diferença relevante do empreendedorismo económico.

Numa perspectiva lata o empreendedorismo social tem como missão principal a criação de valor social⁸², através da criação de soluções inovadoras para problemas imediatos ou mobilizando recursos que tornem sustentável, a longo prazo, as transformações sociais decorrentes das soluções criadas (Alvord *et al.*, 2004). Para concretizar a sua missão, o empreendedorismo social apresenta algumas características operacionais diferentes dos outros tipos de empreendedorismo. De entre essas características a liderança e a credibilidade

⁸² Mair & Martí (2006); Peredo & McLean (2006) ; Mort *et al.* (2003); Alvord *et al.* (2004)

peçoal assumem um papel determinante para suscitar a adesão de apoiantes empenhados (Mort *et al.*, 2003) e mobilizar, assim, os recursos alienáveis e inalienáveis capazes de concretizar a missão de criar riqueza e valor social (Chell, 2007).

O empreendedorismo social emergiu na Europa através do movimento cooperativo (Defourny & Nyssens, 2006). O empreendedorismo social, apresenta-se sob a forma de associações, de cooperativas, de empresas sociais, de interesse social ou de empresas de inserção e está, muitas vezes, associado ao conceito de empresas sociais. A dinâmica das empresas sociais, tidas como formas de empreendedorismo social por criarem valor social, tem merecido o interesse crescente dos académicos. Tal facto decorre, não só da importância destas como complemento da acção do Estado, mas também devido à dinâmica da sua acção, aos diferentes recursos empregues e às formas de actividade e organização.

Existem algumas divergências entre os autores quanto à natureza da actividade económica das empresas sociais. Defourny & Nyssens (2006) defendem que esta dimensão não significa necessariamente que estas empresas realizem a sua sustentabilidade económica através duma actividade comercial. Todavia, autores citados por Defourny & Nyssens (2006) referem que as empresas sociais são essencialmente um negócio ou uma fonte de rendimento, inferindo-se que este aspecto é tido como vital para o desempenho da sua missão. Chell (2007) defende, também, que as empresas sociais devem gerar riqueza de modo a que esta seja investida em negócios que assegurem a sua auto-sustentabilidade. Esta perspectiva coloca a pedra de toque naquilo que se pensa que devem ser as empresas sociais para que se possam enquadrar no âmbito do empreendedorismo. As empresas sociais têm, também, um mercado próprio e como tal têm de competir entre si, pelo que têm de perseguir, igualmente, oportunidades e criar soluções inovadoras. Por isso, para gerar riqueza capaz de assegurar a sobrevivência e concretizar a sua missão de criar valor social, de forma continuada, é necessário que as empresas sociais persigam oportunidades empreendedoras que gerem valor económico. Esta perspectiva permite, por uma lado, que as organizações deixem de estar dependentes da caridade e, por outro lado, assumam de forma transparente uma lógica de empreendedorismo de vocação social.

Drucker (1985), citado por diversos autores⁸³, é tido como um dos principais defensores de que criar uma organização não é, só por si, nem empreendedorismo, nem pressupõe o lucro como fim único. Por esta razão a intervenção do empreendedorismo social pode ser entendida sob diferentes perspectivas.

⁸³ Dees (2001); Sarkar (2007)

Consciente da importância das empresas sociais um estudo da UE, liderado por Defourny (2001)⁸⁴, estabeleceu um conjunto de critérios delimitadores do âmbito de intervenção das empresas sociais em termos económicos e sociais. Estes critérios tidos como ideais e não prescritivos permitem aos investigadores estabelecer os limites das organizações que podem ser consideradas empresas sociais (Defourny & Nyssens, 2006).

Peredo & McLean (2006) procuraram, também, compreender de que modo diferentes organizações podem criar valor social através do desenvolvimento do empreendedorismo do tipo social. Para as autoras o critério diferenciador entre este e os outros tipos de empreendedorismo é a criação de valor social seja na sua forma exclusiva, seja na actividade mais relevante da organização, parecendo estar implícito o desenvolvimento de uma actividade económica como suporte da criação de valor social. A criação de valor social como base estruturante do empreendedorismo social exige dos empreendedores sociais formas de inovação criativas que possam dar sustentabilidade ao valor social criado independentemente de se tratar da acção de indivíduos, organizações sem fins lucrativos isoladamente ou em associação com organizações com fins lucrativos (Pomerantz, 2003)⁸⁵.

Algumas das dificuldades de clarificação da natureza da actividade das empresas sociais são, eventualmente, responsáveis pela existência da divergência conceptual quanto ao âmbito da sua actividade. Possivelmente, esta falta de clarificação contribuiu para o conceito continuar, ainda, pobremente definido (Mair & Martí, 2006) por falta de clareza conceptual (Mort *et al.*, 2003) ou por ser muito lato e vago, como se verifica nos EUA (Defourny & Nyssens, 2006), embora exista consenso quanto ao seu contributo em termos de impacte e bem-estar social.

O empreendedorismo social, tal como o empreendedorismo em geral, é consensualmente entendido como um processo⁸⁶ que implica perseguir oportunidades inovadoras envolvendo o uso de recursos com o objectivo de criar valor. Tendo-se debruçado sobre a problemática do empreendedorismo social Mair & Martí (2006) entendem este tipo de empreendedorismo como um processo “*involving the innovative use and combination of resources to pursue opportunities to catalyse social change and/or address social needs*” (p. 37). Também, Chell (2007) estudou esta questão a qual baseada no conceito de autores citados⁸⁷ sugere que o empreendedorismo social é um processo “*of recognize and pursuing opportunities with regard*

⁸⁴ Citado por Defourny & Nyssens (2006)

⁸⁵ Citado por Peredo & McLean (2006)

⁸⁶ Mair & Martí (2006); Chell (2007)

⁸⁷ Hart *et al.* (1995); Stevenson *et al.* (1989)

to the alienable and inalienable resources currently controlled with the view to value creation” (p. 18). Ambas as concepções contemplam elementos estruturantes do empreendedorismo: reconhecer e perseguir oportunidades inovadoras capazes de criar valor, embora os primeiros autores, não explicitem o tipo de recursos e de que forma respondem às necessidades sociais, e o segundo autor não explicita que a criação de valor congrega o aspecto económico e social.

É importante assinalar a divergência entre os autores quanto àquilo que cada um parece considerar determinante para concretizar um processo empreendedor, perseguir uma oportunidade ou mobilizar os recursos. Esta divergência é reportada por Kwiatkowski (2004) ao considerar o que Stevenson *et al.* (1989) defendem, ou seja, que perseguir oportunidades é mais importante do que os recursos, enquanto na sua perspectiva os recursos são, igualmente, relevantes e necessários. Segundo Licht & Siegel (2006), os empreendedores actuam onde percebem oportunidades susceptíveis de gerarem valor impulsionados pelas suas motivações pessoais. Isto é, o empreendedor estará atento e perseguirá as oportunidades que considera exequíveis, sendo que se as suas motivações forem de natureza social o empreendedor colocará todas as suas capacidades e empenhamento para gerar com sucesso esse valor, mobilizando os recursos necessários para realizar a sua missão.

Nem sempre é fácil determinar, em termos de empreendedorismo social, as fronteiras marcantes entre as organizações que têm como objectivo o lucro e as que não têm, mesmo usando o critério diferenciador referido, anteriormente, por Peredo & McLean (2006), nem tão pouco clarificar alguns aspectos obscuros deste tipo de empreendedorismo. A este propósito Tan *et al.* (2003)⁸⁸ referem que os empreendedores sociais, por vezes, dissimulam motivos egoístas subjacentes às suas missões sociais, ou tentam conciliar interesses diferentes entre as partes que ajudam a suportar a sua missão social e entre o sentido de missão face à complexidade dos aspectos morais (Mort *et al.*, 2003). De forma mais conciliadora Chell (2007) questiona se os empreendedores não se movem apenas por motivos económicos, referindo que muitos têm motivos mistos onde se podem incluir aqueles que por motivações sociais se propõem criar valor social em vez de riqueza pessoal. Provavelmente, é devido a este tipo de dúvidas que Dees (1998)⁸⁹ considera que a sua concepção da missão dos empreendedores sociais é “idealista”.

Sendo que o lucro não é o fim que move os empreendedores sociais (Licht & Siegel, 2006) não significa que estes não sejam, igualmente, indivíduos ambiciosos, inovadores, capazes de correr riscos e portadores de comportamentos, competências e atributos idênticos

⁸⁸ Citado por Peredo & McLean (2006)

⁸⁹ Citado por Peredo & McLean (2006)

aos dos empreendedores com uma perspectiva económica, porque o que os diferencia são as soluções inovadoras para problemas sociais (Sarkar, 2007). A par da perspicácia, os empreendedores sociais, necessitam de persistência para reconhecer oportunidades empreendedoras que configurem uma missão social como o elemento central da sua actividade (Dees, 2001; Mort *et al.*, 2003) e perseguir criativamente um objectivo social (Peredo & McLean, 2006). A estas características dos empreendedores sociais deve acrescentar-se os comportamentos empreendedoramente virtuosos e as capacidades de julgamento, enquadrando este tipo de empreendedorismo como um constructo multidimensional (Mort *et al.*, 2003). Outra característica importante dos empreendedores sociais reside na sua capacidade para mobilizar os recursos disponíveis de modo a produzir mudanças sociais que se possam traduzir em factores de desenvolvimento, sustentabilidade e bem-estar social. Por isso, pode dizer-se que onde uns vêem problemas os empreendedores sociais vêem oportunidades.

A capacidade dos empreendedores sociais para congregar recursos depende de um bom posicionamento e um elevado *status* em redes sociais (Ulhøi, 2005) de modo a estabelecer diferentes tipos de laços e interações sociais com os membros das diferentes redes sendo, neste caso, a confiança recíproca entre o empreendedor social e os filantropos o elemento decisivo para a concretização da sua missão.

Para concretizar a sua missão é importante que os empreendedores sociais convençam os filantropos que a sua actividade está a gerar valor social de acordo com as necessidades e valores das populações onde exercem a missão (Dees, 2001) de modo a justificar os recursos, seja dos doadores, dos voluntários ou de outros recursos disponibilizados. É difícil determinar o valor social gerado pelos empreendedores sociais. Contudo, Mort *et al.* (2003) consideram que a capacidade para mobilizar recursos e atrair filantropos é um bom indicador do valor social criado, embora Dees (2001) considere este indicador pouco seguro.

Independentemente da fiabilidade destes indicadores o que parece importante é o facto do empreendedorismo social influenciar o ambiente institucional, contribuir para a formação e desenvolvimento de novas organizações congéneres e influenciar a mudança das políticas públicas (Defourny & Nyssens, 2006) e privadas com vista a criar valor e bem-estar social. Apesar de existir uma multiplicidade de formas de criação de valor social, congregando objectivos, *stakeholders* e recursos múltiplos, parece claro que o empreendedorismo social procura responder a necessidades sociais e comunitárias, em áreas onde as instituições governamentais não têm tido, claramente, capacidade de resposta. Neste contexto, podemos enquadrar o empreendedorismo social numa subcategoria do empreendedorismo havendo,

contudo, a necessidade de estabelecer as suas fronteiras de modo a ser reconhecido como um campo de investigação (Mair & Martí, 2006).

7. Sociologia do empreendedorismo

O estudo do fenómeno do empreendedorismo baseado na investigação tem merecido, ao longo dos tempos, o interesse por parte de diferentes disciplinas, nomeadamente da psicologia, da economia e da sociologia. Estas disciplinas, com metodologias, suportes teóricos e níveis de análise diferentes, têm procurado responder a perguntas relacionadas com a identificação das características da personalidade e dos mecanismos que determinam a propensão para determinados indivíduos serem empreendedores. Estas disciplinas, têm procurado, também, compreender a importância do empreendedorismo como factor de crescimento e desenvolvimento económico e social, bem como dos factores culturais, sociais, ambientais e contextuais que determinam as condições favoráveis ao florescimento de oportunidades empreendedoras.

Partilhando da ideia que o empreendedorismo pode definir-se como a criação de uma organização nova, Thornton (1999) considera que apesar de muito se ter escrito acerca do empreendedorismo, do ponto de vista sociológico, sabe-se relativamente pouco acerca dos contextos específicos e do tipo de empreendedores que conduzem à fundação de diferentes tipos de organizações novas. Ruef & Lounsbury (2007a) avançam algumas explicações muito críticas que, na sua opinião, têm dificultado a interpretação sociológica do empreendedorismo enquanto fenómeno, nomeadamente: o pouco interesse académico por parte dos sociólogos, quer americanos, quer europeus, o uso do empreendedorismo como metáfora das mudanças societárias e organizacionais, o uso de terminologia alternativa, a pouca coesão intelectual e uma certa miopia geográfica entre os investigadores. Também, Thornton (1999) partilha desta dificuldade de interpretação do fenómeno referindo aspectos concretos como a falta de: rigor, interdisciplinaridade, integração de resultados de investigações anteriores, metodologias adequadas, teoria da acção, controlo de determinadas variáveis e a investigação se centrar no uso de *cross-sectional methods* (métodos inter-sectoriais), os quais desvalorizam eventos temporais, contextuais e processos. Já anteriormente se havia reportado o entendimento do ensino do empreendedorismo como ciência marginal (Kirö, 2005), configurando, agora, as razões evocadas pelos autores que o contributo da sociologia do empreendedorismo, para a compreensão do mesmo fenómeno, parece ser, também ela, entendida como um sub-campo marginal da economia e da sociologia organizacional (Ruef & Lounsbury, 2007a).

Para além da emergência de oportunidades ou mercados novos contribuírem para a criação de organizações novas, nomeadamente as pequenas empresas empreendedoras, os factores de contexto regional como as infra-estruturas, a localização geográfica, a densidade populacional e a proximidade física das organizações são facilitadores da inovação e do empreendedorismo (Thornton & Flynn, 2003), como já se referiu anteriormente. Estes factores parecem jogar um papel determinante, quer na fixação das populações, quer na aglomeração das organizações. Autores, citados por Thornton & Flynn (2003), referem que a fixação das populações aumenta o potencial empreendedor devido às construções sociais e bens culturais decorrentes de políticas localizadas e ao aumento da competição, da socialização e das possibilidades de contacto pessoal entre empreendedores e investidores. Estes contactos facilitam a troca de informação pertinente e a criação de redes sociais, aumentando, assim, as oportunidades empreendedoras e o acesso aos recursos materiais e financeiros, ao conhecimento e aos serviços para as concretizar. Por esta razão, o aumento da concentração geográfica das organizações vai acontecendo porque, por razões diferentes, empreendedores e detentores de recursos são atraídos para os locais onde se verifica a tendência para a concentração de organizações. Embora, Thornton & Flynn (2003) refiram que esta perspectiva é essencialmente detida pelos economistas, advogam a necessidade de se estudar, porque razão os empreendedores e as indústrias tendem a concentrar-se. Entende-se que esta questão pode enquadrar-se como uma inter-relação complexa entre variáveis múltiplas para facilitar as ligações entre empreendedores e os que controlam os recursos necessários à implementação, ao desenvolvimento, à produção e à comercialização dos projectos decorrentes de oportunidades identificadas.

A concentração de organizações em determinadas regiões exige condições geográficas e infra-estruturas que se tornem atractivas para a sua fixação e, assim promover o desenvolvimento das regiões. Contudo, existem entendimentos diferentes sobre as condições ideais ao desenvolvimento da inovação e do empreendedorismo. Asheim & Cooke (1998)⁹⁰ argumentam que as “regiões técnicas” ideais ao florescimento do empreendedorismo devem congrega: estruturas que liguem pessoas e tecnologias, incubadoras que criem negócios novos, Universidades que giram conhecimento e grandes empresas que possam trabalhar e comprar serviços às pequenas e às jovens empresas. Por seu lado, Florida (2000, 2002), citado por Thornton & Flynn (2003), argumenta que o empreendedorismo se desenvolve em regiões ricas em capital intelectual e cultural. Por essa razão, para além das infra-estruturas, de uma boa rede de transportes, da Universidade de qualidade superior e a da possibilidade de ter uma

⁹⁰ Citados por Thornton & Flynn (2003)

vida ao ar livre aprazível e rica em aspectos culturais são condições favoráveis à fixação das classes criativas e ao desenvolvimento de tecnologias de ponta nestas regiões. A importância da cultura empresarial e a cultura regional são, também, elementos determinantes para o sucesso de uma actividade empreendedora. A Universidade parece desempenhar um papel central em qualquer dos modelos propensos ao incremento do empreendedorismo. Tal facto parece decorrer, possivelmente por a Universidade ser, não só uma fonte de conhecimento e inovação, mas também por produzir capital humano, afirmando-se, portanto, como factor agregador de pólos empresariais ricos em oportunidades promissoras do empreendedorismo e do desenvolvimento sustentado das regiões onde se inserem. Talvez, por essa razão, o estudo de Masuda (2006) evidencie que as regiões onde existe uma boa implantação da Universidade sejam pólos de atracção para os empreendedores. De igual modo estudos de Acs & Armington (2002)⁹¹ e Masuda (2006) são claros quanto ao facto de regiões com forte densidade de estudantes graduados serem pólos de atracção para os empreendedores e, conseqüentemente, ser nestas regiões que se verifica uma tendência maior para a actividade empreendedora.

Os argumentos evocados parecem fundamentar a escolha do campo de análise deste estudo pela opção de duas regiões diferentes na sua oferta e necessidades, as quais podem oferecer excelentes oportunidades empreendedoras. Uma região desenvolvida onde estão implantadas uma diversidade de actividades e empresas de média ou grande dimensão. Outra região votada à desertificação, sem investimentos de grande relevo, mas dotada de grande riqueza cultural, gastronómica, paisagística e detentora de ambientes ecologicamente puros onde é aprazível viver. Tais regiões, em que o contributo da Universidade se tem afirmado como factor de prestígio e desenvolvimento regional, parecem configuram pólos geradores de novas oportunidades empreendedoras e, conseqüentemente, regiões privilegiadas para a realização do trabalho empírico, conforme se especifica na metodologia.

8. A investigação: Avanços e desafios

As abordagens centradas nas características da personalidade dos empreendedores têm recebido muitas críticas por se mostrarem insatisfatórias em explicar o sucesso destes (Davidsson & Wiklund, 2001) e por serem incapazes de identificar, com precisão, algumas características pessoais que possam prever a escolha do empreendedorismo como opção de carreira por parte dos indivíduos (Lee & Venkataraman, 2006).

⁹¹ Citados por Gleave & Mitra (2010)

Considerando as limitações das abordagens referidas, Lee & Venkataraman (2006) desenvolvem uma abordagem nova em que as oportunidades oferecidas ao indivíduo e a decisão deste vir a ser empreendedor decorre da interacção entre dois construtos multi-dimensionais, o *aspirations vector* e o *perceived market offering vector*. Segundo os autores, ambos os vectores englobam a dimensão económica, social e psicológica. O primeiro reflecte os benefícios que o indivíduo gostaria de ter e o segundo a compreensão e valorização que o indivíduo faz das ofertas implícita e explicitamente disponíveis pelo mercado de trabalho num determinado tempo. Sempre que o *aspirations vector* seja completamente diferente do *perceived market offering vector* os indivíduos tendem a perseguir oportunidades empreendedoras e a tornar-se empreendedores.

Pelas múltiplas possibilidades que o empreendedorismo pode proporcionar aos investigadores, estes devem entendê-lo como um extenso domínio de investigação relacionado com a criatividade, a inovação e o desenvolvimento económico. Drucker (1985)⁹² defende a inovação como a função específica do empreendedorismo, embora possam não estar necessariamente juntas (Aldrich & Alvarez, 2001) o que não lhe retira significado e importância em termos de comportamento empreendedor. Segundo Aldrich & Alvarez (2001) os recentes avanços teóricos decorrentes da definição de *nascent entrepreneurs* e *entrepreneurial cycles* e a distinção entre *innovation* e *reproduction* permitiram desmistificar o papel dos empreendedores. A primeira abordagem teórica enfatiza a possibilidade da maioria dos indivíduos que poderiam ser empreendedores nunca terem sucesso nas organizações actualmente existentes. A segunda, que os empreendedores estão sujeitos às mesmas pressões sociais e constrangimentos que os outros indivíduos.

A fragilidade do reconhecimento do empreendedorismo como campo investigativo tem conduzido à existência de múltiplos modelos e práticas de investigação, algumas vezes associadas à *bricolage*. O recurso à *bricolage* é referido por O'Connor *et al.* (2007) que tal como nas práticas de ensino, a investigação do empreendedorismo se tem pautado por algumas semelhanças entre esta e a prática dos empreendedores.

Por sua vez, Busenitz *et al.* (2003) consideram que a análise dos últimos 15 anos de investigação tendem a ocultar uma falsa dicotomia: se existe investigação sobre o empreendedorismo enquanto campo de investigação e a existir se é ou não um campo legítimo com o seu paradigma próprio. Apesar destas dúvidas reconhecem que, actualmente, o empreendedorismo exhibe propriedades emergentes e movimento para incrementar a sua legitimidade.

⁹² Citado por Verstraete & Fayolle (2005)

Num estudo de Davidsson & Wiklund (2001) sobre o nível de análise utilizada pelos investigadores e descrita nos artigos publicados em dois dos jornais temáticos mais relevantes nos EUA (*Entrepreneurship Theory and Practice* e *Journal Business Venturing*) e um na Europa (*Entrepreneurship and Regional Development*) entre 1988-1998, verificaram que se prestou pouca atenção às recomendações de Low & MacMillan (1988) para investigações futuras. Independentemente das razões para esta constatação, tais resultados devem-se, provavelmente, ao facto da investigação sobre empreendedorismo ser muito recente (Davidsson & Wiklund, 2001) e às próprias dúvidas de Low & MacMillan (1988) que consideravam irrealista a possibilidade das investigações futuras virem ao encontro das suas sugestões. Para estes autores, as dificuldades para concretizar as suas recomendações centravam-se, nomeadamente, na falta de recursos e períodos de tempo longo para desenvolver, cumulativamente, uma construção teórica num contexto e com um processo orientado para o *focus* que permitisse aos investigadores desenvolver estudos com níveis de análise múltipla.

Existem dúvidas entre os autores, apesar de enfoques diferentes, quanto aos factores que levam os indivíduos a formar novas organizações. Para uns, é importante determinar qual o papel institucional e quais os factores culturais que contribuem para este processo (Hofstede *et al.*, 2004) sendo, igualmente, necessário efectuar mais estudos para determinar a influência da educação do empreendedorismo nas aspirações e na criação de organizações (Gibb & Hannon, 2007), enquanto para outros o importante é analisar se os factores determinantes da *entrepreneurial cognition* residem a nível da análise ambiental, individual, organizacional e temporal (Forbes, 2005). A perspectiva destes autores é passível de se enquadrar numa óptica de análise de nível múltiplo, a qual pode ajudar a conhecer as variações e as interferências destes factores na autoconfiança, como refere Forbes (2005). Esta perspectiva afigura-se como um contributo possível da compreensão das diferentes formas de elaboração do pensamento dos empreendedores e, conseqüentemente, entender as razões que conduzem à formação de organizações novas.

Por sua vez, Ulhøi (2005) é de opinião que os estudos sobre o empreendedor pode ser a chave para compreender como e porquê se formam organizações novas. Numa perspectiva critica, por considerar este posicionamento limitativo da compreensão do empreendedorismo como fenómeno, Thornton (1999) defende que em termos de enquadramento sociológico se devem usar modelos de análise de nível múltiplo que integrem a análise das características do indivíduo, da organização, dos mercados e do ambiente que ajudem a compreender como, onde e porquê se criam organizações empreendedoras novas.

De modo a alterar o estado actual de pré-paradigma do empreendedorismo Verstraete & Fayolle (2005) consideram importante que se aprofunde teoricamente este campo segundo um modelo paradigmático que se enquadre no âmbito do prosseguimento de oportunidades, da criação de novas organizações, da criação de valor ou da inovação enquanto paradigmas genéricos do empreendedorismo. Centrado na compreensão dos mecanismos cognitivos como factores determinantes da identificação e exploração de oportunidades novas, Corbett (2005) sugere que o modo como os indivíduos identificam e exploram oportunidades novas é fundamental para constituir o empreendedorismo como um domínio distinto. De igual modo, é importante o conhecimento sobre os estilos de aprendizagem individual, já que pode ajudar os empreendedores a compreender de que modo as suas preferências afectam o seu sucesso e sobrevivência (Corbett, 2007).

Numa perspectiva psicológica, Shane *et al.* (2003) defendem que a motivação é determinante na tomada de decisões inerentes a toda a dinâmica do empreendedorismo enquanto processo criativo. Nesta perspectiva pode inferir-se que a motivação pode definir o sucesso. Talvez por, esta razão, os autores sugeram a necessidade de se aprofundar de que modo as motivações podem influenciar os empreendedores a tomar decisões diferentes uns dos outros. Entende-se que esta investigação pode ser um passo importante para a compreensão do empreendedorismo como opção de carreira e ao mesmo tempo desmistificar a ideia que os empreendedores são pessoas diferentes dos outros membros da sociedade.

De acordo com o estudado os autores sugerem que as abordagens teóricas e os estudos empíricos futuros deverão: i) definir com maior precisão os conceitos e utilizar modelos de nível de análise múltipla (Thornton & Flynn, 2003; Busenitz *et al.*, 2003; Davidsson & Wiklund, 2001; Thornton, 1999); ii) definir e delimitar claramente as fronteiras da acção do campo do empreendedorismo (Mair & Martí, 2006; Busenitz *et al.*, 2003; Gartner, 2001; Shane & Venkataraman, 2000); iii) concentrar a atenção dos investigadores no estudo das oportunidades empreendedoras, nos indivíduos ou equipas de empreendedores e nos modos de organização dentro de todos os contextos de ambientes dinâmicos (Busenitz *et al.*, 2003); iv) integrar empiricamente o processo, o contexto e os resultados de modo a compreender quais as forças e que interacções podem determinar o sucesso ou insucesso da criação de organizações empreendedoras (Aldrich & Alvarez, 2001); v) estudar os indivíduos, as organizações, os mercados e as variáveis ambientais em modelos sobre a fundação de novos negócios, de modo a generalizar sobre os empreendedores (Thornton, 1999); vi) definir claramente o objectivo, a perspectiva teórica, o *focus*, o nível de análise, o período de tempo e a metodologia adoptada para o desenvolvimento da investigação (Low & MacMillan, 1988); vii) centrar a investigação no processo ou comportamento empreendedor (Mair & Martí,

2006); viii) aprofundar a influência da motivação nas decisões (Shane *et al.*, 2003); ix) criar um conjunto sistemático de informação acerca do empreendedorismo (Shane & Venkataraman, 2000); x) analisar a influência das diferentes formas de aprendizagem no reconhecimento de oportunidades novas (Corbett, 2007, 2005); xi) desenvolver futuros inquéritos académicos para encontrar novos modos de providenciar recursos que permitam fazer a transferência desse conhecimento para o sistema educativo (O'Connor *et al.*, 2007); xii) avaliar o impacto e as políticas de educação do empreendedorismo que melhor se adequam aos contextos (Pittaway & Cope, 2007).

Com estas sugestões esperam-se contributos relevantes que permitam fortalecer o reconhecimento e a afirmação do empreendedorismo, bem como a sua legitimidade como domínio de investigação e disciplina académica.

Nota conclusiva

Neste capítulo estudou-se o empreendedorismo como fenómeno social e a sua importância enquanto processo e factor de mudança, bem como a sua relevância face à incerteza e complexidade da sociedade e da vida actual. Verificou-se a existência de uma diversidade conceptual e a falta de consenso universal acerca do conceito do empreendedorismo e a existência de controvérsia sobre a necessidade ou não de uma teoria geral que defina as fronteiras de acção deste como disciplina.

Apesar do empreendedorismo ser reconhecido como campo de investigação, existem, ainda, muitas barreiras ao seu reconhecimento como disciplina. Tal facto parece decorrer do empreendedorismo tocar diferentes áreas disciplinares como a economia, a gestão, a psicologia e a sociologia e não assentar num paradigma próprio. Esta lacuna serve, muitas vezes, como desculpa para a não implementação do empreendedorismo como disciplina ou para argumento justificando a falta de programas curriculares transversais no ensino superior.

A falta de estatuto, as barreiras conceptuais, as resistências e a falta de conhecimento subjacente às virtualidades do empreendedorismo, em termos do seu contributo para a vida pessoal e profissional foram objecto de estudo, parecendo evidente o receio por parte da Universidade em reconhecer a sua importância enquanto disciplina transversal. O receio, seja por falta de cátedra, de estatuto e de pressão do sector económico e social, face à inovação que representa o ensino do empreendedorismo, seja como competência, atributo, actividade ou processo de valorização das características pessoais e de comportamentos, parece inibir o ensino do mesmo pela Universidade.

Afloraram-se alguns aspectos metodológicos, que podem constituir os primeiros passos de uma cultura institucional empreendedora que valorize, desenvolva e promova o comportamento empreendedor como uma competência essencial da formação dos recursos humanos actuais.

A perspectiva psicológica como suporte da compreensão das características da personalidade dos indivíduos que influenciam o comportamento empreendedor não é consensual quanto ao empreendedorismo ser uma característica inata dos indivíduos, embora alguns autores considerem que determinados indivíduos têm uma maior propensão para serem empreendedores. O crescimento dos indivíduos em ambientes empreendedores associado ao *background* familiar e ao capital cultural são reconhecidos como factores facilitadores da tradução das intenções em comportamentos empreendedores. Os contextos e estruturas regionais de implantação de médias e grandes empresas bem como as regiões pouco desenvolvidas são, também, facilitadores do reconhecimento de oportunidades empreendedoras.

Do ponto de vista dos economistas o empreendedorismo é entendido como valorativo do desenvolvimento económico e, conseqüentemente, factor de criação de riqueza, de inovação e de competitividade. Na perspectiva do empreendedorismo enquanto fenómeno organizacional existem, ainda, muitas interrogações sobre o que leva os indivíduos a criar organizações novas, seja na lógica da criação de valor económico, seja na de criação de valor enquanto missão social.

CAPÍTULO 2 - ABANDONO ACADÉMICO

Nota introdutória

Neste capítulo analisam-se as visões diferenciadas do abandono académico referindo-se a terminologia associada ao mesmo e citada na literatura. Nesta abordagem conceptual analisam-se os modelos e as teorias mais relevantes associadas ao fenómeno. O abandono académico aparece na literatura muito relacionado com a retenção e com a persistência como modelos explicativos, daí se estudarem os mesmos, bem como as teorias que os suportam.

A abordagem do problema do abandono académico desenvolveu-se no sentido de descortinar possíveis causas, bem como dos factores e suas inter-relações, que conduzem os estudantes ao abandono académico. Nesta abordagem procurou-se compreender não só as causas, mas também a importância de determinados programas desenhados no sentido de atenuar a dimensão institucional e social do problema, evitando que os estudantes abandonem os estudos superiores. Este conhecimento, pode ajudar a compreender de que forma os diferentes factores pessoais, ambientais, institucionais e externos influenciam as intenções dos estudantes para se traduzirem em persistência, em retenção ou em abandono dos estudos superiores.

1. O conceito de abandono académico

Não é claro o entendimento da comunidade científica sobre o conceito de abandono académico, que permita ter uma compreensão alargada do mesmo, havendo mesmo alguma escassez de perspectivas.

Sendo o termo abandono muito lato, não existindo uma definição nacional ou internacional reconhecida e o abandono escolar se reportar geralmente ao ensino secundário, optou-se por usar o termo *abandono académico* sempre que se refere o abandono dos estudos por parte de estudantes do ensino superior.

Na sociedade portuguesa, apesar de haver estudos relacionados como o abandono no ensino básico e secundário, existe uma grande escassez de estudos sobre este assunto no ensino superior.

Existe uma diversidade terminológica, essencialmente anglo-saxónica, associada ao estudo da não conclusão dos estudos superiores como: “*attrition*”, “*drop-out*”, “*withdrawal*”, “*descontinuance*”, “*non-completion*”, “*non-persistence*”, “*early departure*”, “*student departure*”, “*wastage*”, “*exits*”. Para além desta diversidade, este conceito encontra-

se frequentemente associado a outros como “*persistence*” e “*retention*”, como sendo as duas faces de uma mesma moeda. A associação destes conceitos ao abandono académico parece decorrer da dificuldade de descrever o fenómeno. Apesar de haver uma utilização indiscriminada dos conceitos de persistência e de retenção, deve aceitar-se a retenção como uma medida institucional, enquanto a persistência é uma decisão do estudante (Hagedorn, 2005).

No sentido de clarificar o entendimento terminológico Summers (2003) refere a existência de duas linhas de investigação “*students attrition*” ou “*students dropout*” em que os estudantes ao não terem sucesso não mantêm a matrícula e “*students persistence*” ou “*students retention*” em que os estudantes mesmo não tendo sucesso se mantêm no sistema. Todavia, Hagedorn (2005) refere-se a *attrition* como uma forma específica resultante da redução dos estudantes retidos. Dado esta problemática ser, ainda, pouco estudada no nosso país e, conseqüentemente, este trabalho poder ser enquadrado como um estudo exploratório, a presente investigação centrou-se, essencialmente, nas razões que conduzem os estudantes ao abandono académico.

Para além da diversidade conceptual, atrás evidenciada, não é consensual que o abandono implique o fim de estudos superiores, pois muitas vezes, os estudantes regressam mais tarde à Universidade para completar o curso⁹³. Apesar deste entendimento, na perspectiva de alguns autores⁹⁴ existe abandono académico sempre que os estudantes, por qualquer razão, entrem em ruptura prematura com um programa ou curso antes de obterem um diploma. Mendes *et al.* (2001) introduzem o conceito de abandono geracional/efectivo como “*o número de alunos que da geração x de determinada licenciatura, abandona a licenciatura*” (p. 5). Por seu lado, para o Department of Education, Science and Training (DEST, 2005)⁹⁵ da Austrália, o abandono académico é definido “*in terms of the proportion of students in a particular year who neither graduate nor continue studying in an award course at the same institution in the following year*” (p. 56). Na mesma linha da definição geracional defendida por Mendes *et al.* (2001), esta concepção é um pouco mais abrangente por englobar a possibilidade do estudante ter mudado de curso, mas igualmente redutora por não considerar a hipótese de mudança de instituição.

⁹³ Tinto (1993); Bennett (2003); Droz *et al.* (1999); Galley & Droz (1999)

⁹⁴ Lassibille & Gómez (2008); Taylor (2005); McGaha & Fritzpatrick (2005); Alexander *et al.* (2001) citado por McGaha & Fritzpatrick (2005); DeRemer (2002) citado por Sauv e *et al.* (2006)

⁹⁵ Citado por Krause (2005)

Os autores anteriores não referem o referencial tempo, provavelmente, por os regulamentos variarem entre instituições (Droz *et al.*, 1999). Astin (1975)⁹⁶ refere que existe abandono sempre que “*a person who fail to obtain college degrees within a specified period of time*” (p. 36) e McGivney (1996)⁹⁷ “*who are deemed not to complete their studies in the period for which they are registered*” (p. 9). Estes autores, também, não explicitam o referencial tempo a partir do qual o estudante é considerado em situação de abandono, embora se depreenda que seja o número de anos correspondente aos anos do curso. Um pouco mais claro, e ajudando a clarificar as perspectivas anteriores, Gladieux & Perna (2005) consideram que existe abandono acadêmico quando no final do número de anos do curso os estudantes não obtiveram um título ou diploma, nem estão matriculados.

Tinto (1993), também, não refere o momento nem o referencial tempo, optando por centrar a questão do abandono acadêmico como uma falha pessoal e institucional ao defini-lo como “*a failure on the part of the individual to attain a desired and reasonable educational goal, so too does that leaving represent a failure on the part of the institution to assist the person achieve what he/she initially set out to do in first entering the institution*” (p. 143). A perspectiva do autor afigura-se muito redutora, porque centra esta questão como dependente do indivíduo e da instituição não englobando uma diversidade de factores externos a ambos e que, como veremos nas razões explicativas, podem conduzir os estudantes ao abandono acadêmico.

Para além da diversidade de entendimentos diferenciados a partir do qual se considera que os estudantes abandonaram os estudos superiores existem, igualmente, entendimentos temporais diferentes quanto ao momento em que se considera que existe abandono acadêmico. No sentido de enquadrar temporalmente o problema, no Québec, através do Conseil Régional de Prévention de L’abandon Scolaire (CRÉPAS, 2001), o abandono é definido como “*l’interruption des études pour une durée d’au moins un an, sans avoir obtenu un diplôme officiel, un certificat ou une attestation reconnue confirmant la fin des études*” (p.1). Isto é, existe abandono acadêmico sempre que o estudante abandone o sistema por um período prolongado e de forma continuada sem ter obtido uma qualificação. Nesta perspectiva não são tidos em conta os estudantes que interrompem, por qualquer razão, temporariamente os estudos, embora mais tarde possam vir a concluir os seus estudos. Outra questão está relacionada com as transferências que do ponto de vista de cada instituição são tidas como abandono, enquanto que para o sistema educativo os estudantes permanecem no ensino superior (Stratton *et al.*, 2007).

⁹⁶ Citado por Tinto (1993)

⁹⁷ Citado por Dodgson & Bolam (2002)

O entendimento sobre a partir de que momento os estudantes são considerados como tendo abandonado os estudos superiores não é consensual. Efectivamente, Summers (2003) considera que existe abandono desde que o estudante não faça a matrícula no semestre seguinte. Numa interpretação restritiva, estudantes nestas condições eram considerados em situação de abandono. Contudo, pode assumir-se uma outra postura, admitindo a obtenção de uma qualificação superior como um conceito temporalmente aberto ao longo do percurso académico, perspectiva igualmente defendida por Hagedorn (2005) e Cabrera *et al.* (2005). Isto é, admite-se a possibilidade de haver abandono temporário ao longo do percurso académico, aquilo que se designa na literatura por *stopout* (Stratton *et al.*, 2007). Todavia, numa interpretação mais confinada ao consenso geral do abandono se situar mais fortemente no 1º ano dos cursos superiores, diferentes autores⁹⁸ consideram como abandono os estudantes que no início do ano escolar seguinte não se encontram matriculados. Porém, na perspectiva dos estudos realizados no Reino Unido quando os estudantes falham um ano não é considerado abandono e são, por isso, incluídos nas taxas de progressão (Yorke & Longden, 2004).

Não havendo comunicação institucional do estudante que anulou a matrícula, nem declarou as verdadeiras razões porque decidiu interromper ou abandonar o sistema de ensino, parece pois, complexo determinar, com rigor, quando é que efectivamente o estudante pode ser englobado nas taxas de abandono académico. Por um lado, dificilmente o estudante anula a matrícula na Universidade para poder manter, em aberto, a possibilidade de reiniciar os estudos e completar a sua formação superior. Por outro lado, seria necessário que as instituições separassem o abandono involuntário do voluntário, como chama a atenção Tinto (1975). Segundo este autor, o primeiro tipo de abandono decorre do convite para abandonar a instituição por falta de *performance* académica e o segundo, da tomada de consciência por parte do estudante da sua insuficiente *performance*, decidindo ele próprio abandonar a instituição por não se sentir confortável com a sua prestação. Pode avançar-se uma nomenclatura mais próxima da realidade do fenómeno, isto é, o abandono involuntário ou administrativo (e.g. atraso no pagamento de propinas) e o abandono voluntário, quando se trata de decisão do estudante (Droz *et al.*, 1999), a que se acrescenta o abandono precoce (Powell (2006)⁹⁹ como sendo o que ocorre logo no primeiro mês de frequência da instituição. As dificuldades de enquadrar o conceito de abandono académico parecem advir, essencialmente, do momento em que este ocorre e da concepção institucional do mesmo,

⁹⁸ Ishitani (2008); Stratton *et al.* (2007); Curado & Machado (2006); Legendre (2003)

⁹⁹ Citado por Sauv e *et al.* (2006)

inibindo, assim, uma definição clara do conceito. Provavelmente, por esta razão, os termos associados à retenção (Yorke & Longden, 2004; Longden, 2004) e à persistência (Sauvé *et al.*, 2006) são difíceis de definir.

Krause (2005), num entendimento considerado por si próprio como grosseiro, corre o risco de afirmar que o abandono acadêmico “*is understood to be the reverse of retention*” (p.56) o que pode ajudar a compreender a interdependência destes conceitos. Não sendo uma posição isolada, o que enfatiza a complexidade e dificuldade de definir, separadamente, os conceitos associados à retenção estão traduzidas na concepção de Yorke (2003) ao referir que “*retention is a “supply-side” concept for understandable supply-side reasons*” (p. 1). Apesar do presente estudo não ser sobre a retenção, parece que a perspectiva metafórica do autor pode englobar a ideia que “a retenção alimenta o sistema”. Tal hipótese não deixa de ser uma perspectiva curiosa que pode explicar a realidade da investigação portuguesa nesta matéria a que se pode associar a falta de dados sobre o abandono acadêmico.

Na mesma lógica de dependência conceptual do abandono acadêmico associado à persistência, Pascarella & Terenzini (2005) definem que “*persistence*” “*is understood to be a progressive reenrolment in college, whether continuous from one term to the next or temporarily interrupted and resumed*” (p.374). Na sua concepção os autores assumem como relevante a continuação do estudante na instituição, entendendo mesmo a persistência como uma condição necessária, se não suficiente, para a obtenção do diploma (Pascarella & Terenzini (1991)¹⁰⁰.

Conscientes das limitações, mas estimulados pela inexistência de consenso quanto a uma definição conceptual de abandono acadêmico considera-se que, existe abandono acadêmico *quando, por qualquer razão, o estudante deixa de frequentar regularmente as actividades académicas ou não realiza qualquer actividade avaliativa em dois semestres consecutivos e não se matricula no semestre seguinte, não obtendo qualquer qualificação ou diploma relacionado com o curso em que se encontra matriculado até esse momento.*

Nas razões que conduzem os estudantes ao abandono acadêmico estão implícitas as causas endógenas e exógenas ao estudante e à instituição, independentemente da existência ou não de comunicação expressa pelo estudante, do tipo de abandono (voluntário, administrativo, ou precoce) e do momento em que este ocorre. No referencial tempo não se prevê a diluição por semestres intercalados porque, nessas circunstâncias, se entende que houve apenas uma interrupção de estudos, por razões circunstanciais, que nada afectaram o desejo do estudante persistir na sua formação académica.

¹⁰⁰ Citados por Pascarella & Terenzini (2005).

Com este contributo para a definição operacional de abandono académico, não isento de críticas, procurou-se criar um entendimento do momento e do tempo a partir do qual o estudante é considerado em situação de abandono académico.

2. Abandono académico: Uma questão institucional

O acesso ao ensino superior é um percurso longo e difícil, pelo que, quando os estudantes se inscrevem nas instituições e estas os admitem não está nas expectativas de ambos, que um dia, os estudantes partam sem obter um diploma. Por isso, as implicações do abandono académico reflectem-se no percurso de vida dos estudantes, nas expectativas das famílias, no prestígio e financiamento das instituições, na economia do Estado e das famílias e na cultura e competitividade do país.

Na sociedade portuguesa a expectativa da maioria dos estudantes é obterem um diploma de qualificação superior tido, possivelmente, como um passo importante para concretizarem as suas aspirações (Astin & Oseguera, 2005), isto é, com vista a terem mais oportunidades em termos profissionais, acederem a uma carreira bem remunerada e ascender a um estatuto social superior. Por seu lado, o papel da Universidade é produzir conhecimento de modo a preparar os estudantes para a vida activa e para as suas carreiras futuras. Esta conjugação de interesses parecia perfeita, não fossem as taxas elevadas de abandono académico que se registam no ensino superior com as implicações já referidas.

Dadas as implicações sociais e económicas múltiplas que o abandono académico suscita, o mesmo deve ser encarado como um assunto prioritário da agenda política, pois afigura-se como um assunto institucional (Summers, 2003; Lau, 2003) que a todos diz respeito.

Constitui um assunto institucional porque diz respeito não só às famílias, aos estudantes (Sauvé *et al.*, 2006; Simpson, 2005), aos educadores (Sauvé *et al.*, 2006; McGaha & Fitzpatrick, 2005), às instituições e ao Estado¹⁰¹, mas também à sociedade e a todos os contribuintes. Por um lado, o abandono académico não configura apenas desperdício de recursos humanos¹⁰², desperdício dos dinheiros públicos (Di Pietro, 2006; Simpson, 2005), perdas económicas e sociais, com as conseqüentes implicações na qualidade e na quantidade de recursos qualificados disponíveis. O abandono académico representa, também, perdas individuais directas e indirectas de carácter afectivo-emocional para os estudantes e seus

¹⁰¹ Sauvé *et al.* (2006); Simpson (2005); Longden (2004); Braxton & Hirschy (2004); Yorke & Longden (2004); Bennett (2003); Adamson & McAleavy (2000); Tinto (1993)

¹⁰² Costa & Lopes (2008); McGaha & Fitzpatrick (2005); Simpson (2005)

pares, expectativas goradas para as famílias, falta de motivação e reconhecimento para os professores e para a Universidade¹⁰³ e perturbação na gestão e renovação de recursos para os empregadores (Lau, 2003). Por outro lado, a questão do abandono académico tem repercussões negativas no percurso de vida dos estudantes, quer devido à frustração de expectativas, quer devido à perda de potencialidades pessoais, profissionais e sociais (Costa & Lopes, 2008).

Implicações como as que acima se referiram traduzem-se, de forma indirecta na estagnação da economia, seja por falta de criatividade e de capacidade de desenvolvimento tecnológico, de inovação e, conseqüentemente, na falta de competitividade, seja em termos das assimetrias sociais por falta de emprego e degradação das condições de vida aos seus diferentes níveis. Assim, a grande aposta do momento deve centrar-se ao nível do incremento da retenção dos estudantes de modo a que os efeitos da educação dos indivíduos se traduzam em benefícios para os estudantes, para as instituições e para o Estado e, conseqüentemente, para a sociedade.

Um estudo desenvolvido em Itália por Di Pietro (2006) evidencia que o desejo de aceder à Universidade parece ser regulado pelas perspectivas do mercado de emprego, isto é, maiores possibilidades de emprego significam maior tendência para interromper ou mesmo abandonar os estudos. Embora não seja claro como é que a descida do desemprego actua no aumento do abandono académico, o facto é que os estudos evidenciam uma relação estreita entre estes dois factores. Segundo o autor, esta realidade é claramente evidente nas regiões economicamente deprimidas, inferindo-se que o efeito regulador do mercado de emprego, induz os indivíduos a aproveitar as poucas oportunidades de emprego, colocando para plano secundário e decorrente da avaliação entre os custos e os benefícios continuar ou retomar os seus estudos superiores. A taxa de abandono nas regiões deprimidas é agravada pela falta de recursos e serviços inerentes às dificuldades próprias das instituições que se inserem naquelas regiões e pela oferta reduzida de empregos em *part-time*, traduzindo-se num aumento da tendência para o abandono académico, muitos deles por incompatibilidade de conciliação do trabalho com os estudos. Facto curioso destas regiões é que dadas as dificuldades de acesso a um emprego, os indivíduos oriundos de estratos sociais de baixo capital cultural, mas que têm algum interesse académico, embora, porventura, com menor preparação académica, conseguem aceder à Universidade e persistem de forma mais acentuada no ensino superior por uma questão de estatuto, isto é preferem ser estudantes do que desempregados (Di Pietro, 2006), questão que em termos culturais, na perspectiva do estudo de Alves (1998) pode,

¹⁰³ Sauv e *et al.* (2006); McGaha & Fritzpatrick (2005); Taylor (2005); Lau (2003)

também, aplicar-se à região do Alentejo. Todavia, a falta de preparação académica e a dificuldade de resposta às exigências académicas destes estudantes conduz a que, grande parte, abandonem posteriormente os estudos. Contrastando com a realidade Italiana, um estudo de Quinn (2004) realizado em Inglaterra e Escócia revela que nas regiões onde é difícil obter um emprego, os estudantes das classes trabalhadoras continuam a abandonar os estudos, apesar da Universidade estar a oferecer medidas com altos níveis de apoio para estes continuarem os estudos. Os resultados do abandono académico entre os estudantes das classes trabalhadoras mostram que, apesar de ainda não ter sido provado, embora já tenha sido contestado (Quinn, 2004), o valor dos estudos universitários não tem significado nas vidas dos estudantes das classes trabalhadoras.

Para os estudantes, o abandono académico e a não conclusão de um curso superior tem implicações significativas na redefinição das suas vidas, na dificuldade ou quebra de expectativas de acesso a determinados níveis de emprego e no enriquecimento do seu capital social e cultural (Sauvé *et al.*, 2006; Yorke & Longden, 2004).

Os efeitos do abandono académico para as Universidades públicas traduz-se em desprestígio e redução da afectação de verbas do estado, enquanto para o Estado, a redução das taxas de qualificação superior traduz-se na diminuição do retorno de taxas decorrentes da redução das remunerações auferidas por estes recursos humanos fragilizando a economia como já demos nota.

Desdramatizando as implicações do abandono escolar Lau (2003) defende que altas taxas de retenção no 1º ano significam altas taxas de graduados no final do curso. Todavia, como se sabe, a existência de taxas de graduação baixas de uma Universidade afecta o prestígio desta¹⁰⁴ e, conseqüentemente, pode afectar a empregabilidade e carreira profissional dos estudantes, por se entender que aquelas são um indicador de *performance* das instituições (Astin & Oseguera, 2005); o orçamento das instituições (Brinkworth *et al.*, 2009; Hirschy & McClendon, 2004); a procura das instituições devido à forma como a sociedade em geral, os empregadores, os pais e os estudantes, em particular, vêem a instituição (Astin & Oseguera, 2005; Lau, 2003).

Não é unânime entre os autores que o abandono académico seja específico de estudantes oriundos de determinada classe social o que é confirmado pela existência de taxas de abandono académico entre instituições (Christie *et al.*, 2004) de maior e menor prestígio. Assim sendo, esta constatação releva para primeiro plano do debate, não apenas a questão do

¹⁰⁴ Astin & Oseguera (2005); Braxton & Hirschy (2004); Braxton, Hirschy & McClendon (2004) citados por Braxton & Hirschy (2004); Bennett (2003).

abandono académico, mas também as razões explicativas para a existência de taxas de abandono diferenciadas entre instituições do ensino superior.

O facto de se estar perante um problema de natureza institucional, deve constituir preocupação e um desafio para a comunidade académica, não só pelas implicações no financiamento e no prestígio académico, mas também por se tratar de um assunto de Educação (Rhodes & Nevill, 2004). Todavia, Quinn (2004) contrapõe que o problema não deve ser apenas visto como uma questão de Educação, mas igualmente como uma manifestação de mudança sociocultural. Para o autor, o abandono académico é entendido como uma consequência das exigências materiais das classes trabalhadoras que depende da cultura regional afigurando-se como um modo de perpetuação das classes trabalhadoras, que determina e é determinada pela cultura local. Apesar de não ser específico do abandono de estudos superiores, no estudo de Alves (1998) é equacionada a questão da influência da cultura local na taxa de abandono. O estudo é claro quanto ao facto dos estudantes das regiões litoral e norte abandonarem os estudos, sem qualquer ressentimento já que a cultura local valoriza muito o trabalho físico em detrimento do trabalho intelectual a par das poucas disponibilidades e de empregos pouco exigentes ao nível de qualificações. Contrastante com estas regiões, o Alentejo apesar de ter uma mão-de-obra pouco qualificada ligada a uma actividade campesina, embora em modernização, já possui alguma actividade industrial. Contudo, não revela um dinamismo crescente capaz de alterar a escassez de empregos qualificados e em áreas diferentes das associadas à terra levando, eventualmente, os jovens a manterem-se no sistema universitário como forma de adiar o confronto com a dureza do mercado de emprego.

Dadas as implicações e as perdas que representa para todos os envolvidos neste processo, o abandono académico devia assumir-se como um indicador importante de *performance* institucional, cuja avaliação podia criar outros olhares sobre o problema. As implicações referidas relevam a necessidade de se conhecer os modelos teóricos do abandono académico, de modo a encontrar as razões explicativas inerentes ao estudante, ao ambiente e cultura organizacional das instituições e à conjuntura económica e social do momento. Este conhecimento pode ajudar, quer os decisores a determinar medidas capazes de eliminar os impactes negativos do fenómeno, quer os académicos a propor programas de apoio e acompanhamento adequados às diferentes necessidades dos estudantes.

3. Modelos teóricos do abandono académico

O abandono académico, enquanto fenómeno social, tem merecido a atenção da comunidade académica, a qual desenvolveu modelos teóricos no sentido da sua compreensão.

Ao longo do tempo e para encontrar explicações que permitam compreender o fenómeno do abandono académico, desenvolveram-se linhas de investigação centradas em abordagens de carácter psicológico, sociológico, económico, organizacional e interaccional.

Os modelos teóricos mais conhecidos apesar de, na sua maioria, estarem associadas à problemática da retenção e da persistência, emergem de pressupostos teóricos diferentes. Os modelos teóricos explicativos do abandono académico mais estudados provêm da teoria interaccionista (Tinto, 1975, 1993), da desenvolvimentista (Pascarella, 1980, 1985), da envolvimentista (Astin, 1984, 1985, 1993), da organizacional (Bean & Metzner, 1985), da indutiva (Braxton, 2000) e do capital cultural (Bourdieu, 1973; Bourdieu e Passeron, 1977) as quais se descrevem resumidamente.

3.1. Modelo interaccionista

A teoria interaccionista (Tinto (1975) procura explicar o abandono académico como resultante da falta de integração social e académica dos estudantes determinada pela interacção dinâmica de uma multiplicidade de factores pessoais e institucionais mediadas pelo ambiente e cultura institucional. A integração social é entendida como resultante do envolvimento social dos estudantes com os seus pares e com a instituição, enquanto a integração académica é entendida como a percepção dos estudantes acerca das suas experiências e actividades que estimulam o seu desenvolvimento intelectual. Mais tarde, Tinto (1993) introduz revisões ao seu modelo teórico tendo-lhe acrescentado as experiências institucionais formais e informais e o envolvimento com o exterior, alterando deste modo as interacções do estudante com os grupos sociais e a instituição em que se insere. O autor parte do pressuposto que, quando o estudante se sente social e institucionalmente integrado aumenta não só o seu empenhamento para alcançar os objectivos pessoais, mas também o envolvimento na e com a instituição, potenciando, deste modo, a tendência para persistir na mesma. Apesar deste esforço de Tinto (1993) a aplicação do seu modelo revelou resultados mistos ou contraditórios, devido à falta de controlo das variáveis externas à instituição as quais exercem inevitável influência nas percepções, no envolvimento e nas preferências dos estudantes (Cabrera *et al.*, 1993).

A diversidade de factores que influenciam as diferentes interacções e o envolvimento social e institucional dos estudantes são, só por si, de grande complexidade. A estes factores pode acrescentar-se a variabilidade temporal dos níveis de integração (Ishitani, 2006, 2003; Ishitani & DesJardines, 2002), tal como determinadas características das instituições. Por um lado, estas características relacionadas com os recursos, a estrutura, a distribuição dos espaços, o tipo, o tamanho e a cultura da instituição (Nora *et al.*, 2005) a que Pike & Kuh (2005) acrescentam a missão institucional influenciam as interacções e o envolvimento social e institucional dos estudantes. Por outro lado, a origem social e demográfica dos estudantes, o tamanho das classes e a cultura académica (Nora *et al.*, 2005) influenciam a intensidade e qualidade das interacções entre os estudantes determinando o carácter das mesmas e, conseqüentemente, o ambiente interpessoal que se vive nas instituições. Assim sendo, as características pessoais, os valores e a cultura do estudante podem não se coadunar com a missão e a filosofia da instituição conduzindo, deste modo, o estudante para uma situação de marginalização que inibe a sua integração social e académica, impelindo-o para o abandono académico como alternativa ao seu sofrimento.

Pascarella & Terenzini (2005) entendem que a teoria de Tinto (1975, 1993), é teoricamente mais explícita e tem algumas semelhanças com a teoria envolvimento de Astin (1985, 1993). Na verdade, o investimento de energia física e psicológica postulada por este autor é importante para o envolvimento do estudante mas, segundo Pascarella & Terenzini (2005), este aspecto está implícito na teoria dinâmica de integração de Tinto (1975, 1993).

O modelo teórico de Tinto (1975, 1993) é certamente o mais estudado e conhecido, estando próximo de atingir o “*paradigmatic status*” (Braxton, *et al.*, 2000)¹⁰⁵ pelo que, se parte do pressuposto que o modelo interaccionista tem virtualidades para nos permitir uma compreensão holística do processo de abandono, mas nenhuma teoria está isenta de críticas. Tierney (2000) crítica o modelo de Tinto (1975, 1993) por considerar que assenta numa perspectiva de integração centrada, essencialmente, no ponto de vista da instituição e não do indivíduo, menosprezando assim o esforço dos estudantes. Na linha das críticas dos autores anteriores, Hermanowicz (2006-7) é mais explícito ao referir que as acções e as vozes dos estudantes não são, nem observadas, nem ouvidas. Isto é, as perspectivas dos estudantes sobre os motivos que os conduzem ao abandono académico não são tidas em consideração. Por um lado, esta lacuna limita a compreensão do problema, pois não se conhecem, nem os objectivos, nem as interacções que os estudantes estabeleceram com o ambiente institucional. Por outro lado, esta parcialidade do conhecimento dificulta, não só a identificação e a

¹⁰⁵ Citado por Guiffrida (2006)

remediação das múltiplas fontes de desagrado, o que pela diversidade é um grande desafio, mas também a estruturação de programas de apoio às necessidades e à integração social, académica e institucional dos estudantes.

Também, Brunsten *et al.* (2000) são muito críticos do modelo de Tinto (1975, 1993) por o considerarem muito vago para ser útil e muito ambicioso nas suas tentativas de ser abrangente. Para além destes aspectos globais a discordância dos autores vai essencialmente dirigida por o modelo não ter em conta, a experiência do estudante, o contexto em que estes tomam a decisão de abandono e a situação particular que conduz à decisão individual.

A questão das experiências prévias onde se inclui as vivências decorrentes dos valores, das tradições, da cultura e as orientações motivacionais de determinadas comunidades, nomeadamente as minorias, é uma questão muito sensível da teoria de Tinto (1975, 1993), sendo esta considerada como enfermando de limitações culturais. Autores, como Guiffrida (2006) e outros por si citados, enfatizam a lacuna da teoria relativamente ao facto desta ignorar a integração como um processo bicultural ou a capacidade dos estudantes oriundos das minorias para obterem sucesso, já que parte do pressuposto que para o estudante se integrar tem de fazer um corte com as tradições associadas ao passado. Para os estudantes das minorias, muitas delas pouco integradas na sociedade, é indispensável o suporte e encorajamento familiar para minimizar as adversidades de integração académica e social acrescida, nestes casos, da inerente condição de minoria, como a possibilidade de isolamento cultural e racismo. Ora, estas necessidades não são compatíveis com o corte com o passado postulado por Tinto (1975, 1993) para que haja integração académica e social. Outra limitação da aplicação da teoria, levantada por Stage (1989)¹⁰⁶, é consequência da análise do empenhamento e da persistência de estudantes das minorias. De facto, sendo o empenhamento do estudante um elemento central da integração na teoria de Tinto (1975, 1993) e, conseqüentemente, do sucesso, da retenção ou da persistência, ao ignorar-se os aspectos culturais, nomeadamente as diferenças das orientações motivacionais, as quais diferem consoante as culturas e raças, corre-se o risco de enviesar a compreensão da problemática em estudo.

Estudos desenvolvidos por outros autores encontraram, também, fragilidades na teoria interaccionista. Por isso, a generalização dos dados a outro tipo de instituição requer cautelas devido à persistência variar consoante o tipo de instituição, o contexto e a composição do grupo dos estudantes (Cabrera *et al.*, (1993). A persistência varia, também, consoante os sistemas educativos e as culturas (Longden, 2004), o percurso educativo por via dos cursos

¹⁰⁶ Citado por Guiffrida (2006)

vocacionais ou gerais e por se verificarem diferenças entre a integração na instituição e no curso (Adamson & McAleavy, 2000).

O estudo de Braxton (2000) e outros desenvolvidos com a participação do autor¹⁰⁷ reconhecem o estatuto paradigmático da teoria de Tinto (1975, 1993) no estudo do abandono académico. Contudo, criticam esta teoria por a mesma se centrar na investigação em que, exclusivamente, a recolha de dados se verificou com os estudantes que vivem em residências universitárias, de apenas numa única instituição não contemplando as diferenças entre os diferentes tipos de instituições e o contexto onde os estudantes residem. Braxton & Lien (2000) são, igualmente, críticos devido ao facto dos estudos multi-instituição revelarem dados mais consistentes e contestam Tinto por não ter tido em consideração o isolamento intelectual e a afiliação colectiva como forma de integração académica. Para estes autores, o isolamento intelectual face à comunidade em que o estudante se insere e a incongruência entre os seus valores e crenças e o ambiente institucional são passíveis de se traduzirem em insucesso ou abandono académico. Braxton & Hirschy (2004, 2005) são, igualmente, críticos do modelo teórico de Tinto (1975, 1993), quanto ao modo como se chegou à interpretação da percepção dos estudantes sobre como a integração afecta a decisão do estudante persistir ou abandonar a instituição. Segundo os autores, uma das limitações da teoria que suporta este modelo teórico é não permitir generalizações devido à cultura organizacional, contextos, valores e tradições próprias que definem a identidade de cada instituição. Braxton & Lee (2005) contudo, usam-na como enquadramento organizacional para a compreensão das relações entre os diferentes factores do abandono e por acreditarem que a teoria de Tinto (1975, 1993) é empiricamente credível.

A cultura organizacional, conjugada com as características pessoais, influencia os comportamentos individuais dos estudantes com a instituição, conduzindo a que cada um tenha uma compreensão mais ou menos compatível com os seus padrões de valores, de crenças e das normas e os defendidos pela comunidade em que se insere. Daí esta relação poder determinar a decisão de abandono académico. Assim, assumindo que a integração social emerge da qualidade das experiências e da afinidade dos estudantes com a comunidade, parece decisivo o empenhamento da instituição na integração social do estudante. Assim sendo, a instituição deve promover e valorizar todas as actividades ou experiências vividas pelos estudantes no meio académico (Braxton & Hirschy, 2004) de modo a que estes persistam no sistema e concluam os estudos superiores. Baseados neste princípio, mas evocando a diferença de factores a que cada uma das populações está exposta, Braxton,

¹⁰⁷ Braxton & Lien (2000); Braxton & Lee (2005); Braxton & Hirschy (2005, 2004)

Hirschy & McClendon (2004)¹⁰⁸ construíram um modelo aplicável a estudantes residentes e outro aplicável a não residentes no *campus* e adaptável a diferentes tipos de instituições. Os modelos apresentados são uma tentativa explicativa para a questão do abandono académico baseado na revisão da teoria interaccionista de Tinto (1975, 1993), mas generalizável a diferentes tipos de instituições e suportada no tipo de vivências e influências internas e externas a que os estudantes estão expostos.

O facto de haver críticas às lacunas da teoria de Tinto (1975, 1993), devem entender-se as mesmas como contributos apelativos da sua revisão de modo a fortalecer as múltiplas virtualidades que lhe são reconhecidas. Efectivamente, muitas das críticas ao modelo de Tinto (1975, 1993) tiveram a virtualidade de produzir conhecimento acerca da problemática do abandono académico, ajudando os investigadores a sistematizar razões de naturezas diferentes inerentes ao estudante, ao ambiente e à organização.

O grande passo em frente, pode dizer-se, foi o reconhecimento de muitas das causas se centrarem na organização das próprias instituições. Muitas destas críticas são reconhecidas por Tinto (2006-7) como tendo o mérito, de entre muitas coisas, ter mudado as práticas, o ambiente e a organização das instituições e, conseqüentemente, a retenção ter passado a ser o grande desafio do momento. Todavia, o autor argumenta que já se perdeu muito tempo com esta questão advogando, agora, a ideia que o principal desafio é melhorar a aprendizagem dos estudantes. Apesar deste desafio do autor parece que a comunidade académica portuguesa está, ainda, longe da compreensão das razões que conduzem os estudantes do ensino superior a abandonar os seus estudos.

3.2. Modelo desenvolvimentista

A teoria desenvolvimentista ou de “avaliação das mudanças” (Pascarella, 1980, 1985) coloca a ênfase nas características da estrutura organizacional e do ambiente institucional como a “força activa” que, de forma directa e indirecta, opera nos estudantes. O modelo desenvolvimentista foi inicialmente concebido para explicar as mudanças que se operavam na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, embora possa ser, igualmente, usado para estudar outros resultados dos estudantes no ensino superior (Pascarella & Terenzini, 2005). Todavia, e apesar desta possibilidade, não tem sido um modelo muito adoptado para explicar o abandono académico ou prever a retenção e a persistência.

¹⁰⁸ Citados por Braxton & Hirschy (2005)

As características do ambiente institucional são de importância fundamental pois é através dele que se processa a adaptação e integração académica e social dos estudantes a uma realidade nova, cujos reflexos exercem particular efeito no desenvolvimento intelectual, na aprendizagem e na satisfação dos estudantes.

Com o objectivo de estudar o impacto dos efeitos das variáveis externas na aprendizagem dos estudantes Pascarella (1980, 1985) e Pascarella & Terenzini (1991, 2005), partem do pressuposto que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo emergem das características pessoais do estudante, da qualidade das interações com os agentes de socialização e da qualidade dos esforços desenvolvidos pelo estudante para aprender e se desenvolver, os quais são mediados pelo ambiente institucional e pelas características e estrutura organizacional da instituição. Ora, com se sabe, as características da instituição através da estrutura, da organização e da cultura, traduzidas nas práticas influenciam fortemente o ambiente institucional o qual, por sua vez, se repercute na interação dos estudantes com o meio. Aquelas características influenciam, igualmente, a interação dos estudantes com os agentes de socialização, as quais se reflectem na motivação, na integração e na qualidade do esforço do estudantes, seja nas actividades académicas e institucionais, seja nas relações sociais.

A qualidade do esforço do estudante actua sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, o qual é influenciado, também, pelas interações acima referidas, sendo de realçar a importância das características pessoais e do *background* do estudante, não só na qualidade do seu esforço e na qualidade daquelas interações, mas também como elementos estruturantes do sucesso das aprendizagens e do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

O aspecto mais relevante deste modelo é proporcionar, através do ambiente, condições de envolvimento e desenvolvimento cognitivo que conduzam o estudante ao sucesso e a manter-se na instituição.

Sendo a tónica deste modelo o ambiente institucional e a importância do modo como a instituição se organiza em termos de proporcionar aos estudantes condições para o seu desenvolvimento, Silva *et al.* (2003) consideram que o fundamental deste modelo não é tanto o que o ensino superior faz pelos estudantes, mas as vivências, as oportunidades e as experiências que coloca à sua disposição. Concorda-se que o ensino superior proporciona, conhecimento, desenvolvimento intelectual e oportunidades de emprego, estimula atributos, atitudes e comportamentos, desenvolve competências, promove valores, mas entende-se que existe muito trabalho por fazer de modo a melhorar a satisfação, a integração, o sucesso e a taxa de estudantes diplomados pelas Universidades portuguesas.

3.3. Modelo do envolvimento

A “teoria do envolvimento” de Astin (1984, 1985, 1993) parte do pressuposto que os estudantes aprendem de acordo com o seu envolvimento acadêmico e institucional. O empenhamento acadêmico depende da energia com que se dedica ao estudo. Por sua vez, o envolvimento institucional deriva do empenhamento na diversidade de actividades no *campus* e na interacção com a comunidade educativa. O autor parte do pressuposto que o estudante aprende e se desenvolve seja qual for o seu envolvimento, mas a sua satisfação e crescimento provêm das variações do ambiente proporcionadas pela instituição (Astin, 1993) e da valorização que ele próprio atribui às experiências vivenciadas.

Este modelo teórico centra-se, essencialmente, nos factores facilitadores do desenvolvimento do estudante e, conseqüentemente, do seu envolvimento. Astin (1985) reformulou a sua primeira teoria acrescentando cinco postulados ao seu modelo teórico: i) o envolvimento requer investimento em energia física e psicológico; ii) o envolvimento processa-se ao longo de um continuum; iii) o envolvimento pode ser caracterizado em termos qualitativos e quantitativos; iv) a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal do estudante é directamente proporcional à qualidade e quantidade do seu envolvimento; v) a eficácia de qualquer política ou programa educativo depende da sua capacidade para promover o envolvimento do estudante (Pascarella & Terenzini, 2005); Silva *et al.*, 2003) e, conseqüentemente, do sucesso dos estudantes

A principal crítica à “teoria envolvimentista” de Astin (1985) parte de Pascarella & Terenzini (2005) por considerarem que não se trata de uma teoria. Os autores argumentam que não se sabe quais as variáveis que se presume influenciarem o ambiente, quais os mecanismos, como interferem e se relacionam com as variáveis entre si e a natureza do processo que faz despoletar o envolvimento. Apesar deste entendimento, os autores consideram que a análise dos resultados da aplicação da teoria se tem revelado, para as instituições, um bom instrumento de reflexão acerca do impacte na retenção.

3.4. Modelo organizacional

O desenvolvimento de estudos posteriores a Tinto (1975, 1993) colocou aos investigadores desafios, dando origem a linhas orientadoras novas ou decorrentes de críticas às primeiras. A evolução da sociedade trouxe para a Universidade estudantes mais velhos, a

tempo parcial, minorias étnicas, mulheres (Braxton & Hirschy, 2005) a que Houle (2004)¹⁰⁹ acrescenta os não residentes no *campus* e os estudantes com percursos académicos e estatutos familiares diferenciados. As teorias interaccionistas não podiam, por um lado, aplicar-se à diversidade de estudantes com estas características, porque dificilmente interagiam com os pares e com a instituição e, por outro lado, estes estudantes eram portadores de experiências sociais decorrentes da influência familiar, dos amigos e até do mundo laboral. Para os autores, as experiências decorrentes de factores externos influenciavam as atitudes e as decisões dos estudantes.

Conscientes desta realidade Bean & Metzner (1985), baseados na teoria de Bean (1980), desenvolvem um modelo explicativo do abandono académico, assente no modelo da mobilidade organizacional, propondo uma maior interacção entre as variáveis ambientais: aspectos financeiros, número de horas de trabalho, encorajamentos externos dos amigos e família, responsabilidades familiares, integração académica e social e oportunidade de transferência para outras instituições. Bean & Metzner (1985) partem do pressuposto que os estudantes mais velhos e não tradicionais estão mais sujeitos ao impacto destas variáveis, as quais podem influenciar a sua satisfação e, conseqüentemente, as intenções dos estudantes. Cabrera *et al.* (1993) entendem que para o desenvolvimento do *Student Attrition Model* (SAM), Bean (1980) e Bean & Metzner (1985) partiram do pressuposto que as intenções comportamentais eram impulsionadas por um processo, no qual as convicções moldavam as atitudes e estas, por sua vez, influenciavam as intenções comportamentais. Neste contexto, as intenções comportamentais eram vistas como um preditor do comportamento de persistir, isto é os estudantes persistiam ou abandonavam os estudos superiores.

A importância do modelo proposto por Bean (1980) e Bean & Metzner (1985) decorre, por um lado, dos autores colocarem um ênfase especial nos factores externos à instituição (características do estudante, variáveis académicas e as variáveis ambientais) os quais conjuntamente com o contexto organizacional têm efeitos directos na decisão de abandono. Por outro lado, partem do pressuposto que as variáveis ambientais (apoio dos pais e dos amigos, satisfação face aos recursos financeiros e a possibilidade de mudar de curso ou instituição) têm efeitos directos nas variáveis internas e, conseqüentemente, na decisão de abandono académico.

Para além da importância desta teoria ter colocado em questão a aplicabilidade da teoria de Tinto (1975, 1993) a estudantes com características diversificadas, contribuiu de forma relevante para explicitar melhor o papel dos factores externos no processo de

¹⁰⁹ Citado por Sauv e *et al.* (2006)

persistência dos estudantes nas instituições (Cabrera *et al.*, 1992). Apesar das suas limitações o facto é que esta teoria, a par da de Tinto (1975, 1993) ou a esta associada, por se considerar que têm em comuns variáveis organizacionais e pessoais (Cabrera *et al.*, 1992, Cabrera *et al.*, 1993), tem sido largamente aplicada para explicar o fenómeno do abandono académico.

3.5. Modelo indutivo

Não desprezando as virtualidades da teoria interaccionista, Braxton (2000) e outros¹¹⁰ propõem uma revisão, ao modelo de Tinto (1975, 1993), acrescentando-lhes a identificação de factores que influenciam a integração dos estudantes. Para a identificação destes factores, Bean & Eaton (2000) propõem um modelo psicológico baseado nas quatro teorias psicológicas mais conhecidas (*attitude-behaviour theory; coping behavioural theory; self-efficacy theory e attribution theory*) para explicar o abandono académico. Sendo o modelo de Tinto (1975, 1993) baseado nas inter-relações sociológicas, Bean & Eaton (2000) entendem que as teorias que lhe estão associadas não são prioritárias, nem suficientes para determinar os factores explicativos inerentes à decisão que conduz os estudantes a abandonarem ou a persistirem os estudos superiores. Para os autores, as teorias psicológicas têm, ainda, a vantagem de poderem revelar novos resultados que expliquem o sucesso dos estudantes, ajudando as instituições a desenhar programas com vista à integração social e ao sucesso dos estudantes. Na perspectiva dos autores, o modelo agora proposto afigura-se como o melhor para prever o abandono já que, à luz da teoria, partem do pressuposto que as intenções são o veículo da transformação das atitudes em comportamentos e, como tal, um bom indicador do abandono.

Na sua crítica ao modelo interaccionista, Braxton (2000) defende que a revisão deste deve ser baseada na investigação de carácter quantitativa e qualitativa de modo a avaliar a influência de outros constructos de ordem económica, organizacional, psicológica e sociológica que possam ajudar a explicar o abandono académico. Segundo o autor, os constructos derivados da economia permitem avaliar qual o peso da relação custos/benefícios na decisão dos estudantes abandonarem os estudos. Quanto aos constructos de ordem organizacional como o estilo centrado nos órgãos directivos, administrativo e o grau de participação dos estudantes nos diferentes órgãos da instituição são factores que podem ajudar a compreender de que modo estes aspectos afectam a decisão dos estudantes. Nos constructos de ordem psicológica realça-se a questão da integração social com especial incidência para a

¹¹⁰ Braxton & Lee (2005); Braxton & Hirschy (2004); Bean & Eaton (2000); Braxton & Lien (2000)

importância do reconhecimento da identidade grupal, como é exemplo das minorias e dos estilos de vida e do sentido de pertença, os quais são factores com impacte na decisão de se manterem ou abandonarem os estudos superiores. Finalmente, os constructos de ordem sociológica podem emergir da relação entre os estudantes enquanto pares, como as associações de estudantes, do curso ou até das dinâmicas da própria sala de aula, sem esquecer a possível diferenciação de acções sociais decorrentes das diferenças entre as classes sociais de origem dos estudantes que, *de per se*, são indicadores de tendência para o abandono, e do capital cultural da instituição.

No sentido de contribuir para a compreensão do fenómeno do abandono académico, Braxton & Lien (2000) e Braxton & Lee (2005) defendem uma revisão cuidada do modelo de Tinto (1975, 1993). Para tal sugerem que a mesma seja baseada num conjunto de pressupostos centrados nas múltiplas interacções entre factores como: as características do estudante, o envolvimento do estudante e da instituição e vice-versa, a integração académica e social, os objectivos de concluir o curso e a persistência. A proposta de revisão do modelo é suportada nos dados empíricos de um conjunto de testes associados a cada pressuposto, distintos para os estudantes residentes e para os não residentes, com o objectivo de construir com parcimónia um conjunto de generalizações que influenciam a integração social dos estudantes no meio académico e, conseqüentemente, compreender o processo de abandono académico. O estudo de Braxton & Lee (2005) confirma apenas a aplicabilidade do modelo de Tinto (1975, 1993) aos estudantes residentes, não sendo possível encontrar um conhecimento seguro decorrente da aplicação dos testes aos pressupostos definidos pelos autores aos estudantes não residentes.

O contributo destes avanços no conhecimento não significa que Braxton (2000) considere importante que os académicos façam um esforço investigativo no sentido de melhorar os princípios da teoria interaccionista de modo a aumentar a compreensão acerca dos diferentes factores que constituem o *puzzle* do abandono académico. Braxton & Lee (2005) recomendam, igualmente, aos académicos e aos decisores institucionais que apliquem múltiplos testes às práticas e às políticas implementadas com vista a reduzir o abandono académico e a encontrar um conhecimento consistente que permita fortalecer a integração dos estudantes nas instituições.

Partilha-se do princípio que o progresso investigativo e a possibilidade da generalização dos elementos comuns são aspectos determinantes para as instituições criarem condições de apoio à integração social e ao sucesso dos estudantes. Todavia, entende-se que as instituições devem estabelecer o seu próprio empenhamento no bem estar e no sucesso dos estudantes que admitem, a partir da integridade institucional e do potencial comunitário, de

modo a promover acções, que se revelem institucional e academicamente positivas para os estudantes, que os ajudem a ultrapassar as dificuldades e a concluir os estudos superiores.

3.6. Modelo do capital cultural

A dificuldade de encontrar nos modelos teóricos estudados explicações para o abandono académico decorrente da introdução de variáveis novas, coloca-se a hipótese de se considerar outros modelos teóricos.

Concordando com a importância da integração social e académica, alguns autores¹¹¹ citando Bourdieu (1973) e Bourdieu e Passeron (1977) introduziram a relevância do capital cultural como um contributo alternativo para a compreensão do abandono académico. A perspectiva dos autores advém do entendimento que os estudantes com baixos níveis culturais dificilmente se mantêm no sistema, pela discrepância entre o seu nível cultural e o exigido no meio universitário, provocando assim o abandono académico, enquanto os estudantes de elevado capital cultural têm tendência para persistir em qualquer tipo de instituição. Todavia, outros estudos¹¹² mostram resultados contraditórios com a perspectiva dos autores anteriores, não tendo encontrado diferenciação social nos diferentes factores que conduzem ao abandono académico, como veremos mais adiante nas razões explicativas para o abandono académico.

O facto de alguns estudantes persistirem no sistema decorre, segundo Berger (2000), de um processo de integração que se sustenta no processo de reprodução social. Talvez por essa razão, Berger (2000) entenda que a teoria da reprodução social, por se reflectir ao nível do indivíduo e das organizações, pode fornecer outros constructos que nos permitam encontrar explicações acerca das razões que conduzem os estudantes ao abandono académico.

Efectivamente, pode dizer-se que o capital tem um efeito cumulativo, bastando ser portador de um tipo de capital para conseguir os restantes, seja por investimento, influência ou manipulação. De acordo com a teoria do capital cultural a Escola, na sua globalidade, é um meio que reproduz e legitima as classes sociais existentes, continuando o sistema universitário, em particular, a assegurar a reprodução dos privilégios de classe (Tavares *et al.*, 2008; Pugsley, 2004). Esta evidência é muitas vezes patente na escolha da instituição, a qual nestes casos, é predeterminada pelas famílias, seja por orientação do capital cultural, seja pelo *lobby* dominante, sendo geralmente a acção do estudante nula.

¹¹¹ Longden (2006, 2004); Yorke & Longden (2004); Berger (2000)

¹¹² Christie *et al.* (2004); Legendre (2003); Adamson & McAleavy (2000)

A escolha de determinada instituição para o prosseguimento de estudos superiores pretende, à luz da teoria da reprodução social, manter ou aumentar o *status* económico e social da família (Berger, 2000) e, conseqüentemente, do estudante enquanto continuador desse *status*. Apesar da consciência que as escolhas são socialmente construídas (Pugsley, 2004), a escolha da instituição baseada na lógica da continuação ou incremento do *status* pode, no caso do factor predominante ser o capital económico, resultar mais facilmente em abandono já que: i) o estudante pode não ter classificação académica, nem capital cultural para responder às exigências do curso ou da instituição; ii) a escolha é feita na lógica da matrícula e não da possibilidade de graduação do estudante; iii) o estudante não faz uma escolha nem autónoma, nem consciente. A evidência deste tipo de acções configura a escolha errada do curso ou da instituição por ser passível de desmotivação e de frustração do estudante, seja por incapacidade académica, seja por desvirtuação dos seus objectivos face ao ensino superior, convertendo-se em abandono académico. Contudo, deve ter-se consciência que nos países onde existe um mercado fortemente direccionado para as elites, o tipo de situações anteriormente apontadas tem pouco impacte. Tal facto deve-se a estas instituições terem processos selectivos muito rigorosos que lhes permite escolher os estudantes que querem admitir (Berger, 2000).

A selectividade só por si não assegura a retenção (Hermanowicz, 2006-7) o facto é que quando existe consonância entre taxas de retenção e o *status* institucional aquelas aumentam (Bean, 2005). Obviamente que este tipo de instituições não arrisca o seu prestígio, por isso o processo de selecção é não só pelo *status* dos estudantes, mas também ocupação, rendimentos e tipo de suporte proporcionado pelos familiares e pelas atitudes e características individuais como a *performance* e a ambição em termos da concretização dos seus objectivos.

Estudos apontam para que os indivíduos oriundos de classes sociais muito poderosas são os mais bem preparados para enfrentar o ambiente académico (Astin, 1993; Bean, 2005). Concomitantemente estas instituições possuem, por um lado, meios financeiros para implementar qualquer tipo de programa de apoio necessário a possíveis dificuldades dos estudantes.

Outro aspecto que caracteriza as instituições elitistas é o desenvolvimento de uma interacção continuada entre a organização e os estudantes não só no *campus*, mas também nas residências com o objectivo de identificar dificuldades (Hermanowicz, 2003) ao mesmo tempo que criam um sentido de consciência comum entre pares de modo a facilitar a integração social. Por outro lado, o capital cultural e as capacidades académicas dos estudantes garantem a coesão entre os objectivos e os interesses dos mesmos acautelando, deste modo, o sucesso da sua graduação e a manutenção do processo de reprodução social.

Procurou-se relevar as particularidades dos modelos explicativos do abandono académico. Pode dizer-se que todos são válidos de acordo com determinados critérios e os pressupostos que os sustentam, embora, por vezes, a junção de factores individuais, ambientais e institucionais de cada modelo nos permita compreender melhor o fenómeno da persistência (Cabrera *et al.*, 1992, Cabrera *et al.*, 1993) e, conseqüentemente, do abandono académico.

Os modelos teóricos existentes e as combinações possíveis entre os seus factores mais relevantes permitem identificar factores de risco de abandono académico e implementar programas para minimizar os impactes do abandono académico. O estudo de Cabrera *et al.* (1992) baseado nos modelos mais conhecidos e testados: Tinto (1975, 1993), *Student Integration Model* (SIM) e Bean (1980) e Bean & Metzner (1985), *Student Attrition Model* (SAM) permitiu aos autores encontrar afinidades entre alguns grupos de variáveis, propondo, por essa razão, um modelo resultante da fusão entre ambos – o *Integrated Model of Student Retention*. Apesar do esforço de Cabrera *et al.* (1992) podemos estar perante a necessidade de estabelecer novas teorias (Brunsden *et al.*, 2000) que nos permitam compreender as verdadeiras razões que conduzem os estudantes ao abandono académico. Todavia, entende-se que o conhecimento e as relações entre as diferentes variáveis é um elemento importante para as instituições desenvolverem acções positivas que ajudem os estudantes a concluir os estudos superiores e reduzir assim as elevadas taxas de abandono académico.

4. Factores explicativos do abandono académico: um puzzle em construção

O estudo do abandono académico, enquanto fenómeno social, e dos factores conducentes à sua compreensão tem sido desenvolvido de forma sistematizada, particularmente, nos Estados Unidos da América, no Reino Unido, no Canadá e mais recentemente na Austrália.

O abandono académico surge, de um modo geral, nos dois primeiros anos de vida académica (Correia *et al.*, 2005), mas ocorre, essencialmente, durante o 1º ano¹¹³. A existência de estudos centrados no 1º ano decorre de se considerar que é um ano *stressante* devido à mudança de ambiente (Sauvé *et al.*, 2006) e crítico para os estudantes¹¹⁴, apresentando-se estes inseguros e vulneráveis (Hermanowicz, 2006-7; McInnis & James,

¹¹³ Lassibille & Gómez (2008); Hermanowicz (2006-7, 2003); Di Pietro (2006); Tinto (2006, 1993); Bean (2005); Herzog (2005); Pascarella & Terenzini (2005); Christie *et al.* (2004); Longden (2004); McInnis & James (2004); Upcraft (2004); Barefoot (2003); Legendre (2003); Astin (1993)

¹¹⁴ Hermanowicz (2006-7); Longden (2006); Tinto (2006, 1993); Morgan (2005); Rhodes & Nevill (2004)

2004) ao quererem iniciar novo projecto de vida.

Sendo o 1º ano crítico e decisivo releva para o debate a questão das experiências académicas e sociais vividas nas primeiras semanas, as quais não podem ser subestimadas (Longden, 2006; Christie & Grant, 2004) por ser neste ano que o estudante faz a avaliação da sua satisfação e das suas expectativas quanto ao ambiente académico, social e institucional. Isto é, o estudante questiona-se e confronta-se com a necessidade de tomar decisões, mesmo que temporárias, sobre a sua permanência ou abandono dos estudos superiores.

Os estudos conhecidos sobre as razões que conduzem os estudantes ao abandono académico têm-se desenvolvido essencialmente segundo a perspectiva psicológica, sociológica, psicológica-sociológica, sociodemográfica, económica e institucional.

Não obstante os esforços desenvolvidos pela investigação, sabe-se muito pouco sobre as verdadeiras razões que conduzem os estudantes do ensino superior a abandonarem os estudos antes de obterem uma qualificação. Esta realidade parece dever-se, provavelmente, ao facto da questão do abandono académico ser o resultado de uma série de fenómenos complexos e interligados¹¹⁵, internos e externos à Universidade, a que não são alheias as respectivas abordagens e as características específicas de cada estudante (Tinto, 1993). Apesar de se reportarem ao estudo das implicações da anulação da matrícula e do abandono de disciplinas em que os estudantes estão inscritos, Babad *et al.* (2008) entendem, em termos dos mecanismos mobilizados para a tomada de decisão, que esta é um processo avaliativo de um conjunto de aspectos associados a factores de ordem pessoal, institucional e ambiental, processo este que se pode aplicar ao abandono académico. Acresce que é, também, uma questão multidimensional pelo que, este fenómeno, não pode ser compreendido ou prognosticado, nem como resultante de simples razões (Summers, 2003), nem mesmo pela relação entre estas, nem reduzir-se a explicações causais ou lineares, nem tão pouco esquecer a importância das experiências dos estudantes e as suas expectativas para o futuro (Adamson & McAleavy, 2000).

As razões para os estudantes abandonarem os estudos superiores são complexas e estão ainda pobremente compreendidas (Bean, 2005). Apesar disso têm sido desenvolvidos muitos esforços de modo a identificar possíveis razões que expliquem as causas do abandono académico.

Sauvé *et al.* (2006) identificaram como causas de abandono académico um conjunto de causas associados a factores de aprendizagem, pessoais, interpessoais, familiares, académicos, institucionais e ambientais, bem como da conciliação do estudo com o trabalho.

¹¹⁵ Taylor (2005); Christie *et al.* (2004); Summers (2003)

Apesar da identificação destes factores o conhecimento acerca das razões do abandono académico é, ainda, muito ténue. Na verdade, a identificação das causas não nos permitem conhecer, só por si, qual a relação entre as razões identificadas e que mecanismos fazem activar as mesmas pois, como se explicou anteriormente, existem muitos factores contributivos para a decisão de abandono académico (Sauvé *et al.*, 2006; Christie *et al.*, 2004). Esta fragilidade de conhecimento associado à multiplicidade de factores contributivos faz deste fenómeno um autêntico *puzzle* (Braxton, 2000; Longden, 2004), devendo considerar-se a hipótese que o impacto e o efeito das razões conducentes ao abandono académico produzem, também, efeitos diferentes entre os estudantes. Talvez por isso, as razões evocadas pelos estudantes variam entre instituições (Hermanowicz, 2003) tal como os impactos das variáveis mudam ao longo do tempo (Ishitani, 2006,2003; Ishitani & DesJardines, 2002).

O facto de as razões do abandono académico variarem entre instituições remete, em grande parte, as causas do abandono académico como resultantes do ambiente e da cultura organizacional. O facto de os estudantes evocarem mais do que uma razão para o abandono dos estudos e essas razões terem pouca relação entre si (Hermanowicz, 2003) dificulta a compreensão da problemática e, por conseguinte, a adopção de medidas ou programas para minimizar os seus efeitos. A circunstância de muitos estudantes decidirem abandonar os estudos superiores muito cedo, inviabiliza a possibilidade de intervenção dos técnicos bem como o impacto dos programas de apoio. Acresce que, a questão do tempo de permanência dos estudantes no ensino superior determina, igualmente, as razões justificativas do abandono académico (Legendre, 2003), já que as experiências vivenciadas pelos estudantes vão influenciar a avaliação que estes fazem sobre a conciliação dos interesses individuais, das expectativas e das motivações, bem como da sua preparação e capacidade para dar resposta às exigências e solicitações académicas e institucionais.

Uma das principais razões justificativas do abandono académico, para muitos estudantes do 1º ano, prende-se com a escolha do curso e da instituição. Na verdade, a escolha do curso é uma decisão complexa, porque envolve uma diversidade de factores do foro pessoal, emocional, profissional e, muitas vezes, familiar em que se procura conciliar a experiências escolares prévias, a vocação, os objectivos e a filosofia de vida, as oportunidades de emprego e as condições económicas de entre outras.

Para além da escolha errada do curso e da instituição existem outras razões muito associadas ao abandono académico cujo peso varia ao longo do percurso académico. Todavia, as razões de abandono académico associadas ao 1º ano dos cursos decorrem, essencialmente, de dificuldades de integração social e académica onde se inclui o ambiente social e

institucional promovido pela Universidade (Christie *et al.*, 2004) e, eventualmente, de dificuldades financeiras, bem como de factores relacionados com a transição do ensino secundário para o ensino superior¹¹⁶ sendo que, nos anos posteriores são os factores pessoais, a mudança de estado civil e as dificuldades financeiros daí decorrentes (Davies & Elias, 2003) as razões mais evocadas pelos estudantes para abandonarem os estudos superiores. As causas evocadas não são estanques existindo outras razões decorrentes de interligações possíveis entre si, dos contextos e das populações em estudo.

Existem outras perspectivas explicativas das causas do abandono académico decorrentes de factores relacionados com a massificação do ensino superior (McInnis & James, 2004; Romainville, 2000) e a sua expansão, a lacuna das Universidades na implementação de políticas de integração e de apoio às necessidades dos estudantes e os problemas financeiros, nomeadamente, para fazerem face ao aumento dos encargos e do custo de vida para as famílias (Christie *et al.*, 2004). Concordante com os autores anteriores, também, Braxton & Hirschy (2004) colocam uma ênfase especial na acção da instituição como um factor determinante da integração dos estudantes e, conseqüentemente, da decisão destes continuarem ou abandonarem o ensino superior.

O abandono académico é um assunto muito complexo, por isso deve ter-se consciência que nem todos os estudantes têm a mesma concepção de aprendizagem (Romainville, 2000), nem os mesmos objectivos quanto à mesma. Por isso, nem todos os estudantes que vão para o ensino superior têm como objectivo ter um grau superior. Para uns, pode ser uma forma de rentabilizar o diploma de estudos secundários (Romainville, 2000), enquanto para outros a comunidade académica serve para adquirir determinados conhecimentos ou para desenvolvimento social e intelectual (Tinto, 1993), pois os objectivos da educação universitária devem entender-se numa perspectiva de formação integral dos estudantes (Soares *et al.*, 2006). Nestas circunstâncias, o abandono académico não deve ser visto como um acontecimento negativo (NIACE; OECD, 1999)¹¹⁷, mas antes uma razão positiva, pois parte-se do pressuposto que os estudantes atingiram os objectivos a que se propuseram, seja por oportunidade de emprego (Di Pietro, 2007) ou para perseguirem uma oportunidade empreendedora, seja pelo desejo de transferência para outro curso ou instituição adequado às necessidades do estudante. Nesta perspectiva, o estudante só é considerado em situação de abandono académico, se saísse do ensino superior antes de ter atingido os seus objectivos iniciais (Hagedorn, 2005).

¹¹⁶ Vasconcelos *et al.* (2009); Tavares, *et al.* (2000); Tinto (1993)

¹¹⁷ Citados por Dodgson & Bolam (2002)

O facto de se registarem taxas de abandono académico logo nas primeiras semanas de frequência do curso, indicia a existência de decisões rápidas e fáceis, pelo que Hermanowicz (2006-7) coloca a questão de alguma impulsividade por parte dos estudantes associada à falta de informação, considerando que devia haver mais tempo para maturarem, para tomarem iniciativas, para se aconselharem e para equacionarem alternativas às suas dificuldades ou dilemas. Pode dizer-se que a impulsividade é uma decisão fácil que envolve pouca ponderação e racionalidade, o que contrasta com o processo de tomada de decisões que é um processo complexo exigindo não só autoconfiança e capacidade de reflexão, mas também ponderação das diferentes alternativas (Babad *et al.*, 2008), mas isso exige esforço. A falta de esforço não pode ser exclusivamente imputado ao estudante, visto que o facto deste abandonar os estudos superiores com toda a facilidade significa que por parte das instituições existe pouca atenção ou empenhamento para colmatar esta sangria.

A questão da falta de iniciativa, por parte dos estudantes, para tentar encontrar uma solução alternativa às dificuldades sentidas antes de concretizarem o abandono académico parece ser comum aos estudantes portugueses já que, num estudo realizado pela Universidade de Lisboa, apenas 22% dos estudantes procuraram aconselhamento junto da família e dos amigos (Curado & Machado, 2006) antes de abandonarem os estudos.

As razões evocadas por estes estudantes, para abandonarem o ensino superior, para além das questões financeiras, que envolvem mais directamente a esfera familiar reportam, essencialmente, a desmotivação resultante de questões organizacionais, a falta de suporte às necessidades dos estudantes e as práticas pedagógicas, como já foi dito. Contudo, as razões evocadas pelos estudantes parecem estar muito associadas a questões de carácter organizacional a que se juntam outras ligadas à falta de iniciativa e até de desconhecimento dos órgãos e dos serviços institucionais para tentar resolver as questões da natureza evocada. Apesar dos discursos dos estudantes referidos pelos autores do estudo revelarem um comportamento que denota alguma falta de preparação e imaturidade para a vida académica, não significa que não pudessem recorrer ao *staff* profissional dos gabinetes de apoio das instituições. Porém, o facto dos estudantes não se dirigirem a estes serviços pode decorrer da falta de conhecimento da existência dos mesmos, por inerência da sua falta de integração, por não lhes reconhecerem competência para os ajudar, ou por entenderem que, também, estes técnicos fazem parte de um ambiente que o estudante recusa e na qual não se conseguem integrar, restando-lhe, nestas circunstâncias, os familiares e os amigos externos. Coloca-se, igualmente, a hipótese de os estudantes entenderem que o apoio dos técnicos não pode alterar as suas atitudes, especialmente se estes contactos ocorrerem depois do estudante concluir o processo de tomada de decisão, face à intenção de abandonar os estudos superiores.

As razões de abandono por dificuldades financeiras reportadas no estudo da Universidade de Lisboa, referido anteriormente, parecem ter uma expressão mais elevada do que aquela que é directamente expressa pelos dados. Esta convicção resulta do facto de haver no questionário administrado a opção “outras razões”, uma ênfase transversal referente à incompatibilidade de horários por falta de oferta de horário pós-laboral. Isto é, muitos estudantes desejam obter uma formação superior, ao mesmo tempo que trabalham, colocando-se a hipótese que muitos deles trabalham por dificuldades financeiras.

Os dados do estudo de Curado & Machado (2006), desenvolvido na Universidade de Lisboa, revelaram, na maioria das faculdades, uma incidência superior a 41% das respostas dos estudantes que escolheram a opção “outras razões” como causas do abandono académico, parecendo indicar que o estudo carece de reflexão e de uma revisão mais aprofundada sobre as questões propostas para identificar as causas do mesmo. Para além das inevitáveis transferências de curso relacionadas com as expectativas de os estudantes com médias elevadas desejarem aceder a determinados cursos, como é o exemplo de Medicina e de Arquitectura, existem alguns indicadores dos respondentes ao estudo referido que permitem verificar que as razões de abandono académico estão mais associada à cultura organizacional (estrutura dos cursos, horários e práticas pedagógicas), do que ao ambiente académico e à envolvente externa, o que coloca um grande desafio às instituições. Todavia, o facto de não existirem, nas respostas dadas pelos estudantes, referências à componente individual como a falta de preparação e a *performance* académica, a escolha errada do curso/instituição, a indefinição de carreira, a escolha baseada na opinião dos colegas e da família e as questões de ordem psicológica, pode configurar alguma falta de introspecção ou que, efectivamente, os estudantes não dizem as verdadeiras razões porque decidiram abandonar os estudos superiores.

O facto da investigação e o consequente desenho de programas de integração se ter centrado, ao longo dos anos, nos estudantes do 1º ano, não significa que a questão do abandono académico não se coloque nos anos subsequentes. Na verdade, um estudo desenvolvido por Vasconcelos *et al.* (2009) verificou a existência de taxas elevadas entre os estudantes dos últimos anos de licenciatura, facto que vem ao encontro da percepção expressa neste estudo. Aliás, outros autores estudados¹¹⁸ chamam a atenção para esta realidade considerando que a questão do abandono académico pode acompanhar o percurso dos estudantes, mesmo para aqueles que tenham tido sucesso escolar e se tenham envolvido social e academicamente. Efectivamente, existem estudos (Ishitani, 2006, 2003; Ishitani &

¹¹⁸ Ishitani (2006, 2003); Nora *et al.* (2005); Davies & Elias (2003); Dodgson & Bolam (2002)

DesJardines, 2002) que mostram que a integração social e institucional variam ao longo do percurso académico, podendo inferir-se que tal variação decorre do nível de integração, satisfação e expectativas face ao curso e ao projecto de vida podendo, a decisão de abandono académico ocorrer em anos posteriores ao 1º ano.

A tomada de decisão é uma questão complexa que depende de múltiplos factores, sendo mais complicada para os estudantes de primeira geração que frequenta o ensino universitário. Assim, estudos desenvolvidos com estudantes da primeira geração que acedem aos estudos superiores¹¹⁹, permitiram verificar que as características individuais, a preparação académica, as expectativas pessoais, o tipo e a forma de ajuda financeira, o rendimento económico e o nível de educação dos pais, influenciam a decisão dos indivíduos persistirem ou abandonarem os estudos superiores.

O estudado evidencia uma complexidade ampla da problemática do abandono académico e das razões que conduzem ao mesmo. Seguidamente, procurou-se sistematizar algumas das razões mais relevantes e tidas como factores determinantes do abandono dos estudos superiores.

4.1. O insucesso e a *performance* académica

O fenómeno do abandono académico, como já se disse, tem sido pouco estudado pela comunidade académica portuguesa, tendo esta focada a sua atenção, essencialmente, no estudo do sucesso/insucesso académico. O facto de serem temas muito diferentes, é interessante verificar que alguns dos factores de insucesso identificados são, igualmente, tidos como passíveis de causar abandono académico. Assim, embora direccionado para a pesquisa de factores explicativos do sucesso/insucesso académico, um estudo de Estrela (1999) revelou dificuldades sentidas pelos estudantes relacionadas com a gestão do tempo, a organização do estudo e a desmotivação decorrentes da falta de diversidade metodológica relacionada com as actividades promovidas pelos professores. As dificuldades sentidas pelos estudantes e identificadas neste estudo, são indicadores de risco que podem conduzir os estudantes ao abandono académico, seja por desmotivação, seja por via da *performance* académica ou da tradução daquela nesta.

Ainda, no sentido de identificar razões explicativas do insucesso, Tavares *et al.* (2000) identificaram, também, problemas relacionados com o estudo e a aprendizagem, tendo Rhodes & Nevill (2004) encontrado, posteriormente, problemas semelhantes. Acresce que

¹¹⁹ Ishitani (2006, 2003); Ishitani & DesJardines (2002)

outros estudos identificaram questões relacionadas com problemas económicos (Yorke & Longden, 2004), problemas emocionais, de mal-estar físico e de relacionamento (Tavares *et al.*, 2000; Lencastre *et al.*, 2000). Isto é, as dificuldades dos estudantes do 1º ano são fortemente devidas a uma diversidade de factores que influenciam a *performance* e o equilíbrio emocional e físico. Neste contexto, podemos inferir que as dificuldades sentidas pelos estudantes no 1º ano parecem decorrer da falta: de integração social (Tinto, 1993), de preparação académica¹²⁰, de hábitos e métodos de estudo¹²¹, de empenhamento nos estudos (Longden, 2006), sem esquecer a falta de organização e de planeamento do estudo para responder às exigências do ensino superior. Assim, a falta de preparação para a vida académica (Christie & Grant, 2004), na diversidade social, académica e institucional, parece ser um elemento essencial para o sucesso e retenção do estudante na instituição. Todavia, deve ter-se em atenção que a falta de preparação académica, só por si, não pode ser um prenúncio de abandono, já que muitas vezes, os níveis elevados de motivação são determinantes (Charlton *et al.*, 2006; Bennett, 2003) para o esforço e para o empenhamento do estudante na concretização dos seus objectivos. Aliás, numa perspectiva valorativa da *performance* académica, mais do que o tempo e o tipo de estudo desenvolvido pelos estudantes do 1º ano o estudo de Frickey & Primon (2003) coloca ênfase especial na *performance* prévia aos estudos superiores como determinante da aquisição do conhecimento e do sucesso académico. A propósito da *performance* prévia parece importante referir um relatório da European Molecular Biology Organisation (EMBO, 2006)¹²² o qual aponta o contributo da quebra de exigência no ensino secundário para o declínio da própria exigência da Universidade e para a detenção de níveis elevados de insucesso durante o 1º ano do ensino universitário questão que, igualmente, muito se vem falando na Sociedade portuguesa.

Na mesma linha de preocupações, Tavares *et al.* (2000) identificaram como factores de insucesso académico, problemas relacionados com a atenção e a concentração, a gestão dos tempos de estudo e a ansiedade. Todavia, Charlton *et al.* (2006) consideram que a ansiedade não é um prenúncio de abandono, já que no seu estudo, a tendência para o abandono baixava, quando a ansiedade aumentava. Conscientes da discrepância dos resultados com outros estudos, os autores aventam a possibilidade da ansiedade se poder traduzir num esforço académico suplementar aumentando assim a *performance* académica e, conseqüentemente, menor tendência para o abandono académico.

¹²⁰ Galieux & Perna (2005); Christie *et al.* (2003); Mendes *et al.* (2001); Galley & Droz (1999)

¹²¹ Kuh *et al.* (2005); Upcraft (2004); Tavares *et al.* (2000); Lencastre *et al.* (2000)

¹²² Citado por Brinkworth *et al.* (2009)

A *performance* académica como causa de abandono académico dificulta, muitas vezes, a nossa compreensão deste fenómeno. Exemplo disso é a realidade da Universidade de Lisboa, a qual apresenta um número de diplomados reduzido, 63,5% segundo os dados de 2004-5 (OCES, 2007). Os estudos realizados na Universidade de Lisboa¹²³ mostram que, globalmente, os estudantes são portadores de *background* social, económico e cultural elevado, 1ª opção de entrada no curso, logo médias e *performance* de bom e muito bom (80%) e residentes na grande Lisboa. Tais dados fariam prever níveis elevados de sucesso escolar e taxas elevadas de diplomados, dado serem conhecidas as fortes relações entre a *performance* e o capital cultural na retenção e na persistência. Porém, o que se verifica, por contraste com as condições de entrada, é que o número de estudantes que não completa os estudos superiores é muito elevado.

Para se estudar esta questão é preciso ter dados fiáveis, o que pela sua inexistência torna a tarefa difícil, tanto mais que os dados estatísticos disponíveis se reportam aos estudantes que completaram os estudos superiores, isto é os que tiveram sucesso, havendo a tendência para se inferir que os restantes não tiveram sucesso daí, possivelmente, a tónica das medidas actualmente implementadas nas Universidades sejam direccionadas para o sucesso escolar. A falta de informação rigorosa sobre os estudantes que estavam inscritos num ano e não efectivaram a sua inscrição no ano seguinte era, igualmente, visível num estudo sobre o insucesso e abandono académico dos estudantes dos cursos de engenharia da Universidade do Minho conduzido por Vasconcelos *et al.* (2009). Nesse estudo os autores optaram por considerar os estudantes naquelas condições como “desistentes”, o que não sendo igualmente rigoroso vem reforçar a importância da falta de dados sobre o abandono académico no ensino superior português e, conseqüentemente, a dificuldade em produzir conhecimento sobre a problemática. Na verdade, de entre a amálgama de estudantes que não completaram estudos superiores existe uma diversidade de situações como desistências, abandono, transferências, “estudantes fantasma” bem como o insucesso e outras situações que é preciso quantificar. Sem esta destrinça não é possível identificar, com rigor investigativo, possíveis factores associados às situações acima referidas. A partir deste conhecimento deve adoptar-se um modelo investigativo que se adequa ao estudo do problema, seja na lógica do sucesso, da persistência, da integração ou do abandono, seja na lógica da estrutura e da cultura organizacional, ou outros. A partir desta informação podem identificar-se os factores de risco decorrentes das diversas dimensões, tais como as do indivíduo, do institucional, do ambiente interno e externo e das metodologias/didácticas adoptadas. Em consequência da identificação

¹²³ Curado & Machado (2005); Almeida & Vieira (2006)

dos factores de risco em relação ao abandono, deve implementar-se o modelo investigativo escolhido, tendo a consciência da dificuldade em dar continuidade ao estudo do problema, tendo o cuidado em ajustar, sempre que necessário, o conhecimento adquirido às novas realidades. Sem isto, afigura-se muito inglório qualquer tipo de medidas avulsas, para aumentar a taxa de diplomados.

Outras características prévias existentes à entrada da Universidade, como a idade e as qualificações dos estudantes são frequentemente tidas, no contexto Europeu, como produzindo melhores efeitos na *performance* e na progressão dos estudantes do que os efeitos decorrentes dos programas promovidos pelas instituições (Jansen, 2004)¹²⁴. Tal evidência pode decorrer, numa perspectiva idealista, da escola ser um espaço onde se esvanecem as diferenças culturais em prol da socialização e se esbatem as diferenças de capital cultural e, conseqüentemente, a escola não ser, globalmente, muito elitista e estigmatizante. Outra realidade que pode ajudar a compreender os efeitos dos factores apontados pelo autor é o facto da cultura institucional e organizacional ser mais fluida, permitindo uma proximidade mais efectiva entre os membros da organização.

A entrada dos estudantes no ensino universitário é, para uns, a consolidação dos seus objectivos e a gratificação do seu esforço, para outros é um grande choque com a realidade (Gonçalves, 2000), sentindo-se perdidos, isolados, enleados em vivências desconhecidas e em burocracias que mal percebem, enfim aquilo que Romainville (2000) apelida de “selva”. Sendo uma alusão metafórica, o facto é que a entrada neste mundo novo exige um esforço acrescido aos estudantes, que passaram de alunos a estudantes, que precisam de aprender as regras e a cultura desta nova comunidade em que se inserem bem como a sua linguagem e exigências. Na verdade, o sucesso da transição dos estudantes para o ensino universitário depende não só das capacidades académicas, mas também das capacidades de autonomia e de responsabilidade individual, para o estudante poder fazer um rápido ajustamento aos novos ambientes de aprendizagem (Brinkworth *et al.*, 2009) e a uma realidade nova cujos primeiros tempos e o sucesso da transição para o ensino superior muito dependem destas capacidades.

As vivências académicas e as experiências sociais vividas pelos estudantes no 1º ano são muito importantes para persistirem os seus estudos. Efectivamente, alguns estudantes consideram que as experiências vividas durante o 1º ano são um tédio (Longden, 2006), uma experiência negativa, atemorizadora, intimidativa e alienante (McInnis & James, 2004; Christie *et al.*, 2004) o que conduz os estudantes a abandonar os estudos académicos. Todavia, os estudantes que ultrapassam este impacto inicial e encetam um processo de

¹²⁴ Citado por Houston *et al.* (2007)

adaptação progressiva à instituição e aos seus pares atenuam grandemente a possibilidade de abandonarem os estudos superiores. A participação em actividades extra-curriculares é outro aspecto que favorece a integração social dos estudantes (Bean & Eaton, 2000) e que ajuda a criar e a fortalecer laços de amizade, bem como o sentido de pertença grupal e institucional. Esta participação dos estudantes, conjugada com o envolvimento social e académico e a participação nas actividades lectivas e na vida académica melhoram o processo de integração, a adaptação à instituição e a *performance* académica, aspectos que afectam de forma positiva a decisão do estudante se manter na instituição até concluir a graduação (Bean, 2005; Nora *et al.*, 2005). Tal como o envolvimento social e académico, também o envolvimento institucional tem reflexos directos não só nas intenções dos estudantes em persistir os seus estudos académicos, mas também nos próprios comportamentos tidos pelos estudantes face à persistência (Nora & Cabrera, 1993). Deve referir-se que este envolvimento depende do prestígio e das características das instituições bem como do tipo de estudantes e, conseqüentemente, o processo daí decorrente se poder reflectir nas intenções e nas decisões dos estudantes em persistir ou abandonar os estudos.

A percepção dos estudantes sobre as experiências vividas não significa que, de um modo geral, os estudantes não tenham confiança nas suas capacidades académicas para responder às exigências do curso. A questão parece residir no ambiente de trabalho (Christie *et al.*, 2004), nos problemas com o curso ou com a sua organização, na quebra de expectativas, no cumprimento de prazos e na insatisfação por não atingir determinadas níveis de *performance* académica¹²⁵. Questões como estas traduzem-se, facilmente, em desmotivação contribuindo para o abandono académico se não houver uma auto-estima elevada. Concorda-se que as diferentes razões apontadas possam afectar a *performance* académica dos estudantes, mas parece não haver dados que permitam afirmar que o abandono académico seja directamente decorrente daquela, tanto mais que o abandono académico é um problema transversal aos estudantes com diferente *performance* académica (Barefoot, 2003). Segundo esta autora, mesmos os melhores alunos, abandonam o sistema devido a razões de outra natureza como: aborrecimento, falta de estímulo académico e intelectual, falta de articulação entre o sistema social do *campus*, problemas financeiros, insatisfação ou simplesmente desejo de se transferirem para outro lugar. Assim, não se deve, por esta razão e pelo facto de não haver dados que permitam afirmar da relação linear da *performance* com o abandono académico, subvalorizar ou subestimar os possíveis efeitos da falta de *performance* académica no abandono académico (Bean, 2005).

¹²⁵ Taylor (2005); Christie & Grant (2004); Rhodes & Nevill (2004)

Outros autores¹²⁶, também, mencionam as dificuldades académicas como razões justificativas de abandono académico, as quais parecem derivar de reprovações sucessivas, baixos níveis de classificação, desinteresse, baixas expectativas, conteúdos e trabalho muito difícil e cansativo, as quais provocam, nos estudantes, muita pressão e *stress*. Complementarmente, acrescenta-se que as dificuldades académicas podem decorrer, igualmente, do medo muito forte de falhar devido à competitividade entre pares e às pressões familiares. Coloca-se, ainda, a hipótese de as dificuldades académicas serem o reflexo da dificuldade dos estudantes em gerir o tempo e a actividade curricular, não lhes permitindo reflectir e discutir acerca dos resultados escolares obtidos criando, provavelmente, um sentimento de culpa por não saberem adaptar-se aos métodos de trabalho exigidos (Alarcão, 2000). Acresce a falta de estudo (Correia *et al.*, 2005) e a ideia muito enviesada de muitos estudantes no ensino secundário que para obter classificações elevadas não é preciso muito esforço (Kuh, 2005) o que limita a *performance* académica.

Para além dos efeitos do insucesso e da insuficiente *performance* académica no abandono académico, existem outros factores decorrentes da escolha errada do curso e ou da instituição que podem traduzir-se, igualmente, em abandono académico.

4.2. A escolha do curso e da instituição

Muitos factores podem contribuir para a desmotivação, mas a quebra de expectativas, quer devido à falta de correspondência entre o percebido e o vivido em termos pessoais, curriculares e contextuais (Vasconcelos *et al.*, 2009), quer pelas implicações da falta de integração social e institucional pode ser decisiva das intenções de abandono académico. Acresce, ainda, os baixos níveis de rendimento académico (Correia *et al.*, 2005) decorrentes da falta de motivação os quais podem, igualmente, potenciar as intenções de abandono académico.

Para obviar estas dificuldades, é importante ponderar o processo de tomada de decisão na escolha do curso e da instituição, o qual carece do suporte de múltiplas fontes de informação relevante. Todavia, a selecção e a interpretação da informação para essa tomada de decisão, nem sempre está ao alcance do estudante e da família ou estes não estão preparados para a descodificar. Efectivamente, a escolha do curso não é uma decisão linear, mas uma decisão complexa que envolve diferentes fases de selecção e eliminação sucessiva

¹²⁶ Taylor (2005); Yorke & Longden (2004); Mendes *et al.* (2001)

de hipóteses, que deve ser entendida como um processo que envolve esforço e capacidade de decisão.

Autores estudados¹²⁷ citam um estudo de Davies & Elias (2003) e outro de Yorke (1999) os quais apesar de chegarem a resultados diferentes permitem identificar como razões comuns para o abandono académico a escolha errada do curso e da instituição, problemas financeiros e dificuldades académicas. A decisão de abandono académico não resulta de conflito familiar (Longden, 2004), mas a escolha errada do curso e ou da instituição¹²⁸ são referidos como um dos factores determinantes do abandono académico. Na verdade, a escolha errada do curso e ou da instituição é passível de influenciar negativamente a motivação, embora a aquisição desta seja um processo de construção e reconstrução permanente mediada por interações diferentes, por estímulos e por estratégias pedagógicas de aprendizagem. A desmotivação pode traduzir-se na dificuldade do estudante se envolver em actividades sociais e institucionais e de interagir com os pares e a instituição, criando a ideia que está a viver num ambiente alienante (Christie *et al.*, 2004) devido à incompatibilidade entre a aquilo que a personalidade do estudante requer como determinante e a sua satisfação e realização, bem como o ambiente académico da instituição escolhida (Braxton & Lien, 2000). Coloca-se, ainda, a possibilidade das escolhas do estudante serem decorrentes das convicções, da vocação, de projecto pessoal ou como resultado de incertezas quanto a uma carreira ou, ainda, devido a pressões externas (Romainville, 2000). Neste caso, os estudantes, são mais susceptíveis às pequenas contrariedades, reagindo pelo abandono dos estudos. A estes factores potenciadores da desmotivação do estudante acresce o facto da frequência do curso ou instituição não ter sido a primeira opção de escolha o que aumenta a sua insatisfação e desmotivação, impelindo-o assim, para o inevitável abandono académico.

A incompatibilidade acima referida é, também, referida por Braxton & Lien (2000), isto é, o confronto entre o desejado e o vivido, é entendida por James *et al.* (1999) como advindo, muitas vezes, de uma escolha errada dos estudantes, baseado na concepção sobre a selectividade e reputação dos cursos. Muitos estudantes acreditam que as médias elevadas requeridas para o acesso ao curso são tidas como factores de reputação, de qualidade e promissores de uma futura carreira profissional lucrativa, não tendo a consciência, muitas vezes, que não têm adequadas qualidades pessoais e personalidade ou não estão academicamente preparados para responder às exigências do curso. Porém, a escolha do curso

¹²⁷ Yorke (2003); Longden (2004); Yorke & Longden (2004)

¹²⁸ Charlton *et al.* (2006); Longden (2006); Simpson (2004); Yorke & Longden (2004); McInnis & James (2004); Christie *et al.* (2004); Davies & Elias (2003); Mendes *et al.* (2001)

baseada em razões lucrativas, para ter acesso a melhores empregos ou estatuto, não parecem ser um determinante importante em termos da persistência nos estudos relativamente ao interesse por determinada área (Charlton *et al.*, 2006), nem tão pouco em termos de realização pessoal e profissional. O facto de alguns estudantes reconhecerem que fizeram uma escolha errada do curso é entendido por Sauv  *et al.* (2006) como um aspecto positivo da vida dos estudantes, j  que esta tomada de consci ncia lhes permite aprender a delimitar os seus interesses e objectivos.

O facto de n o ser claro se a maioria dos estudantes tem uma ideia precisa da  rea de estudos e dos objectivos em termos da sua satisfa o pessoal e profissional, vem dificultar a determina o das causas, nomeadamente se estas se relacionam com causas intr secas ao indiv duo, ou ao curso ou   institui o. Apesar de Vasconcelos *et al.* (2009) entenderem que a falta de consci ncia da voca o profissional entre os estudantes agrava as dificuldades de transi o para o ensino superior e, conseqentemente, se repercute no abandono acad mico. Charlton *et al.* (2006) consideram que a falta de orienta o   comum aos estudantes que abandonam e aos que continuam, n o se afigurando, por essa raz o, um factor determinante das inten o de abandono acad mico. Sabe-se, tamb m, que a escolha errada do curso e ou da institui o n o   um atributo exclusivo dos estudantes com baixo capital cultural (Christie *et al.*, 2004). Este facto pode deitar por terra o argumento do d fice de interpreta o ou do acesso   informa o, embora se possa afirmar que as estrat gias para obter a informa o possam variar segundo a origem sociocultural e as habilita o acad micas dos pais (Romainville, 2000). Apesar destas conting ncias, pode-se colocar a hip tese que os estudantes, por uma quest o de esfor o ou por natureza da pr pria juventude, procuram apenas uma informa o reduzida e que, tamb m, as institui o n o disponibilizam toda a informa o necess ria aos estudantes (Babad *et al.*, 2008), embora uma interven o apenas ao n vel da informa o produzida, *de per si*, n o seria suficiente para atenuar as escolhas erradas. Esta convic o decorre do facto de n o ser clara a rela o entre a informa o e as escolhas racionais, pois as escolhas s o feitas, muitas vezes, por raz es relacionadas com as emo o, pela representa o simb lica dos cursos ou por determinados padr es culturais (Tavares *et al.*, 2008). Verifica-se, igualmente, a exist ncia de escolhas condicionadas, em grande parte, pelo capital cultural de cada indiv duo, por exemplo, pela cultura  tnica, tal como a op o de crit rios diferenciados na escolha dos cursos consoante as  reas de estudos (Tavares *et al.*, 2008; Raposo & Alves, 2007).

Verifica-se tamb m que, muitas vezes, a escolha errada do curso ou da institui o se deve a dificuldades de descodifica o da informa o. Na verdade, certas classes sociais n o conseguem descodificar a informa o a que tiveram acesso, ou n o t m acesso   informa o

acerca das diferentes oportunidades de qualificação que lhes permita conciliar o tipo de graduação desejada com as competências tidas (Thomas, 2001)¹²⁹. Tal evidência sugere que se deve ter como objectivo disponibilizar informação clara, precisa e não inundar os estudantes e as famílias com demasiada informação que os possa confundir ou dificultar na selecção do curso evitando, deste modo, os indesejáveis efeitos perversos. De igual modo, se constata que existe uma relação entre o abandono académico e os estudantes oriundos das famílias com menos experiência nesta matéria, bem como os estudantes da primeira geração que acedem ao ensino superior (Ishitani, 2006, 2003; James *et al.*, 1999).

Autores citados por Ishitani (2003) referem que os estudantes de primeira geração evidenciam menos capacidade de pensamento crítico, têm menos apoio familiar, despendem menos tempo na socialização com os colegas e professores, apresentam baixos níveis de integração académica e social, sendo mais susceptíveis de abandono académico. Apesar destas limitações, não é consistente a existência de diferenciação da *performance* académica dos estudantes de primeira geração relativamente a outros estudantes portadores de experiência geracional acumulada nesta matéria. Para além dos factores anteriormente identificados, a complexidade e a diversidade de inter-relações que influenciam o abandono académico evidencia o desafio de saber que outros factores e de que forma estes determinam a decisão de abandono académico, ou o que faz variar, de forma acentuada, as taxas de abandono existentes entre instituições diferentes.

Desperto para a questão de saber que factores influenciam as diversas taxas de abandono entre instituições, um estudo de Hermanowicz (2003) avança a hipótese desta diferenciação se dever à cultura e à estrutura organizacional da instituição que investe, a diferentes níveis, na interacção com os estudantes, promovendo deste modo o grau da sua satisfação e integração social académica. Todavia, de acordo com autores estudados¹³⁰ as taxas de abandono académico variam não só consoante o tipo de instituição, mas também consoante o curso. Johnes & McNabb (2004)¹³¹ relacionam a influência positiva na redução das taxas de abandono académico como resultante dos níveis de qualidade de ensino promovido pela instituição. Porém, Astin (1993) argumenta que a variação das taxas de abandono entre instituições parece decorrer das diferenças institucionais (público, privado), do ambiente e do tempo a que o estudante esteve exposto a esse ambiente. Se considerarmos que o factor tempo a que o estudante esteve sujeito a determinado ambiente é o mesmo, seja

¹²⁹ Citado por Pugsley (2004).

¹³⁰ Lassibille & Gómez (2008); Curado & Machado (2006); Hermanowicz (2003).

¹³¹ Citado por Di Pietro & Cutillo (2008)

uma instituição pública, seja privada, resta focalizar a atenção na qualidade do ambiente institucional. Assim sendo, o que parece marcar a diferença é aquilo que as instituições podem proporcionar, seja ao nível do ambiente académico e institucional, seja ao nível dos aspectos inerentes às questões metodológicas, seja ao nível dos conteúdos do curso. Nesta perspectiva, mantém-se a dúvida se será o ambiente institucional, as metodologias ou os conteúdos do curso que vão ao encontro das expectativas do estudante, ou se é este que muda as suas concepções e objectivos devido a qualquer uma das diferenças proporcionadas individualmente ou no seu conjunto.

A possibilidade do estudante se inscrever simultaneamente em várias instituições, como acontece nos EUA, afigura-se como um aspecto muito interessante no combate ao insucesso e abandono académico. Os resultados do estudo de Herzog (2005), sugerem que esta possibilidade reduz o risco de abandono para metade e baixa o risco de transferências durante o primeiro semestre. Outra interpretação interessante é que a inscrição em instituições diferentes ser entendida como um alargamento do leque de escolhas por parte do estudante. Tal facto, contrariando a escolha errada do curso ou da instituição, seria um factor positivo para os estudantes se manterem no sistema e continuarem os seus estudos. Nestas circunstâncias o estudante tem a vantagem acrescida de aferir os aspectos que mais estariam de acordo com os seus interesses e objectivos em termos do prosseguimento dos estudos, decidindo-se pelo curso ou instituição desejada. Esta prática, a ser implementada no sistema português corria o risco de as instituições, clamarem cada uma pelos seus interesses económicos, arrastarem o problema da certificação *ad aeternum*.

Em suma, para além das possibilidades a floradas, coloca-se como hipótese que a escolha errada do curso e ou da instituição pode ser, devido a aspectos centrados: i) no estudante (baixa *performance*, indefinição de carreira, relações afectivas, falta ou impossibilidade e comodismo na procura de informação, escolha baseada na opinião dos colegas e da família); ii) na instituição (informação reduzida ou deficiente, programas e conteúdos, metodologias, relação teoria/prática, alteração do reconhecimento social e estatuto/ranking); iii) no mercado de emprego (conjuntura económica, evolução tecnológica, políticas de emprego, alteração das saídas profissionais e reconhecimento social dos diplomas). O estudo das hipóteses a floradas pode revelar elementos importantes para o avanço do conhecimento, porém as dificuldades financeiras afiguram-se, para muitos estudantes, um factor crucial da decisão de abandonar os estudos.

4.3. As dificuldades financeiras

O debate acerca da influência das dificuldades financeiras na decisão de abandono académico não tem gerado consenso entre os investigadores que se têm debruçado sobre a temática, visto que para alguns autores¹³² esta relação não é clara.

A relação entre dificuldades financeiras como razão justificativa do abandono académico é, possivelmente, a causa mais concreta de abandono académico, mas também aquela que mais se presta a ser evocada, por ser socialmente aceite como uma razão de peso, para ofuscar outras razões tidas como mais estigmatizantes para os estudantes ou por razões pessoais que estes não querem assumir, conforme refere Hermanowicz (2003). Outra hipótese, embora pouco consistente, afluída pelo autor, pode ajudar a compreender a razão das baixas taxas de abandono académico verificadas nas instituições altamente selectivas e elitistas, decorrente da possibilidade deste tipo de estudantes considerar o abandono académico como estigmatização social, que não se compatibiliza com a sua própria imagem de indivíduos com elevado talento e inseridos em instituições altamente reputadas.

A evocação de dificuldades financeiras como causa de abandono académico não é uma questão pacífica dada a discrepância entre os resultados dos diferentes estudos (Astin & Oseguera, 2005). A comparação entre estudos realizados em épocas e tipos de programas de ajuda financeiras diferentes pode ser a razão que conduziu à discrepância de resultados (Astin, 1993). Baseados num estudo integrando o modelo interaccionista e organizacional, Cabrera *et al.* (1993) consideram que o apoio financeiro e outro tipo de apoios e serviços institucionais, *de per se*, não afectam a decisão dos estudantes persistirem ou abandonarem os estudos superiores.

Estudos posteriores revelam-se inconclusivos, porque enquanto para uns os estudantes não evocaram dificuldades financeiras como causa do abandono académico (Legendre, 2003) sendo as taxas de abandono académico semelhantes entre os estudantes que receberam ajuda financeira e os que não receberam (Gladieux & Perna, 2005), enquanto para outros autores¹³³ as dificuldades ou falta de ajuda financeira são causa de abandono académico.

Centrado nas questões da integração dos estudantes no ensino superior, um estudo sobre o impacte das ajudas financeiras no abandono e na retenção conduzido por Herzog (2005) chama a atenção para o facto do impacte das ajudas financeiras não ser, muitas vezes,

¹³² Christie, *et al.* (2004); McInnis & James (2004); Dodgson & Bolam (2002)

¹³³ Lassibille & Gómez (2008); Ishitani (2006, 2003); Morgan (2005); Nora *et al.* (2005); Pascarella & Tarenzini (2005); Rhodes & Nevill (2004); Bennett (2003); Hermanowicz (2003); Lau (2003); Glossop (2002), citado por Taylor (2005); Ishitani & DesJardins (2002); Adamson & McAleavy (2000); Sandler (2000); Dunwoody & Frank (1995).

consistente entre instituições. Tais resultados não se devem apenas à diferença entre estas, mas decorre, também, das variações dos modelos aplicados e não terem em conta as sucessivas entradas e saídas dos estudantes noutras instituições. Sobre esta matéria, um dos aspectos mais evidentes no estudo de Herzog (2005) é que a influência das ajudas financeiras no abandono académico e na retenção só tem efeitos positivos nos estudantes com níveis de preparação académica média e baixa com predominância para estes últimos, enquanto um estudo de Kim (2007) e outros referidos por este autor encontraram resultados contrários.

No sentido de contribuir para o debate desta questão autores estudados¹³⁴ concluíram que os estudantes que recebem bolsa de estudo têm menor tendência para abandonar os estudos por razões financeiras, enquanto os que recebem empréstimo têm maior tendência para abandonar a Universidade. Por um lado, pode entender-se como justificação possível para a compreensão destes resultados a existência de preocupações com a acumulação de dívidas resultante dos empréstimos. Por outro lado, o aumento das graduações dos estudantes pode ser referida como uma acção positiva decorrente da contracção de empréstimos (Kim, 2007).

Complementarmente a esta questão Herzog (2005) considera não existir nenhuma relação entre o abandono académico e o apoio ou *status* financeiro. Contudo, Stratton *et al.* (2007) encontraram diferenças decorrentes da associação deste com o estatuto financeiro e académico das famílias, enquanto num estudo com estudantes adultos Sandler (2000) verificou que o rendimento familiar é um determinante socioestrutural crítico da intenção de persistir. De acordo com os resultados deste último autor, confirma-se a existência de uma relação entre as ajudas financeiras e o abandono académico, sendo importante clarificar os efeitos diferentes consoante o tipo, o montante, o tempo de apoio financeiro, as características pessoais dos estudantes e as características das instituições que estes frequentam.

A inconsistência dos resultados anteriores levam a admitir a existência de outros factores associadas ao abandono académico por razões financeiras, como a grande inquietação e dificuldade dos estudantes em gerir o dinheiro (Christie, *et al.*, 2004) e a razões pessoais (McInnis & James, 2004; Dunwoody & Frank, 1995) as quais podem ser factores perturbadores e, conseqüentemente, contributivos do abandono académico.

A propósito da falta de ajudas financeiras Braxton & Lien (2000) consideram que não é lógico assumir que a dificuldade de integração social no meio académico seja influenciado pelo valor e pelo tipo de ajudas financeiras e, conseqüentemente, por falta destas redundar em abandono académico. Esta evidência vem consubstanciar a tese anterior da existência de

¹³⁴ Lassibille & Gómez (2008) ; Stratton *et al.* (2007) ; Davies & Elias (2003)

outros factores associados às dificuldades financeiras como determinantes do abandono académico, como as barreiras institucionais à sua aplicação ou as decorrentes do ambiente e cultura institucional.

Face à discrepância dos resultados coloca-se a hipótese da influência das ajudas financeiras no abandono académico depender: i) das características dos estudantes; ii) das características institucionais (pública/privada), selectividade e controlo das instituições; iii) do nível de rendimentos e da capacidade de resposta financeira das famílias ou dos estudantes; iv) do *background* social e cultural; v) da raça ou etnia; vi) da importância cultural e significado (eg. investimento) atribuído à educação superior. Para além destas possibilidades poderem vir a revelar a sua influência no abandono académico existem, por certo, factores institucionais decorrentes da própria organização que podem influenciar a decisão dos estudantes para o abandono dos estudos académicos.

4.4. Os factores institucionais

O facto de se assumir que uma das principais razões para o abandono académico é devida a factores internos às instituições foi, nos últimos anos, um passo importante para a compreensão do fenómeno em estudo.

Independentemente deste avanço, a diversidade de variáveis, a complexidade das inter-relações entre estas e os contextos que conduzem os estudantes ao abandono académico pode ser, para uns uma experiência traumática que cria muitas incertezas para encetar um novo percurso académico, mas para outros pode ser um processo de crescimento, de descoberta e de enriquecimento pessoal, ao nível das relações sociais, da auto-estima e da autonomia. Para estes, o vivido é conhecimento e experiência adquirida, pois não há aprendizagem isentas de riscos (Rogers, 2000)¹³⁵, que os alenta e faz recomeçar um novo percurso académico (McInnis & James, 2004; Christie, *et al.*, 2004). Por isso, as instituições têm de desenvolver um esforço não apenas centrada nos sintomas, mas essencialmente nas causas do abandono académico e nas medidas promotoras de ensino e aprendizagem. Para tal, é determinante promover um ambiente social e institucional satisfatório, bem como adequar a existência de estruturas de apoio, incluindo o financeiro, que possibilitem a integração social e o sucesso académico dos estudantes. Esse sucesso dos estudantes deve assentar no princípio que a Universidade é uma instituição democrática, que recebe estudantes de extractos sociais diferentes e com percursos e conhecimentos diversificados, mas a partir desse momento “a

¹³⁵ Citado por Yorke & Longden (2004)

instituição tem de ser responsável por ele, independentemente do percurso que teve até aí” (Sousa Lobo, 2002: 163). No mesmo sentido, Tinto (1993) argumenta o dever das instituições promoverem a educação de todos os estudantes, independentemente dos seus objectivos, empenho e capacidades.

Outros autores¹³⁶ referem a responsabilidade das instituições nas taxas de abandono académico e no fracasso dos estudantes, argumentando Blunkett (2001)¹³⁷ que o abandono académico está mais ligado à *“culture and workings of the institution than to the background or nature of the students recruited”* (p. 589). Barefoot (2003) parece comungar desta perspectiva ao referir que o abandono académico depende da capacidade de resposta da instituição e do respectivo sentido de pertença dos estudantes. Tais factos relevam o papel das instituições no abandono académico, configurando as perspectivas anteriores, ao mesmo tempo que explicam a diversidade de taxas de abandono académico entre aquelas.

Perante tais realidades a Universidade tem de redefinir a sua acção numa perspectiva diferente. O discurso centrado na preparação académica deficiente do estudante proveniente do ensino secundário, da falta de trabalho e maturidade e da vida social externa à Universidade ser muito apelativa não retira o laxismo desta perante a evidência dos dados. É imperativo reformular a missão e a filosofia da Universidade de modo a que esta ensine e apoie os estudantes que tem e não os que gostaria de ter (Kuh *et al.*, 2005), conduzindo-os assim, ao sucesso, pois tem de assumir a responsabilidade de assegurar que cada estudante tenha igualdade de oportunidades na sua graduação. As instituições têm de fazer algo para melhorar a sua *performance* e reduzir as taxas de abandono académico (Longden, 2004), pois são elas que detêm a responsabilidade de assumir todas as acções que visem minimizar ou resolver o problema¹³⁸ do abandono académico dos estudantes.

A acção das instituições é tanto mais pertinente, porque a decisão de abandono é o resultado da interacção académica e social do estudante com a instituição (Tinto, 1993) mediada por imensos factores de *input* (Summers (2003), o que legitima a perspectiva que a falta de integração social e ou académica seja um dos elementos centrais que levam o estudante a decidir pelo abandono académico. Neste contexto, não sendo o insucesso uma opção, as instituições devem criar condições cativantes que levem os estudantes a sentir-se satisfeitos com os sistemas académico e social (Lau, 2003) de modo a manterem-se na

¹³⁶ Longden (2004); Yorke & Longden (2004); McInnis & James (2004)

¹³⁷ Citado por Christie *et al.* (2004)

¹³⁸ Longden (2006); Alarcão (2000); Tavares *et al.* (2000).

instituição, pois se a Universidade não atrai o estudante perdê-lo-á depressa (Kuh *et al.*, 2005).

O estudado permite inferir que não existe consenso sobre os efeitos decorrentes das recomendações da aplicação dos modelos teóricos do abandono académico. Kuh *et al.* (2005) defendem programas de apoio e integração, para os estudantes do 1º ano, em diversas áreas do saber com conteúdos disciplinares muito reduzido. Contrário a esta ideia, Longden (2006) considera que estes programas provocam um enfado académico, o qual é referido como um problema associado às experiências negativas. Este autor argumenta que se deve operacionalizar o horário desde o primeiro dia de aulas. Entende-se que, esta perspectiva pode ter como objectivo que os estudantes, para além de conhecerem o ambiente académico e institucional, criem, desde o início, hábitos de trabalho e contactem com os conteúdos do curso, de modo a compreender se este vai ao encontro das suas expectativas. Também Brinkworth *et al.* (2009) são da opinião que o desenho de programas dirigidos para apoiar a transição dos estudantes para o ensino superior não devem ser específicos de determinadas disciplinas, mas centrados em aspectos gerais das realidades e da vida na Universidade nas suas componentes académica, social e cultural de modo a facilitar a integração.

Não sendo as medidas parcelares, mas a sua conjugação, que melhores resultados podem acrescentar à atenuação das baixas taxas de estudantes diplomados pelo ensino superior, esta hipótese articulada com os pressupostos de Longden (2006) parece ser uma opção a seguir. Efectivamente, conjuntamente com as medidas e programas dirigidos para colmatar determinadas dificuldades dos estudantes, a questão central passa pela alteração da estrutura e da cultura das instituições, entendendo-se ser este o aspecto determinante da mudança de atitudes e de comportamentos, capaz de promover a integração social, académica e institucional dos estudantes, pois poderá ir ao encontro das expectativas, das necessidades e da satisfação destes contribuindo para o sucesso, para a retenção ou para a persistência no ensino superior e melhorar, deste modo, a taxa de diplomados.

O conhecimento dos factores institucionais e o impacte destes na integração social, académica e institucional dos estudantes, revelou-se um grande contributo para a compreensão da problemática deste estudo. De referir, igualmente, a importância não só das dinâmicas decorrentes da melhoria do ambiente e da estrutura organizacional, mas também das condições de apoio para responder às necessidades dos estudantes as quais, no seu conjunto, podem ajudar a minimizar muitos dos factores referidos na literatura como factores de abandono académico. Todavia, como já se referiu, não existem causas únicas para o abandono académico, por isso, para além das mudanças a operar a nível institucional com

vista a reduzir as dificuldades de integração acadêmica, social e institucional importa conhecer a influência das razões pessoais na decisão de abandono acadêmico.

4.5. As razões pessoais

Numa perspectiva alargada, pode dizer-se que para além dos factores referidos anteriormente e que influenciam o abandono acadêmico, Longden (2006) e Yorke & Longden (2004) acrescentaram a experiência dos estudantes com o curso e a instituição, a falta de cooperação da instituição face às exigências dos cursos e os eventos exteriores com impacto na vida dos estudantes, como causas tendentes ao abandono acadêmico. Complementarmente, McInnis & James (2004) acrescentam como explicação possível do abandono acadêmico a dificuldade do estudante em definir uma carreira, a adaptação à Universidade, bem como os próprios desafios que suportam o curso (eg. pensamento crítico, conteúdos) e aqueles que o estudante considera importantes para a sua satisfação e realização (Braxton & Lien, 2000). Outro aspecto referido pelos estudantes como causa de abandono acadêmico são questões de isolamento intelectual (Braxton & Lien, 2000) ou por entenderem que a afiliação intelectual e o contexto de vida pessoal são uma desvantagem (Legendre, 2003) em termos do seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

Por sua vez, Correia *et al.* (2005) referem que os factores que podem influenciar a *performance* académica se reportam, essencialmente, ao domínio pessoal como, a falta de vocação, as baixas expectativas e a incompatibilidade dos estudos com a actividade profissional ou familiar.

Existe, ainda uma multiplicidade de factores pessoais complexos associados ao isolamento (Rhodes & Nevill, 2004), à solidão e às limitações económicas (Christie *et al.*, 2004). Para além dos factores referidos anteriormente, McGaha & Fitzpatrick, (2005) acrescentam a existência de factores pessoais associados à falta de competências interpessoais e à marginalização que conduzem ao abandono acadêmico. Todavia, sustentam que as características pessoais e sociais são as razões determinantes. Talvez, por esta razão, a competência pessoal “persistência” seja uma das competências determinantes para o estudante decidir continuar os estudos ou abandonar e mesmo obter uma qualificação superior. A par destas competências pessoais podemos associar a qualidade das interações sociais, académicas e institucionais desenvolvidas pelo estudante que, apesar de não ter tido sucesso escolar, desenvolveu atitudes e comportamentos de envolvimento de tal modo que a avaliação que faz do seu crescimento intelectual e psicossocial o motivam para persistir os estudos superiores.

É importante conhecer a influência das razões pessoais no abandono académico, mas a forma como cada estudante vive os seus dilemas e dificuldades pessoais, sociais, académicos e institucionais, bem como a forma com que resiste parece ter algumas variações consoante o género.

4.6. A influência do género

É possível identificar outras variáveis que parecem influenciar as taxas do abandono académico como o género¹³⁹, embora não exista diferenciação sistemática entre as razões evocadas, como defende Hermanowicz (2003) e Summers (2003) tenha dúvidas, sobre a influência deste factor naquelas taxas. Esta dúvida parece ter legitimidade já que num estudo de Frickey & Primon (2003) as mulheres resistem mais tempo aos primeiros meses de estudos superiores e que, apesar do empenhamento nos estudos não ser, só por si, um factor de sucesso e continuação dos estudos, as mulheres dedicam mais tempo e são mais estruturadas na organização dos estudos, podendo ser, portanto, um indicador de sucesso e, consequentemente, motivação para a continuação dos estudos.

A existência de resultados discrepantes ou inconsistentes não nos permitem afirmar da maior ou menor tendência para o abandono académico decorrentes unicamente do factor género (Mastekaasa & Smeby, 2008). Apesar de partilhar desta opinião, um estudo de Herzog (2005) concluiu que as mulheres têm maior tendência para mudarem de instituição, enquanto outros argumentam que as mulheres têm maior tendência para o abandono (Stratton *et al.*, 2007), facto que pode dever-se à dificuldade de conciliar o estudo, o trabalho e a vida familiar.

Apesar do factor género não estar directamente relacionado com as taxas de abandono académico, não significa que não se possam encontrar resultados interessantes decorrentes do género. Estudos de Mastekaasa & Smeby (2008) e de Robst *et al.* (1998)¹⁴⁰ indicam que a composição, quanto ao género, entre os membros directivos da instituição tem efeitos diferentes sobre a persistência dos estudantes. Os primeiros, referem um efeito positivo na retenção de mulheres decorrentes de uma representação proporcional de mulheres no *staff* académico, tal como a proporção de homens num curso influenciou positivamente a graduação do número de mulheres, comparando com o número de homens graduados. Os segundos reportam os efeitos positivos na retenção de mulheres dos cursos de ciências,

¹³⁹ Stratton *et al.* (2007); Charlton *et al.* (2006); Wan Ko (2005); Charlton *et al.* (2006); McInnis & James (2004); Davies & Elias (2003); Legendre (2003)

¹⁴⁰ Citados por Di Pietro & Cutillo (2008)

matemática e ciências computacionais quando a maioria das disciplinas era ensinada por professores do mesmo género. Por sua vez, estudos referidos por Pascarella & Terenzini (2005) são inconclusivos, embora mostrem diferenças importantes no ambiente e nas oportunidades de envolvimento, bem como no nível de satisfação. Os resultados dos estudos referidos mostram, igualmente, diferenças consoante se trata de instituições frequentadas só por estudantes do mesmo sexo ou mistos.

A variável género pode ser muito importante na adopção de medidas correctivas ao abandono académico, seja no desenho de programas de integração, seja na concepção da estrutura organizacional. Para isso, é essencial identificar razões explicativas que ajudem a compreender se a diferenciação quanto ao género decorre: i) de características específicas do género que facilitam a integração social e académica; ii) do desenho dos programas de integração ir mais ao encontro das necessidades dos estudantes de determinado género; iii) do tipo e da eficácia dos serviços de apoio; iv) da proporcionalidade de representação do género entre os professores e no *staff*; v) da diferença de solicitações do mercado de trabalho quanto ao género.

Independentemente da possibilidade destas razões ajudarem a planear os programas de integração e a melhorar a estrutura e a cultura organizacional, tendo em conta o factor género, este conhecimento pode ajudar a compreender a importância deste factor no abandono académico.

Para além do factor género e dos outros factores já estudados, importa ter consciência que novas realidades e necessidades trouxeram à Universidade estudantes com percursos académicos, estádios de vida e objectivos diversificados. Este facto, significa, entre muitas coisas, uma diferenciação na idade, que se estuda a seguir, a qual parece influenciar a forma como os estudantes resistem e lidam com as adversidades de integração, de adaptação e de dificuldades de aprendizagem as quais, muitas vezes, se repercutem no abandono académico.

4.7. A idade como factor diferenciador do abandono académico

A idade é referida por muitos autores¹⁴¹ como outro factor que influencia a taxa de abandono. Este factor pode estar relacionado com a dificuldade de conciliar os estudos com a vida familiar e o trabalho e ao facto dos estudantes mais velhos serem aqueles que,

¹⁴¹ Lassibille & Gómez (2008); Stratton *et al.* (2007); Charlton *et al.* (2006); Di Pietro (2006); McGaha & Fitzpatrick (2005); McInnis & James (2004); Christie *et al.* (2004); Summers (2003); Davies & Elias (2003)

hipoteticamente, perdem menos benefícios em termos de evolução de carreira, pois o horizonte temporal de que dispõem para aceder aos lugares de topo é menor do que os estudantes mais novos. Muito embora o problema dos benefícios económicos e do *status* seja uma questão de expectativas e da percepção entre o diferencial dos benefícios decorrentes da obtenção de um diploma e os custos do esforço para a sua obtenção (Kim, 2007; Stratton *et al.*, 2007; Di Pietro, 2006), não significa que os processos e as razões que conduzem estes estudantes à decisão de abandono académico não sejam relevantes para a compreensão da problemática.

Alguns estudos¹⁴² reportam que os estudantes mais velhos resistem menos aos primeiros meses da Universidade, ao mesmo tempo que representam uma taxa de abandono superior à dos estudantes tradicionais (Frickey & Primon, 2003), tendo Lassibille & Gómez (2008) encontrado diferenças significativas entre instituições de tipologias diferentes. Ora, se os estudantes mais velhos são academicamente mais maduros, têm expectativas e uma carreira com interesses mais claramente definida e em termos de benefícios financeiros aqueles que mais podiam lucrar com a obtenção do diploma, coloca-se a questão do porquê representam a maior taxa de abandono académico. Efectivamente, não se trata de falta de motivação, nem de escolha errada do curso, mas o factor que mais pesa é a necessidade de partilhar mais tempo com a família (Ozga & Sukhnandan, 1998)¹⁴³, normalmente por alterações de estatuto familiar. Esta mudança de estatuto traduz-se indirectamente na necessidade de ganhar mais dinheiro e, conseqüentemente, repercussões nas dificuldades financeiras sendo, por este motivo, uma das razões principais evocadas pelos estudantes mais velhos para o abandono dos estudos superiores (Dodgson & Bolam, 2002).

Os resultados dos estudos sobre o impacte da idade no abandono académico deve ser interpretado com parcimónia devido às diferenças culturais, já que a frequência da Universidade nos EUA, por estudantes mais velhos, é entendida como parte integrante da actualização de conhecimento ou de educação ao longo da vida, enquanto em alguns países da Europa a presença de alunos mais velhos é, ainda, sinónimo de percurso escolar conturbado devido a dificuldades académicas.

Um estudo de Houston *et al.* (2007) relacionando a variável género e idade, encontrou algumas *nuanças*, embora não lineares, que indiciam que as mulheres acima dos 40 anos denotam mais dificuldades a nível da *performance* académica. Tais resultados parecem acontecer devido à existência de maior pressão exercida sobre a mulher decorrentes da vida

¹⁴² Lassibille & Gómez (2008); Kim (2007); Stratton *et al.* (2007); Di Pietro (2006); Frickey & Primon (2003)

¹⁴³ Citado por Charlton *et al.* (2006)

familiar, não só ao nível da gestão financeira, da educação dos filhos e do apoio familiar em casos de doença, mas também, muitas vezes, por desencorajamento dos parceiros ou até mesmo devido a discriminação, atitudes reaccionárias para com as mulheres que estudam, mormente em determinadas culturas.

A questão da idade, os objectivos e os estádios de vida têm, muitas vezes, implicações de ordem financeira reflectindo-se na disponibilidade temporal que os indivíduos reservam para se dedicar aos estudos universitários.

4.8. A influência do estudo a tempo parcial

O estatuto do estudante (a tempo inteiro ou tempo parcial) é referido por alguns autores¹⁴⁴ como passível de influenciar as taxas de abandono académico. Esta diferença de estatuto, parece produzir sensibilidades diferentes em termos dos comportamentos dos estudantes, sendo susceptíveis ou reagindo de formas diferentes perante os mesmos factores do abandono (Stratton *et al.*, 2007). Para Stratton *et al.* (2007) existe uma relação entre o estatuto de estudante e factores como o *background* familiar em termos de nível de educação, o estado civil e familiar, a *performance* académica durante o 1º ano e a taxa de desemprego, os quais têm maior impacte nos estudantes a tempo inteiro. Contrariamente Bennett (2003) não encontrou nenhuma correlação entre o número de horas de trabalho e a *performance* académica. Segundo o autor, os homens e os estudantes mais velhos escolhem preferencialmente o regime de tempo parcial. O facto mais curioso deste estudo é ter concluído que os estudantes com mais tempo disponível se matriculem, tendencialmente, em regime de tempo parcial e serem mais persistentes quando estudam nesta modalidade. Astin & Oseguera (2005) encontraram, igualmente, um efeito positivo, quer na persistência dos estudos entre os estudantes que estudam em tempo parcial, quer na obtenção da qualificação superior entre os que exerciam um trabalho no *campus*. Esta situação coloca a hipótese de estes estudantes fazerem as suas escolhas académicas de forma mais autónoma, consciente e maturada, estando por isso mais motivados para os estudos advindo daí melhor *performance* e resultados.

Os estudantes em regime de tempo parcial, mesmo que acedam tardiamente à Universidade, assim como a idade e o género, não são variáveis estatisticamente significantes em relação ao abandono académico (Stratton *et al.*, 2007). Efectivamente, os estudantes nesta

¹⁴⁴ Stratton *et al.* (2007); Longden (2006); Correia *et al.* (2005); Astin & Oseguera (2005); McInnis & James (2004); Summers (2003)

modalidade de estudo parecem financeira e emocionalmente mais autónomos, características que, possivelmente, lhes permitem gerir e conciliar melhor o tempo de trabalho e de estudo.

A preparação académica dos estudantes para acederem ao ensino superior é referida na literatura como podendo influenciar o abandono académico sendo que os diferentes percursos escolares podem, igualmente, produzir efeitos diferentes nas taxas de abandono académico que importa estudar.

4.9. A importância das classificações de ingresso

O papel das classificações de ingresso no ensino superior na persistência dos estudantes não está claramente identificado (Nora *et al.*, 2005) embora a influência da preparação académica seja referida por diferentes autores¹⁴⁵ como produzindo reflexos importantes nas taxas de abandono académico.

Adelman (1999)¹⁴⁶ considera que a qualidade e a preparação académica no ensino secundário são um dos determinantes mais importantes para a conclusão de estudos superiores. Diferentes estudos desenvolvidos nesta matéria permitem afirmar que a classificação de ingresso é tida como um forte indicador prévio da possibilidade de graduação dos estudantes (Astin & Oseguera, 2005; Cabrera *et al.*, 2005), referindo mesmo alguns autores¹⁴⁷ a existência de uma relação positiva entre o rendimento académico e a nota de ingresso ao ensino superior. Contrariamente, as classificações baixas têm repercussões negativas na *performance* académica sendo, por isso, passível de se traduzir em abandono académico, embora a motivação, as atitudes e as competências dos estudantes conjuntamente com as características da instituição (Cabrera *et al.*, 1999) tenham um papel determinante no complexo processo de ajustamento dos estudantes às realidades da vida académica. Apesar da importância destas evidências, estudos de Cabrera *et al.*, (1999) e Eimers & Pike (1997) mostram resultados contraditórios entre estudantes oriundos das minorias étnicas e grupos étnicos dominantes, quanto ao papel da média de acesso ao ensino superior na determinação da persistência nos estudos superiores. Efectivamente, um estudo de Eimers & Pike (1997) revela que, para os estudantes oriundos das minorias étnicas, a integração académica se afirma como um factor mais determinante do ajustamento dos estudantes à instituição e, conseqüentemente do seu sucesso, do que a média das classificações de acesso ao ensino

¹⁴⁵ Di Pietro (2006); McGaha & Fitzpatrick (2005); Nora *et al.* (2005); Pascarella & Tarenzini (2005); McInnis & James (2004); Simpson (2004); Adamson & McAleavy (2000); Cabrera *et al.* (1999); Tinto (1993).

¹⁴⁶ Cabrera *et al.* (2005)

¹⁴⁷ Almeida (2004); Frickey & Primon (2003); Strauss & Volkwein (2002).

superior. Por seu lado, Cabrera *et al.*, (1999) defendem que a persistência é determinada pela conjugação entre a preparação prévia, as experiências académicas positivas, o encorajamento familiar e a *performance* académica no ensino superior.

A propósito da preparação académica prévia dos estudantes Herzog (2005) defende que os estudantes que seguem um percurso tradicional vocacionado para o prosseguimento de estudos superiores estão mais bem preparados, mas são os que mais rapidamente abandonam ou mudam de instituição. Este facto pode-se interpretar como decorrendo de expectativas mais elevadas, mais poder crítico e autoconfiança nas suas capacidades académicas.

As médias de acesso condicionam, muitas vezes, o ingresso no curso desejado, traduzindo-se, nestes casos, numa entrada na Universidade em curso de segunda ou terceira opção, facto que é passível de desmotivação (Lassibille & Gómez, 2008) e, conseqüentemente, redundar em abandono académico. Num estudo centrado em Portugal sobre a avaliação das colocações dos estudantes no ensino superior público, referentes ao ano de 2006 e desenvolvido por Portela *et al.* (2008), verifica-se que o número de alunos que não entraram na primeira opção é mais elevado na Universidade de Évora do que na Universidade de Aveiro. Tais resultados podem traduzir-se num nível de insatisfação e desmotivação superior e, portanto, maior tendência para o abandono académico por parte dos estudantes da Universidade de Évora. Todavia, o facto de não haver dados oficiais sobre o abandono académico inviabiliza a possibilidade de, com rigor científico, fazer qualquer tipo de inferências sobre a relação das opções de colocação dos estudantes nos cursos com o abandono académico.

Para além das classificações de ingresso no ensino superior poderem ser determinadas pelas capacidades cognitivas e pelo esforço pessoal, o apoio familiar dos estudantes pode ser determinante. Efectivamente, o capital social e cultural pode, não só determinar as classificações e o acesso a determinado curso e instituição, mas também pode influenciar as intenções de abandono académico.

4.10. O capital cultural

O capital cultural é defendido por alguns autores¹⁴⁸ como um factor determinante do sucesso e da persistência. Porém, estudos desenvolvidos por Christie *et al.* (2004) e Adamson & McAleavy (2000) verificaram que não existe diferenciação social, enquanto a National

¹⁴⁸ Lassibille & Gómez (2008); Tinto (2006-7); Longden (2006); Christie *et al.* (2004); Stage & Hossler (2000)

Audit Office (2002)¹⁴⁹ refere que existe uma correlação muito ligeira entre classes sociais e a tendência para o abandono académico. O resultado destes estudos contradiz a perspectiva de Longden (2004) e de Legendre (2003) que colocam como explicação para o abandono académico precoce o choque entre a forte influência cultural do meio familiar de origem e o meio universitário. Efectivamente, para os estudantes é muito importante o encorajamento e o apoio por parte da família (Cabrera *et al.*, 2005, 1993, 1992), nomeadamente para os estudantes da primeira geração que acede aos estudos superiores. Alguns autores¹⁵⁰ reportam, também, a influência positiva das habilitações académicas superiores e dos rendimentos dos pais dos estudantes na continuação dos estudos dos seus filhos.

Outra consequência do *deficit* de capital cultural familiar tem, igualmente, reflexos nos estudos superiores como parte do processo de educação (Stage & Hossler, 2000), bem como no percurso académico dos filhos das famílias oriundos de minorias étnicas e de mais baixos rendimentos os quais têm menos possibilidade para irem para a Universidade ao mesmo tempo que procuram trabalho a tempo inteiro, condições que limitam a igualdade de oportunidades e a consequente estigmatização social (Tinto, 2006-7). A falta de capital social e cultural elevado tem, também, reflexos na representação social das áreas de estudos e no acesso ao tipo de Instituição do Ensino Superior¹⁵¹, limitando fortemente as escolhas às origens sociais, decorrentes da pertença de classe, da falta de orientação na escolha e, posteriormente, no apoio familiar às dificuldades académicas do estudante.

Existe uma forte relação entre o abandono académico e o nível de habilitações académicas dos pais dos estudantes que acedem aos estudos superiores¹⁵² o que denota a influência do capital cultural na estratificação no acesso à educação, aspecto muito acentuado na sociedade portuguesa. Para além da influência do nível de habilitações académicas dos pais na predisposição para os estudos superiores verifica-se, igualmente, uma relação positiva entre este facto e a menor tendência para o abandono académico por parte dos estudantes oriundos destes estratos sociais (Di Pietro & Cutillo, 2008; Stage & Hossler, 2000). Recentemente, um estudo de Tavares *et al.* (2008) permite verificar que os estudantes oriundos de famílias com elevado *background* cultural têm dez vezes mais possibilidades de aceder no Ensino Superior do que os de famílias com baixo *background* cultural. Este estudo permite verificar, igualmente, que o capital social e cultural influencia a escolha do curso e o

¹⁴⁹ National Audit Office, citado por Dodgson & Bolam (2002)

¹⁵⁰ Ishitani (2006, 2003); Ishitani & DesJardins (2002); Stage & Hossler (2000); Horn & Carroll (1998) e Mallette & Cabrera (1991) citados por Caison (2007)

¹⁵¹ Tavares *et al.* (2008); Pugsley (2004); Legendre (2003); Alves (1998)

¹⁵² Di Pietro & Cutillo (2008); Bean (2005); Astin & Oseguera (2005); Curado & Machado (2005); Stage & Hossler (2000); Alves (1998)

tipo de Instituição. Assim, o elevado capital social e cultural da família dos estudantes está relacionado com a escolha da Universidade e dos cursos, como por exemplo, Medicina e Direito, enquanto o baixo capital social, económico e cultural da família dos estudantes está relacionado com a escolha dos Politécnicos e dos cursos associados à educação e formação de professores.

Resultados semelhantes que evidenciam a forte influência do capital cultural nas taxas de abandono académico são reportados no estudo de Lassibille & Gómez (2008) que encontraram diferenciação entre os diferentes tipos de Instituições bem como uma tendência para o abandono superior entre os estudantes da primeira geração.

O capital social e cultural, também, é indutor de determinados estilos de vida, os quais conjugados com o *status* possibilitam o acesso a determinados bens e práticas culturais. Como se sabe, as práticas culturais, entendidas como meios de acesso a determinados bens de consumo cultural, associado ao *habitus*, o qual segundo Bourdieu e Passeron (1997)¹⁵³ confere uma predisposição para os indivíduos agirem de uma forma determinada, são facilitadores da aquisição e de uma determinada formação cultural. Assim sendo, o *background* social e cultural reproduz diferenciação entre os hábitos culturais dos estudantes, os quais podem influenciar as intenções de abandono académico.

O capital social e cultural pode marcar, também, a diferença em termos das condições e local de habitação dos estudantes, condições que podem, igualmente, influenciar a integração, socialização e disponibilidade temporal para os estudos e, conseqüentemente, as intenções de abandono académico.

4.11. O tipo e local de alojamento

O tipo e local de alojamento são, igualmente, factores reportados por alguns autores¹⁵⁴ como conducentes ao abandono académico, embora num estudo de Di Pietro & Cutillo (2008) não tenham encontrado qualquer relação entre estes factores. Para aqueles autores a relação do tipo e local de alojamento com o abandono académico decorre dos estudantes que vivem com as famílias, perderem mais tempo nos transportes e terem menos possibilidades de conhecer e interagir com novas pessoas, o que dificulta a autonomia e o acesso à diversidade de contactos sociais, culturas e valores presentes na vida universitária. Na diversidade de contactos sociais é muito importante a relação entre pares, pois é no seu seio que se

¹⁵³ Citado por Balsa *et al.* (2001)

¹⁵⁴ Lassibille & Gómez (2008); Stratton *et al.* (2007); Astin & Oseguera, 2005); Nora *et al.* (2005); Taylor (2005); Christie *et al.* (2004); Bennett, 2003; Legendre (2003); Dodgson & Bolam (2002); Astin (1993)

desenvolvem as amizades e os estudantes encontram o suporte para as suas múltiplas dificuldades académicas e sociais sendo, muitas vezes, a principal fonte que os estudantes se socorrem para se aconselharem na sua tomada de decisões onde se inclui, obviamente, a decisão de abandonar os estudos.

Sabe-se que, muitas vezes, a opção dos estudantes viverem com a família advém de aspectos culturais ou de necessidades económicas das famílias. Todavia, esta opção origina, em muitos casos, um grande fracasso dados os efeitos perversos (Bennett, 2003) decorrentes da perda das vivências acima referidas. Este tipo de efeitos pode ser, igualmente, uma consequência da regionalização do ensino superior, como parece demonstrar a situação portuguesa. Por sua vez, a vivência permanente dos estudantes com a família parece condicionar a autonomia, aspecto que pode contribuir para explicar a baixa percentagem de estudantes portugueses que exerce uma actividade profissional, o que limita a vivência de experiências laborais. Todavia, estudos referidos por Machado & Almeida (2000) sugerem que o facto dos estudantes viverem com a família e a consequente proximidade emocional dos pais daí resultante, é um aspecto importante para a adaptação psicossocial dos estudantes ao ambiente universitário. No mesmo estudo, o género feminino parece ser, emocionalmente, mais dependente da família. O estudo refere, ainda, a qualidade dos vínculos familiares como contributos importantes do desenvolvimento de competências sociais e do grau de satisfação na relação com os pares, aspectos que se podem reflectir no abandono académico.

Nem sempre o facto de os estudantes residirem fora das famílias é por opção cultural ou económica, mas por necessidade ou oportunidade de aceder a determinado curso/instituição ou oportunidades de outra natureza. Contudo, contrariamente às ideias expressas anteriormente, o isolamento decorrente da falta de apoio e interacção familiar sentida por estudantes deslocados de regiões culturalmente diferentes, cria facilmente sentimentos associados à saudade e à nostalgia, factores que dificultam a integração na cultura institucional (Caison, 2007) e, conseqüentemente, influenciam as possibilidades de abandono académico.

Sendo os factores estudados anteriormente e referidos na literatura como tendo relevo mais evidente, não significa que não existam outras causas, que isolada ou conjuntamente, decorrentes de determinada fase da vida dos estudantes, dos condicionalismos do percurso académico ou do momento da tomada de decisão, que podem influenciar de forma determinante as intenções de abandono académico.

4.12. Outros factores explicativos do abandono académico

Aos factores estudados junta-se, ainda, um conjunto de outros factores com reflexos nas taxas de abandono académico como os diferentes estádios de vida (McInnis & James, 2004) e o momento da tomada de decisão para abandonar os estudos superiores (Davies & Elias, 2003). Segundo estes autores, citando McGivney (1996), se a decisão de abandonar é tomada no início do curso as razões justificativas reportam-se à escolha inadequada do curso, dificuldades de integração social e a insatisfação com a vida académica na instituição. Se for mais tarde, as razões evocadas confinam questões inerentes a incompatibilidades profissionais/familiares (Mendes *et al.*, 2001) onde se podem inserir as questões pessoais, vida familiar relacionada com o casamento ou coabitação e nascimento de filhos (Di Pietro & Cutillo, 2008; Davies & Elias, 2003), situações que requerem mais disponibilidade de tempo para a vida familiar a que se associam os problemas financeiros.

A burocracia é outro factor que influencia as taxas de abandono académico (Mendes *et al.*, 2001; Brunsten *et al.*, 2000), afirmando Legendre (2003) que os estudantes que abandonam precocemente a Universidade não chegam a dominar os aspectos burocráticos, nem a compreender os procedimentos administrativos, sentindo-se estranhos e perdidos no mundo académico. Uma forma de atenuar o impacte da burocracia na vida académica dos estudantes é ir ao encontro das suas necessidades evitando, tanto quanto possível, a ênfase nas regras e nos regulamentos, de modo a não diminuir a qualidade das interações dos estudantes com a instituição (Bean, 2005). Na perspectiva do autor, estas questões levam os estudantes a ter atitudes menos positivas, por não concordarem com as regras ou as entenderem despropositadas, influenciando as suas relações sociais e institucionais e, conseqüentemente, não se integram, nem académica, nem socialmente, aspectos que, como vimos anteriormente, se traduzem em abandono académico.

As vias de acesso ao ensino superior são referidas por Wan Ko (2005) e Mendes *et al.* (2001) como um dos factores que influencia as taxas de abandono académico. Wan Ko (2005) considera, que a questão da diferenciação entre as taxas de abandono académico decorrente das vias de acesso dos estudantes ao ensino superior está associada à falta de preparação proporcionada pelo ensino vocacional e à própria identidade que os estudantes assumem. Por um lado, o conhecimento proporcionado pelo ensino vocacional é dirigido na lógica do desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, por outro lado, os estudantes têm uma percepção diferente do ensino superior, assumindo uma identidade mais como trabalhadores do que como estudantes.

Num estudo desenvolvido no Instituto Superior Técnico, Mendes *et al.* (2001) encontraram taxas superiores de abandono académico, entre os estudantes provenientes dos politécnicos e do contingente militar e entre os oriundos dos PALOPs e das Regiões Autónomas. Não sendo aventadas hipóteses explicativas para esta relação, parece-nos possível associar esse facto, de entre outras, a questões de dificuldade de adaptação à cultura da instituição e a dificuldades de ordem curricular devido a falta de preparação prévia.

O sistema educativo português possibilita que os estudantes, para além dos cursos predominantemente orientados para o ensino superior, possam aceder ao ensino superior por outras vias não tradicionais. Efectivamente, o acesso por via dos cursos tecnológicos, vocacionais e profissionais, bem como por via do ensino artístico especializados, educação de adultos (novas oportunidades) e outros, representam cerca de 9% dos estudantes (Eurostudent, 2008) que acedem ao ensino superior. Como a formação desenvolvida nestes cursos está, essencialmente, direccionado para o mercado de trabalho, os problemas de integração e de *performance* académica decorrentes de preparação inadequada, entre outros, coloca a estes estudantes dificuldades acrescidas traduzíveis, muitas vezes, em abandono dos estudos superiores.

Apesar dos factores estudados permitirem conhecer e determinar causas explicativas do abandono académico, importa ter consciência que nem sempre é fácil atingir, com rigor, tal objectivo. Tal facto decorre da complexidade, quer da multiplicidade e da inter-relação entre os diferentes factores que influenciam as razões para o abandono académico, quer do processo que determina essa mesma decisão.

4.13. A decisão para abandonar os estudos no ensino superior

O abandono académico não se decide de ânimo leve, sendo a decisão decorrente de um conjunto de processos complexos (Adamson & McAleavy, 2000). Para alguns estudantes, como os mais despertos para uma carreira empreendedora cujas percepções sobre o meio académico se confirmaram, o abandono académico é, provavelmente, uma sensação de alívio. Talvez por esta razão, Brunnsden *et al.*, (2000) refiram que o facto de haver uma ruptura social com o ambiente académico pode ver entendido, do ponto de vista dos indivíduos, como um aspecto positivo, por terem a possibilidade de entrarem num outro mundo social. Efectivamente, o facto de haver abandono académico, não significa, para alguns estudantes e para as famílias, uma rejeição das potencialidades do ensino superior, pois consideram que este lhes aumenta as oportunidades de carreira (Christie *et al.*, 2004; Christie & Grant, 2004). Para outros, a decisão de abandono académico é, muitas vezes, o culminar de vários meses de

dúvidas crescentes, de *stress*, de angústia e até de situações de depressão (Yorke & Longden, 2004).

A decisão de abandono académico afigura-se como um processo extremamente complexo, pois parece resultar da interacção de factores diversos, como anteriormente referido por diferentes autores (Yorke & Longden, 2004; Longden, 2006). Perante tal complexidade McInnis & James (2004) parecem sugerir que não se justificaria estabelecer distinções conceptuais entre razões pessoais, sociais, institucionais ou académicas, devendo esta decisão ser entendida como racional e positiva do ponto de vista do estudante (Martinez, 2001; Galley & Droz, 1999). Efectivamente, na perspectiva do estudante a instituição não criou condições favoráveis que lhe permitissem superar as dificuldades e não foi capaz de responder aos seus interesses (Tinto, 1993).

Do ponto de vista da decisão da sua carreira (Adamson & McAleavy, 2000) a decisão do estudante deve ser entendida como um aspecto positivo. Nesta perspectiva, o abandono académico pode ser entendido como um processo de maturação, de reflexão com o objectivo de procurar informação ou ajuda de modo a poder encontrar uma solução ou um rumo novo para a vida do estudante.

Consciente do peso das razões intrínsecas e extrínsecas ao estudante que influenciam a decisão de abandono académico Sternberg (1997)¹⁵⁵ defende a necessidade de os estudantes serem portadores de “inteligência prática” e “inteligência académica”. Numa perspectiva psicológica, o autor defende que a decisão de abandono académico decorre da conjugação destas “inteligências” com as características individuais. Provavelmente, por esta razão os estudantes que frequentam o ensino superior sem o objectivo de obter uma qualificação, mas apenas como uma oportunidade de valorização social e intelectual não dão grande relevo ao facto de não terem sucesso e de serem excluídos administrativamente.

Na verdade, o abandono académico envolve, geralmente, razões múltiplas cujas interligações nem sempre é possível estabelecer, questão que coloca, só por si, desafios complexos aos investigadores. Acresce, ainda, a necessidade de se ter em consideração o grau de envolvimento dos estudantes e os possíveis enviesamentos das suas respostas, aspectos que podem limitar a identificação dos factores de abandono académico.

¹⁵⁵ Citado por Yorke & Longden (2004)

4.14. Algumas limitações à identificação dos factores de abandono académico

A diversidade de explicações possíveis dificulta a determinação das verdadeiras razões de abandono académico a que se juntam o facto dos estudantes nem sempre dizerem a verdade (Morgan, 2005). A esta questão acresce o facto de que, por vezes, os estudantes enviam as respostas, utilizam a auto-justificação, não respondem, dão razões erradas, sendo que, a distorção das razões pode ser devido à passagem do tempo e à memória selectiva (Longden, 2006; Adamson & McAleavy, 2000). Verifica-se, muitas vezes, que os estudantes que abandonaram os estudos não gostam de ser contactados para serem questionados acerca das razões porque abandonaram os estudos (Dodgson & Bolam, 2002), possivelmente porque não querem admitir as suas limitações (Christie *et al.*, 2003). Coloca-se, ainda a hipótese dos estudantes associarem esse período de tempo a uma etapa da sua vida pouco gratificante, ou por entenderem que essa questão faz parte da sua privacidade.

Verifica-se, ainda que os estudantes, notoriamente, não desejam revelar as verdadeiras razões (Ashby, 2003), por não ser uma razão socialmente bem aceite (Bean, 2005) ou respondem de acordo com a imagem que gostariam que os outros tivessem de si. Para além desta panóplia de possibilidades dificultar o conhecimento dos factores que conduzem ao abandono académico, acresce o facto de nem todas as razões serem explícitas e, muitas vezes, as justificações serem a combinação de outros factores (Morgan, 2005).

Em suma, de acordo com o estudado não se encontraram referências directas ao empreendedorismo, como razão para o abandono académico, embora estudos de Fayolle *et al.* (2004) e Nieuwenhuizen & Groenwald (2004)¹⁵⁶ tenham verificado que muitos empreendedores tenham histórias de insucesso, percursos escolares conturbados e não tenham completado os estudos superiores. Tal facto permite-nos colocar como hipóteses possíveis: i) a falta de reconhecimento do empreendedorismo como disciplina académica limita o interesse dos investigadores; ii) o empreendedorismo não estar culturalmente enraizado na Universidade, por ser um assunto marginal; iii) a Universidade estar vocacionada para ensinar a pensar e o empreendedorismo ser uma mudança de paradigma (ensinar a criar e a reconhecer oportunidades inovadoras); iv) a falta de cátedra e de estatuto, tornando o empreendedorismo num assunto tabu; v) o empreendedorismo não ser entendido como um assunto prioritário; vi) os estudantes não estarem conscientes das suas competências empreendedoras ou não explicitarem as verdadeiras razões do abandono; vii) os estudantes

¹⁵⁶ Citados por Kirby (2005)

irem para o ensino superior sem o objectivo de obterem um diploma; viii) não ser explícito nos estudos conhecidos o empreendedorismo com causa de abandono académico.

No decorrer da pesquisa realizada identificou-se um conjunto diversificado de razões que podem conduzir os estudantes ao abandono académico. Seguidamente analisam-se algumas linhas de acção desenvolvidos pelas Universidades no sentido de identificar as causas referidas pela sua população estudantil e os programas implementados para colmatar este problema institucional.

5. Acções e programas de apoio

O facto de muitas das razões para o abandono académico estarem associadas à escolha errada do curso ou da instituição e à inadaptação social e académica, reforçam a necessidade de programas de aconselhamento, de orientação e de integração, dirigidos a todos os estudantes. A concretização destes programas podem desenvolver-se, quer antes daqueles entrarem na Universidade, quer ao longo do percurso académico, embora deva dar-se relevo especial aos estudantes que frequentam o 1º ano por ser consensual que são os mais vulneráveis ao abandono académico.

Entenda-se que os programas de integração e de acompanhamento, ao longo do percurso académico, podem desempenhar um papel importante na redução das taxas de abandono. Efectivamente, o facto da vulnerabilidade dos estudantes ser mais acentuada no 1º ano, não significa que os estudantes dos anos subsequentes não estejam, igualmente, sujeitos aos efeitos decorrentes das dificuldades de diferentes naturezas e não se lhes coloquem dilemas sérios à continuação ou abandono dos estudos superiores.

De modo a atenuar as implicações institucionais e sociais decorrentes das taxas elevadas de abandono académico, parece importante implementar programas de suporte antes da admissão dos estudantes no ensino superior. Por isso, numa lógica proactiva e de modo a inverter a falta de integração dos estudantes na Universidade, muitas instituições realizam actividades de divulgação e integração dos estudantes no meio académico durante a fase de frequência dos estudos secundários. Os programas dirigidos aos estudantes antes da entrada na Universidade podem ter efeitos positivos na clarificação da constituição e da exigência dos cursos, das possibilidades de carreira e de empregabilidade e, conseqüentemente, aumentar as possibilidades de escolha correctas, reduzindo, nestas circunstâncias, o número de escolhas erradas do curso e da instituição.

Existem, ainda, programas desenhados para facilitar a integração e superar lacunas de falta de preparação académica dirigidas aos estudantes que ingressam na Universidade. Estes

programas são desenhados a pensar em determinados aspectos chave, como os organizacionais, a burocracia, os serviços de apoio disponibilizados, a organização do estudo, a comunicação, a relação interpessoal, a elaboração de relatórios, a apresentação de trabalhos e a concretização de projectos.

Conjuntamente com estes programas, e de modo a ir ao encontro das necessidades dos estudantes, afigura-se determinante criar um tempo entre a escolha do curso e a concretização da matrícula. A existência deste tempo, permitiria que os estudantes aferissem as suas expectativas em termos de conteúdos, de métodos e de estilos de ensino que melhor se adequassem à sua personalidade, dos tipos de suporte disponibilizados pelo professores e pela instituição, do tipo de trabalhos exigidos e da avaliação, das condições físicas e materiais disponíveis nas salas, do ambiente académico e institucional, da burocracia e da flexibilidade entre os cursos, da cultura e dos desafios intelectuais, de entre outros problemas. Tal possibilidade, a ocorrer num período de 2-3 semanas, parece ser uma questão a estudar por, possivelmente, ser traduzível, a curto prazo, nos resultados, quer nos níveis de persistência, quer nas taxas de graduação dos estudantes. A implementação desta possibilidade visa, por um lado, dar resposta à necessidade de mais tempo para a adaptação e para a integração que caracteriza alguns estudantes para se envolverem com sucesso nos estudos superiores (Romainville, 2000). Por outro lado, procurar através de medidas de integração social e académica aumentar a persistência dos estudantes no sistema (Sauvé *et al.*, 2006) e da graduação dos mesmos por via da satisfação, da motivação e do empenhamento dos estudantes.

A definição de acções e programas direccionadas para os estudantes em risco de abandono académico devem ser adequadas às necessidades do público-alvo, mas deve-se ter consciência que, apesar dessa preocupação, como a seguir se refere, nem todos os estudantes beneficiarão com estes programas (Bean, 2005), aspecto que coloca aos decisores dificuldades sérias na sua acção.

A dificuldade da acção dos programas não produzir os efeitos desejados em todos os estudantes pode decorrer de múltiplas razões. Perante tal facto, pode-se colocar como hipótese: i) a desadequação do desenho dos estudos prévios aplicados, pelos serviços, para a identificação das razões que conduzem os estudantes ao abandono; ii) a variação temporal das intenções dos estudantes; iii) os estudantes omitirem, não dizerem a verdade ou enviesarem as razões da sua decisão; iv) o nível e a qualidade da informação fornecida; v) os objectivos dos estudantes e o seu nível de familiaridade com o ensino superior; vi) o programa não ter sido desenhado em função de uma cultura para a aprendizagem, mas em função da cultura administrativa, da eficiência burocrática da instituição; vii) inadequação do programa ao

contexto institucional. Para além destas contingências limitarem o conhecimento e, conseqüentemente, influenciar o desenho dos programas de apoio, é preciso ter a percepção da dificuldade da sua implementação e, mais ainda, da sua continuidade (Tinto, 2006-7) ao longo do tempo.

A falta de dados empíricos demonstrativos do êxito de programas que atenuem o abandono dos estudos superiores (Costa & Lopes, 2008) constitui, por certo, uma limitação da sua aplicabilidade e da compreensão do fenómeno. Esta dificuldade reside no facto de ainda não haver investigação suficiente que documente os elementos comuns do sucesso da implementação de programas de apoio aos estudantes com dificuldades de integração, de preparação académica e de insucesso académico ou em risco de abandono académico. Não obstante esta lacuna e à semelhança dos estudos já referidos, sobre a influência positiva nas intenções empreendedoras dos estudantes quando sujeitos a programas de empreendedorismo, um estudo de Jamelske (2009) verificou que os estudantes do 1º ano quando expostos a programas de qualidade e desde que sejam cumpridos os objectivos, produzem efeitos positivos, quer na *performance* académica, quer na retenção.

Os resultados existentes decorrentes da implementação de programas para ajudar a apoiar e a integrar os estudantes do 1º ano da Universidade, não são consistentes. Esta evidência associada ao facto de nem sempre ser fácil determinar os efeitos decorrentes dos programas de apoio aos estudantes, não destrói as potencialidades deste tipo de programas no combate ao abandono académico apesar de não permitir, nem a generalização dos seus resultados, nem a implementação de igual tipo de programas em diferentes instituições. Contudo, deve reconhecer-se que uma das questões é conhecer o problema e os instrumentos adequados para a sua atenuação outra é promover, de forma continuada, acções conducentes à resolução do problema da integração e da persistência que possam conduzir à graduação dos estudantes, beneficiando deste modo os estudantes e as instituições (Lassibille & Gómez, 2008) e, conseqüentemente, a sociedade.

Muitas vezes os efeitos do abandono académico são tidos como um problema que não diz respeito à Universidade e aos seus professores, atribuindo-se, muitas vezes, as culpas para os ciclos de estudos anteriores, explicação demasiado simplista (Alarcão, 2000) para a complexidade e dimensão do problema. Tal facto pode decorrer da interpretação dos resultados de determinados estudos, por exemplo os que sugerem que os conhecimentos prévios e a *performance* no ensino secundário influenciam a *performance* no ensino superior. Numa perspectiva de conforto fatalista, como refere Romainville (2000), a interpretação destes estudos pode desresponsabilizar os professores dos insucessos dos estudantes e de outros factores associadas à falta de motivação para dar resposta às exigências do ensino

superior, já que nesta lógica todas as dificuldades eram reportadas aos níveis de escolaridade anteriores. Na verdade, a falta de competências ou de motivação dos estudantes é tida por algumas instituições como uma questão que se pode resolver na admissão (Tinto, 2006-7) ou na criação de mecanismos que assegurem que apenas os estudantes mais capacitados sejam admitidos na Universidade, como sugerem Di Pietro (2006) e Di Pietro & Cutillo (2008), possivelmente sugestionados pela ideia que as instituições mais selectivas são as que melhor garantia dão aos estudantes para estes finalizarem um curso (Astin & Oseguera, 2005).

A perspectiva dos autores anteriores parece, por um lado, muito redutora, já que a sociedade actual se quer democrática, mobilizadora de oportunidades para todos e inclusiva na sua diversidade social, cultural, de género e de raça, realidade irreversível em termos de uma sociedade moderna. Por outro lado, existem muitos factores que influenciam o abandono académico a que não escapam as instituições mais selectivas ou elitistas como se verifica nos estudos de Hermanowicz (2006-2007, 2003) onde mesmo os estudantes academicamente bem preparados abandonam os estudos (Herzog, 2005) por razões associadas à quebra de expectativas ou por serem mais críticos, exigentes e auto-confiantes nas suas capacidades académicas.

Barefoot (2003) é crítica em relação à falta de percepção da dimensão e implicações decorrentes do abandono académico por parte dos professores, aos seus diferentes níveis institucionais e sociais. Segundo a autora, muitos professores nos EUA têm a percepção que o problema da retenção é mais “uma areia na engrenagem” dos padrões académicos, criando nos professores um sentimento de pressão por parte dos estudantes, independentemente dos seus registos académicos. Todavia, os professores parecem não ser isentos de culpas, pelo que Alarcão (2000) apela para que estes reflectam sobre o seu ensino. Esta perspectiva é corroborada por outros autores estudados¹⁵⁷ que consideram ser necessário apelar a uma mudança nas práticas pedagógicas. Ao reforçar as ideias de Barefoot (2003) estes autores valorizam a interacção pessoal dos estudantes com os professores, pois quando é fácil abordá-los, os estudantes ficam mais motivados para se envolverem nas actividades do curso (Suhre *et al.*, 2007).

A crítica mais velada a este tipo de programas será, possivelmente, a dificuldade de ir ao encontro das necessidades de todos os estudantes, parecendo que o essencial será fazer uma boa articulação entre os factores institucionais, pessoais e externos. Assim, as instituições têm de lidar com os estudantes que têm, adequando os processos de ensino e aprendizagem às necessidades e dificuldades ao longo do processo de formação dos

¹⁵⁷ Brinkworth *et al.* (2009); Barefoot (2003); Romainville (2000)

estudantes. Porém, para concretizar o tipo de intervenções referidas, é necessário que as instituições tenham em primeiro lugar esta cultura, pois as taxas de retenção só mudam quando a instituição muda, não quando disponibiliza mais um programa de apoio aos estudantes (Bean, 2005). Outro aspecto importante a realçar relaciona-se com a disponibilidade de recursos financeiros e meios humanos competentes. Os recursos financeiros podem, na conjuntura actual, ser um entrave de peso que limita fortemente as capacidades de intervenção das Universidades, criando desigualdades de oportunidades entre os estudantes e as próprias instituições. Todavia, a cultura da instituição associada às condições estruturais da organização podem promover a integração dos estudantes, através de interacção sistemática dos seus membros com os estudantes, de modo a alterar o processo de decisão dos estudantes (Hermanowicz, 2003). Esta interacção sistemática pode contribuir para diminuir o confronto dos técnicos dos gabinetes de apoio com o abandono já consumado, com a agravante de não se ficar a conhecer as causas porque o estudante já tomou a decisão de abandonar os estudos superiores.

A implementação dos programas acima referidos implica algumas dificuldades, embora o que se afigura mais complexo seja identificar precocemente os estudantes em risco de abandono académico, devido aos constrangimentos destes assumirem as suas dificuldades ou explicitarem de forma clara os seus problemas. Para além dos aspectos acima referidos deve dar-se uma atenção particular aos estudantes da primeira geração que frequentam os estudos superiores (Ishitani, 2006, 2003), já que estes estão mais desprovidos de suporte, encorajamento e conhecimento por parte da família. Assim sendo, as instituições têm de partir do pressuposto que todos os estudantes são potencialmente passíveis de abandonar os estudos superiores, pois o processo de abandono é silencioso e rápido (Hermanowicz, 2003), mantendo ao longo do percurso académico uma interacção continuada com vista ao envolvimento dos estudantes com a instituição e com as actividades académicas. Esta interacção produz efeitos positivos não só na integração social do estudante, mas também na motivação e, conseqüentemente, no empenhamento dos estudos aumentando a vontade para continuar os estudos.

A Declaração de Bolonha é tida para alguns como uma hipótese que pode reduzir as taxas de abandono académico a nível da União Europeia. Di Pietro & Cutillo (2008) parecem sugerir que a maior disponibilidade de recursos colocados à disposição dos professores e dos estudantes facilita o apoio às dificuldades académicas destes, produzindo alterações comportamentais favoráveis à redução do abandono académico. O abandono académico pode ocorrer em qualquer momento do processo de formação, contudo a redução do número de anos para obter uma licenciatura poderá ter um efeito dissuasor no abandono levando os

estudantes a ponderar as suas decisões. Efectivamente, este aspecto conjugado com a diminuição dos tempos presenciais obrigatórios dos estudantes na Universidade facilita o percurso académico e a conjugação dos estudos com o trabalho.

Como efeito contrário, a redução presencial dos estudantes na Universidade atenua substancialmente a interacção com os pares e com os professores, resumindo ao mínimo as possibilidades de envolvimento dos estudantes o que, como se sabe, é um factor determinante na integração social e académica e na continuação dos estudos superiores. Todavia, facilita a conciliação dos estudos com a actividade profissional, aumenta a população escolar e pode diminuir o abandono académico devido a dificuldades financeiras.

As alterações da frequência do ensino superior introduzidas pela Declaração de Bolonha podem produzir alterações, quer nos factores que determinam o abandono académico, quer nas suas inter-relações havendo a necessidade de estudar, a curto prazo, novos modelos explicativos do abandono académico adaptados a esta realidade nova. Outro aspecto que parece importante ressaltar é a leitura dos dados oficiais que venham a ser produzidos nesta matéria, sendo que a leitura menos atenta pode enviesar as razões do abandono académico e aligeirar os serviços e os programas de apoio e integração social e académica dos estudantes, produzindo nos anos seguintes efeitos devastadores.

6. A investigação: avanços e desafios

A evolução da sociedade, possivelmente, devido aos efeitos da complexidade, da globalização, da mobilidade e da interculturalidade despoletou novas atitudes, comportamentos e valores cujos efeitos colocam à Universidade, enquanto fonte de conhecimento e desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, novos desafios.

O abandono académico, enquanto fenómeno social, também está sujeito a evolução, por via de alterações de natureza estrutural, organizacional ou tecnológica aspectos que vêm alterar os comportamentos e as relações entre os actores. A sociedade é atravessada por uma revolução tecnológica e digital, com efeitos nas mentalidades, nas atitudes, nas formas de relacionamento com os outros, mas também uma crise económica com efeitos profundos no emprego e nos conflitos sociais.

Para além das evidências referidas, a recente generalização da Declaração de Bolonha aplicada ao ensino superior português vai, certamente, alterar o panorama do abandono, nomeadamente, devido ao encurtamento do percurso académico que, como já se referiu, pode criar um efeito apaziguador directo sobre os dados actuais do abandono académico. Contudo, este aspecto estrutural é apenas um elemento entre muitos que confinam a multiplicidade de

factores associados ao abandono académico. Está-se crente que podem emergir novos factores de abandono académico decorrentes das novas práticas de ensino e aprendizagem e da menor relação presencial entre professores e estudantes e entre estes e os seus pares. É importante relançar a importância atribuída por Legendre (2003) ao papel das tutorias na aprendizagem e integração dos estudantes, tendo consciência que, no presente, estes fazem parte do processo de aprendizagem sendo necessário repensar um novo modelo de tutorias, podendo aceitar-se como sugestão para investigações futuras, estudar a sua importância no abandono académico. Importa, igualmente, avaliar se os efeitos da redução do percurso académico não tem repercussões em termos do reconhecimento social das novas licenciaturas e do *status* por elas conferido e se aquelas não se traduzem, a curto prazo, num novo factor de abandono académico.

O facto de haver circunstâncias estruturais novas cujos efeitos são, ainda, desconhecidos conjuntamente com o facto de existirem muitos factores que continuam, ainda, na penumbra do nosso conhecimento, reforçam a necessidade de se continuar a investigar o fenómeno do abandono académico.

Um dos factores determinantes do abandono académico decorre da quebra de expectativas face ao curso, aspecto que tem sido estudado, essencialmente, com base nas características pessoais dos estudantes sem atender às suas experiências prévias e às decorrentes das aprendizagens recentes. Assim, do ponto de vista dos desafios da investigação futura do abandono académico é importante estudar que relações se podem estabelecer entre aquele e as experiências vividas pelos estudantes e as suas expectativas (Adamson & McAleavy, 2000) bem como desta relação com as experiências prévias vividas pelos estudantes (Tinto, 2006-7). A propósito das experiências prévias vividas pelos estudantes, Cabrera *et al.* (2005) sugerem uma maior interacção entre os ensinos secundário e o superior de modo a aferir estratégias de aprendizagem capazes de dar resposta, por um lado, às exigências do ensino superior e, por outro lado, esclarecer os professores, os alunos e os pais acerca do percurso académico, das exigências, da cultura, dos apoios e das ajudas financeiras disponíveis, com vista a minimizar o impacte da transição e a melhorar a *performance* académica e a aumentar a taxa de diplomados.

Algumas das razões tidas pelos estudantes como conducentes ao abandono académico parecem decorrer da quebra de expectativas do curso em termos de empregabilidade, de motivação, ou de insatisfação com os conteúdos e com as práticas. Dado ser um aspecto relevante, em termos da decisão do abandono académico, Bennett (2003) sugere a necessidade de futuramente se investigar qual a relação entre a motivação e a reputação do curso no mercado de trabalho. Entende-se que o conhecimento adquirido é importante para,

numa perspectiva prospectiva, adequar a estrutura curricular às exigências do mercado de emprego, bem como promover novas metodologias de ensino e de aprendizagem capazes de motivar os estudantes. Este conhecimento será tanto mais importante se decorrer da análise dos resultados da investigação em diferentes culturas, contextos e conjunturas.

O efeito da utilização de diferentes metodologias pedagógicas na motivação está, também, associado às práticas na sala de aula, por ser aqui que grande parte das dinâmicas e das relações entre os professores e os estudantes e destes com os seus pares se estabelecem, pelo que se afigura importante estudar o efeito das práticas de sala de aula na aprendizagem e na persistência (Tinto, 2006-7). Esta necessidade advém do facto de ser por demais conhecidos os impactes da falta de motivação no envolvimento académico, social e institucional, bem como na *performance*, na satisfação e, por conseguinte, no abandono académico.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes não se pode dissociar do processo de adaptação dos estudantes ao contexto universitário (Soares *et al.*, 2006), passando este processo pela facilidade de envolvimento do estudante com o ambiente académico, social e a cultura organizacional da instituição onde se insere. É necessário que as instituições, nomeadamente os professores, criem contextos e ambientes favoráveis à implementação de “comunidades de aprendizagem” (Cabrera *et al.*, 2005) as quais, pelas suas particularidades, podem ser estratégias potenciadoras do envolvimento social e académico dos estudantes e, ao mesmo tempo, melhorar a aprendizagem e a *performance* académica, elementos essenciais ao prosseguimento e conclusão dos estudos académicos.

Os modelos baseados nas teorias do envolvimento, da interacção e do desenvolvimento têm produzido contributos importantes para o conhecimento das muitas razões que levam os estudantes a abandonar ou a persistir os estudos universitários até obterem uma qualificação. Contudo, Barefoot (2003) sugere a necessidade de se aprofundar teoricamente como o ensino afecta o envolvimento dos estudantes na aprendizagem e de que modo o ensino e a aprendizagem afectam a persistência. Este desafio parece ir ao encontro da perspectiva de Tinto (2006-7) quando este autor afirma que é tempo de todos se preocuparem como se deve melhorar a aprendizagem dos estudantes através de um ensino eficaz.

O nível de motivação dos estudantes face às suas expectativas de empregabilidade e satisfação pessoal e profissional não é apenas o reflexo da aprendizagem veiculada pelo ensino universitário, mas o resultado da orientação vocacional anterior a qual, pressupõe-se, dotar os estudantes com conhecimento não só em termos de conteúdos, mas também em termos das potencialidades da área de estudos face ao mercado de emprego. Nesta perspectiva, presume-se que a escolha do curso que os estudantes frequentam decorre das

escolhas académicas e das vocações e mereceu, por certo, uma reflexão cuidada visando uma vida profissional futura. Apesar disso, parece importante analisar, com base nos aspectos específicos dos cursos, se há diferenciação, em termos do impacte da quebra de motivação e de expectativas na decisão do abandono académico, dos estudantes que vêm de percursos escolares diferentes tais como dos cursos vocacionais conforme sugerem Adamson & McAleavy (2000), relativamente aos estudantes de outras vias de ensino.

A precariedade de emprego condiciona, muitas vezes, o prosseguimento de estudos superiores, aproveitando os jovens as poucas oportunidades oferecidas pelo mercado de emprego em desfavor da continuação dos estudos. Esta realidade tem efeitos mais evidentes em culturas cuja oferta de emprego parcial tem pouco significado. Di Pietro (2006) encontrou uma forte relação entre o abandono académico e a oferta de emprego sugerindo contudo, a necessidade de se estudar qual a tendência do abandono académico face à evolução da taxa de desemprego. Este conhecimento afigura-se um indicador importante para os decisores políticos determinarem as tendências do abandono académico, podendo definir incentivos de compensação capazes de motivar os estudantes, levando estes a ponderar a decisão de abandonar os estudos universitários ou obterem uma qualificação superior.

Parece claro que o abandono académico é um problema transversal às diferentes culturas e tipos de instituição, embora se saiba que as mais selectivas e elitistas desenvolvem, sistematicamente, acções concretas de modo a colmatar esse problema e assim, não afectar o seu prestígio. Existem dados que mostram uma relação forte entre as taxas de abandono académico e o capital social, mas não existe consenso quanto à influência do capital cultural na *performance* e na persistência. Todavia, é reconhecido por alguns autores que a teoria da reprodução social pode fornecer constructos importantes para a compreensão do fenómeno do abandono académico. Berger (2000) partilha desta opinião e avança a necessidade de se testar as diferentes relações do capital cultural e as tendências de persistência através de diferentes tipos de instituições. Entende-se que este conhecimento é muito importante não só para a compreensão do fenómeno na sua diversidade cultural, social e institucional, mas também para a definição de programas de integração e apoio aos estudantes. Acresce, que o conhecimento adquirido tem particular relevo para a comunidade académica portuguesa, porque existe, ainda, um número muito significativo de estudantes de primeira geração a frequentar o ensino superior.

Os dados do abandono académico e a quebra demográfica devem ser vistos com preocupação, sendo tempo de se envidar esforços para coligir todas as possibilidades de informação que possam contribuir para o conhecimento dos estudantes que chegam à Universidade. A lógica destas preocupações encontra eco nas sugestões de Tinto (2006-7)

quando o autor sugere a necessidade de se conhecer o papel do contexto familiar. Esta sugestão decorre de se entender que este conhecimento pode ajudar as instituições a desenhar programas de suporte de forma mais diferenciada de acordo com a situação e necessidades do estudante.

A intervenção dos serviços institucionais de apoio aos estudantes, só conhece os problemas dos estudantes que recorrem aos seus serviços e, muitas vezes, só toma conhecimento do problema quando a decisão do estudante abandonar os estudos já está tomada. Sauvé *et al.* (2006) sugerem que se deve disponibilizar meios aos professores para que estes possam identificar precocemente os estudantes em risco de abandono académico. Esta sugestão afigura-se pertinente, pois pode ajudar a melhorar a intervenção institucional. Contudo, é necessário sensibilizar os professores e dar-lhes formação adequada de modo a que a sua intervenção não seja vista como mais uma tarefa administrativa, nem tão pouco como uma interferência na privacidade dos estudantes, mas um contributo valorativo do apoio ao sucesso dos estudantes e sustentação da Universidade.

As linhas de pesquisa acima referidas constituem desafios novos para os investigadores interessados nesta matéria, esperando-se que os resultados que daí advierem possam contribuir para aumentar o conhecimento acerca dos factores que influenciam o abandono académico.

Nota conclusiva

Neste capítulo estudou-se o fenómeno do abandono académico na sua diversidade conceptual e terminológica e as implicações decorrentes do mesmo, bem como os modelos conceptuais que procuram identificar e ajudar a compreender as razões pela qual os estudantes decidem abandonar os estudos superiores sem obterem uma qualificação.

O facto de não existir consenso acerca do conceito de abandono académico parece decorrer da existência da diversidade conceptual, muitas vezes, associada à retenção e à persistência bem como a falta de consenso acerca do momento e do tempo em que o estudante é considerado em situação de abandono académico. Muitas das dificuldades para clarificar o conceito de abandono académico parecem advir, dos critérios temporais variarem entre instituições, dos objectivos que levam os estudantes a frequentar o ensino superior, do entendimento estereotipado, porventura, que o percurso académico e a aquisição do conhecimento devem ser contínuos e, finalmente, da falta de comunicação por parte do estudante ou de falta de registo do percurso académico por parte das instituições.

As múltiplas implicações decorrentes da decisão dos estudantes abandonarem os estudos superiores e a sua dimensão fazem deste fenómeno uma questão institucional. Este entendimento advém do facto das implicações se repercutirem não só na quebra de expectativas e redefinição do projecto de vida dos estudantes e na frustração dos familiares, mas também no prestígio das instituições e na economia do Estado. Obviamente que, as implicações económicas não se repercutem apenas no desperdício de dinheiros públicos por parte do Estado, mas igualmente na qualidade de vida dos estudantes e na afectação de verbas à Universidade. Existem outras implicações decorrentes do abandono dos estudos superiores cujas repercussões têm, igualmente, reflexos relevantes na capacidade de inovação e competitividade do país, bem como nas oportunidades de empregabilidade e, consequentemente, no crescimento dos conflitos sociais.

As elevadas taxas de abandono académico são passíveis de afectar o prestígio da Universidade, mas a sua banalização e a indisponibilidade de dados explícitos sobre a dimensão do fenómeno no nosso país parecem ter atenuado esse efeito. Tal facto não significa que os educadores não se mostrem inquietados e não procurem através das práticas minimizar os efeitos do abandono académico, mas a complexidade do fenómeno carece de estudo aprofundado e continuado. Conjuntamente com esta preocupação o facto de se assistir a uma quebra demográfica crescente deveria incentivar a comunidade científica portuguesa e os decisores políticos a estudar o fenómeno do abandono académico facto que, até ao momento, tem sido apenas objecto de abordagens episódicas e sem continuidade.

O conhecimento sobre o fenómeno do abandono académico é, ainda, muito ténue. Tal facto parece advir da sua complexidade, da multiplicidade de variáveis associadas ao mesmo, da fragilidade do conhecimento sobre a forma como interagem essas mesmas variáveis e dos factores que influenciam essas interacções.

Nos últimos trinta anos tem havido, por parte da comunidade científica internacional, muito esforço no sentido de compreender o fenómeno do abandono académico. Durante este período surgiram diferentes modelos que, baseados nos diferentes pressupostos teóricos, pretendem explicar as razões que conduzem os estudantes ao abandono académico, advogando alguns autores que o desafio actual é investir nas metodologias de sala de aula para melhorar a aprendizagem dos estudantes. Para além da diversidade de linhas de investigação teórica e das inerentes críticas, o esforço dos investigadores permitiu encontrar algumas afinidades entre os modelos mais conhecidos e testados - Tinto (1975, 1993 e de Bean (1980) e Bean & Metzner (1985) - do qual resultou um novo modelo proposto por Cabrera *et al.* (1992). Tal avanço não significa que não se possa estar perante a necessidade

de estabelecer novos modelos teóricos que nos permitam compreender as razões que conduzem os estudantes ao abandono académico.

Muitas são as razões que podem conduzir os estudantes ao abandono académico. Pode dizer-se que muitas das razões decorrem da influência directa, indirecta ou até da conjugação de factores externos e internos ao ambiente que se vive nas instituições, sejam eles de ordem social, cultural, académica ou institucional, sejam eles de ordem pessoal, demográfica ou psicológica. Embora exista um conhecimento acumulado sobre a problemática e modelos que permitem estatisticamente identificar factores de risco, tem-se de admitir a fragilidade do conhecimento, sem esquecer que os estudantes nem sempre dizem ou não querem dizer as verdadeiras razões que os levam a abandonar os estudos universitários.

Conscientes da dimensão do problema, algumas instituições procuram através de alterações estruturais, oferta de serviços e programas de integração ou acompanhamento responder às necessidades e problemas dos estudantes. Todavia, nem sempre se consegue o efeito desejado, seja por falta de investigação da acção dos programas, seja por questões de ordem organizativa e conceptual dos mesmos, seja por dificuldade ou resistência na sua implementação, por parte dos diferentes actores no terreno, nomeadamente, se os professores entenderem que o abandono académico não é uma questão que lhes diz respeito e que este advém dos ciclos de estudos anteriores.

As alterações introduzidas no ensino universitário pela Declaração de Bolonha vão produzir, certamente, alterações, quer nos factores que determinam o abandono académico, quer nas suas inter-relações colocando novos desafios aos investigadores. Tal facto vem consubstanciar a ideia avançada anteriormente da necessidade de estudar, a curto prazo, novos modelos explicativos do abandono académico adaptados a esta realidade nova.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Nota introdutória

Neste capítulo explicitam-se os princípios metodológicos subjacentes à elaboração do trabalho empírico. Explica-se o enquadramento do objecto e do contexto em que se realizou o estudo. A constituição do grupo-alvo bem como os pressupostos inerentes à escolha dos cursos em estudo são descritos. Descreve-se, ainda, o instrumento de recolha de dados e os procedimentos adoptados para a sua construção, validação e administração.

Explicitam-se os princípios e os procedimentos metodológicos e justificam-se os testes estatísticos adoptados no tratamento dos dados quantitativos, bem como os métodos e os princípios adoptados na análise de conteúdo dos dados qualitativos. Os procedimentos descritos visaram a obtenção de resultados interpretáveis que permitissem compreender a problemática em estudo, responder às questões de investigação e formular a conclusão e as recomendações para estudos futuros.

1. Delineamento geral do estudo

A compreensão de qualquer realidade não se pode limitar ao seu conhecimento tal como a sentimos no imediato, nem tão pouco ser encarada numa perspectiva unilinear, sob pena de se ficar com uma visão parcelar e condicionada.

A revisão da literatura permitiu compreender como o empreendedorismo é susceptível de abordagens e interpretações conceptuais diferentes. De igual modo permitiu compreender as diferentes abordagens possíveis e as múltiplas razões que podem conduzir os estudantes ao abandono académico. Possivelmente, entre outras explicações, o forte predomínio da perspectiva económica tem inibido a afirmação da importância da Educação na criação de um desenho curricular transversal direccionado para o desenvolvimento de competências e comportamentos promotores do empreendedorismo nas suas diferentes vertentes. Acresce que, o enquadramento conceptual do empreendedorismo, quer como competência, quer como processo, quer como actividade está longe de consenso devido às perspectivas disciplinares diferenciadas e da falta de reconhecimento da Universidade no seu desenvolvimento.

Neste estudo procurou-se analisar a influência das intenções empreendedoras sobre as intenções tidas pelos estudantes como possíveis de se traduzirem em abandono académico. As intenções empreendedoras são entendidas, essencialmente, numa perspectiva de processo gerador de novas oportunidades de carreira profissional e criador de valor, de desenvolvimento e sustentabilidade regional e de atenuação dos conflitos sociais. Embora o

design do estudo se aproxime a um de natureza “quáasi-experimental”, considerou-se preferível e mais adequado assumir que o estudo foi desenvolvido no quadro da abordagem não-experimental com carácter exploratório centrada na abordagem do “estudo de caso”. No presente estudo considerou-se adequado para perseguir os objectivos delineados a definição de dois casos (Universidades) constituídos por estudantes do 1º ano de licenciatura. A opção por esta abordagem (estudo multi-caso), decorre do conhecimento das potencialidades e especificidades que esta abordagem encerra permitindo, a partir de contextos diferenciados, obter respostas a possíveis perguntas e assim, formular inferências capazes de interpretar as razões que conduzem os estudantes ao abandono académico pela existência de intenções empreendedoras.

Dado tratar-se de um estudo de carácter exploratório, os resultados não podem ser generalizados para o contexto nacional, nem tão pouco para contextos diferentes do espaço e do tempo em que o mesmo se desenvolveu. Apesar destas limitações, entende-se que os resultados podem ser transferíveis para outros contextos da realidade portuguesa, desde que similares e definidos com base nas características consideradas mais relevantes no quadro do presente estudo.

Para atingir os objectivos propostos delineou-se a metodologia geral que se explicita seguidamente. Assim, o trabalho empírico desenvolveu-se em torno de um grupo-alvo constituído por estudantes do 1º ano do ensino superior oriundos de contextos sociais, culturas e áreas de conhecimento diferentes. A opção por contextos diferentes, decorre da percepção que o comportamento empreendedor tem mais possibilidades de emergir em contextos em que existem muitas empresas de média e grandes dimensões, oferecendo os contextos pouco desenvolvidos idênticas possibilidades. Os primeiros por constituírem desafios à perspicácia e à criatividade para descortinar oportunidades novas. Os segundos com fortes tendências para a desertificação, não deixam de ser, igualmente, um apelo à imaginação para descobrir uma oportunidade de realização pessoal ou para desenvolver uma actividade profissional como seja o auto-emprego.

Centrados numa abordagem sistémica pretendeu-se compreender a problemática em estudo recorrendo à análise multivariada, complementada pela análise de conteúdo das questões abertas do questionário.

2. Objecto e contexto do estudo

O objecto de estudo centrou-se na análise e compreensão da relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico. Isto é, o estudo foi orientado no sentido de estimar a existência de factores (intenções empreendedoras) suficientemente fortes que possam ser utilizados como preditores das intenções de abandono dos estudos por parte dos estudantes do ensino superior. Para desenvolver tal propósito e compreender as diferentes razões que conduzem os estudantes a abandonar o ensino superior, procurou-se analisar contextos culturais e realidades sociais diferentes. As realidades sociais e culturais, as vivências e o crescimento em determinados contextos são potenciadores do desenvolvimento de competências, do reforço de atributos parecendo, igualmente, influenciar as atitudes e os comportamentos. Estas vivências estimulam, também, o desenvolvimento intelectual aguçando, ao mesmo tempo, as aspirações e os projectos de vida. Partindo destes pressupostos pretendeu-se compreender, por um lado, se as realidades vivenciadas pelos estudantes da zona litoral centro e do interior alentejano influenciavam, de modo diferenciado, as intenções empreendedoras daqueles em prol de uma carreira empreendedora e de realização pessoal e profissional como alternativa à obtenção de um curso superior. Por outro lado, pretendeu-se identificar, como já se referiu anteriormente, a existência de factores preditores das intenções empreendedoras capazes de influenciar as intenções de abandono académico, que permitam aos decisores políticos criar programas e medidas de apoio capazes de atenuar as elevadas taxas de abandono académico.

3. Grupo-alvo

Para compreender a problemática em estudo, pretendeu-se conhecer as percepções dos estudantes do 1º ano de licenciatura sobre as suas intenções empreendedoras e as de abandono académico no quadro de dois domínios científicos com três cursos, duas instituições e em dois contextos regionais diferentes.

Para o efeito, o grupo-alvo seleccionado foi constituído por estudantes de áreas de estudos diferentes de modo a compreender a existência de possíveis factores de diferenciação entre os estudantes de diferentes cursos. A opção por estudantes do 1º ano decorre do conhecimento de ser o ano onde se regista o maior índice de abandono académico¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Lassibille & Gómez (2008); Hermanowicz (2006-7, 2003); Di Pietro (2006); Tinto (2006, 1993); Bean (2005); Herzog (2005); Pascarella & Tarenzini (2005); Christie *et al.*(2004); Longden (2004); McInnis & James (2004); Upcraft (2004); Barefoot (2003); Legendre (2003); Astin (1993).

Os dados recolhidos provenientes de experiências, vivências e realidades diferenciadas, enriqueceram a compreensão da problemática, permitindo interpretar os resultados de forma holística, já que a cultura local e o contexto influenciam as razões do abandono académico (Quinn, 2004). Assim, e de modo a responder às questões de investigação e aos objectivos formulados desenvolveu-se um estudo empírico com estudantes da Universidade de Évora (98) e da Universidade de Aveiro (156) num total de 254 estudantes.

A escolha destas duas instituições teve por base o entendimento que ambas se inserem em regiões contrastantes e com grande potencial em termos de oportunidades inovadoras e, portanto, apelativas de ideias criativas e inovadores capazes de constituir oportunidades suficientemente motivadoras para estimular os estudantes a optarem por uma carreira empreendedora.

No sentido de concretizar os objectivos do estudo seleccionou-se uma amostra por conveniência com base em critérios inicialmente estabelecidos em função dos objectivos. Desses critérios ressalta a inclusão de alunos de pelo menos três áreas de conhecimento diferentes e duas instituições universitárias localizadas em contexto diferenciados. O facto de a amostra não ser representativa do universo dos estudantes universitários portugueses inscritos no 1º ano de licenciatura limita (ou impede mesmo) a generalização dos resultados da amostra para a população. Acresce, ainda, que essa dificuldade na generalização dos resultados é agravada pelo facto de não existirem estudos anteriores que relacionem concretamente as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico. Por estes dois motivos, assumiu-se que o estudo deveria ser conduzido no quadro da abordagem não-experimental com carácter exploratório. Nesta perspectiva, a generalização dos resultados, como já se referiu, não pode ser realizada de forma directa. Todavia, a transferibilidade dos resultados poderá vir a ser efectuada para contextos e situações similares de forma reservada e com a devida adequação.

Para além do condicionalismo acima referido, considerou-se, no que toca à generalização dos resultados, a representatividade da amostra poderá ser afectada pela sua própria dimensão. De igual modo, não foi descartada a possibilidade de a dimensão da amostra não contemplar o universo da realidade e complexidade do tema em estudo. Contudo, as cautelas e a forma como o estudo foi conduzido permitem dar garantias sobre o fornecimento de indicadores importantes para a compreensão da problemática. Outro aspecto tomado em consideração foi o facto das razões tidas pelos estudantes para o abandono académico serem diversas e, muitas vezes, perversas porque para muitos estudantes o

abandono académico é uma manifestação impetuosa da tomada de decisão (Hermanowicz, 2003).

Os cursos foram escolhidos em função de áreas de natureza comuns às duas instituições e de acordo com uma escala crescente em termos de oportunidades empreendedoras, como se explicita seguidamente e expressas nas diferentes actividades associadas aos cursos seleccionados. Assim, seleccionaram-se os estudantes dos cursos de engenharia civil, de engenharia informática/telemática e computadores e de turismo.

A área de engenharia civil afigura-se como portadora de uma história tradicionalmente muito associada à criação de gabinetes técnicos, quer de projectos de construção, acompanhamento e vistoria de obra, quer de gabinetes de áreas especializadas de projectos de arquitectura, infra-estruturas, planeamento e urbanização, redes (águas, esgotos, electricidade, comunicações), consultadoria, energias renováveis, climatização e domótica, de entre outras.

A engenharia informática/telemática e computadores, por ser uma área de conhecimento recente e, ainda, carenciada de recursos, apresenta-se com múltiplas potencialidades para a criação de áreas de negócio muito atractivas para os jovens estudantes. Por um lado, esta multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento de negócios parecem não necessitar de grande investimento para a criação do emprego próprio, mas colocam, igualmente, grandes desafios à criatividade para a aplicação desta tecnologia em diferentes áreas científicas. As potencialidades que esta área de conhecimento encerra parecem exercer uma atracção muito forte entre os jovens, não só por estar associada ao uso dos computadores, mas também pelas diferentes áreas de aplicação em que se salientam o *hardware* e o *software*, nomeadamente, a programação, os jogos e conteúdos multimédia, a telemática, a robótica e a inteligência artificial, as quais constituem grande potencial e desafios ao seu desenvolvimento e aplicação.

O turismo é uma área de actividade e de estudos muito recente a que está associada, com frequência, a muitas oportunidades em termos de negócios inovadores. Efectivamente, o sector do turismo português pelo clima, luz, cultura e tradições, hospitalidade e contrastes entre regiões encerra grandes potencialidades ainda por explorar. Estas potencialidades podem estar presentes seja no âmbito dos públicos, seja do turismo religioso, seja do tipo de alojamento (turismo rural e de habitação), seja ainda do turismo da natureza (nidificação e ornitologia, caça e pesca, sol, praia e montanha), da gastronomia (vinhos e sabores), das tradições e história (festas e romarias, reposição histórica e mercados medievais), do desporto (golfe, canoagem, *rafting*, caminhada, BTT, desporto aventura etc.) constituindo, assim, na sua diversidade e identidade regional pólos de oportunidades inovadores. Sendo o turismo uma área do conhecimento muito carenciada a nível de recursos qualificados e, ao mesmo

tempo, ser reconhecido como um sector estratégico da actividade económica portuguesa, parecem não existir dúvidas de que estamos perante um sector com muitas oportunidades empreendedoras ou com nichos de mercado específico geradores de emprego e potenciadores da criação de pequenas empresas. Acresce que, ambas as regiões onde se desenvolveu o estudo, pelo seu património histórico e cultural, paisagístico, gastronómico, fauna e flora, costa atlântica e montanha ou planície constituem, na diversidade regional, muitos atractivos à capacidade inovadora e criativa e, conseqüentemente, oferecem múltiplas potencialidades em termos de oportunidades de negócios empreendedores.

De acordo com o explicitado para constituir o grupo-alvo objecto de análise, foram seleccionados estudantes dos cursos de Engenharia civil (55), Engenharia de computadores e telemática (74) e Turismo (27) da Universidade de Aveiro e dos cursos de Engenharia civil (26), Engenharia informática (37) e Turismo (35) da Universidade de Évora.

Os dados recolhidos permitem referir que os estudantes respondentes representavam respectivamente 52,0% dos estudantes matriculados no segundo semestre no curso de Engenharia civil, 58,3% no curso de Turismo e 74,0% no curso de Engenharia informática da Universidade de Évora. Por sua vez na Universidade de Aveiro os estudantes respondentes representavam respectivamente 78,6% dos estudantes matriculados no segundo semestre no curso de Engenharia civil, 67,5% no curso de Turismo e 74,0% no curso de Engenharia de computadores e telemática.

4. Instrumentação

4.1. Construção e descrição do questionário

Para a realização do trabalho empírico recorreu-se à recolha de dados através da administração de questionário especificamente construído para o efeito (ver Anexo B). O questionário foi construído com o objectivo de recolher, a percepção dos estudantes face às suas intenções de optar por uma carreira empreendedora e ao impacte dessa percepção nas intenções de abandono académico, bem como das possíveis inter-relações entre ambas. A opção pelas intenções decorreu do facto de em estudos anteriores¹⁵⁹ ser claro que as intenções de persistir nos estudos superiores se afirmarem como preditores mais seguros da persistência do que os comportamentos actuais (Fishbein & Ajzen, 1975), assumindo-se igual pressuposto para as intenções empreendedoras.

¹⁵⁹ Bean (2005); Eimers & Pike (1997); Cabrera *et al.* (1993); Nora & Cabrera (1993)

O questionário elaborado e designado por **Preditores das Intenções Empreendedoras e de Abandono Académico** (PIEAA) visou a construção de um instrumento de recolha de dados que permitisse, através da interpretação dos resultados, responder às questões de investigação, bem como identificar os elementos significativos susceptíveis de constituir elementos de reflexão e, conseqüentemente, formular inferências, levantar hipóteses e extrair conclusões que possam contribuir para a compreensão da problemática em estudo.

A construção do questionário foi baseada na revisão da literatura e na formulação dos pressupostos constitutivos do quadro teórico visando dar resposta aos objectivos e às questões de investigação. O instrumento está dividido em cinco partes. Em cada parte procurou-se conciliar a afinidade das questões em blocos temáticos. As questões formuladas são, na sua generalidade, fechadas havendo apenas no final dois espaços destinados a comentários dos estudantes sobre a problemática do empreendedorismo e do abandono académico. As respostas às questões são do tipo resposta múltipla, binária e escala ordinal *Likert* com cinco níveis de 1 (mínimo) a 5 (máximo).

A parte I foi desenhada para obter informações que permitissem caracterizar os estudantes inquiridos em termos de idade, género, percurso académico, hábitos e actividades desenvolvidas e *background* familiar que permitisse, por um lado, identificar e caracterizar o grupo-alvo em estudo e, por outro lado, perceber as dificuldades de integração académica e social, bem como compreender o impacto das escolhas e das decisões tidas pelos estudantes como razões justificativas, quer em relação às intenções de abandono académico, quer em relação às suas intenções empreendedoras decorrentes das características e das vivências individuais.

A inclusão da idade, do género e do *background* familiar (vinte itens) na caracterização dos estudantes deveu-se ao facto de se partir do pressuposto, tido já em investigações anteriores, que se tratam de factores de diferenciação que se repercutem, quer no abandono académico, quer no empreendedorismo como opção de carreira.

Para se conhecer o percurso académico dos estudantes, procurou-se obter informações sobre a média de acesso, o tipo de candidatura, a opção de entrada no curso, a existência de mudança de curso e as razões que conduziram a essa decisão, bem como a mudança de instituição (sete itens). A inclusão destes elementos deveu-se ao facto de se partir do pressuposto que estes factores podem, não só configurar a escolha errada do curso/instituição, mas também influenciar a *performance* académica e a motivação para concretizar um curso superior.

De modo a identificar possíveis conhecimentos prévios relacionados com factores promotores do comportamento empreendedor procurou-se conhecer o tipo de meio em que os estudantes vivenciaram as suas experiências até à entrada na Universidade (um item), as actividades exercidas em termos da intervenção académica, cívica e profissional dos estudantes (quatro itens), bem como a experiência ou ligação dos pais e familiares a actividades empreendedoras (três itens). O recurso a este tipo de informação deveu-se ao facto de se partir do pressuposto que as vivências em meio urbano relativamente ao meio rural se afiguram como facilitadoras da integração académica e social no meio universitário, as quais conjuntamente com as experiências decorrentes do contacto com familiares e amigos ligados à criação do auto-emprego ou criação de empresas estimulam atitudes e comportamentos e, desenvolvem atributos facilitadores do reconhecimento de oportunidades empreendedoras.

O conhecimento da categoria profissional e do nível de habilitações académicas dos pais e dos avós (três itens) permitiu, a partir do pressuposto que o capital cultural influencia a selecção de informação, a escolha do curso/instituição e as condições de acesso, compreender o tipo de repercussões na persistência dos estudos académicos, tal como de que modo o apoio e suporte familiar influenciaram a conclusão dos estudos académicos. O nível de escolaridades dos pais e dos avós permitiu conhecer a experiência familiar com o ensino superior e se os estudantes eram da primeira geração a aceder a estudos superiores e assim, compreender melhor as escolhas, os apoios e suporte nas dificuldades, bem como as percepções dos estudantes em relação às razões tidas como passíveis de abandono académico ou de escolha errada do curso/instituição.

A partir do conhecimento dos hábitos culturais e das actividades desenvolvidas pelos estudantes nos tempos livres (dezassete itens) procurou-se perceber as preocupações dos estudantes em termos da aquisição de capital cultural e das actividades criativas, partindo-se do pressuposto que os ambientes e as actividades criativas são factores promotores do desenvolvimento de atitudes, atributos e comportamentos empreendedores e, conseqüentemente, facilitadoras da tradução das intenções em comportamentos empreendedores.

Com o conhecimento do local, tipo e condições de habitação tida pelos estudantes (dois itens), procurou-se compreender possíveis justificações relacionadas com o abandono académico partindo-se do pressuposto, decorrentes de investigações anteriores, que o tempo de deslocação da residência à Universidade e da vivência em casa dos pais é limitadora das relações académicas e sociais e, conseqüentemente, da integração académica e social dos estudantes.

Na parte II estabeleceu-se um conjunto de possíveis factores definidores da escolha do curso (treze itens) e da instituição (dezassete itens) que permitiu identificar a importância atribuída a cada um deles, bem como inferir do grau de liberdade e consciência que presidiu às escolhas dos estudantes. A importância atribuída pelos estudantes a determinados factores de escolha permitiu inferir se as mesmas eram condicionadas pelas suas condições académicas, financeiras e capital cultural de partida ou eram devidas a um projecto de vida. A valorização dos diferentes factores permite perceber não só factores que possam configurar a escolha errada do curso ou da instituição, mas também quais as fontes e formas de selecção de informação de que os estudantes se socorrem para decidir as suas escolhas.

A parte III foi dividida em três blocos de questões: ambiente académico e institucional, atitudes e possíveis razões para o abandono académico. O primeiro bloco foi desenhado no sentido de ajudar a perceber o grau de satisfação dos estudantes com o ambiente académico (seis itens), com o ambiente institucional (sete itens), em termos do apoio às suas necessidades e das práticas pedagógicas (quatro itens) e da intenção do estudante se matricular no próximo semestre (um item), partindo-se do pressuposto que a insatisfação com o ambiente é um factor que inibe a integração académica e social mediada pela intenção de persistir e, conseqüentemente, podemos retirar inferências que permitam prever a tradução das intenções em abandono dos estudos. Porém, o facto de este indicador permitir conhecer a possibilidade dos estudantes abandonarem os estudos superiores, não permite, *de per si*, conhecer as razões que os levam a decidir abandonar os estudos.

O segundo bloco, procurou coligir dados que permitissem compreender de que forma as atitudes empreendedoras (onze itens) tidas pelos estudantes podiam influenciar a criação do próprio emprego ou a escolha do empreendedorismo como opção de carreira, ponderada pelo grau de importância atribuído pelo estudante à obtenção do diploma académico, partindo-se do pressuposto que as atitudes são factores mediadores da tradução das intenções em comportamentos empreendedores. Isto é, a concretização das intenções empreendedoras em comportamentos empreendedores pode ajudar a identificar factores precipitantes do abandono académico. Neste bloco de questões procurou-se conhecer a existência de apoio de familiares e amigos às atitudes dos estudantes, partindo-se do pressuposto que este apoio é um bom incentivo à concretização das intenções empreendedoras (dois itens).

O terceiro bloco foi desenhado no sentido de identificar a natureza das razões dos estudantes relativamente aos possíveis factores que os podem conduzir a decidir abandonar os estudos superiores. Para tal, afloraram-se várias áreas como possíveis de tradução das intenções dos estudantes em abandono académico decorrentes da quebra das expectativas de empregabilidade (quatro itens), da falta de preparação ou insatisfação académica (cinco itens),

dos métodos de trabalho e estudo (quatro itens), das metodologias e práticas pedagógicas (um item), de questões de ordem financeira ou familiar (quatro itens), da identificação de oportunidades empreendedoras (dois itens), do empenhamento para atingir os seus objectivos (dois itens), do envolvimento institucional (um item), da burocracia e da cultura institucional (um item). Partindo do pressuposto que estes factores influenciam as razões que conduzem os estudantes ao abandono académico, o conhecimento das suas inter-relações pode ajudar a compreender e a identificar as diferentes naturezas dos factores precipitantes do abandono académico associadas às intenções e aos comportamentos empreendedores.

Na parte IV, pretendeu-se saber qual a opinião dos estudantes em relação ao papel da Universidade no processo de educação e aprendizagem. Para tal, partiu-se do pressuposto que as metodologias (quatro itens), a prática pedagógica (seis itens) e a cultura Institucional (dois itens) promovida pela Universidade influenciam a satisfação, a motivação e as expectativas dos estudantes e, conseqüentemente, a sua decisão de persistir ou abandonar os estudos superiores. Assim, este conhecimento permitiu perceber se a Universidade, enquanto promotora de ensino e aprendizagens se afirmava, na percepção dos estudantes, como um factor potenciador da tradução das intenções empreendedoras em comportamento empreendedor ou em abandono académico.

A parte V foi organizada num bloco de questões em que se pretendeu conhecer alguns aspectos preponderantes do papel de mediação dos atributos da personalidade dos estudantes nos seus comportamentos. Para tal, partiu-se do pressuposto que os atributos empreendedores (onze itens) influenciam os comportamentos empreendedores (nove itens). O conhecimento desta relação permitiu ajudar a compreender qual a influência, não só dos atributos nos comportamentos empreendedores, mas também inferir de que modo as intenções se traduzem em comportamentos empreendedores e, conseqüentemente, as implicações daí decorrentes no abandono académico. No final desta parte foram deixadas duas questões abertas para os respondentes poderem expressar qualquer comentário considerado como pertinente. Uma dessas questões estava associada ao empreendedorismo e a outra estava associada ao abandono académico. Deixou-se, igualmente, um espaço para possíveis contactos caso os estudantes se disponibilizassem a colaborar em fases posteriores da investigação ou fornecer informação adicional.

4.2. Validação do instrumento

A validação do instrumento foi desenvolvida em duas fases. Na primeira fase, foi submetido a um "painel de juízes" constituído por cinco professores universitários com larga experiência académica e investigativa, de diferentes áreas de conhecimento e instituições, quatro portugueses e um austríaco que, baseados numa grelha de avaliação com escala ordinal *Likert* com quatro níveis (nada adequado, pouco adequado, adequado e muito adequado), validaram os conteúdos e a adequação dos mesmos às questões de investigação. Em consequência dos comentários do "painel de juízes" procedeu-se à introdução e à correcção de algumas afirmações, nomeadamente, nas partes III, IV e V. Posteriormente à administração do questionário desenvolvido, encontraram-se instrumentos que abarcavam questões idênticas às questões estruturantes do questionário desenvolvido para este estudo, nomeadamente, o questionário administrado por Cabrera *et al.* (1992) e Liñán *et al.* (2010). Na segunda fase, foi feita a administração directa do instrumento a um grupo de 21 estudantes do 1º ano do ensino superior, numa instituição pública do ensino superior diferente das instituições onde se realizou o trabalho empírico. A administração do instrumento ao grupo referido, funcionou como pré-teste (ou estudo piloto) e teve em vista estimar a validade e fiabilidade do instrumento

A administração directa do instrumento permitiu detectar dificuldades de interpretação e dúvidas de preenchimento. Este conhecimento implicou a reformulação de alguns aspectos linguísticos de modo a reduzir enviesamentos de interpretação face ao desejado, ajustamento dos espaços de resposta, redefinição de duas questões de modo a poderem ser tratadas estatisticamente, bem como o desdobramento de uma pergunta da parte II e a introdução de três perguntas na parte III.

De modo a aferir a validade do questionário, especificamente desenvolvido para o presente estudo, submeteram-se os dados recolhidos ao tratamento estatístico com o recurso do programa SPSS (Statistic Package for Social Sciences), SPSS (v. 15, SPSS Inc, Chicago, IL).

De modo a estimar a validade discriminante das escalas múltiplas que compõem o questionário, recorreu-se à correlação bivariada, mais concretamente ao cálculo do coeficiente de Spearman¹⁶⁰. Para o efeito reduziram-se as escalas múltiplas a índices de forma a possibilitar o cálculo do referido coeficiente entre as diferentes escalas que compõem o questionário. Esta estratégia permitiu verificar se os diferentes índices (calculados a partir das

¹⁶⁰ O coeficiente de Spearman é utilizado quando se pretende estimar a correlação entre variáveis medidas a nível ordinal

escalas) tinham a capacidade de discriminar o fenómeno correspondente a cada escala, isto é, o que cada escala pretendia medir.

A análise dos coeficientes de Spearman decorrentes das correlações entre os índices dos diferentes blocos de variáveis (ver Quadro 3.1), mostra que as escalas, em geral, têm poder discriminante entre os diferentes “construtos” que se pretenderam medir. De referir, no entanto, o facto de algumas das correlações (moderadas, ou mesmo relativamente elevadas) se apresentarem com valor superior a 0,5 o que se justifica devido a esses construtos estarem teórica e conceptualmente associados.

Quadro 3.1 – Coeficientes de correlação Spearman (entre índices)

	Atitudes	Escolha curso	Escolha instituição	Abandono académico	Desempenho Univer.	Ambiente académico	Ambiente institu	Comportamentos	Atributos	Hábitos	Actividades tempo livres
Atitudes empreendedoras	1,000	,689(**)	,557(*)	-,163	,663(**)	,120	,112	,108	,152	,390	,338
Escolha curso		1,000	,733 (**)	-,063	,627(*)	,289	,801(*)	,385	,268	-,003	,429
Escolha instituição			1,000	,333	,514	,531(*)	,626(*)	,142	,417	-,039	,548(*)
Abandono académico				1,000	-,054	,177	-,109	-,111	,081	,145	,075
Desempenho Univer.					1,000	,176	,380	-,059	,005	,248	,046
Ambiente académico						1,000	,416	,097	,184	,413	,619(*)
Ambiente institucional							1,000	,259	,023	-,161	,414
Comportamentos empreendedores								1,000	-,302	-,350	,428
Atributos empreendedores									1,000	,030	,071
Hábitos culturais										1,000	,367
Actividades tempo livres											1,000

(**) correlação significativa para 0,01 (2-tailed)

(*) correlação significativa para 0,05 (2-tailed)

Por exemplo, a circunstância da correlação encontrada entre a escolha do curso e a escolha da instituição ($\rho = 0,733$) pode ser explicada pelo facto de os candidatos tomarem em consideração o prestígio e o ambiente académico da instituição quando tomam a decisão de escolher o curso. Portanto, a correlação relativamente elevada entre esses dois índices não significa que os indicadores que os compõem meçam o mesmo construto.

De modo a estimar a fiabilidade das questões que compõem o instrumento procedeu-se ao cálculo da estatística Alpha de Cronbach o qual tem por base a correlação múltipla de todos os itens incluídos em cada escala, cujos resultados (ver Quadro 3.2) indiciam uma consistência interna adequada e em geral superior a 0,7 limite mínimo aconselhável (Pestana & Gajero, 2005).

Quadro 3.2 - Fiabilidade pré-teste vs final - **F-test (Cronbach)**

	Pré teste	Final
Escolha do curso	,716	,736
Escolha da instituição	,810	,832
Escolha do curso e da instituição	,876	,864
Abandono académico	,842	,899
Desempenho da Universidade	,682	,690
Ambiente académico e institucional	,724	,713
Atitudes empreendedoras	,636	,657
Comportamentos e atributos empreendedores	,746	,754
Hábitos e actividades dos tempos livres	,782	,784

Estimada a validade de conteúdo das escalas e aferida a validade discriminante e a fiabilidade das mesmas, considerou-se existirem as condições para se proceder à administração do referido instrumento. Assim, em Maio de 2008, coincidindo com o momento em que se verifica o maior índice de abandono académico (Bean, 2005), ou seja entre o final do 1º ano e o início do ano seguinte, procedeu-se à administração directa do questionário aos estudantes do 1º ano das instituições, cursos e número conforme descrito na constituição do grupo-alvo.

4.3. Administração do instrumento

A administração do questionário visou a obtenção de dados que, submetidos a um tratamento e análise de natureza quantitativa e qualitativa permitiu interpretar as respostas dos estudantes face às questões e sub-questões de investigação formuladas neste estudo. A opção por este instrumento deveu-se, igualmente, ao facto de possibilitar a recolha de informação acerca dos participantes no estudo num curto espaço de tempo (Sousa, 2005) permitindo, deste modo, operacionalizar as disponibilidades do investigador com as dos estudantes. Apesar de conscientes da inevitabilidade de alguns inquiridos não interpretarem as perguntas como seria desejável (Foddy, 1996) procurou-se, com a obtenção de dados de instituições diferentes, garantir uma interpretação ampla dos resultados através da comparabilidade das respostas dos participantes (Ghiglione & Matalon, 1993). A administração do questionário serviu, ainda, para criar a distância julgada essencial à produção de conhecimento (Santos, 1995) sem, contudo, descorar a importância dos dados qualitativos que permitissem enquadrar a problemática da investigação segundo uma perspectiva sistémica.

O questionário foi administrado directamente aos estudantes que no dia e hora estavam presentes na sala de aula. Esta opção representa, de certo modo, uma primeira selecção (Frickey & Primon, 2003) já que ficam por conhecer as opiniões dos estudantes não

presentes. Contudo, não se pode inferir que os alunos ausentes tenham abandonado os estudos ou sejam ausentes constantes.

Os estudantes foram informados do objectivo da investigação, tendo-lhes sido assegurado o anonimato e a confidencialidade dos dados.

5. Análise de dados

A estratégia de análise e tratamento dos dados recolhidos orientou-se pela combinação das abordagens quantitativa e qualitativa tendo em vista compreender o fenómeno em estudo de forma a retirar conclusões e formular recomendações. Isto é, em termos metodológicos pretendeu-se desenvolver uma investigação centrada numa abordagem multimetodológica, dado que não há um caminho real para aceder à verdade (Santos, 1995) e por se entender que a diversidade constitui uma riqueza investigativa (Canário, 1986) para a compreensão da problemática.

Em termos de análise quantitativa enfatizou-se a organização e o tratamento dos dados segundo determinados métodos estatísticos capazes de responder aos objectivos traçados e às questões de investigação delineadas. Embora na organização e na sintetização dos dados se possa perder alguma informação de pormenor, partiu-se do pressuposto de que se ganha na objectividade e na qualidade dos dados apresentados, aumentando a possibilidade de compreensão do fenómeno em estudo.

Na metodologia qualitativa enfatizou-se, de entre outras, a descrição e as percepções individuais (Bodgan & Biklen, 1994) as quais podem fornecer indicadores importante das percepções e das intenções dos inquiridos, ou seja da possibilidade destas se traduzirem em comportamentos (Ajzen, 2002, 1991) e sobre as quais se podem formular inferências.

A análise dos dados qualitativos foi enquadrada pela função heurística e da administração da prova (Bardin, 2008) ou do contexto, de descoberta e de prova (Lessard *et al.*, 2005) como fontes enriquecedoras da problemática e como princípios orientadores das metodologias qualitativas, o que permitiu confrontar e aferir os discursos dos participantes no estudo. Como método de análise optou-se pela análise de conteúdo com atribuição de categorias (Bardin, 2008) como elementos essenciais de classificação dos dados descritivos (Bodgan & Biklen, 1994) de modo a facilitar a leitura e interpretação das mensagens expressas pelos inquiridos.

5.1. Análise quantitativa

Para o tratamento dos dados e posterior análise dos resultados privilegiou-se a análise estatística. Tal opção decorreu de se entender ser o método que melhor podia organizar os dados mais pertinentes capazes de constituir, por um lado, resultados interpretáveis que respondessem às questões de investigação formuladas e, por outro lado, ajudassem a compreender a problemática em estudo.

A análise quantitativa dos dados recolhidos, através do questionário, foi tratada estatisticamente com o apoio do programa informático SPSS (v. 15), como já se referiu anteriormente. Em todos os testes estatísticos considerou-se como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância ($\alpha \leq 0,05$).

Com o objectivo de descrever e de caracterizar o grupo-alvo do presente estudo recorreu-se à estatística descritiva, fundamentalmente, à análise de frequências absolutas e relativas e de medidas de tendência central. Esta caracterização dos sujeitos que responderam ao questionário permitiu, ainda, verificar e corrigir anomalias na introdução dos dados.

Tendo em vista compreender e identificar os diferentes factores que influenciavam as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico procedeu-se a um conjunto de análises factoriais de natureza exploratória e ainda a análises de regressão múltipla.

As análises factoriais foram efectuadas com o objectivo de identificar os factores latentes subjacentes às diferentes escalas que compõem o questionário utilizado na presente investigação. A análise factorial é uma técnica estatística que permite identificar variáveis latentes a partir de variáveis intercorrelacionadas, mas não directamente observáveis (Maroco, 2007) e, simultaneamente, reduzir o número de variáveis de forma a permitir uma melhor compreensão do fenómeno. Para além disso, em princípio, a análise de regressão múltipla pós-factorial produz resultados mais fiáveis do que o seu uso sem antecipadamente submeter os dados à análise factorial.

De modo a identificar os factores explicativos, quer das intenções de abandono académico, quer das intenções empreendedoras, procedeu-se à Análise Factorial Exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, com extracção dos factores pelo método das componentes principais seguida de rotação Varimax ou Direct Oblimin. Com estes procedimentos procurou-se não só identificar, tanto quanto possível, factores explicativos isentos de saturação, mas também obter rotações que produzissem soluções interpretáveis. Para a avaliação da qualidade dos dados teve-se em conta a medida de adequação da amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) por se entender que a mesma constitui uma medida de homogeneidade das variáveis (Maroco, 2007). A extracção de factores latentes

teve por base o método das componentes principais por se entender ser aquele que mais se ajustava à determinação de tais factores. Para facilitar a compreensão das componentes principais retiraram-se em todas as análises factoriais as questões que se encontravam significativamente saturadas em mais do que uma componente principal. Tal procedimento decorreu do facto de, mesmo tendo experimentado a rotação oblíqua Direct Oblimin, não se terem obtido soluções com maior pureza factorial tendo, por essa razão, optado por eliminar as questões em causa, conforme sugere Maroco (2007), por se considerar que a rotação Varimax é aquela que mantém a independência das componentes principais. Todavia, sempre que se justificou a sua contribuição para explicar mais do que um factor, seguiu-se a metodologia de a considerar no factor com maior peso referindo, ao mesmo tempo, o contributo dessa variável para a explicação de outro factor.

As análises de regressão foram efectuadas com o objectivo de predizer a relação funcional entre as variáveis independentes e as variáveis dependentes e explicar a influência destas sobre os factores identificados na consumação das intenções empreendedoras e das intenções de abandono académico, bem como identificar os preditores que explicam as referidas intenções. A identificação destes preditores decorre da extracção prévia dos factores latentes decorrentes da análise factorial, os quais se constituíram como as variáveis independentes.

Apesar de não existirem modelos perfeitos, a selecção das variáveis independentes que apresentavam as relações mais fortes com as variáveis dependentes foi tida em conta para ajustamento e escolha do “melhor modelo” de regressão, considerando um coeficiente de regressão $\leq 0,5$. Para tal, numa primeira fase, utilizou-se o método de selecção *Stepwise* por este facilitar a remoção das variáveis independentes que se afiguravam de importância reduzida no modelo (Maroco, 2007) e verificar assim a existência de variáveis independentes a eliminar. Foram analisados os pressupostos da regressão linear nomeadamente a independência e a normalidade de distribuição dos resíduos, a multicolineariedade, a linearidade da relação entre os preditores e entre os preditores e a variável dependente.

Complementarmente e com o objectivo de compreender os dados em análise procedeu-se a um conjunto de testes estatísticos, designadamente correlações, Qui-Quadrado, Friedman, Wilcoxon, Kruskal-Wallis, Mann-Whitney que permitiram estimar, de entre outras, a relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico, verificar a diferenciação por género e a idade no acesso ao ensino superior, hierarquizar as escolhas do curso e os hábitos culturais, comparar os níveis de escolaridade dos pais, diferenciar as médias de acesso ao ensino superior por curso, verificar a diferença entre o nível médio das intenções de abandono académico cujos pais estavam auto-empregados ou tinham criado uma

pequena empresa, e ainda fazer diferentes comparações usando variáveis de natureza essencialmente sociodemográfica.

Nos testes de independência do Qui-quadrado, nos casos em que se rejeitou a hipótese nula, utilizaram-se os resíduos ajustados estandardizados para identificar as células onde as proporções eram significativamente mais ou menos elevadas do que o esperado (Pestana & Gageiro, 2005), tendo-se optado pelos resíduos ajustados ≥ 2 como referencial para a identificação de comportamentos significativos.

Relativamente às variáveis quantitativas (idade, média de acesso e quanto tempo demora de casa Universidades) utilizaram-se testes paramétricos sem validação de pressupostos, isto é, sem o pressuposto de normalidade de distribuição e de homogeneidade de variâncias. Esta opção decorreu da aceitação do argumento de que é relativamente consensual, para a maioria dos autores, de que os testes paramétricos mesmo quando os pressupostos não estão cumpridos são mais robustos do que as suas alternativas não paramétricas (Maroco, 2007; Pestana & Gageiro, 2005).

Para comparar a distribuição múltipla das médias de ordem entre variáveis relacionadas utilizou-se o teste de Friedman. Assim, nos grupos de questões cujas variáveis eram de nível de escala ordinal utilizou-se o teste não paramétrico de Friedman com o objectivo de identificar os hábitos e as actividades mais usualmente desenvolvidas pelos estudantes nos tempos livres, bem como os motivos que os levaram a escolher o curso e a instituição. Ainda, no caso do teste de ANOVA de Friedman, como o SPSS até à versão 17.0 inclusive não tem testes de comparação múltiplas *a posteriori* para este teste procedeu-se como descrito em Maroco (2007), isto é, procedeu-se à reestruturação da base de dados, cujo objectivo principal é a transformação da base de dados de um *design* de amostras emparelhadas para amostras independentes e depois utilizar os testes de comparação múltipla *a posteriori* da ANOVA One-Way.

Para verificar a existência de diferenciação entre o nível médio de escolaridade dos pais e das mães dos estudantes do grupo-alvo, utilizou-se o teste Wilcoxon para amostras emparelhadas, por o pressuposto de distribuição normal não se verificar e se entender que este teste permite defender a robustez dos métodos paramétricos quando tal pressuposto não se verifica (Maroco, 2007).

Sempre que foi necessário desenvolver uma análise mais fina que permitisse conhecer a diferenciação entre as funções de distribuição das variáveis ou grupos independentes utilizaram-se os testes não paramétricos de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis nos casos em que a variável dependente era do tipo ordinal. Usou-se o teste de Mann-Whitney sempre que se pretendeu conhecer a existência de diferenciação entre dois grupos (Pestana & Gageiro, 2005).

De igual modo, utilizou-se os testes de Kruskal-Wallis sempre que se desejou conhecer a existência de diferenciação entre mais de dois grupos (Pestana & Gajreiro, 2005; Pereira, 2004). Ainda, no caso do teste de Kruskal-Wallis, como o SPSS até à versão 17.0 inclusive não tem testes de comparação múltiplas *a posteriori* para o teste de Kruskal-Wallis procedeu-se como descrito em Maroco (2007), isto é, procedeu-se à ordenação da variável dependente através do comando *rank cases* e depois utilizaram-se os testes de comparação múltipla *a posteriori* da ANOVA One-Way sobre a variável ordenada.

Para determinar a diferenciação por curso da idade, média de acesso, opções de entrada, hábitos culturais e escolha da instituição foi determinada através da utilização do teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey, por se entender ser um dos mais robustos a desvios à normalidade e homogeneidade das variâncias (Maroco, 2007) face à dimensão do grupo-alvo. Para verificar a existência de diferenciação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico por instituição e por cursos, utilizou-se o teste t de Student no primeiro caso e ANOVA One-Way no segundo caso. Os pressupostos destes testes, designadamente a normalidade da distribuição e a homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e o teste de Levene, respectivamente, por serem dos mais potentes para este fim. Nos casos em que os pressupostos não estavam cumpridos utilizaram-se as suas alternativas não paramétricas, respectivamente, teste de Mann-Witney e Kruskal-Wallis. Procedimento idêntico foi utilizado para verificar a existência de diferenciação entre a actividade empreendedora dos pais e da família dos estudantes e as intenções empreendedoras e de abandono académico.

De acordo com os testes explicitados e os pressupostos inerentes à utilização dos mesmos, recolheu-se um conjunto de dados que ajudaram a compreender as possíveis relações entre as variáveis em análise de modo a fazer inferências para a população dos estudantes da Universidade de Aveiro e da Universidade de Évora a partir das conclusões do estudo do grupo-alvo.

5.2. Análise de conteúdo

Para o tratamento dos dados de natureza qualitativa e posterior análise dos resultados recorreu-se à análise de conteúdo. Tal opção decorreu de se entender ser o método que melhor podia organizar os dados mais pertinentes expressos na opinião dos estudantes.

Numa perspectiva qualitativa, procurou-se valorizar os discursos dos respondentes expressos nas questões abertas que pudessem contribuir para a compreensão da problemática em estudo. Para tal procurou-se através da análise de conteúdo, enquanto método capaz de

efectuar a exploração total e objectiva dos dados informativos (Mucchielli, 2006) recolher, por meio de procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens dos estudantes, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos (Bardin, 2008) que pudessem contribuir para a compreensão da problemática em estudo.

De acordo com os princípios orientadores definidos por Bardin (2008) a análise de conteúdo foi desenvolvida em três fases. Numa primeira fase procedeu-se à leitura flutuante do material a analisar, na segunda à exploração do material e na terceira ao tratamento e interpretação dos dados. Este procedimento permitiu identificar, na primeira fase, os temas mais pertinentes do discurso dos respondentes com vista a organizar as grelhas de análise e o estabelecimento das categorias. Na segunda, organizou-se a informação de acordo com as grelhas de análise elaboradas e escolheram-se as unidades de enunciação mais significativas e capazes de contribuir para a compreensão do problema em estudo. A terceira fase implicou a leitura e re-leitura sistemática dos conteúdos das grelhas com vista à interpretação dos diferentes aspectos enquadrantes da problemática em estudo.

Como método de análise optou-se pela atribuição de categorias (Bardin, 2008) conjugado com as perspectivas de Bodgan & Biklen (1994) de que as categorias constituem meios para classificar dados descritivos. Isto é, a atribuição de categorias visa facilitar a leitura e a interpretação das mensagens, expressas pelos estudantes participantes no estudo, com vista à formulação de inferências, da conclusão e das recomendações.

O empreendedorismo e o abandono académico constituíram as duas dimensões de análise. Relativamente à dimensão de análise do empreendedorismo constituíram-se três categorias, nomeadamente, as expectativas, os incentivos e os atributos empreendedores. Quanto à dimensão de análise do abandono académico foram definidas seis categorias, nomeadamente, as práticas pedagógicas/metodologias, as expectativas, a falta de apoio institucional, as dificuldades financeiras, o empenhamento da Universidade e as recomendações.

As grelhas de análise, constituídas pelas dimensões e pelas categorias anteriormente expressas, foram submetidas a um "painel de juizes" constituído por três professores universitários com larga experiência académica e investigativa, de diferentes áreas de conhecimento e instituições, os quais baseados numa grelha de avaliação com escala ordinal *Likert* com quatro níveis (nada adequado, pouco adequado, adequado e muito adequado), validaram as grelhas e a adequação das mesmas aos objectivos e às questões de investigação, bem como ao discurso dos estudantes.

Nota conclusiva

No presente capítulo, definiram-se as linhas gerais segundo as quais se efectuou o estudo empírico e justificou-se o contexto e a problemática do trabalho investigativo. A problemática, as questões de investigação e os objectivos afirmaram-se como os elementos essenciais da construção dos instrumentos metodológicos. Descreveu-se o questionário e explicitaram-se os procedimentos adoptados na sua construção, validação e administração. Explicitaram-se os princípios orientadores da análise qualitativa dos dados provenientes das questões abertas, bem como dos pressupostos associados à análise de conteúdo, cuja complementaridade à análise quantitativa se reconhece como uma mais-valia para a compreensão da problemática em estudo. Explicitaram-se, igualmente, os princípios orientadores da análise estatística dos dados, bem como dos procedimentos adoptados e a justificação subjacente à escolha dos testes seleccionados para a obtenção dos resultados os quais, se entendeu, constituírem elementos importantes para a leitura, interpretação e compreensão dos resultados.

Equacionadas a problemática, as questões de investigação, os objectivos e a sua articulação procedeu-se, no capítulo seguinte, à leitura e à interpretação dos resultados obtidos e à sistematização das inferências com vista à formulação da conclusão e das recomendações para estudos futuros.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS

Nota introdutória

A partir dos dados obtidos, através da administração dos instrumentos, pretendeu-se conhecer os resultados que permitam responder não só às questões de investigação, mas também, conhecer em profundidade a problemática em estudo. Assim, no presente capítulo procedeu-se, numa primeira fase à análise dos resultados de modo a caracterizar, globalmente, o grupo-alvo. Com esta caracterização pretende-se ter uma visão geral das características, do percurso, das escolhas, das expectativas, das percepções, bem como das intenções dos estudantes que compõem o grupo-alvo face ao abandono académico, bem como das suas intenções empreendedoras. Posteriormente, procedeu-se à análise comparativa dos resultados por curso e por instituição de modo a identificar possíveis factores diferenciadores dos contextos e das vivências dos estudantes em estudo, que possam constituir elementos explicativos das questões e dos objectivos da investigação.

De modo a concretizar o objectivo 1, isto é, compreender os diferentes factores que influenciam as intenções empreendedoras, a estratégia de análise seguida consistiu em identificar os preditores relevantes das intenções empreendedoras associados a cada uma das questões para estudar esta influência e, seguidamente, medir esse impacto. Para tal, desenvolveram-se os procedimentos estatísticos necessários para determinar os pesos factoriais latentes seguidos de análise de regressão de modo a identificar e a medir os impactos acima referidos. Para concretizar o objectivo 2, isto é, compreender os diferentes factores que influenciam as intenções de abandono académico, utilizou-se a mesma estratégia e procedimentos explicitados para o objectivo 1.

Posteriormente procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dos estudantes às questões abertas do inquérito por questionário de modo a conhecer, através dos seus discursos, possíveis factores explicativos que ajudassem a compreender a problemática em estudo.

Com os resultados obtidos pretende-se conhecer os factores que possam ajudar a compreender o elevado número de estudantes que abandonam os estudos académicos sem concluírem uma qualificação superior, bem como conhecer as possíveis relações entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico e deste modo identificar possíveis razões que permitam contribuir para o conhecimento de um problema institucional e, conseqüentemente, proferir recomendações que contribuam para a atenuação dos problemas identificados.

1. Caracterização geral do grupo-alvo

A caracterização do grupo-alvo teve por base a leitura dos resultados obtidos a partir da análise estatística descritiva complementada por alguns testes paramétricos e não paramétricos utilizando as variáveis sociodemográficas, conforme descrito na metodologia. A razão para esta análise decorreu da necessidade de melhor compreender o grupo-alvo em estudo, o qual forneceu as percepções que constituem a base da análise das questões de investigação a que se pretendeu responder com o presente estudo.

De acordo com os resultados verificou-se que 69,2% dos estudantes apresentavam idades inferiores a 20 anos ($n=253$). A média e desvio padrão desta variável foram calculados com recurso à fórmula de cálculo da média e do desvio padrão para dados agrupados, tendo-se verificado que a média de idades da amostra era 20,6 anos ($dp=1,9$ anos), valor que está próximo da média nacional de 20,3 anos para os estudantes do 1º ano (Eurostudent, 2005).

Comparadas as médias das idades em cada um dos cursos constatou-se que existem diferenças significativas entre eles [$F(5; 246) = 15,979; p = ,000$]. Através do teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey verificou-se que os estudantes mais velhos eram os que frequentavam os cursos de Turismo da Universidade de Évora e da Universidade Aveiro e engenharia informática da Universidade de Évora relativamente aos estudantes dos cursos de engenharia civil e de engenharia de computadores e telemática da Universidade de Aveiro e engenharia civil da Universidade de Évora.

Quadro 4.1 Idades vs cursos - Teste de Tukey

Curso	N	Subset for alpha = .05		
		1	2	3
Engenharia Civil Aveiro	54	19,52		
Engenharia de Computadores e Telemática Aveiro	74	20,05		
Engenharia Civil Évora	26	20,23	20,23	
Turismo Aveiro	26		21,35	21,35
Engenharia Informática Évora	37			21,78
Turismo Évora	35			22,06
Sig.		,471	,059	,473

De igual modo se verificou que a média das idades dos estudantes do curso de turismo da Universidade de Aveiro não era significativamente diferente da média das idades dos estudantes do curso de engenharia civil da Universidade de Évora. Verificou-se, também, que os estudantes mais novos eram os do curso de engenharia civil da Universidade de Aveiro (19,5 anos) e os que apresentavam a média de idades mais elevada (22,1 anos) eram do curso

de Turismo da Universidade de Évora (ver Quadro 4.1). Quando comparadas as médias das idades dos estudantes, com recurso ao teste *t* de Student, da Universidade de Aveiro com os da Universidade de Évora verificou-se que existiam, igualmente, diferenças significativas de idades [$t(250) = -5,917; p = ,000$], sendo os estudantes da Universidade de Évora os mais velhos (21,5 anos) e os da Universidade de Aveiro os mais novos (20,1 anos).

Quanto ao género, os resultados indicam que se tratava de um grupo constituído por 69,9% de estudantes do sexo masculino e 30,1% do sexo feminino. Através do teste Qui-quadrado de independência constatou-se que a distribuição percentual de estudantes por género variava significativamente nos diferentes cursos [$\chi^2(5) = 69,752; p = ,000$]. Os resultados mostraram ainda que o sexo feminino era predominante nos cursos de turismo, enquanto o sexo masculino era predominante nos cursos de engenharia civil e informática.

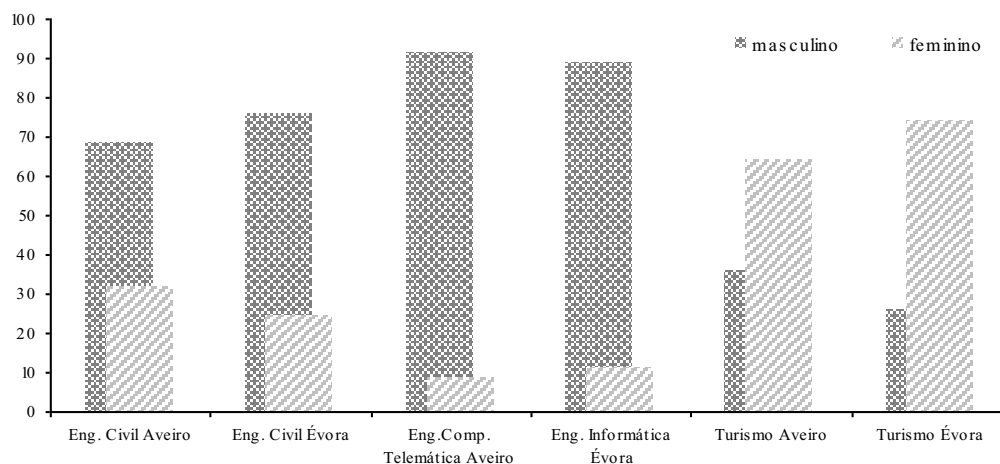


Gráfico 4.1 Representatividade dos estudantes por género e curso

Embora a presente investigação seja de carácter exploratório e as estatísticas disponíveis sejam de âmbito mais alargado, o grupo em estudo contraria a feminização geral do ensino superior em Portugal (Almeida & Vieira, 2006; Eurostudent, 2005, Balsa *et al.*, 2001). Contudo, atendendo a que se trata de dois cursos na área de engenharia, o grupo em estudo configura a tendência geral da masculinização desta área de estudos (Vasconcelos *et al.*, 2009; Almeida & Vieira, 2006; Balsa *et al.*, 2001). Assim sendo, o sexo assume-se como uma variável importante na determinação das áreas dos cursos frequentados pelos estudantes (Soares *et al.*, 2006; Balsa *et al.*, 2001) nas duas instituições onde se desenvolveu o estudo, podendo inferir-se que existe uma forte influência do género na determinação das escolhas educativas e ou profissionais dos indivíduos no caso daqueles cursos naquelas Universidades.

Até aos 18 anos, 66,0% ($n = 154$) dos estudantes que constituíam o grupo-alvo, tiveram uma experiência de vida predominante vivida em ambiente urbano, o que podia evidenciar maior facilidade de acesso às fontes de informação, bem como da criação de hábitos e desenvolvimento de actividades propiciadoras de conhecimentos diversificados, influenciando deste modo as escolhas dos cursos. A partir da associação entre o ambiente das vivências até aos 18 anos e a variável curso verificou-se, através do teste Qui-quadrado de independência, que a relação entre as vivências em ambiente rural ou urbano e o curso frequentado não era estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 2,574; p = ,765$].

Os resultados mostraram que embora com representatividades diferentes os estudantes em estudo tinham experiências de vida em ambientes rurais e urbanos. Tais resultados parecem apontar para o facto de apesar de os estudantes experienciarem vivências em contextos diferentes estes parecem não condicionar as escolhas dos cursos frequentados pelos estudantes. Apesar desta convicção, e reportando-se agora estritamente ao grupo analisado verificou-se, através da análise dos resultados da tabela de contingência, que os estudantes dos cursos de engenharia de computadores e telemática e engenharia civil da Universidade de Aveiro eram, hierarquicamente, os que tinham mais estudantes com vivências em meio rural e urbano. Verificou-se, igualmente, que os estudantes dos cursos de Turismo da Universidade de Aveiro eram os que tinha menos vivências em meio rural, enquanto os estudantes do curso de engenharia civil da Universidade de Évora eram os que tinham menos vivências em meio urbano. Embora as vivências em contextos diferentes, aparentemente, não condicionam as escolhas dos estudantes inquiridos, o facto é que a escolha dos estudantes com maior vivência em meio rural parecem denotar uma maior necessidade de ascensão social, como é o caso dos estudantes que escolheram o curso de engenharia civil. Efectivamente, de acordo com Balsa *et al.* 2001) as distâncias sociais aumentam em função do grau de interioridade regional e que esta interioridade define, também, o prestígio das instituições, por isso pode aceitar-se que as escolhas dos estudantes possam denotar, intrinsecamente, uma forma de promoção social para fazer face às desigualdades de localização socioespacial de residência a que estão votados os estudantes destas regiões.

A maioria dos estudantes do grupo-alvo frequentava o ensino universitário pela primeira vez, registando um valor de 91,5%. Dos estudantes que não frequentavam o ensino superior pela primeira vez, 5,8% já tinham tentado o acesso outras vezes e 9,6% tinham mudado de curso. A partir da associação entre as variáveis entrada no ensino superior pela primeira vez e o curso verificou-se, através do teste Qui-quadrado de independência, que a relação entre entrada no ensino superior pela primeira vez e o curso frequentado não era

estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 5,958; p = ,310$], isto é, em todos os cursos existiam estudantes que não era a primeira vez que estavam no ensino superior.

Quanto aos estudantes que já tinham tentado o acesso ao ensino superior outras vezes verificou-se, através do teste Qui-quadrado de independência, que a associação entre a tentativa de acesso ao ensino superior outras vezes e o curso não era estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 4,001; p = ,549$], isto é, em todos os cursos existiam estudantes que já tinham tentado entrar, anteriormente, no ensino superior. Contudo, numa análise confinada apenas ao grupo analisado verificou-se, através da tabela de contingência, que os estudantes do curso de engenharia civil da Universidade de Aveiro e da Universidade de Évora e engenharia informática da Universidade de Évora eram aqueles onde existiam mais estudantes que já tinham feito tentativas anteriores em igualdade percentual (21,4%), enquanto no curso de turismo da Universidade de Aveiro era o curso onde houve menos tentativas anteriores de acesso ao ensino superior (7,3%).

As razões que levaram os estudantes a mudar de curso eram, essencialmente, por o curso anterior não satisfazer as suas expectativas (5,1%) e por insatisfação com os conteúdos (5,1%) seguida da quebra das possibilidades de emprego (2,0%), sendo a pouca articulação teoria/prática (1,6%) a razão que teve menos impacto na decisão da mudança de curso.

Analisados os motivos pelo qual os estudantes mudaram de curso procedeu-se numa primeira análise à leitura dos resultados por instituição. Os resultados mostraram que não existe relação entre a instituição e as razões tidas para a mudança de curso. As prevalências que foram consideradas significativamente superiores foram identificadas através da análise de resíduos ajustados superiores a 2,0. Todavia, analisadas a associação entre as razões para a mudança de curso e o curso actualmente frequentado verificou-se, através do teste de Qui-quadrado de independência, que havia relação estatisticamente significativa nos seguintes motivos: não satisfação das expectativas [$\chi^2(5) = 22,579; p = ,000$], quebra das possibilidades de emprego [$\chi^2(5) = 16,115; p = ,007$] e insatisfação com os conteúdos [$\chi^2(5) = 22,579; p = ,000$]. O facto de os estudantes terem mudado de curso devido a insatisfação de expectativas e insatisfação com os conteúdos atinge uma prevalência mais elevada no curso de turismo da Universidade de Aveiro. Já nas razões tidas para mudança de curso devido a quebra de possibilidades de emprego a prevalências das escolhas era maior nos cursos de turismo da Universidade de Aveiro e Évora. Esta análise, no entanto carece de alguma reserva já que em todas as variáveis onde a prevalência de resposta variava significativamente em função do curso, o número de células com frequências esperadas superiores a 5 ultrapassava os 50% o que indica baixa fiabilidade dos resultados.

Os resultados da média de acesso ao ensino superior revelaram que os estudantes tiveram maioritariamente qualificações de bom (51,0%), isto é entre catorze e dezasseis valores e suficiente (37,5%) entre dez e treze valores. A partir da comparação das médias de acesso ao ensino superior entre cursos verificou-se, através do teste de Kruskal-Wallis, que existia diferenciação estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 64,106; p = ,000$] entre as médias de acesso ao ensino superior dos estudantes dos diferentes cursos. Para identificar as diferenças significativas utilizaram-se os testes de comparação múltipla *a posteriori* da ANOVA One-Way sobre a variável ordenada conforme descrito na metodologia.

Quadro 4.2 Média de acesso ao ensino superior - **Teste Tukey**

Curso	N	Subset for alpha = .05		
		1	2	3
Engenharia Civil Évora	25	78,58000		
Engenharia Civil Aveiro	54	103,85185	103,85185	
Engenharia Informática Évora	37	105,74324	105,74324	
Turismo Aveiro	26	114,55769	114,55769	
Turismo Évora	35		121,75714	
Engenharia de Computadores e Telemática Aveiro	74			174,33784
Sig.		,083	,766	1,000

De acordo com este procedimento verificou-se que os estudantes do curso de engenharia de computadores e telemática da Universidade de Aveiro eram os que entraram com médias de acesso mais elevadas e que eram significativamente diferentes da média de acesso de todos os estudantes dos cursos em análise. Verificou-se, igualmente, que os estudantes do curso de turismo da Universidade de Évora se diferenciavam, também, dos estudantes do curso de engenharia civil da Universidade de Évora, sendo que estes últimos foram os que entraram com médias de acesso mais baixas (ver Quadro 4.2). Estes resultados permitiram verificar que a maioria dos estudantes com médias elevadas (bom e muito bom) eram do curso de engenharia de computadores e telemática da Universidade de Aveiro, seguido do curso de turismo da Universidade de Évora e de Aveiro, enquanto que a maioria dos estudantes com as notas mais baixas (suficiente) estavam nos cursos de engenharia civil da Universidade de Aveiro e Évora e engenharia informática da Universidade de Évora.

A entrada dos estudantes que constituíam o grupo-alvo foi 77,1% na primeira opção das suas preferências, 11,9% na segunda e apenas 7,9% entraram noutra opção para além da terceira. Os resultados da comparação entre as variáveis entrada na Universidade na primeira opção e o curso permitiram verificar, através do teste de Kruskal-Wallis a existência de diferenças estatisticamente significativas [$\chi^2(5) = 21,342; p = ,001$] entre as opções de entrada em função do curso escolhido. De modo a conhecer esta diferenciação utilizou-se o teste de

comparação múltipla *a posteriori* de Tukey, conforme descrito na metodologia, constatou-se que as diferenças significativas das opções de acesso ao ensino superior se verificavam no curso de engenharia civil da Universidade de Aveiro e de Évora relativamente ao curso de engenharia informática da Universidade de Évora, sendo que, este último foi o que registou maior número de entradas em primeira opção (ver Quadro 4.3).

Quadro 4.3 Opções entrada no ensino superior - Teste Tukey

Curso	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Engenharia Informática Évora	37	104,08108	
Turismo Évora	35	114,62857	114,62857
Engenharia de Computadores e Telemática Aveiro	74	120,62162	120,62162
Turismo Aveiro	26	132,09615	132,09615
Engenharia Civil Évora	26		142,40385
Engenharia Civil Aveiro	55		149,18182
Sig.		,196	,054

Verifica-se que os cursos de engenharia informática e turismo da Universidade de Évora e engenharia de computadores e telemática e turismo da Universidade de Aveiro eram os cursos com maior número de estudantes que entraram na primeira opção. Para além desta constatação verificou-se, igualmente, que os estudantes dos cursos de turismo e informática foram os que entraram maioritariamente na primeira opção.

No leque de cursos estudados, os resultados permitem afirmar que os estudantes da Universidade de Évora entraram maioritariamente em primeira opção (84,7%) em todos os cursos (ver Quadro 4.4). Estes resultados são contrários aos do estudo desenvolvido por Portela *et al.* (2008), referentes a dados nacionais de 2006, em que o número de alunos que entraram na primeira opção eram mais elevado na Universidade de Aveiro (63,0%) do que na Universidade de Évora (58,8%).

Todavia, os resultados da opção de entrada conjuntamente com as médias de acesso ao ensino universitário parecem ir ao encontro de estudos anteriores. Na verdade, as médias de ingresso constituem o passaporte (Balsa *et al.*, 2001) que permite aos estudantes aceder à instituição e ao curso desejado, as quais em conjunto com a opção de entrada constituem factores que afectam de forma positiva e estatisticamente significativa o rendimento académico dos estudantes (Soares *et al.* 2006; Astin & Oseguera, 2005; Cabrera *et al.*, 2005) sendo, portanto, preditores de sucesso e satisfação dos estudantes. Assim sendo, pode inferir-se que grande parte dos estudantes da Universidade de Évora podem obter uma qualificação dentro da área de estudos da sua preferência e, conseqüentemente, terem menores intenções de abandonar os estudos académicos.

Quadro 4.4 Opções de entrada no ensino superior por Universidade

			Universidade		Total
			Aveiro	Évora	
o curso que frequenta foi	1ª opção	Count	112	83	195
		% within o curso que frequenta foi	57,4%	42,6%	100,0%
		% within Universidade	72,3%	84,7%	77,1%
		% of Total	44,3%	32,8%	77,1%
	2ª opção	Count	25	5	30
		% within o curso que frequenta foi	83,3%	16,7%	100,0%
		% within Universidade	16,1%	5,1%	11,9%
		% of Total	9,9%	2,0%	11,9%
	3ª opção	Count	4	4	8
		% within o curso que frequenta foi	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Universidade	2,6%	4,1%	3,2%
		% of Total	1,6%	1,6%	3,2%
	outra opção	Count	14	6	20
		% within o curso que frequenta foi	70,0%	30,0%	100,0%
		% within Universidade	9,0%	6,1%	7,9%
% of Total		5,5%	2,4%	7,9%	
Total	Count	155	98	253	
	% within o curso que frequenta foi	61,3%	38,7%	100,0%	
	% within Universidade	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	61,3%	38,7%	100,0%	

As mudanças de instituição cifraram-se em 13,2% onde se englobavam, possivelmente, as mudanças por razões de acesso ao curso da sua preferência e, eventualmente, razões de outra natureza.

Os resultados da associação entre as variáveis mudança de instituição e o curso permitiram verificar, através do teste Qui-quadrado de independência, que não existia relação estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 5,933$; $p = ,313$] entre estas variáveis, ou seja em todos os cursos existiam estudantes que mudaram de instituição. Porém, numa análise mais descritiva, agora restringida apenas ao grupo analisado verificou-se que, os estudantes da Universidade de Évora foram os que mais mudaram de instituição (54,5%). Para além desta realidade, verificou-se que os estudantes do curso de engenharia informática da Universidade de Évora foram os que registaram maior mobilidade institucional (27,3%), enquanto os estudantes do curso de turismo da Universidade de Aveiro foram os que registaram menor mobilidade institucional (9,1%). O facto dos estudantes da Universidade de Évora serem, de entre os estudantes do grupo-alvo, os que experienciaram maior mobilidade institucional e, como vimos anteriormente, terem entrado maioritariamente em primeira opção, parece indiciar que estamos perante um conjunto de estudantes com intenções determinada em concretizar aspectos vocacionais e de satisfação profissional.

Em termos dos hábitos culturais os resultados mostraram, através do teste Friedman [$\chi^2(4) = 263,347; p = ,000$], que os estudantes tinham como hábitos culturais frequentar, essencialmente, o cinema/teatro e outros locais, sendo que os locais promotores de hábitos culturais menos frequentados pelos estudantes eram congressos/conferências/seminários e museus/exposições (ver Quadro 4.5).

Quadro 4.5 Hábitos culturais - Teste de Friedman

	Mean Rank		Média
museus/exposições	2,23	4	2,13
cinema/teatro	4,04	1	3,33
bibliotecas/livrarias	3,25	3	2,74
congressos/conferências/seminários	2,10	5	2,01
outras	3,39	2	2,91

Para explicar as diferenças significativas na hierarquização dos hábitos culturais dos estudantes, procedeu-se à reestruturação da base de dados conforme descrito em Maroco (2007), tendo posteriormente escolhido o teste LSD, por se tratar de um número reduzido de pares de hábitos, o qual permitiu conhecer a significância e as diferenças entre os hábitos culturais dos estudantes. De acordo com o teste de comparação múltipla *a posteriori* de LSD todas as diferenças de médias entre hábitos culturais eram significativas com exceção do par museus/exposições e congressos/conferências/seminários e do par bibliotecas/livrarias e outros hábitos culturais (ver Quadro 4.6).

Numa análise mais fina dos hábitos culturais dos estudantes e considerando a variável curso verificou-se, através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, que a frequência do hábito de ir ao cinema/teatro não era estatisticamente significativo [$\chi^2(5) = 7,744; p = ,171$] entre cursos. Ou seja, este hábito não constituía critério de diferenciação entre os estudantes dos diferentes cursos do grupo-alvo. A comparação entre instituições, através do teste de Mann-Witney, permitiu verificar que o hábito de ir ao cinema/teatro era estatisticamente diferente ($Z = -1,778; p = ,075$) para um nível de significância $\alpha = ,10$ sendo que eram os estudantes da Universidade de Aveiro que mais tinham este hábito cultural. Estes resultados eram consonantes com os resultados do estudo de Balsa *et al.* (2001) os quais evidenciam as desigualdades socioespaciais típicas da centralidade, litoralização e interioridade que caracterizam os estudantes do ensino superior.

Quadro 4.6 Hábitos culturais - **Comparação múltipla LSD**

(I) hábitos	(J) hábitos	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
1	2	-390,43874(*)	22,962100	,000
	3	-213,96047(*)	22,962100	,000
	4	31,18577	22,962100	,175
	5	-234,10032(*)	24,718721	,000
2	1	390,43874(*)	22,962100	,000
	3	176,47826(*)	22,962100	,000
	4	421,62451(*)	22,962100	,000
	5	156,33842(*)	24,718721	,000
3	1	213,96047(*)	22,962100	,000
	2	-176,47826(*)	22,962100	,000
	4	245,14625(*)	22,962100	,000
	5	-20,13984	24,718721	,415
4	1	-31,18577	22,962100	,175
	2	-421,62451(*)	22,962100	,000
	3	-245,14625(*)	22,962100	,000
	5	-265,28609(*)	24,718721	,000
5	1	234,10032(*)	24,718721	,000
	2	-156,33842(*)	24,718721	,000
	3	20,13984	24,718721	,415
	4	265,28609(*)	24,718721	,000

Quanto ao hábito dos estudantes frequentarem outros locais, verificou-se, através do teste de Kruskal-Wallis (ver Quadro 4.7), que este hábito não se diferenciava significativamente [$\chi^2(5) = 5,369$; $p = ,372$] entre os cursos considerados. Apesar deste resultado, e considerando agora a análise estritamente centrada no grupo analisado, o estudo da tabela de contingência permitiu verificar que 26,5% iam frequentemente e sempre a outros locais e que os estudantes do curso de engenharia de computadores e telemática e turismo da Universidade de Aveiro eram os que tinham, respectivamente, mais e menos hábitos de frequentar outros locais de aquisição cultural.

Quadro 4.7 Hábitos culturais por curso - **Kruskal-Wallis**

	museus/exposições	cinema/teatro	bibliotecas/livrarias	congressos/conferências /seminários	Outras
Chi-Square	27,892	7,744	14,576	51,074	5,369
df	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,000	,171	,012	,000	,372

Em resumo, para além do hábito de ir ao cinema/teatro, os estudantes tinham outros hábitos culturais, inferindo-se poderem estar associados à frequência habitual de discotecas e bares, pois é referido como um local de encontro preferencial pelos estudantes do ensino superior (Balsa *et al.*, 2001). Esta hipótese pode explicar a forte preferência de alguns estudantes por outros hábitos culturais, já que se constatou que o número de estudantes que

frequentava, sempre, outros locais de aquisição cultural era dois terços superiores (10,4%) aos estudantes que iam sempre ao cinema/teatro (6,3%).

Procurou-se, igualmente, através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, conhecer a existência de diferenciação entre as restantes hábitos culturais tidos pelos estudantes como as menos relevantes, por curso, tendo-se verificado a existência de diferenciação estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 51,074$; $p = ,000$] face ao hábito de ir a congressos/conferências/seminários (ver Quadro 4.7). Constatando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas procurou-se identifica-las, através do teste de comparação múltipla de Tukey, conforme procedimento referido na metodologia.

Quadro 4.8 Hábitos culturais - congressos/conferência/seminários, por curso: **Teste de Tukey**

Curso	N	Subset for alpha = .05			
		1	2	3	4
Engenharia de Computadores e Telemática Aveiro	74	99,74324			
Engenharia Civil Aveiro	55	104,29091	104,29091		
Engenharia Civil Évora	26	117,76923	117,76923	117,76923	
Turismo Aveiro	26		146,03846	146,03846	146,03846
Engenharia Informática Évora	37			151,59459	151,59459
Turismo Évora	35				187,02857
Sig.		,818	,051	,189	,059

De acordo com os resultados verificou-se que os estudantes do curso de turismo da Universidade de Aveiro e Évora e os de engenharia informática da Universidade de Évora eram os que mais frequentavam congressos/conferência/seminários, enquanto os estudantes de engenharia civil da Universidade de Évora e de Aveiro e os de engenharia de computadores e telemática da Universidade de Aveiro eram os que menos tinham este hábito e que se diferenciam significativamente dos primeiros. Face aos resultados pode afirmar-se que os estudantes tinham poucos hábitos de frequentar congressos/conferências/seminários, sendo que os estudantes da Universidade de Aveiro dos cursos acima referidos eram os que menos cultivavam esse hábito.

Apesar do hábito de frequentar museus/exposições ser pouco considerado pelos estudantes, procurou-se identificar as diferenças significativas, através do teste de comparação múltipla de Tukey, executado sobre a variável ordenada. Os resultados deste teste permitiram verificar que eram os estudantes dos cursos de turismo que tinham mais hábitos culturais relacionados com visitas a museus/exposições comparativamente aos estudantes dos cursos de engenharia de computadores e telemática da Universidade de Aveiro e engenharia informática da Universidade de Évora e engenharia civil de Aveiro (ver Quadro 4.9).

Quadro 4.9 Hábitos culturais – museus/exposições: **Teste de Tukey**

Curso	N	Subset for alpha = .05		
		1	2	3
Engenharia de Computadores e Telemática Aveiro	74	104,45946		
Engenharia Informática Évora	37	115,93243		
Engenharia Civil Aveiro	55	118,99091	118,99091	
Engenharia Civil Évora	26	143,55769	143,55769	143,55769
Turismo Évora	35		159,61429	159,61429
Turismo Aveiro	26			163,38462
Sig.		,095	,073	,767

Perante tais resultados, parecem não restar dúvidas que os estudantes em estudo pareciam não reconhecer, ainda, a importância das diferentes fontes de informação, como alternativa à sua aquisição de conhecimento, nem tão pouco os aspectos científicos relacionados com a sua formação pessoal e profissional constituíam preocupação. Contudo, a conjugação dos resultados dos hábitos dos estudantes relativamente à ida a museus/exposições e a participação em congressos/conferências/seminários) parecem configurar uma relação entre alguns hábitos culturais dos estudantes e a especificidade do curso frequentado.

Em termos de actividades desenvolvidas pelos estudantes os resultados mostraram que, através do teste Friedman [$\chi^2(11) = 989,283; p = ,000$], as actividades de tempos livres mais apetecidas pelos estudantes eram, essencialmente, ver noticiários/documentários na televisão e ver filmes/novelas na televisão, sendo que as actividades de tempos livres menos preferidas pelos estudantes eram escrever (livros/revistas/jornais) (ver Quadro 4.10).

Quadro 4.10 Actividades de tempos livres - **Friedman**

	Mean Rank		Média
desenvolver actividades artísticas	5,12	9	2,29
desenvolver actividades culturais	5,68	7	2,47
praticar desportos colectivos/caminhadas	8,67	3	3,55
idealizar um negócio	5,16	8	2,28
ler livros/revistas/jornais	8,41	4	3,45
escrever (livros/revistas/jornais)	2,81	12	1,44
desenvolver blogs	3,75	11	1,81
criar páginas pessoais na Internet	4,09	10	1,91
ver filmes/novelas na televisão	8,85	2	3,63
ver futebol na televisão	8,29	5	3,43
ver noticiários/documentários na televisão	9,45	1	3,84
outras actividades	7,73	6	3,25

Para identificar as diferenças significativas nas médias das ordenações nas actividades de tempos livres, procedeu-se como descrito em Maroco (2007), ou seja reestruturou-se a

base de dados utilizando posteriormente os testes de comparação múltipla da ANOVA factorial. De um modo geral pode dizer-se que existem diferenças significativas em quase todas as comparações possíveis entre as actividades, com excepção das seguintes: desenvolver actividades artísticas e idealizar um negócio; praticar desportos colectivos/caminhadas e ler livros/revistas/jornais; praticar desportos colectivos/caminhadas e ver filmes/novelas na televisão; praticar desportos colectivos/caminhadas e ver futebol na televisão; ler livros/revistas/jornais e ver futebol na televisão; ver filmes/novelas na televisão e ver noticiários/documentários na televisão; ver futebol na televisão e outras.

Numa análise mais fina das actividades de tempos livres desenvolvidas pelos estudantes relativamente às actividades desenvolvidas mais frequentemente pelos estudantes fomos averiguar da possível diferenciação em função do curso, para tal utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis. De acordo com os resultados, as diferenças entre cursos não eram estatisticamente significativas para as actividades de tempos livres ver noticiários/documentários na televisão [$\chi^2(5) = 7,185$; $p = ,207$] e ver filmes/telenovelas na televisão [$\chi^2(5) = 8,274$; $p = ,142$]. Apesar destes resultados, e numa análise estritamente centrada no grupo estudado, verificou-se que os estudantes do curso de turismo da Universidade de Évora e do curso de engenharia de computadores e telemática da Universidade de Aveiro eram os que, respectivamente, atribuíam mais e menos importância a estas actividades. Ou seja, estas actividades não constituíam critério de diferenciação entre os estudantes dos diferentes cursos do grupo-alvo em estudo.

O facto dos estudantes referirem que viam frequentemente noticiários/documentários na televisão podia decorrer da presença, muito marcante, deste meio de comunicação “à mesa” dos lares, cafés, bares e até cantinas universitárias, o que poderia ser uma imposição e não uma apetência por parte dos estudantes. Porém, o facto de os estudantes afirmarem que viam frequentemente e sempre noticiários/documentários (67,3%), filmes/telenovelas (66,5%) e futebol (52,8%) mostra bem o impacto deste meio de comunicação nas actividades preferidas pelos estudantes do grupo-alvo, na ocupação dos seus tempos livres. Estes resultados conjugados como o facto de os estudantes relevarem uma preferência marcada pela cultura mediática, tal como é evidenciado no perfil dos estudantes do ensino superior (Balsa *et al.*, 2001) e dentro das práticas culturais dos estudantes portugueses, permite inferir que, na sua diversidade, a televisão pode ser entendida pelos estudantes, como o meio privilegiado das suas actividades de tempos livres. Por um lado, como o meio de comunicação capaz de propiciar diferentes actividades lúdicas, de entretenimento ou de alheamento da realidade que este meio de comunicação pode proporcionar. Por outro lado, pode ser entendido, também,

como o meio privilegiado capaz de responder aos interesses dos estudantes pelos factos mais marcantes da vida política e social do país e do mundo podendo, igualmente, configurar uma das fontes preferenciais dos estudantes nesta matéria.

Quanto à actividade tida pelos estudantes como a menos importante, isto é, escrever livros/revistas/jornais verificou-se que apenas 0,6% dos estudantes desenvolviam frequentemente a escrita como actividades dos tempos livres. De modo a verificar a existência de diferenciação entre os cursos verificou-se, através do teste de Kruskal-Wallis, não existir diferenças estatisticamente significativas entre cursos [$\chi^2(5) = 2,055$; $p = ,842$]. Apesar deste resultado e restringindo-se agora a análise apenas ao grupo estudado verificou-se que, os estudantes do curso de turismo e de engenharia civil da Universidade de Évora eram os que desenvolviam, respectivamente, mais e menos esta actividade.

Em resumo, os resultados permitem inferir que os estudantes em estudo parecem não atribuir importância à escrita como elemento essencial de desenvolvimento pessoal, intelectual e da criatividade, bem como de enriquecimento das competências de comunicação. Esta fragilidade pode, igualmente, ser uma limitação para o reconhecimento de oportunidades empreendedoras, tão cimentada nas capacidades criativas.

Complementarmente verificou-se que idealizar um negócio era uma actividade que mereceu, frequentemente e sempre, a preocupação de 11,3% dos estudantes. Sendo números, globalmente, pouco expressivos, são muito interessantes em termos de posicionamento face a outras actividades, bem como em termos de percepção das intenções empreendedoras dos estudantes do grupo-alvo. Por um lado, era uma actividade que mereceu uma atenção transversal dos estudantes de todos os cursos, embora mais e menos expressiva, respectivamente, por parte dos estudantes do curso de engenharia informática (19,5%) e de turismo (2,9%) da Universidade de Évora. Todavia, se associarmos, também, os estudantes que algumas vezes idealizaram um negócio, verificou-se que os estudantes dos cursos de turismo eram, efectivamente, aqueles que mais focaram as suas actividades em termos de idealizarem um negócio. Possivelmente, na percepção dos estudantes, o turismo afigurava-se como uma actividade emergente, cujas potencialidades podem constituir uma carreira profissional alternativa. Os resultados do teste Friedman (ver Quadro 4.10) colocam, curiosamente, esta actividade à frente de outras directamente relacionadas com os cursos frequentados pelos estudantes, nomeadamente a actividade de desenvolver *blogs* e criar páginas pessoais na Internet, pressupostamente mais relacionados com o curso frequentado por cerca de 43,5% dos estudantes do grupo-alvo. Apesar de se estar a lidar com dados decorrentes de actividades de tempos livres e se “extrapolarmos” a presente análise para intenções

futuras, a curiosidade dos resultados confirma a transversalidade e independência da actividade empreendedora relativa ao tipo de curso frequentado pelos estudantes.

Os resultados recolhidos permitiram verificar que a proporção de estudantes que exerciam uma actividade remunerada não era estatisticamente significativa [$\chi^2(1) = 2,541$; $p = ,111$] entre instituições. Apesar destes resultados, numa análise estritamente centrada nos estudantes que compunham o grupo-alvo, verificou-se que na Universidade de Évora esta proporção representava 20,4% dos estudantes que tinham uma actividade remunerada, enquanto na Universidade de Aveiro esta proporção descia para 12,9%.

Numa análise mais fina verificou-se, através do teste de Qui-quadrado de independência considerando a variável curso, que o exercício de uma actividade remunerada não era igual em todos os cursos [$\chi^2(5) = 13,517$; $p = ,019$]. Efectivamente, 31,4 % dos estudantes do curso de turismo da Universidade de Évora exerciam uma actividade remunerada e apenas 6,8% dos estudantes de engenharia de computadores e telemática da Universidade de Aveiro se encontrava nestas condições.

Procurou-se conhecer a relação dos estudantes com o mercado de trabalho, tendo-se verificado que 15,8% dos estudantes exerciam uma actividade remunerada e que 2,4% trabalhavam por conta própria. Os valores encontrados no grupo em estudo superam os dados nacionais para o ensino público no estudo de Balsa *et al.* (2001) e reportados a 1997 o qual se cifrava em 7%, sendo essa actividade desempenhada apenas pelos estudantes mais velhos.

De modo a conhecer a relação dos estudantes do grupo-alvo com o mercado de trabalho verificou-se, através do teste Qui-quadrado de independência, a existência de uma relação estatisticamente significativa [$\chi^2(3) = 54,355$; $p = ,000$] entre o exercício de uma actividade remunerada e o escalão etário, tendo-se constatado que os estudantes que exerciam uma actividade remunerada eram, curiosamente, não só os estudantes mais velhos, mas também os estudantes mais novos. A diferenciação dos resultados encontrados relativamente ao estudo de Balsa *et al.* (2001) podem levar a reflectir, por um lado, uma evolução da sociedade portuguesa por via do reconhecimento da importância do contacto com o mundo do trabalho em termos de uma formação em contextos diversificados. Por outro lado, a tomada de consciência para a necessidade da participação dos estudantes na sua formação face às dificuldades financeiras que atingem as famílias portuguesas. Acresce, ainda, a tomada de consciência dos estudantes para a necessidade de reforçarem a sua autonomia e dependência financeira da família, a qual é ainda partilhada por cerca de 95% dos estudantes portugueses (Eurostudent, 2005).

O exercício de uma actividade profissional por conta própria era desenvolvido, como se referiu acima, por 2,4% dos estudantes do grupo-alvo. Através do teste Qui-quadrado de independência, não se verificou a existência de uma relação estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 2,789$; $p = ,773$] entre esta variável e o tipo de curso. Contudo, considerando-se a análise restrita do grupo analisado, verificou-se que dos 6 estudantes que exerciam uma actividade por conta própria, 50,0% frequentavam o curso de engenharia de computadores e telemática de Aveiro.

O desempenho de algum tipo de funções académicas ou associativas na Universidade era muito reduzido, cifrando-se nos 12,4%. Partindo-se do pressuposto que o exercício destas funções configura, essencialmente, uma intervenção de cariz político, pode dizer-se que apesar da expressão dos dados ser reduzida são, contudo, animadores face aos dados nacionais de 8% identificados no estudo de Balsa *et al.* (2001). No entanto, os resultados continuam a indiciar um grande falta de predisposição dos jovens para o debate e intervenção política. Através do teste Qui-quadrado de independência, verificou-se a existência de uma relação estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 21,313$; $p = ,001$] entre o exercício de funções académicas ou associativas e o curso. De acordo com os resultados verificou-se que os estudantes do curso de informática da Universidade de Évora eram os que exerciam mais funções académicas ou associativas na Universidade (32,4%), enquanto os estudantes do curso de engenharia civil da Universidade de Aveiro eram os que menos se envolviam no desempenho deste tipo de funções (3,6%).

Quanto ao desenvolvimento de actividades externas à Universidade, verificou-se que 30,3% dos estudantes do grupo em estudo estava envolvido em actividades integrando organizações ou associações. Através do teste Qui-quadrado de independência, verificou-se que não existia relação estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 2,541$; $p = ,770$] entre o desenvolvimento de actividades externas à Universidade e o curso. Ou seja, o envolvimento dos estudantes em organizações ou associações fora da Universidade era comum a todos os cursos. Apesar destes resultados, numa análise restrita centrada no grupo de estudantes analisado, verificou-se que o maior desenvolvimento de actividades externas à Universidade era tido por parte dos estudantes do curso de turismo da Universidade de Aveiro (36,0%) sendo, igualmente, os estudantes do curso de turismo da Universidade de Évora (20,6%) os menos envolvidos neste tipo de actividade.

Em resumo, o facto dos estudantes do grupo-alvo em estudo manifestarem pouco interesse pelo desempenho de funções académicas e associativas, não significa que não estivessem adaptados ao ambiente académico, nem tão pouco que não se envolvessem nas

actividades académicas promovidas. Tendo em conta esta convicção pode inferir-se que, o facto dos estudantes privilegiarem o envolvimento em actividades externa à Universidade pode significar, por um lado, a inexistência de laços académicos e institucionais suficientemente fortes, o que pode redundar em abandono académico, já que a decisão de abandono é o resultado da falta de interacção académica e social do estudante com a instituição (Tinto, 1993). Por outro lado, a existência de actividades associativas externas à Universidade pode retirar disponibilidade aos estudantes ou, simplesmente, não desejavam dispor de mais horas para aquele tipo de actividades, de modo a ficarem com tempo disponível para estudar ou exercer uma actividade remunerada.

A escolaridade dos pais dos estudantes do grupo em estudo era relativamente semelhante com oscilações na ordem de 1%. As qualificações escolares detidas pelo pai eram, maioritariamente, de nível secundário (24,7%) com uma taxa de analfabetismo de 0,8%, enquanto as qualificações da mãe eram, também, os estudos de nível secundário (25,0%) não havendo analfabetismo entre elas. Todavia, pode dizer-se que os progenitores dos estudantes do grupo-alvo eram detentores, essencialmente, de escolaridade obrigatória, representando o pai 73,7% e a mãe 72,1%. Se se reportar apenas a qualificações de nível superior, incluindo as pós-graduações, verifica-se uma supremacia da mãe (27,8%) relativamente ao pai (25,5%). Os resultados encontrados são contrastantes com os valores identificados por Almeida & Vieira (2006) relativamente à Universidade de Lisboa, onde a escolaridade dos pais dos estudantes era, essencialmente, de nível superior. Tais contrastes colocam em evidência as assimetrias socioculturais, as quais em conjunto com a localização socioespacial de origem dos estudantes acentuam as desigualdades de oportunidades entre os estudantes podendo, estes factores, constituir a selectividade social (Almeida & Vieira, 2006) dos fenómenos do insucesso e do abandono académico.

Os resultados permitem afirmar que, na sua globalidade, cerca de 75% dos estudantes do grupo-alvo constituíam a primeira geração de membros das suas famílias a aceder a estudos superiores. Dos restantes, infere-se que 14,1% seriam, no mínimo, de terceira geração, pois pelo menos um dos avós tinha habilitações superiores. Aliás, os resultados do presente estudo estão em consonância com os encontrados por Balsa *et al.* (2001), colocando em evidência a selectividade entre o nível de qualificação dos familiares e o acesso ao ensino superior. Na verdade, os resultados podem ajudar a compreender eventuais dificuldades do grupo-alvo em termos de escolha do curso, integração e *performance* académica por falta de informação, conhecimento, ou apoio familiar e compreender as intenções empreendedoras e de abandono académico decorrentes dos objectivos traçados, da quebra de expectativas e da insatisfação com o ambiente académico e institucional.

A partir da comparação entre as variáveis escolaridade do pai, através do teste Kruskal-Wallis, verificou-se que não existiam diferenças significativas [$\chi^2(5) = 4,097$; $p = ,535$] entre o nível médio da escolaridade do pai e o curso frequentado. Apesar destes resultados, considerando-se agora a análise restringida ao grupo analisado, verificou-se que o nível médio de escolaridade do pai dos estudantes do curso de engenharia de computadores e telemática da Universidade de Aveiro era o mais elevado, enquanto o nível médio de escolaridade do pai dos estudantes do curso de turismo de Évora era o mais baixo. Verificou-se, igualmente, que o analfabetismo entre o pai dos estudantes apenas estava presente em um estudante de engenharia de computadores e telemática e turismo de Aveiro. A escolaridade do pai ao nível dos estudos secundários era mais acentuada (40,5%) no curso de engenharia informática da Universidade de Évora, sendo os estudantes do curso de engenharia civil da Universidade de Évora cujo pai tinha menos escolaridade ao nível do secundário (12,0%). Em termos da escolaridade obrigatória do pai dos estudantes do grupo-alvo, pode dizer-se que o curso de turismo da Universidade de Évora era aquele cuja escolaridade obrigatória do pai estava mais representada (23,5%), enquanto o curso de engenharia informática da Universidade de Évora era aquele cuja escolaridade obrigatória do pai estava menos representada (16,2%). Em termos da qualificações de nível superior, incluindo as pós-graduações, pode dizer-se que os estudantes do curso de engenharia civil da Universidade de Évora era aquele em as qualificações de nível superior do pai estava mais representada (36,0%) e o curso de engenharia informática da Universidade de Évora o curso em que a escolaridade de nível do pai dos estudantes estava menos representada (16,2%).

A partir da comparação entre as variáveis escolaridade da mãe, através do teste Kruskal-Wallis verificou-se, igualmente, que não existiam diferenças significativas [$\chi^2(5) = 4,770$; $p = ,445$] entre o nível médio da escolaridade da mãe em função do curso frequentado. Porém, numa análise estritamente centrada no grupo de estudantes analisado, verificou-se que os estudantes do curso de turismo da Universidade de Évora eram aqueles cuja mãe com nível dos estudos secundários estavam mais representados (35,3%), sendo os estudantes do curso de turismo da Universidade de Aveiro aqueles em que a mãe enquanto detentora de igual nível de escolaridade estavam menos representados (16,0%).

Em termos da escolaridade obrigatória da mãe dos estudantes do grupo-alvo, pode dizer-se que os estudantes do curso de turismo da Universidade de Aveiro eram aqueles cuja escolaridade obrigatória da mãe estavam mais representados (28,0%), enquanto os estudantes do curso de engenharia informática da Universidade de Aveiro eram aqueles cuja escolaridade obrigatória da mãe em que estavam menos representados (11,1%). Em termos da

qualificações de nível superior, incluindo as pós-graduações, pode dizer-se que os estudantes do curso de engenharia civil da Universidade de Aveiro eram aqueles onde as qualificações de nível superior da mãe estavam mais representados (34,6%) e o curso de turismo da Universidade de Évora aqueles em que a escolaridade de nível superior da mãe dos estudantes estava menos representada (14,7%).

Para comparar o nível médio de escolaridade dos pais e das mães dos estudantes do grupo-alvo, utilizou-se o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas, conforme descrito na metodologia, tendo-se verificado que embora a escolaridade da mãe fosse relativamente maior do que a do pai dos estudantes a diferença não era estatisticamente significativa ($Z = -1,548$; $p = ,122$).

Em resumo, apesar da escolaridade dos progenitores dos estudantes do grupo-alvo ser, essencialmente, a escolaridade obrigatória, verificou-se que as mães não registavam índice de analfabetismo ao mesmo tempo que eram detentoras de índices de escolaridade de nível superior mais elevados. A diversidade de níveis de escolaridade está representada, embora a diferentes níveis de representatividade, em todos os cursos não parecendo haver uma determinação entre a escolaridade dos progenitores e a escolha do curso. Ou seja, o capital social e cultural, dos estudantes do grupo-alvo, parece não ter influenciado a escolha do curso o que contraria os resultados de outros estudos de âmbito nacional (Tavares *et al.*, 2008) e da Universidade de Lisboa (Curado & Machado, 2005).

A actividade profissional desenvolvida pelos pais dos estudantes apresentava alguma diferenciação. Enquanto o pai exercia, maioritariamente, uma actividade profissional na área dos serviços e vendas (20,1%), a mãe desempenhava actividades como doméstica, trabalhadores agrícolas ou operários não qualificados (29,0%). Apesar desta discrepância se dever, hipoteticamente, a um peso ainda muito acentuado na sociedade portuguesa da componente doméstica e, porventura mais acentuada à medida que nos afastamos socioespacialmente das regiões centrais, deve evidenciar-se que a mãe exercia, igualmente, uma actividade na área de maior domínio do pai (serviços e vendas) e quase em pé de igualdade (19,5%). Nas actividades de topo pode dizer-se que o pai estava mais representado no papel de dirigente e quadros superiores (10,5%) contra 7,1% da mãe. Em contrapartida a mãe estava mais representada como especialista das profissões intelectuais e científicas (13,3%) contra 9,6% do pai dos estudantes. Uma vez mais, estes resultados contrastam com o estudo da Universidade de Lisboa (Almeida & Vieira, 2006) em que mais de 2/3 dos estudantes são oriundos de núcleos familiares portadores de elevados recursos técnico-profissionais. Em termos comparativos, pode dizer-se que a categoria socioprofissional do agregado familiar de origem dos estudantes em estudo é equivalente à população menos

representada na Universidade de Lisboa, isto é, dos “operários e artífices” e “trabalhadores não qualificados” (17,2%). Esta realidade evidencia a perpetuação da reprodução social de classes, ao mesmo tempo que limita a probabilidade das outras classes sociais acederem ao ensino superior público, ou seja, o acesso ao ensino superior varia em função da origem social (Balsa *et al.*, 2001).

A análise do nível médio de qualificação da actividade profissional do pai, feita através do teste Kruskal-Wallis, indica que não existia diferença estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 6,311$; $p = ,277$] dessa característica entre os cursos frequentados pelos estudantes. Apesar desta evidência, uma análise estritamente centrada no grupo analisado, permitiu verificar, através da tabela de contingência, que os estudantes do curso de turismo da Universidade de Aveiro eram aqueles em que o exercício de actividade profissional relacionado com os serviços e as vendas por parte do pai estava mais representada (33,3%) e os do curso de engenharia civil da Universidade de Évora aqueles em que o exercício desta actividade profissional por parte do pai estava menos representada (12,0%). Quanto à actividade profissional do pai como dirigentes e quadros superiores, os estudantes do curso de engenharia civil da Universidade de Évora eram aqueles em que o exercício desta actividade por parte do pai estava mais representada (24,0%), enquanto os estudantes de engenharia informática da Universidade de Évora eram aqueles em que esta actividade profissional do pai estava menos representada (2,4%). Do mesmo modo, a actividade profissional do pai dos estudantes do grupo-alvo como especialista das profissões intelectuais e científicas no curso de turismo de da Universidade Aveiro eram aqueles em que o exercício desta actividade estava mais representada (19,0%), enquanto no curso de engenharia civil da Universidade de Évora não existiam estudantes cujos pai exerciam esta actividade profissional.

Reportando-nos à actividade profissional da mãe dos estudantes que constituíam o grupo-alvo, a análise do nível médio de qualificação da actividade profissional da mãe, feita através do teste Kruskal-Wallis, indica que não existia diferença estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 0,882$; $p = ,971$] entre os cursos frequentados pelos estudantes. Todavia, e numa análise circunscrita apenas ao grupo de estudantes analisado verificou-se, através da tabela de contingência, que os estudantes do curso de turismo da Universidade de Aveiro eram aqueles em que o exercício de actividade profissional relacionado como doméstica/trabalhadores agrícolas e operários não qualificados por parte da mãe estava mais representada (32,7%) e os do curso de turismo da Universidade de Aveiro aqueles em que o exercício desta actividade profissional por parte da mãe estava menos representada (12,5%). Quanto ao exercício de actividade profissional relacionado com os serviços e as vendas por parte da mãe dos

estudantes em estudo a sua representatividade divergia entre os cursos comparados. Efectivamente, verificou-se que os estudantes do curso de engenharia civil da Universidade de Évora eram aqueles em que este tipo de actividade profissional da mãe estava mais e menos representada respectivamente 35,3% e 12,5%. Em termos do exercício da actividade profissional da mãe como dirigente e quadros superiores, os estudantes do curso de engenharia civil da Universidade de Aveiro eram aqueles em que o exercício desta actividade por parte da mãe estavam mais representados (10,9%), enquanto os estudantes de curso de turismo da Universidade de Aveiro e engenharia civil da Universidade de Évora eram aqueles em que esta actividade profissional da mãe estavam menos representados (4,2%). Do mesmo modo, a actividade profissional da mãe dos estudantes do grupo-alvo como especialista das profissões intelectuais e científicas no curso de engenharia civil da Universidade de Aveiro eram aqueles em que o exercício desta actividade estavam mais representados (18,2%), enquanto no curso de engenharia informática da Universidade de Évora eram aqueles em que esta actividade profissional da mãe estavam menos representados (5,9%).

O facto de 14,1% de algum dos avós maternos e paternos dos estudantes terem habilitações superiores poderia indiciar, por parte destes estudantes, um melhor conhecimento do ambiente académico e informação para tomar as decisões adequadas aos seus interesses académicos, bem como maior suporte e apoio nas dificuldades académicas. No entanto, os resultados dos estudantes do grupo-alvo não confirmaram este pressuposto, dado que rejeitamos a hipótese de relação entre mudança de curso [$\chi^2(1) = 1,119; p = ,290$] e a mudança de instituição [$\chi^2(1) = ,107; p = ,743$] e a existência de avós maternos ou paternos com habilitações de nível superior. Contudo, considerando a análise restringida apenas ao grupo analisado verificou-se, através da tabela de contingência, que a representatividade dos estudantes com avós com este tipo de habilitações era mais acentuada na Universidade de Aveiro (15,0%) do que na Universidade de Évora (12,5%) embora a diferença de proporções entre instituições não fosse estatisticamente significativa [$\chi^2(1) = 0,313; p = ,576$].

De igual modo, procurou-se compreender a existência da influência das habilitações dos pais na média de entrada no ensino superior tendo-se verificado, através do teste Kruskal-Wallis, que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre as médias de acesso ao ensino superior em função do nível de escolaridade do pai [$\chi^2(5) = 6,084; p = ,298$] e da mãe [$\chi^2(5) = 2,042; p = ,843$]. Porém, tendo em conta a análise restrita do grupo de estudantes analisado, e numa análise mais fina, foi possível determinar alguma diferenciação entre as habilitações dos pais e a média de entrada no ensino superior (ver Quadro 4.11). Para facilitar

a leitura dos resultados no quadro 4.11 apresentam-se os valores das médias de acesso e não os valores das ordenações médias.

Quadro 4.11 Média de acesso em função nível de escolaridade dos pais

	Pai	Mãe
E. Básico-1º Ciclo (4ª classe)	1,69	1,83
E.Básico-2º Ciclo (6º ano)	1,85	1,76
E.Básico-3º Ciclo (9º ano)	1,71	1,70
E. Secundário (12º ano)	1,75	1,73
Ensino médio/superior	1,60	1,73
Mestrado; Doutoramento	2,00	1,60

Legenda: intervalos de médias **1** 10-13 valores; **2** 14-16 valores; **3** 17-20 valores

Apesar dos resultados acima referidos e considerando agora uma análise estritamente cingida ao grupo estudado, verificou-se que o menor nível de escolaridade da mãe (ensino básico) se traduziu na melhor média de acesso, enquanto o nível de escolaridade mais elevado (mestrado/doutoramento) se traduziu nas médias de acesso mais baixas. Quanto à influência do nível escolaridade do pai verificou-se que os níveis mais elevados se traduziram nas médias de acesso mais elevadas (mestrado/doutoramento) e menos elevadas (ensino médio/superior). Os resultados não confirmam a existência de relação entre as médias de acesso e a origem social dos estudantes o que contraria os resultados expressos na literatura (Almeida & Vieira, 2006; Balsa *et al.*, 2001) evidenciando, portanto, que os estudantes em estudo apresentavam características específicas.

De modo a compreender as possíveis intenções empreendedoras do grupo-alvo, procurou-se conhecer as experiências formativas, em termos do empreendedorismo, vividas pelos estudantes. Assim, procurou-se conhecer o *background* familiar em termos da existência de actividades empreendedoras vividas pelos pais e pelos membros do núcleo familiar directo, no presente e passado decorrentes, quer de auto-emprego, quer da criação de pequena empresa. Efectivamente, a actividade profissional dos familiares dos estudantes em estudo parecer indiciar alguma experiência em termos de empreendedorismo. De facto 30,3% dos pais está auto-empregado ou criou uma pequena empresa.

A partir da associação entre as variáveis algum dos pais dos estudantes exerce actividade profissional como auto-empregado ou criou uma pequena empresa verificou-se, através do teste Qui-quadrado de independência, que não existia relação estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 7,141$; $p = ,210$] entre aquela variável e o curso. Apesar destes resultados, centrando-se agora a análise estritamente no grupo de estudantes analisado

verificou-se, através da tabela de contingência, que os estudantes do curso de engenharia civil da Universidade de Aveiro e da Universidade de Évora, eram os que tinham respectivamente, mais (43,6%) e menos (19,2%) pais que exerciam uma actividade profissional como auto-empregados ou devido a terem criado uma pequena empresa. Os resultados permitiram, igualmente, verificar que 39,8% dos pais dos estudantes do grupo-alvo já exerceu alguma actividade profissional associada à criação de auto-emprego ou devido à criação de pequena empresa.

A associação entre as variáveis algum dos pais dos estudantes já exerceu alguma actividade profissional como auto-empregado ou devido à criação de pequena empresa verificou-se, através do teste Qui-quadrado de independência, a não existência de relação estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 10,087$; $p = ,073$] entre estas variáveis. Ou seja, o facto de algum dos pais dos estudantes já ter exercido uma actividade profissional como auto-empregado ou ter criado uma pequena empresa não era significativamente diferentes entre os cursos estudados ($p > ,05$). Contudo, considerando-se um nível de significância de 10% a relação entre estas variáveis já era significativa. Apesar dos resultados acima referidos, a análise restrita dos estudantes analisados permitiu verificar, através da análise dos resíduos ajustados estandardizados que, na generalidade dos cursos, os pais dos estudantes não tinham exercido esta actividade nem tinham criado pequena empresa, enquanto nos curso de engenharia civil e turismo da Universidade de Aveiro a percentagem dos pais que já tinham exercido este tipo de actividade ultrapassava os 50%. Este resultado pode ser um indicador que pode influenciar as intenções empreendedoras destes estudantes dado terem um *background* familiar com alguma experiência empreendedora.

A partir dos resultados do estudo verificou-se, igualmente, que 49,0% dos membros da família nuclear directa, dos estudantes do grupo-alvo, estavam ou estiveram ligados à criação de auto-emprego ou à criação de pequenas empresas. Para conhecer esta realidade, partiu-se da associação entre esta variável, através do teste Qui-quadrado de independência, tendo-se verificado a existência de uma relação estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 12,489$; $p = ,029$]. A análise dos resíduos ajustados estandardizados indica que, na generalidade dos cursos estudados, a maioria dos estudantes não tinham membros da família nuclear directa ligados à criação auto-emprego ou pequena empresa. Todavia, os estudantes do curso de engenharia civil da Universidade de Aveiro a percentagem dos estudantes cujos membros da família nuclear directa ligados à actividade considerada elevava-se a 65,5%. Ou seja, estes estudantes parecem ser os detentores de maior suporte e *background* familiar e, conseqüentemente, aqueles que potencialmente podiam indiciar maiores intenções

empreendedoras, já que quer os pais, quer os membros da família nuclear directa estavam ligados à criação auto-emprego ou pequena empresa.

Em resumo, tratando-se do núcleo familiar mais alargado, os dados parecem evidenciar uma quebra da actividade empreendedora. Na verdade, os resultados anteriores mostraram que 39,8% dos pais dos estudantes do grupo-alvo, já tinham exercido alguma actividade profissional associada à criação de auto-empregados ou devido à criação de pequena empresa, sendo que, actualmente, apenas 30,3% dos pais dos estudantes exerciam uma actividade desta natureza. Tais resultados não são de estranhar, especialmente se configurarem o empreendedorismo de subsistência, situação típica da sociedade portuguesa (Baptista & Thurik, 2007), onde predominam o pequeno comércio de bairro, as pequenas oficinas de artífices e operários especializados, serviços domésticos e outras actividades complementares desenvolvidas, fundamentalmente, com o objectivo de melhorar o orçamento familiar. Apesar de podermos estar perante actividades empreendedoras, essencialmente, de subsistência, o facto de 49,0% dos estudantes terem vivenciado experiências em contextos empreendedores, pode ser um preditor importante das intenções e de comportamentos empreendedores a analisar posteriormente.

As condições de habitação dos estudantes em estudo repartiam-se entre o continuar a viver com os membros da família nuclear (39,1%) e a vivência em quarto ou apartamento com outros estudantes (36,8%). Para além destes resultados verificou-se que apenas 6,3% optaram por viver em quarto em casa particular, solução que pode configurar algumas situações de recurso à vivência com familiares ou amigos da família, bem como poder estar associada a alguns constrangimentos de natureza económica. De acordo com os resultados verificou-se que, em termos de habitação, as escolhas dos estudantes por instituição eram semelhantes embora hierarquicamente diferentes. Efectivamente, na Universidade de Aveiro as escolhas dos estudantes repartiam-se, essencialmente, por habitar em quarto ou apartamento com outros estudantes (44,5%) e viver com membros da família nuclear (40,0%) sendo residual a opção por viver em residência universitária, enquanto na Universidade de Évora os estudantes optaram por viver com membros da família nuclear (37,8%) e quarto ou apartamento com outros estudantes (24,5%) e viver em residência universitária e outra situação (14,3%). As escolhas dos estudantes da Universidade de Évora evidenciavam uma distribuição mais equilibrada entre as diferentes condições de habitação propostas. O facto de estes estudantes serem oriundos de uma zona interior desertificada conjugada como a opção por viverem com membros da família nuclear e o habitar em quarto ou apartamento com outros estudantes representar sensivelmente metade das escolhas dos estudantes da Universidade de Aveiro relevam as diferenciações socioespaciais entre os estudantes das duas

instituições. A localização socioespacial da residência do agregado familiar dos estudantes acentua as desigualdades sociais (Balsa *et al.*, 2001) as quais não só aumentam em função da interioridade regional, mas também porque esta se repercute no estatuto socioeconómico e, conseqüentemente, no capital cultural detido pelos estudantes.

Os resultados da associação entre as variáveis condições de habitação e a instituição permitiram verificar, através do teste Qui-quadrado de independência, a existência de uma relação estatisticamente significativa [$\chi^2(4) = 20,074$; $p = ,000$]. A diferença de proporções verificadas pode ser atribuída aos estudantes da Universidade de Aveiro que numa proporção elevada escolheram viver em apartamentos com outros estudantes como opção de habitação (44,5%) enquanto os estudantes da Universidade de Évora esta situação desce para 24,5%.

A diferença de proporções é, igualmente, significativa para outras condições de habitação. Coloca-se a hipótese destas condições poderem corresponder a vivências em casa própria. Na Universidade de Aveiro apenas 3,9% dos estudantes se encontravam nesta situação, enquanto na Universidade de Évora esta realidade era vivenciada por 14,3% dos estudantes do grupo-alvo. Numa análise mais fina destes resultados verificou-se que 83,3% dos estudantes da Universidade de Aveiro que viviam nestas condições eram do escalão etário mais baixo (≤ 20 anos) e apenas 12,5% do escalão etário mais elevado (≥ 25 anos), enquanto na Universidade de Évora cerca de 57,1% eram do escalão etário mais elevado (≥ 25 anos) e 21,4% nos escalões mais jovens. Também Balsa *et al.* (2001) verificaram que era entre os estudantes mais velhos que tinham outras condições de habitação, facto que no presente estudo se acentuava, como se disse anteriormente, entre os estudantes da Universidade de Évora. Coloca-se a hipótese desta realidade poder estar associada à existência de estudantes com compromissos afectivos e com a constituição de novas famílias. Porém, não deixa de ser curioso verificar que a maioria dos estudantes mais novos da Universidade de Aveiro vivem, também, em outras condições de habitação. Neste caso, que contraria os resultados expressos na literatura, coloca-se a hipótese de existir mais disponibilidade económica por parte dos estudantes da Universidade de Aveiro podendo estes serem detentores de habitação própria. Tais resultados, se se verificarem as hipóteses formuladas, constituem mais uma evidência das assimetrias socioespaciais.

Quanto aos estudantes que escolheram viver em quarto em apartamento com outros estudantes, verificou-se que os estudantes do curso de turismo da Universidade de Aveiro e da Universidade de Évora eram, respectivamente, aqueles que mais e menos optaram por esta solução. Relativamente aos estudantes que habitavam em quarto em casa particular eram oriundos do curso de turismo da Universidade de Évora, os que mais optaram por esta

solução, enquanto nenhum dos estudantes dos cursos de turismo da Universidade de Aveiro e de engenharia informática da Universidade de Évora tinha optado por esta solução.

Complementarmente a esta questão procurou-se conhecer quanto tempo demoravam os estudantes do seu local de residência à Universidade. De acordo com os resultados 86,6% dos estudantes do grupo-alvo demoravam menos de meia hora para fazer esse percurso. Todavia, 7,9% demoravam entre meia hora e uma hora, 4,7% dos estudantes do grupo-alvo demoravam de 1 a 2 horas, enquanto 0,8% dos estudantes demoravam mais de duas horas da sua habitação à Universidade. O tipo e o tempo de deslocação dos estudantes da residência à Universidade é, muitas vezes, evocado como um factor de abandono académico¹⁶¹ devido aos estudantes não disporem de tempo para a convivência, interacção e socialização, quer com os pares, quer com os diferentes membros da organização o que, no caso presente, parece não ter sentido, mesmo para aqueles que viviam com os pais, já que os tempos de percurso são diminutos.

Os resultados da comparação entre instituições do tempo que os estudantes demoravam do local de residência à Universidade que frequentavam permitiram verificar, através do teste de Mann-Whitney, que não existiam diferenças significativas ($Z = - ,232$; $p = ,816$) em termos do tempo médio dispendido pelos estudantes para fazer aquele percurso.

Tendo em conta os resultados encontrados pretendeu-se conhecer, através dos testes não paramétrico de Kruskal-Wallis, a existência de diferenciação entre o tempo que os estudantes demoravam da residência à Universidade considerando a variável curso. Novamente, se constatou não haver diferenciação estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 6,151$; $p = ,292$] na duração média do tempo que os estudantes demoram da residência à Universidade por curso. Apesar de as diferenças não serem significativas, uma análise estritamente centrada no grupo de estudantes analisados permitiu verificar que, era no curso de turismo da Universidade de Aveiro onde estavam representados os estudantes que demoravam em média menos tempo. De igual modo se verificou que era no curso de engenharia civil da Universidade de Aveiro onde estavam representados os estudantes que demoram em média mais tempo da residência à Universidade.

Em resumo, o facto de os estudantes viverem com os pais, parece não se traduzir num desperdício de tempo relevante, já que a maioria dos estudantes demoravam menos de meia hora no seu percurso diário. Neste contexto, a residência com os pais e o tempo necessário para fazer esse percurso até à Universidade, só por si, não pode constituir uma limitação ao convívio social e académico destes estudantes nem tão pouco constituir-se como um factor de

¹⁶¹ Lassibille & Gómez (2008); Stratton *et al.* (2007); Astin & Oseguera, (2005) ; Nora *et al.* (2005); Christie *et al.* (2004)

abandono académico como referem alguns autores. Aliás, no contexto da sociedade portuguesa a residência dos estudantes com a família deve ser vista, não só como uma questão cultural, daí os resultados da investigação estarem em linha com o estudo desenvolvido na Universidade de Lisboa (Curado & Machado, 2006), mas também como um forma dos jovens estudantes manterem os laços afectivos e emocionais com os pais como suporte da sua adaptação psicossocial ao ambiente universitário (Machado & Almeida, 2000).

Ainda relativamente à importância do local de residência, procurou-se conhecer o significado atribuído pelos estudantes à proximidade da residência aquando da escolha do curso. Os resultados permitiram verificar que, aquando da escolha do curso, apenas 28,0% dos estudantes atribuíram muita e total importância ao residir próximo da Universidade, 52,9% atribuíam pouca ou nenhuma importância, enquanto para 19,0% a questão da localização da residência face à escolha do curso era indiferente. De acordo com os resultados da ordenação que os estudantes fizeram relativamente à importância atribuída aos factores considerados determinantes para a escolha do curso, verificou-se que a proximidade da residência face à escolha do curso estava entre as últimas do rank = 5,80 (ver Quadro 4.12).

Tendo em conta os resultados encontrados pretendeu-se conhecer, através dos testes não paramétrico de Kruskal-Wallis, a existência de diferenciação entre a proximidade da residência à Universidade face à escolha do curso, tendo-se verificado que esta relação não era estatisticamente significativa [$\chi^2(5) = 1,679$; $p = ,892$]. Porém, numa análise circunscrita apenas ao grupo de estudantes analisado, verificou-se que era no curso de engenharia informática da Universidade de Évora e no curso de turismo da Universidade de Aveiro onde estavam representados, os estudantes que atribuíam, respectivamente, mais e menos importância à proximidade da residência à Universidade como factor de escolha do curso. O facto dos estudantes do curso de engenharia informática da Universidade de Évora não ser onde estavam representados os estudantes que demoravam menos tempo da residência à Universidade denota alguma desconformidade entre este facto e o critério de proximidade de residência à Universidade como critérios de escolha do curso. Tal resultado significa que, para estes estudantes, a proximidade de residência à Universidade não era relevante para a escolha do curso. Relativamente aos estudantes do curso de turismo da Universidade de Aveiro verifica-se que existe consonância entre a escolha do curso por via da proximidade de residência à Universidade e o tempo de deslocação da residência à Universidade. Efectivamente, a maioria dos estudantes deste curso (96,15%) reside a menos de meia hora da Universidade e os restantes representam a minoria ou não estão sequer representados nos outros escalões temporais. Tais resultados podem configurar uma opção clara por

determinado curso, mas podem, igualmente, revelar preocupações relacionadas com algumas dificuldades financeiras, inerentes à sua deslocação do seio familiar.

De modo a caracterizar os estudantes do grupo-alvo, procurou-se conhecer os factores tidos pelos estudantes como relevantes para a escolha do curso. Com base nos resultados obtidos, através do teste ANOVA de Friedman [$\chi^2(12) = 978,013; p = ,000$], pode dizer-se que os factores tidos pelos estudantes como muito importantes aquando da escolha do curso se reportavam, à possibilidade do curso proporcionar maior hipótese de emprego e carreira, por maior realização pessoal e profissional e, ainda, por ir ao encontro da sua vocação. Quanto aos factores tidos pelos estudantes como menos importantes aquando da escolha do curso, os resultados permitiram verificar que os estudantes atribuíram pouca importância à tradição familiar e para ficar com os amigos ou motivos afectivos, não constituindo estes factores, por isso, limitações à escolha do curso (ver Quadro 4.12). Tais resultados parecem indiciar que os estudantes escolheram o curso em função da sua percepção relativamente ao grau de empregabilidade que tal formação lhes confere associado à realização pessoal e profissional sem menosprezar, contudo, as suas vocações. No que se refere ao grau de empregabilidade e vocação os resultados estão na linha do estudo “Students’ preferences and needs in Portuguese higher education” (Tavares, *et al.*, 2008).

Quadro 4.12 Escolha de curso - **ANOVA de Friedman**

	Mean Rank		Média
a média de acesso	6,40	8	2,76
ser mais prático	7,26	6	3,03
por o curso proporcionar mais hipóteses de emprego e carreira	10,59	1	4,12
a vocação	9,23	3	3,76
a autoconfiança nas capacidades pessoais para responder às exigências do curso	8,77	4	3,63
a realização pessoal e profissional	10,03	2	3,99
a informação decorrente de pesquisa e selecção pessoal	8,20	5	3,40
a tradição familiar	3,24	13	1,71
mais hipóteses de criar o meu auto-emprego ou pequena empresa	7,05	7	3,00
a proximidade de residência	5,80	10	2,52
para ficar com amigos ou motivos afectivos	4,27	12	2,01
a influência familiar	4,35	11	2,06
outras razões	5,81	9	2,60

Numa análise mais fina e para melhor compreensão das percepções dos estudantes relativamente aos factores determinantes da escolha do curso, procedeu-se à reestruturação da base de dados conforme descrito na metodologia. De acordo com este procedimento pode afirmar-se que existem diferenças estatisticamente significativas para todos os motivos para a escolha de curso com excepção das seguintes: ser mais prático e mais hipóteses de criar o meu auto-emprego ou pequena empresa; proporcionar mais hipóteses de emprego e carreira e a

realização pessoal e profissional; a vocação e a autoconfiança nas capacidades pessoais para responder às exigências do curso; a proximidade da residência e outras razões; para ficar com os amigos/motivos afectivos e a influência familiar.

Tendo em conta os resultados encontrados procurou-se, através do teste não paramétrico de Mann-Whitney, conhecer a existência de diferenciação entre as percepções tidas pelos estudantes como mais e menos relevantes, por cursos da mesma natureza. De acordo com os testes efectuados apenas existia diferença estatisticamente significativa nos cursos de engenharia informática e de turismo o que pode dever-se à percepção das especificidades destes cursos. Efectivamente, a comparação entre os cursos de engenharia civil não revelou diferenças estatisticamente significativas entre os factores determinantes para a escolha do curso. Já a comparação entre os cursos de engenharia de computadores e telemática e engenharia informática revelaram uma diferença na importância atribuída ao curso, ser mais prático, sendo que os estudantes da Universidade de Aveiro consideraram este factor como pouco importante, enquanto os estudantes da Universidade de Évora lhe atribuíram uma importância significativamente mais elevada ($Z = -2,989$; $p = ,003$). Tais resultados podem, na percepção dos estudantes, fazer sentido não só em termos do exercício de uma actividade profissional futura, mas também configurar a sua percepção em termos da desejabilidade da formação pretendida pelo curso escolhido.

Relativamente aos cursos de turismo, os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativa na média de acesso ($Z = -2,951$; $p = ,003$) e na possibilidade de criarem o seu auto-emprego ou pequena empresa ($Z = -1,984$; $p = ,047$) devendo, por isso, entender-se como factores importantes da escolha do curso, nomeadamente para os estudantes deste curso. O primeiro factor revelou-se mais importante para os estudantes da Universidade de Aveiro que lhe atribuíram muita importância, enquanto os estudantes da Universidade de Évora se revelaram neutros no grau de importância atribuída. Apesar de estatisticamente significativo, o segundo factor era tido pelos estudantes como de importância neutra, embora os estudantes da Universidade de Aveiro lhe atribuissem uma importância superior aos da Universidade de Évora.

Complementarmente aos factores tidos pelos estudantes como mais e menos importantes para a escolha de curso refira-se a importância da possibilidade do curso oferecer mais hipóteses de criar o auto-emprego ou criar uma pequena empresa. Na verdade, verificou-se que 39,5% dos estudantes consideraram este factor como importante e muito importante para a escolha do seu curso. De acordo com o teste ANOVA de Friedman verificou-se que a possibilidade do curso oferecer mais hipóteses de criar o auto-emprego ou criar uma pequena empresa era a sétimo do rank = 7,05, isto é, situava-se ao nível médio dos critérios tidos pelos

estudantes como importantes para a escolha do curso. Apesar deste posicionamento, pode inferir-se que existe sensibilidade, por parte de alguns estudantes, para a importância do empreendedorismo, como critério de escolha do curso, nomeadamente, para os estudantes do curso de turismo, como se verificou anteriormente.

Em resumo, existem diferentes percepções que conduzem os estudantes do grupo-alvo a escolher o curso, sendo que a empregabilidade parece ser o elemento central da escolha do curso, seja por via do reconhecimento do curso no mercado de emprego, seja por via do empreendedorismo como opção de carreira. Apesar de 49,0% dos estudantes terem vivenciado experiências em contextos empreendedores desenvolvidos pelo núcleo familiar directo, verificou-se que a escolha do curso associado a esta questão só se reflectiu em 39,5% dos estudantes. Todavia, tais resultados podem constituir um preditor importante das intenções e de comportamentos empreendedores a analisar.

Procurou-se, igualmente, conhecer os critérios tidos pelos estudantes como relevantes para a escolha da instituição. Os resultados obtidos através do teste de Friedman [$\chi^2(16) 679,343; p = ,000$], permitem afirmar que os factores tidos pelos estudantes como muito importantes aquando da escolha da instituição se reportavam à possibilidade da instituição proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso, ao prestígio e à taxa de sucesso da instituição (ver Quadro 4.13).

Quadro 4.13 Factores de escolha da instituição - ANOVA de Friedman

	Mean Rank		Média
o prestígio	12,29	2	3,58
a média de acesso	10,01	6	3,04
a taxa de sucesso	11,08	3	3,29
ser menos exigente	5,78	17	2,11
por proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso	12,86	1	3,72
a maior relação teoria/prática	10,23	5	3,13
a maior facilidade de estágios	9,03	9	2,87
por estimular uma perspectiva investigativa	9,29	7	2,92
a formação ser virada para a criação do auto-emprego ou pequenas empresas	8,44	11	2,77
por ensinar os estudantes a identificar oportunidades empreendedoras	9,29	8	2,96
para ficar com os amigos ou motivos afectivos	6,46	15	2,19
a influência familiar	6,48	14	2,22
para conhecer pessoas e ambientes novos	10,65	4	3,28
a oferta de horários pós laboral	6,07	16	2,16
a proximidade da residência	8,67	10	2,74
os motivos económicos	8,44	12	2,74
outras razões	7,93	13	2,67

O facto de cerca de um terço dos estudantes considerar o prestígio da instituição como um factor neutro da sua escolha pode significar, por um lado, que os estudantes se comportam

como clientes imaturos (Dill, 1997)¹⁶², não expressando uma opinião claramente definida. Por outro lado, devido aos constrangimentos decorrentes do capital social e cultural os quais inibem os estudantes de escolher as instituições mais prestigiadas, seja por falta de média de acesso ou por dificuldades financeiras para se deslocarem para outras cidades, seja por falta de expectativas decorrentes do grau de urbanização, centralidade e litoralização da região de origem dos estudantes e da região onde se insere a instituição, as quais afectam não só as percepções e ambições dos estudantes, mas também o prestígio das instituições (Balsa *et al.*, 2001), seja, ainda, por questões de outra natureza. Coloca-se, ainda, a hipótese de os estudantes considerarem a empregabilidade como a questão pragmática das suas preocupações futuras, relevando o prestígio da instituição para segundo plano.

Relativamente aos factores tidos pelos estudantes como os que menos pesaram na escolha da instituição do ensino superior, os resultados permitiram verificar que os estudantes atribuíram, globalmente, pouca importância à menor exigência por parte da instituição e à oferta de horários pós laboral (ver Quadro 4.13).

Numa análise mais fina e para melhor compreensão das percepções dos estudantes relativamente aos factores determinantes da escolha da instituição, procedeu-se à reestruturação da base de dados conforme descrito na metodologia. De acordo com este procedimento pode afirmar-se que existiam diferenças estatisticamente significativas para todos os motivos para a escolha da instituição com excepção das seguintes: prestígio e por proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso; a média de acesso e a maior relação teoria/prática, por estimular uma perspectiva investigativa e por ensinar os estudantes a identificar oportunidades empreendedoras; a taxa de sucesso e para conhecer pessoas e ambientes novos; ser menos exigente, para ficar com os amigos/motivos afectivos e a oferta de horários pós-laboral; a maior facilidade nos estágios e por estimular uma perspectiva investigativa, a formação ser virada para a criação do auto-emprego ou pequenas empresas, por ensinar os estudantes a identificar oportunidades empreendedoras, a proximidade da residência e os motivos económicos; por estimular uma perspectiva investigativa e por ensinar os estudantes a identificar oportunidades empreendedoras e a proximidade da residência; a formação ser virada para a criação do auto-emprego ou pequenas empresa e a proximidade da residência, os motivos económicos e outras razões; para ficar com os amigos/motivos afectivos e a influência familiar e a oferta de horários pós-laboral; a influência familiar e a oferta de horários pós-laboral; a proximidade da residência, os motivos económicos e outras razões; os motivos económicos e outras razões.

¹⁶² Citado por Tavares *et al.* (2008)

Procurou-se, através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, conhecer a existência de diferenciação entre as percepções tidas pelos estudantes como mais e menos relevantes, por curso, tendo-se verificado a existência de diferenciação estatisticamente significativa entre as percepções dos estudantes dos diferentes cursos face à possibilidade da instituição proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso [$\chi^2(5) = 36,864$; $p = ,000$], ao prestígio [$\chi^2(5) = 67,181$; $p = ,000$] e à taxa de sucesso da instituição [$\chi^2(5) = 30,093$; $p = ,000$] bem como face à menor exigência por parte da instituição [$\chi^2(5) = 15,272$; $p = ,009$]. Relativamente à oferta de horário pós laboral verificou-se que as diferenças entre cursos não eram estatisticamente significativas [$\chi^2(5) = 3,106$; $p = ,684$].

De modo a identificar as diferenças significativas entre cursos, procedeu-se de acordo com o descrito anteriormente. Assim, de acordo com o procedimento ordenaram-se as variáveis por proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso, o prestígio e a taxa de sucesso da instituição, bem como a menor exigência, seguidos de testes de comparação múltipla *a posteriori* da ANOVA One-Way.

Quadro 4.14 Factores de escolha da instituição: por proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso – **Teste Tukey**

Curso	N	Subset for alpha = .05		
		1	2	3
Engenharia Civil Évora	26	91,01923		
Turismo Évora	35	96,82857	96,82857	
Engenharia Informática Évora	37	98,52703	98,52703	
Engenharia Civil Aveiro	55		134,01818	134,01818
Turismo Aveiro	25		136,94000	136,94000
Engenharia de Computadores e Telemática Aveiro	74			157,87162
Sig.		,996	,082	,602

De acordo com os resultados obtidos a partir do procedimento explicitado verificou-se que os estudantes do curso de computadores e telemática da Universidade de Aveiro eram os que mais valorizavam significativamente a escolha da instituição devido a esta poder proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso relativamente aos estudantes do curso de engenharia civil, informática e turismo da Universidade de Évora. Quanto aos estudantes do curso de turismo da Universidade de Aveiro, o grau de importância atribuída a esta variável, aquando da escolha da instituição, também era estatisticamente significativa em relação aos estudantes do curso de engenharia civil de Évora. De igual modo se verificou que os estudantes do curso de engenharia civil da Universidade de Aveiro também valorizaram significativamente mais este motivo do que os estudantes de engenharia civil da Universidade de Évora (ver Quadro 4-14).

Relativamente à importância atribuída pelos estudantes ao prestígio, aquando da escolha da instituição, tendo em conta o procedimento explicitado anteriormente, verificou-se que os estudantes de todos os cursos da Universidade de Aveiro eram os que mais valorizavam significativamente (ver Quadro 4.15) a escolha da instituição devido ao prestígio relativamente aos estudantes dos cursos considerados da Universidade de Évora. Isto é, os estudantes do grupo-alvo parecem estar conscientes da importância do prestígio decorrente da localização da instituição que frequentam, percepções essas que estão, de igual modo, em consonância com os efeitos socioespaciais do local de origem de residência dos estudantes, nomeadamente nas suas vertentes do grau de litoralidade, centralidade e interioridade.

Quadro 4.15 Factores de escolha da instituição: o prestígio – **Teste Tukey**

Curso	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Engenharia Informática Évora	37	76,64865	
Engenharia Civil Évora	26	86,57692	
Turismo Évora	35	86,77143	
Engenharia Civil Aveiro	55		144,88182
Turismo Aveiro	26		152,28846
Engenharia de Computadores e Telemática Aveiro	74		163,22973
Sig.		,979	,782

Em termos da importância atribuída pelos estudantes à taxa de sucesso, aquando da escolha da instituição, tendo em conta o procedimento explicitado anteriormente, verificou-se que os estudantes dos cursos de turismo e engenharia civil da Universidade de Aveiro eram os que mais valorizavam significativamente (ver Quadro 4.16) a escolha da instituição devido à taxa de sucesso relativamente aos estudantes de todos os cursos considerados da Universidade de Évora.

Quadro 4.16 Factores de escolha da instituição: a taxa de sucesso – **Teste Tukey**

Curso	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Turismo Évora	34	97,22059	
Engenharia Civil Évora	26	99,13462	
Engenharia Informática Évora	37	103,5810	
Engenharia de Computadores e Telemática Aveiro	74	127,83108	127,83108
Engenharia Civil Aveiro	55		156,30909
Turismo Aveiro	26		157,92308
Sig.		,345	,365

Globalmente, pode afirmar-se que os estudantes da Universidade de Aveiro, atribuíram maior relevância à possibilidade da instituição proporcionar mais hipóteses de

emprego/reputação do curso, ao prestígio e à taxa de sucesso da instituição do que os estudantes da Universidade de Évora aquando da escolha da instituição.

Quanto ao factor tido pelos estudantes como de menor importância aquando da escolha da instituição pode dizer-se que, tendo em conta o procedimento explicitado, a importância atribuída pelos estudantes à instituição ser menos exigente, verificou-se que os estudantes dos cursos de turismo da Universidade de Évora eram os que mais valorizavam significativamente (ver Quadro 4.17) a escolha da instituição devido à menor exigência por parte daquela relativamente aos estudantes do curso de engenharia de computadores e telemática da Universidade de Aveiro. Todavia, globalmente, pode dizer-se que os estudantes da Universidade de Évora, atribuíram maior importância à menor exigência por parte da instituição do que os estudantes da Universidade de Aveiro.

Quadro 4.17 Factores de escolha da instituição: ser menos exigente - **Teste Tukey**

Curso	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Engenharia de Computadores e Telemática Aveiro	74	107,88514	
Engenharia Civil Aveiro	55	118,06364	118,06364
Turismo Aveiro	26	123,98077	123,98077
Engenharia Informática Évora	37	142,59459	142,59459
Engenharia Civil Évora	26	148,46154	148,46154
Turismo Évora	35		151,27143
Sig.		,072	,072

Em resumo, apesar de os estudantes do grupo-alvo manifestarem percepções diferentes quanto aos critérios de escolha da instituição a que se candidataram, pode afirmar-se que os critérios que presidiram às escolhas dos estudantes, do grupo-alvo, congregam preocupações implícitas (prestígio e taxa de sucesso das instituições) e explícitos (mais hipóteses de emprego/reputação do curso) associados à empregabilidade. O facto de os estudantes terem como critério de escolha da instituição a empregabilidade e a taxa de sucesso, igualmente associado à credibilidade da instituição e, conseqüentemente, assumir-se como um factor também de empregabilidade, são consonantes com o estudo de Tavares *et al.* (2008), mas denotam, igualmente, estratégias escolares de hierarquização escolar e social típicas das origens dos estudantes (Balsa *et al.*, 2001).

A empregabilidade estava, igualmente, expressa nos critérios tidos como prioritários dos estudantes aquando da escolha do curso. Ou seja, a empregabilidade parece ser a questão central, quer da escolha da instituição, quer da escolha do curso embora, neste caso, os

estudantes pretendessem conciliar este factor com a sua vocação e a sua realização pessoal e profissional.

A título complementar, refira-se que embora a possibilidade de oferta de horário pós-laboral por parte das instituições não constituísse um critério de escolha estatisticamente significativo [$\chi^2(5) = 3,106$; $p = ,684$] para os estudantes do grupo-alvo, aquando da escolha da instituição, não deixa de ser interessante verificar que apenas 8,7% dos estudantes tenham considerado este factor como importante e muito importante para as suas escolhas. Porém, estes resultados eram discrepantes com o facto de 15,8% dos estudantes do grupo-alvo afirmarem que exerciam uma actividade profissional remunerada. Assim, o facto da oferta de horário pós-laboral não constituir, para estes estudantes, um factor preferencial das suas escolhas, coloca-se a hipótese de que a actividades profissional exercida pelos estudantes não era a tempo inteiro e, conseqüentemente, não era incompatível com os estudos.

De referir, igualmente, que dos resultados encontrados emerge um outro facto que não deixa de ser curioso. Efectivamente, 49,0% dos estudantes consideraram que o desejo de conhecer pessoas e ambientes novos era muito e de total importância para a escolha da instituição. Acresce, também, o facto de este factor ser, num grupo de dezassete questões, aquele em que a opinião dos estudantes é a segunda mais clara com apenas 28,9% de indecisão. Assim sendo, pode inferir-se que se pode estar perante um número expressivo de estudantes cujo objectivo principal não era obter uma qualificação superior, mas desenvolver novos contactos sociais, conhecer o ambiente académico e desenvolvimento intelectual (Tinto, 1993). Coloca-se, ainda, a hipótese de os estudantes terem feito uma interpretação no sentido restrito da socialização e não constituir, por essa razão, uma concepção relacionada com a intenção de não conclusão de estudos superiores.

Tal como na análise dos resultados da escolha do curso, procurou-se conhecer as percepções dos estudantes relativamente à importância atribuída à formação promovida ser virada para a criação do auto-emprego ou pequenas empresas como critério de escolha da instituição. Na verdade, verificou-se que 23,0% dos estudantes consideraram este factor como importante e muito importante para a escolha da instituição. De acordo com o teste ANOVA de Friedman verificou-se que a possibilidade da formação promovida pela instituição oferecer mais hipóteses de criar o auto-emprego ou criar uma pequena empresa era o décimo primeiro critério do rank = 8,44. Apesar deste posicionamento, parece existir sensibilidade, por parte de alguns estudantes, para a importância do empreendedorismo, como critério de escolha da instituição. Numa análise mais fina, através do teste de Mann-Whitney, considerando a variável pares de curso da mesma natureza e a possibilidade da formação conferida pela

instituição ser virada para a criação do auto-emprego ou pequenas empresas, esta relação revelou-se um factor estatisticamente significativo ($Z = -2,970$; $p = ,003$) para os estudantes de turismo e, conseqüentemente, dever entender-se como um factor importante da escolha da instituição, nomeadamente para os estudantes da Universidade de Aveiro.

O facto dos estudantes de turismo terem considerado a possibilidade da criação do auto-emprego ou pequenas empresas como critério de escolha, quer do curso, quer da instituição pode significar uma maior intenção empreendedora ou disponibilidade para encarar o empreendedorismo como opção de carreira, por parte destes estudantes. Os estudantes que vivenciaram experiências em contextos familiares associados à criação do auto-emprego e de pequenas empresas (Aldrich & Kim (2007), constituem elementos formativos enriquecedores de comportamentos empreendedores, por isso, os estudantes do curso de turismo, podem constituir um grupo promissor de potenciais empreendedores em virtude das intenções expressas.

Analisados os resultados que permitem ter uma caracterização geral do grupo-alvo procede-se, seguidamente, à análise dos resultados de modo a responder às questões e objectivos da investigação. Assim, de acordo com o desenho da investigação procurou-se responder às sub-questões: *Quais os factores promotores das intenções empreendedoras nos estudantes do ensino superior?*; *Quais os atributos que melhor explicam os comportamentos empreendedores?*, de modo a atingir o primeiro objectivo, isto é compreender os factores que influenciam as intenções empreendedoras. De igual modo, procurou-se responder às sub-questões: *Que factores estão associados à percepção que os estudantes têm sobre as razões que podem conduzir os estudantes ao abandono académico?*; *A quebra de expectativas de empregabilidade dos licenciados é um factor precipitante do abandono académico?*; *A intenção de criar o próprio emprego ou o empreendedorismo como opção de carreira é um factor precipitante do abandono académico?*, de modo a atingir o segundo objectivo, isto é compreender os factores que influenciam as intenções de abandono académico. Para tal procedeu-se primeiramente, através da análise factorial, à determinação dos factores latentes das intenções empreendedoras e das intenções de abandono académico, seguido da análise de regressão múltipla. Tal procedimento permitiu identificar, quer os preditores das intenções empreendedoras, quer os preditores das intenções de abandono académico.

2. Factores que influenciam as intenções empreendedoras

2.1. Identificação dos factores latentes das intenções empreendedoras

Tendo em vista identificar os factores explicativos das intenções empreendedores dos estudantes do grupo-alvo procedeu-se à Análise Factorial Exploratória (AFE) para determinar os factores latentes subjacentes aos indicadores (variáveis) utilizados no instrumento para capturar a informação considerada necessária para dar resposta ao objectivo 1 do presente estudo. A AFE seguiu o método das componentes principais para a identificação e extracção dos factores tendo-se utilizado, na maioria dos casos, a rotação ortogonal (Varimax no SPSS).

O objectivo desta análise efectuada antes da análise de regressão múltipla visou não só reduzir as variáveis a um conjunto mais manejável e interpretável, mas também tentar identificar, com maior rigor, a natureza dos factores explicativos das intenções empreendedoras.

Os factores comuns retidos foram aqueles que apresentaram um *eigenvalue* superior a 1 embora, em alguns casos, se tenha entendido que a estrutura relacional das questões ficava melhor explicada, em termos de referencial teórico, com a rotação oblíqua e/ou com a análise factorial forçada do número de componentes. De igual modo, para facilitar a compreensão das componentes principais retiraram-se, em todas as análises factoriais, as questões que se encontravam significativamente saturadas em mais do que uma componente principal, mesmo depois de diferentes simulações por rotação oblíqua ou análise factorial forçada do número de componentes, conforme se explicitou na metodologia. Embora, em alguns casos se tenha verificado a sua contribuição para explicar mais do que um factor, sempre que se justificou, seguiu-se a metodologia de a considerar no factor com maior peso sem contudo deixar de referir que essa mesma variável também contribuía para a explicação de outro factor.

Estes critérios foram utilizados em consonância com o *Scree-plot* e a percentagem de variância retida de modo a obviar a possibilidade de retenção de mais/menos factores do que os tidos como relevantes para a descrição da estrutura latente, caso se tivesse utilizado um critério único (Maroco, 2007).

Para avaliar a adequabilidade da AFE utilizou-se o critério KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) e analisou-se a significância do teste de Bartlett de acordo com os critérios de avaliação definidos em (Maroco, 2007). Os *scores* dos sujeitos em todos os factores retidos foram obtidos pelo método de Bartlett e posteriormente utilizados na regressão linear. A opção pelo método de Bartlett decorre de não estarmos a assumir qualquer pressuposto sobre a forma de distribuição multivariada (Maroco, 2007).

Em cada uma das partes do questionário as questões que se entenderam ser estruturantes dos comportamentos em análise (intenções empreendedoras ou intenções de abandono académico) foram retidas na AFE sendo integradas, posteriormente, em outras análises estatísticas, designadamente, na regressão linear múltipla como variáveis independentes. Ainda, todas as variáveis que de forma inequívoca estavam directamente relacionadas com as intenções empreendedoras não foram incluídas na análise factorial de modo a evitar que elas dominassem a análise aquando da regressão linear e produzissem assim soluções enviesadas.

Os hábitos e actividade culturais apresentavam uma factorabilidade da matriz de correlações sofrível mas aceitável ($KMO = ,671$) pelo que se procedeu à AFE.

De acordo com o critério definido pelos *eigenvalues* superior a 1 e com o *Scree-plot* e considerando os pesos factoriais (*loadings*), iguais ou superiores a 0,5 como significativos (Pestana & Gajairo, 2005), a estrutura relacional dos hábitos culturais pode ser explicada por quatro factores latentes. No quadro 4.18, resumem-se os pesos factoriais (*loadings*) de cada item em cada um dos quatro factores, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item, bem como a % de variância explicada por cada factor.

Quadro 4.18 Pesos factoriais dos factores retidos: Hábitos e actividades – **Varimax**

	Componentes				Comunalidades
	Cultura geral	Televisão	Artístico-culturais	Criativas /Internet	
frequentar bibliotecas/livrarias	,678				,509
frequentar congressos/conferências/seminários	,676				,620
ler livros/revistas/jornais	,622				,541
frequentar museus/exposições	,584		,461		,567
ver futebol na televisão		,745			,597
ver filmes/novelas na televisão		,679			,463
ver noticiários/documentários na televisão	,478	,592			,587
praticar desportos colectivos/caminhadas		,546			,347
desenvolver actividades artísticas			,811		,686
desenvolver actividades culturais			,768		,679
frequentar cinema/teatro			,518		,388
desenvolver blogs				,868	,773
criar páginas pessoais na Internet				,861	,751
escrever (livros/revistas/jornais)				,462	,334
<i>Eigenvalue</i>	2,941	1,967	1,817	1,116	
Variância explicada	21,0%	14,0%	13,0%	8,0%	

O primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: frequentar bibliotecas/livrarias e congressos/conferências/seminários; ler livros/revistas/jornais; frequentar museus/exposições e explica 21,0% da variância total. Contudo, ver noticiários/documentários na televisão que com maior peso no factor dois, também surge

neste factor com alguma relevância (,478) aspecto que é consonante com a natureza do factor. De acordo com estes resultados, designou-se este factor como hábitos e actividades decorrentes da “*Cultura geral*” por congregarem um conjunto de itens associados à aquisição de bens culturais diversificados.

O segundo factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: ver futebol na televisão; a ver filmes/novelas na televisão; ver noticiários/documentários na televisão; praticar desportos colectivos/caminhadas e explica 14,0% da variância total. Denominou-se este factor por “*Televisão*” por congregar um conjunto de itens associados a hábitos e a actividades associadas à cultura mediática.

O terceiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: desenvolver actividades artísticas; desenvolver actividades culturais; frequentar cinema/teatro e explica 13,0% da variância total. Contudo, frequentar museus/exposições que com maior peso no factor um, também surge neste factor com alguma relevância (,461) aspecto que é consonante com a natureza do factor. Designou-se este factor por “*Artístico-culturais*” por congregar um conjunto de itens associados ao desenvolvimento de actividades artísticas e culturais diversificadas.

O quarto factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: desenvolver *blogs*; criar páginas pessoais na Internet; frequentar cinema/teatro; escrever (livros/revistas/jornais) e explica 8,0% da variância total. Designou-se este factor por “*Criativas/internet*” por congregar um conjunto de itens associados ao desenvolvimento de actividades criativas individuais. Os quatro factores extraídos explicam 56,0% de variância total.

A maioria das comunalidades eram elevadas demonstrando que os quatro factores retidos são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre os hábitos culturais e as actividades desenvolvidas pelos estudantes nos tempos livres.

De notar que “os hábitos de frequentar museus/exposições” e “ver noticiários/documentários na televisão” saturavam em dois factores. Numa tentativa de melhorar a estrutura relacional procedeu-se a diferentes ensaios sem que se conseguisse soluções que se afigurassem como mais clarificadores. Tais resultados significam que o hábito de frequentar museus/exposições pode ser explicado em simultâneo pela cultura geral detida e pelas actividades artístico-culturais desenvolvidas pelos estudantes. De igual modo, o hábito de ver noticiários/documentários na televisão pode ser explicado em simultâneo pela cultura geral detida e por ver televisão como actividade.

Os factores escolha do curso apresentavam uma factorabilidade da matriz de correlações sofrível mas ainda assim aceitável ($KMO = ,697$) pelo que se procedeu à AFE.

De acordo com os critérios já explicitados para aceitação da estrutura relacional da escolha do curso pode ser explicada por três factores latentes. No quadro 4.19, resumem-se os pesos factoriais (*loadings*) de cada item em cada um dos três factores, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item, bem como a % de variância explicada por cada factor.

Quadro 4.19 Pesos factoriais dos factores retidos - **Escolha do curso**

	Componentes			
	Realização Vocação	Influência família e amigos	Empregabilidade	Comunalidades
a realização pessoal e profissional	,868			,762
a autoconfiança nas capacidades pessoais para responder às exigências do curso	,841			,716
a vocação	,831			,703
a informação decorrente de pesquisa e selecção pessoal				,195
para ficar com amigos ou motivos afectivos		,791		,629
a proximidade de residência		,747		,564
a influência familiar		,718		,548
a tradição familiar		,639		,433
por o curso proporcionar mais hipóteses de emprego e carreira			,758	,621
a média de acesso			,723	,544
ser mais prático			,567	,428
<i>Eigenvalue</i>	2,487	2,368	1,286	
Variância explicada	22,6%	21,5%	11,7%	

O primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: a realização pessoal e profissional, a autoconfiança nas capacidades pessoais para responder às exigências do curso e a vocação. Este factor explica 22,6% da variância total. De acordo com estes resultados, designou-se este factor por “*Realização/vocação*” por congregar um conjunto de itens associados ao desejo de realização e às capacidades pessoais.

O segundo factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: para ficar com amigos ou motivos afectivos, a proximidade de residência e a tradição familiar e explica 21,5% da variância total. Denominou-se este factor por “*Influência familiar e amigos*” por congregar um conjunto de itens associados à proximidade familiar e dos amigos.

O terceiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: por o curso proporcionar mais hipóteses de emprego e carreira, à média de acesso e ao ser mais prático e explica 11,7% da variância total. Designou-se este factor por “*Empregabilidade*” por congregar um conjunto de itens associados a uma maior possibilidade de acesso ao mercado de emprego. Os quatro factores extraídos explicam 55,8% de variância total.

A maioria das comunalidades eram elevadas, demonstrando que os três factores retidos são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre a escolha do curso.

Os factores escolha da instituição apresentavam uma boa factorabilidade da matriz de correlações ($KMO = ,821$) pelo que se procedeu à AFE.

De acordo com os critérios já explicitados para aceitação da estrutura relacional da escolha da instituição pode ser explicada por três factores latentes. No quadro 4.20, resumem-se os pesos factoriais (*loadings*) de cada item em cada um dos três factores, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item, bem como a % de variância explicada por cada factor.

Quadro 4.20 Pesos factoriais dos factores retidos: Escolha da instituição - **Varimax**

	Componentes			Comunalidades
	Características instituição	Influência família amigos/mot. económicos	Empregabilidade	
a maior facilidade de estágios	,835			,718
a maior relação teoria/prática	,725			,592
por estimular uma perspectiva investigativa	,666			,540
ser menos exigente	,616			,584
a taxa de sucesso	,598		,514	,623
a média de acesso	,501			,337
a influência familiar		,797		,676
a proximidade da residência		,728		,571
para ficar com os amigos ou motivos afectivos		,685		,554
motivos económicos		,684		,503
a oferta de horários pós laboral		,504		,414
o prestígio da instituição			,812	,705
por proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso	,423		,664	,624
para conhecer pessoas e ambientes novos			,484	,353
<i>Eigenvalue</i>	4,301	2,324	1,167	
Variância explicada	30,7%	16,6%	8,3%	

O primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: a maior facilidade de estágios, a maior relação teoria/prática; ser menos exigente, a taxa de sucesso e a média de acesso. Este factor explica 30,7% da variância total. Contudo, por a instituição proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso que com maior peso no factor três, também surge neste factor com alguma relevância ($,423$) aspecto que é consonante com a natureza do factor. De acordo com estes resultados, designou-se este factor por “*Características gerais*” por congregar um conjunto de itens relacionados com as diferentes ofertas formativas da instituição.

O segundo factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: a influência familiar, a proximidade da residência, a ficar com amigos ou motivos afectivos, motivos económicos, a oferta de horários pós laboral e explica 16,6% da variância total. Denominou-se este factor por “*Família e amigos/motivos económicos*” por congregar um conjunto de itens

relacionados com a influência familiar e dos amigos e motivos implícitos e explícitos associados a questões de ordem económica.

O terceiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: o prestígio da instituição, por proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso, para conhecer pessoas e ambientes novo e explica 8,3% da variância total. Contudo, a taxa de sucesso que com maior peso no factor um, também surge neste factor com alguma relevância (,514) aspecto que é consonante com a natureza do factor Designou-se este factor por “*Empregabilidade*” por congregar um conjunto de itens associados a uma maior possibilidade de acesso ao mercado de emprego, seja por via do prestígio e reputação do curso, seja por via das intenções empreendedoras. Os quatro factores extraídos explicam 55,6% de variância total.

A maioria das comunalidades era elevada, demonstrando que os três factores retidos são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre a escolha da instituição.

De notar que “a taxa de sucesso” e “por a instituição proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso” saturavam em dois factores. Numa tentativa de melhorar a estrutura relacional procedeu-se a diferentes ensaios sem que se conseguisse resultados mais nítidos. Perante tais resultados “a taxa de sucesso” pode explicar, quer a escolha da instituição devido às preocupações de garantir a obtenção de uma qualificação devido ao empenhamento da instituição, quer pelo desejo de garantir a sua empregabilidade. O mesmo se verificou relativamente “por a instituição proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso” a qual pode explicar a escolha da instituição, quer pelas características gerais oferecidas pela mesma, quer pelo desejo dos estudantes em assegurar a empregabilidade.

Os factores de satisfação com o ambiente académico e institucional apresentavam uma boa factorabilidade da matriz de correlações ($KMO = ,765$) pelo que se procedeu à AFE.

Analizados os critérios, explicitados anteriormente, para aceitação da estrutura relacional de satisfação com o ambiente académico e institucional verificou-se que pode ser explicada por três factores latentes. No quadro 4.21, resumem-se os pesos factoriais (*loadings*) de cada item em cada um dos três factores, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item, bem como a % de variância explicada por cada factor.

A análise da matriz das componentes rodadas pela variância máxima evidenciou saturação em mais de um dos componentes principais nas questões: “sinto-me intelectualmente marginal aos meus colegas”, “a relação professor/aluno é propícia à aprendizagem” e “em momentos de desânimo os serviços de apoio ao estudante estão sempre disponíveis para ajudar”. Dado que, através de diferentes rotações oblíquas da matriz, não

conseguimos obviar este facto, nem produzir soluções interpretáveis, procedeu-se à eliminação das questões acima referidas, conforme sugere Maroco (2007). A partir deste procedimento, extraíram-se três factores latentes por rotação Varimax (ver Quadro 4.21).

Quadro 4.21 Pesos factoriais dos factores retidos: Satisfação ambiente académico e institucional - Varimax

	Componentes			
	Amb. Académico	Amb. institucional	Metodologia e práticas	Comunalidades
conheço todos os colegas do curso e a maioria dos nomes, alcunhas ou as pessoas das suas relações académicas	,797			,636
os momentos de lazer são partilhados com os colegas de curso ou amigos da Universidade	,764			,599
se tiver dificuldades pessoais e académicas posso contar com o apoio dos colegas	,761			,585
o ambiente académico entre colegas é de camaradagem e partilha de experiências	,723			,569
tenho intenção de me matricular no próximo semestre				,145
existem meios didácticos, materiais e físicos para apoio ao estudo (bibliografia, computadores, <i>hot spots</i> , espaços de estudo)		,707		,535
a Universidade procura ir ao encontro das necessidades dos estudantes		,701		,544
a Universidade tem boas relações com as instituições empresariais da região		,694		,499
quando tenho dificuldades com conteúdos ou elaboração de projectos os professores apoiam presencialmente ou <i>online</i>		,637		,421
as aulas são muito expositivas e metodologicamente pouco diversificadas			,897	,819
prefiro estudar, fazer trabalhos, relatórios e projectos sozinho			,428	,358
<i>Eigenvalue</i>	2,814	1,837	1,058	
Variância explicada	25,6%	16,7%	9,6%	

O primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: conheço todos os colegas do curso e a maioria dos nomes, alcunhas ou as pessoas das suas relações académicas, os momentos de lazer serem partilhados com os colegas de curso ou amigos da Universidade, se tiver dificuldades pessoais e académicas posso contar com o apoio dos colegas, o ambiente académico entre colegas é de camaradagem e partilha de experiências. Este factor explica 25,6% da variância total. De acordo com estes resultados, designou-se este factor por “*Ambiente académico*” por congregar um conjunto de itens relacionados com o ambiente académico vivido entre os estudantes.

O segundo factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: existem meios didácticos, materiais e físicos para apoio ao estudo (bibliografia, computadores, *hot spots*, espaços de estudo), a Universidade procura ir ao encontro das necessidades dos estudantes, a Universidade tem boas relações com as instituições empresariais da região, quando tenho dificuldades com conteúdos ou elaboração de projectos os professores apoiam

presencialmente ou *online* e explica 16,7% da variância total. Denominou-se este factor por “*Ambiente institucional*” por congregar um conjunto de itens relacionados com as condições materiais e humanos disponibilizados pela instituição para a aprendizagem e apoio às necessidades dos estudantes.

O terceiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: as aulas são muito expositivas e metodologicamente pouco diversificadas e prefiro estudar, fazer trabalhos, relatórios e projectos sozinho e explica 9,6% da variância total. Designou-se este factor por “*Metodologias e práticas*” por congregar um conjunto de itens associados às metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. Os três factores extraídos explicam 52,3% de variância total.

A maioria das comunalidades era moderada, demonstrando que os três factores retidos são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre ambiente académico e institucional. De notar que “tenho intenção de me matricular no próximo semestre” tinha um peso factorial inferior a 0,400 pelo que não é visível no quadro.

Relativamente às possíveis razões para o abandono académico os factores apresentavam uma boa factorabilidade da matriz de correlações (KMO= ,876) pelo que se procedeu à AFE.

Analisados os critérios, já explicitados, para aceitação da estrutura relacional das possíveis razões para o abandono académico verificou-se, que podem ser explicadas por cinco factores latentes. No quadro 4.22, resumem-se os pesos factoriais (*loadings*) de cada item em cada um dos cinco factores, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item, bem como a % de variância explicada por cada factor.

As questões “estou na Universidade para alargar os meus contactos sociais, para conhecer ambientes novos e para ganhar experiência” e “logo que identificar uma oportunidade que seja exequível para criar o meu próprio emprego abandono os estudos”, não foram consideradas para a análise factorial por estarem relacionados com as intenções empreendedoras.

A análise da matriz das componentes rodadas pela variância máxima evidenciou saturação em mais de um dos componentes principais na questão “dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho e ou a vida familiar” e “cada vez me envolvo menos nas actividades académicas e institucionais”, ao mesmo tempo que a apresentava uma variância explicada baixa. Numa tentativa para obviar estas duas limitações e produzir soluções interpretáveis forçou-se, não só o número de componentes retidos para cinco pelo que, neste caso, não se respeitou o critério dos *eigenvalues* ≥ 1 , mas também procedendo a diferentes

testes de rotação oblíqua da matriz. Este objectivo foi conseguido com a rotação oblíqua de 25 graus (ver Quadro 4.22)

Quadro 4.22 Pesos factoriais dos factores retidos: Razões para o abandono académico – **Direct Oblimin 25°**

	Componentes					Comunalidades
	Falta de integração	Dificuldades financeiras	Expectativas empregab.	Falta prep. académica	Falta integração institucional	
a praxe é uma experiência intimidativa e alienante que me marcou negativamente	,973					,721
as experiências académicas vividas no 1º ano são um tédio e uma experiência negativa	,903					,697
cada vez me envolvo menos nas actividades académicas e institucionais	,684					,650
estou insatisfeito com a vida académica	,621					,622
as minhas dificuldades financeiras e ou a sua gestão não me permitem suportar as despesas para continuar no Ensino Superior		,919				,736
motivos relacionados com questões familiares (pais, filhos, vida conjunta, gravidez)		,811				,639
o aumento do custo de vida e das despesas com a minha educação		,803				,726
uma oferta de emprego a tempo inteiro		,694				,494
dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho e ou a vida familiar		,440				,526
tenho poucas esperanças de conseguir um emprego na minha área de estudos			,932			,778
sinto, cada vez mais, que não vale a pena estudar porque o desemprego é quase certo			,868			,736,
o conhecimento que me é promovido pelo Ensino Superior não me serve para nada			,628		-,423	686
dificuldade em conciliar os meus métodos de estudo e organização do tempo com as diferentes solicitações e exigências académicas				-,856		,674
tenho dificuldades na escrita dos relatórios e nos trabalhos de acordo com o exigido				-,833		,670
baixo desempenho continuado na aprendizagem				-,603		,565
dificuldades em superar as contrariedades para atingir os meus objectivos				-,582		,585
a falta de interacção e disponibilidade dos professores e as metodologias usadas dificultam o meu estudo e as aprendizagens					-,665	,767
o excesso de burocracia da Instituição					-,610	,730
<i>Eigenvalue</i>	6,796	1,826	1,278	1,124	,977	
Variância explicada	37,8%	10,1%	7,1%	6,2%	5,4%	

O primeiro factor apresenta pesos factoriais muito elevados nos itens: a praxe é uma experiência intimidativa e alienante que me marcou negativamente, as experiências académicas vividas no 1º ano são um tédio e uma experiência negativa, cada vez me envolvo menos nas actividades académicas e institucionais, estou insatisfeito com a vida académica e explica 37,8% da variância total. De acordo com estes resultados, designou-se este factor por “*Falta de integração*” por congregar um conjunto de itens relacionados com a integração académica e institucional vivida pelos estudantes.

O segundo factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: as minhas dificuldades financeiras e ou a sua gestão não me permitem suportar as despesas para continuar no Ensino Superior, motivos relacionados com questões familiares (pais, filhos, vida conjunta, gravidez”, o aumento do custo de vida e das despesas com a minha educação, uma oferta de emprego a tempo inteiro, dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho e ou a vida familiar e explica 16,7% da variância total. Denominou-se este factor por “*Dificuldades financeiras*” por congregar um conjunto de itens relacionados com as questões de natureza financeira.

O terceiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: tenho poucas esperanças de conseguir um emprego na minha área de estudos, sinto, cada vez mais, que não vale a pena estudar porque o desemprego é quase certo, o conhecimento que me é promovido pelo Ensino Superior não me serve para nada e explica 10,1% da variância total. Designou-se este factor por “*Expectativas de empregabilidade*” por congregar um conjunto de itens associados à quebra de expectativas face à empregabilidade.

O quarto factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: dificuldade em conciliar os meus métodos de estudo e organização do tempo com as diferentes solicitações e exigências académicas, tenho dificuldades na escrita dos relatórios e nos trabalhos de acordo com o exigido, baixo desempenho continuado na aprendizagem, dificuldades em superar as contrariedades para atingir os meus objectivos e explica 6,2% da variância total. Designou-se este factor por “*Falta de preparação académica*” por congregar um conjunto de itens associados à falta ou deficiente preparação académica para responder às diferentes exigências do ensino superior. De realçar que todas estas dificuldades eram entendidas pelos estudantes como um factor que influenciava negativamente as razões para o abandono académico.

O quinto factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: a falta de interacção e disponibilidade dos professores e as metodologias usadas dificultam o meu estudo e as aprendizagens, o excesso de burocracia da Instituição, e explica 5,4% da variância total. Contudo, o conhecimento que me é promovido pelo Ensino Superior não me serve para nada embora com maior peso no factor três, também surge neste factor com alguma relevância (,423) aspecto que é consonante com a natureza do factor. Designou-se este factor por “*Falta de integração institucional*”, embora seja o 2º item, por congregar itens associados à insatisfação com a indisponibilidade e às metodologias desenvolvidas pelos professores para responder às necessidades dos estudantes, bem como o excesso de burocracia que caracteriza a instituição. De realçar que estas questões eram entendidas pelos estudantes como um factor que influenciava negativamente as razões para o abandono académico. Os cinco factores extraídos explicam 66,6% de variância total.

De referir que o item “o conhecimento que é promovido pelo ensino superior não serve para nada” saturava em dois factores. Numa tentativa de melhorar a estrutura relacional procedeu-se a diferentes ensaios sem que se conseguisse resultados interpretáveis. Perante tais resultados, as possíveis razões para o abandono académico devido ao entendimento de que “o conhecimento que é promovido pelo ensino superior não serve para nada” pode explicar em simultâneo as razões para o abandono académico devido a quebra de expectativas face à empregabilidade e devido à falta de integração institucional.

A maioria das comunalidades era elevada, demonstrando que os cinco factores retidos são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre as possíveis razões para o abandono académico.

Os factores relativos ao desempenho da Universidade apresentavam uma boa factorabilidade da matriz de correlações ($KMO = ,845$) pelo que se procedeu à AFE.

Tendo em conta os critérios para aceitação da estrutura relacional do desempenho da Universidade e, já explicitados anteriormente, verificou-se que esta pode ser explicada por três factores latentes. No quadro 4.23, resumem-se os pesos factoriais (*loadings*) de cada item em cada um dos três factores, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item, bem como a % de variância explicada por cada factor.

A análise da matriz das componentes rodadas pela variância máxima evidenciou saturação em mais de um dos componentes principais na questão “o estudante é o centro do processo e o professor, o formador, o catalisador, o *provocador* de ideias e desafios”. Dado que, através de diferentes rotações oblíquas da matriz, não se consegui obviar este facto nem produzir soluções interpretáveis procedeu-se à eliminação da questão acima referidas. Forçou-se o número de componentes retidos não só para obviar esta questão, mas também para aumentar a variância explicada pelo que, neste caso, não se respeitou o critério dos *eigenvalues* ≥ 1 . Acresce, ainda, que a análise da matriz das componentes rodadas pela variância máxima evidenciou que a questão “os professores aproveitam os conteúdos e actividades para estimular o pensamento crítico, reflexivo e actuante, a criatividade e a inovação” estava, igualmente, saturada em dois componentes principais. Finalmente, do ponto de vista teórico, fazia mais sentido que esta questão estivesse mais correlacionada com a segunda componente principal - as práticas pedagógicas - pelo que se procedeu à rotação oblíqua da matriz. Este objectivo foi conseguido com a rotação oblíqua de 20 graus (ver Quadro 4.23).

Quadro 4.23 Pesos factoriais dos factores retidos: desempenho da Universidade – Direct Oblimin 20°

	Componentes			
	Ensino empreended.	Cultura Institucional	Práticas	Comunalidades
a Universidade desenvolve nos estudantes as competências necessárias para saberem agir criativamente, detectar, avaliar e explorar oportunidades de negócio	,758			,562
a Universidade ensina os estudantes a pensar, a identificar oportunidades e a criar de forma inovadora uma empresa ou o auto-emprego	,756			,598
a Universidade encoraja os estudantes a perseguir as suas ideias de criação do próprio emprego ou da criação de pequenas empresas	,715			,442
a aprendizagem é centrada em como fazer e criar coisas de forma inovadora	,694			,603
a Universidade incentiva a participação dos estudantes na realização de projectos que respondam às necessidades da comunidade local	,669			,433
os estudantes são confrontados com exemplos de oportunidades empreendedoras de sucesso suportadas por conhecimentos teóricos	,532			,514
a cultura da Universidade inibe os professores de correr riscos, de assumir novas práticas e de adaptarem a diversidade metodológica a públicos e contextos novos		,715		,564
o percurso académico é muito teórico, fastidioso e desmotivador		,686		,494
os professores aproveitam os conteúdos e as actividades para estimular o pensamento crítico, reflexivo e actuante, a criatividade e a inovação		-,446		,495
o aumento do desemprego, a inovação e a falta de competitividade, deviam levar a Universidade a considerar a criação de um negócio como prioritário da aprendizagem			,863	,783
o processo de aprendizagem é metodologicamente diversificado			,515	,597
<i>Eigenvalue</i>	3,755	1,417	,913	
Variância explicada	34,1%	12,9%	8,3%	

O primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: a Universidade desenvolve nos estudantes as competências necessárias para saberem agir criativamente, detectar, avaliar e explorar oportunidades de negócio, a Universidade ensina os estudantes a pensar, a identificar oportunidades e a criar de forma inovadora uma empresa ou o auto-emprego, a Universidade encoraja os estudantes a perseguir as suas ideias de criação do próprio emprego ou da criação de pequenas empresas, a aprendizagem é centrada em como fazer e criar coisas de forma inovadora, a Universidade incentiva a participação dos estudantes na realização de projectos que respondam às necessidades da comunidade local, os estudantes são confrontados com exemplos de oportunidades empreendedoras de sucesso suportadas por conhecimentos teóricos e explica 34,1% da variância total. De acordo com estes resultados, designou-se este factor por “*Ensino do empreendedorismo*” por congregar um conjunto de itens relacionados com o desenvolvimento de competências necessárias para o desempenho da actividade empreendedora e assumir a mesma como uma oportunidade de carreira.

O segundo factor apresenta pesos factoriais, igualmente, elevados nos itens: cultura da Universidade inibe os professores de correr riscos, de assumir novas práticas e de adaptarem a diversidade metodológica a públicos e contextos novos, o percurso académico é muito teórico, fastidioso e desmotivador, os professores aproveitam os conteúdos e as actividades para estimular o pensamento crítico, reflexivo e actuante, a criatividade e a inovação e explica 12,9% da variância total. Denominou-se este factor por “*Cultura institucional*” por congregar itens relacionados com a cultura e as práticas promovidas pela instituição. De realçar que o facto de os professores aproveitarem os conteúdos e as actividades para estimular o pensamento crítico, reflexivo e actuante, a criatividade e a inovação era entendido pelos estudantes como um factor que influenciava negativamente o desempenho da Universidade.

O terceiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: o aumento do desemprego, a inovação e a falta de competitividade, deviam levar a Universidade a considerar a criação de um negócio como prioritário da aprendizagem, o processo de aprendizagem é metodologicamente diversificado e explica 8,3% da variância total. Designou-se este factor por “*Práticas pedagógicas*” por congregar um conjunto de itens associados às práticas pedagógicas promovidas pela Universidade. Os três factores extraídos explicam 55,3% de variância total.

A maioria das comunalidades era elevada, demonstrando que os três factores retidos são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre o desempenho da Universidade no processo de educação e aprendizagem.

Os factores relativos aos atributos e comportamentos empreendedores apresentavam uma boa factorabilidade da matriz de correlações ($KMO = ,840$) pelo que se procedeu à AFE.

Analisados os critérios, explicitados anteriormente, para aceitação da estrutura relacional dos atributos e comportamentos empreendedores verificou-se, que esta pode ser explicada por cinco factores latentes. No quadro 4.24, resumem-se os pesos factoriais (*loadings*) de cada item em cada um dos cinco factores, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item, bem como a % de variância explicada por cada factor.

As questões “tenho facilidades em identificar possibilidades inovadoras de negócios” e “prefiro trabalhar arduamente para criar o meu próprio emprego do que ser um empregado rico” não foram consideradas para a análise factorial por estarem relacionados com o empreendedorismo.

A solução da análise factorial convergiu para cinco componentes principais, sendo que não foi salva a última componente por se entender que não acrescentava valor uma vez que a

quarta componente já estava relacionada com a criatividade, além do mais era uma componente composta por uma única questão.

Quadro 4.24 Pesos factoriais dos factores retidos: Atributos e comportamentos empreendedores - **Varimax**

	Componentes					Comunalidades
	Comportamentos	Atributos	Convicções	Atributos e Comp/ Criativos	Juntar f. criativa	
não fujo a desafios por mais difíceis que pareçam de concretizar	,735					,657
prefiro tomar iniciativas do que ficar à espera que as coisas aconteçam	,622					,508
prefiro tomar decisões e assumir as consequências dos erros do que estar dependente dos chefes	,616					,522
organizo facilmente actividades que atraem e estimulam a participação das pessoas	,596					,491
lido bem com grande quantidade de informação que as redes de contactos me proporcionam e giro bem a sua interdependência	,574					,557
estou convicto das minhas capacidades e faço tudo para concretizar os meus objectivos	,506					,616
ser o meu próprio patrão seja uma ideia entusiasmante		,771				,647
o meu negócio é prioritário, mesmo em momentos de insucesso à que dar a volta		,727				,584
nada mais estimulante do que ver concretizadas ideias minhas		,651				,660
ser ambicioso é uma forma de realização pessoal		,632				,559
as experiências criativas envolvem riscos, mas assumo os insucessos e os erros como parte da construção do meu conhecimento		,402				,488
quando as coisas começam a correr mal ou diferente do que imaginei desisto facilmente, não tenho paciência			-,796			,655
sou facilmente influenciável			-,593			,405
antes de tomar uma decisão penso nas suas consequências e nos riscos e como os outros a interpretam e só depois tomo uma decisão que pode ser provisória			,586			,514
não suporto cometer erros, por isso não arrisco			-,577			,458
adoro desafiar o pré-estabelecido				,706		,663
as minhas soluções para problemas surpreendem, normalmente, os meus pares				,580		,582
prefiro ter todos os dados e estruturar um projecto do que ter de encontrar soluções criativas à medida do seu desenvolvimento					,798	,695
<i>Eigenvalue</i>	5,051	1,729	1,379	1,069	1,032	
Variância explicada	28,1%	9,7%	7,7%	6,0 %	5,7%	

O primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: não fujo a desafios por mais difíceis que pareçam de concretizar, prefiro tomar iniciativas do que ficar à espera que as coisas aconteçam, prefiro tomar decisões e assumir as consequências dos erros do que estar dependente dos chefes, organizo facilmente actividades que atraem e estimulam a participação das pessoas, estou convicto das minhas capacidades e faço tudo para concretizar os meus objectivos e explicam 28,1% da variância total. De acordo com estes resultados, designou-se este factor por “*Comportamentos empreendedores*” por congregar um conjunto de itens relacionados com comportamentos empreendedores.

O segundo factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: ser o meu próprio patrão é uma ideia entusiasmante, o meu negócio é prioritário, mesmo em momentos de insucesso à que dar a volta, nada mais estimulante do que ver concretizadas ideias minhas, ser ambicioso é uma forma de realização pessoal, as experiências criativas envolvem riscos, mas assumo os insucessos e os erros como parte da construção do meu conhecimento e explicam 9,7% da variância total. De acordo com os resultados, designou-se este factor por “*Atributos empreendedores*” por congregar um conjunto de itens relacionados com atributos da personalidade.

O terceiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: quando as coisas começam a correr mal ou diferente do que imaginei desisto facilmente, não tenho paciência, sou facilmente influenciável, antes de tomar uma decisão penso nas suas consequências e nos riscos e como os outros a interpretam e só depois tomo uma decisão que pode ser provisória, não suporto cometer erros, por isso não arrisco e explicam 7,7% da variância total. De acordo com os resultados, designou-se este factor por “*Convicções*” por congregar, essencialmente, um conjunto de itens relacionados com a falta ou escassez de atributos da personalidade. De realçar que estes atributos eram entendidos pelos estudantes como factores que influenciavam negativamente os comportamentos empreendedores, enquanto o comportamento “antes de tomar uma decisão penso nas suas consequências e nos riscos e como os outros a interpretam e só depois tomo uma decisão que pode ser provisória” influenciava positivamente os comportamentos empreendedores.

O quarto factor apresenta pesos factoriais igualmente nos itens: adoro desafiar o pré-estabelecido, as minhas soluções para problemas surpreendem, normalmente, os meus pares e explicam 6,0% da variância total. De acordo com os resultados, designou-se este factor por “*Atributos e comportamentos criativos*” por congregar um conjunto de itens relacionados com atributos e comportamentos empreendedores.

O último componente extraído não foi salvo, pelas razões explicitadas anteriormente. Os factores extraídos explicam 57,2% de variância total.

A maioria das comunalidades era, essencialmente, moderada demonstrando que os factores retidos considerados são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre os comportamentos e atributos empreendedores.

Em resumo, pode dizer-se que os comportamentos e atributos empreendedores capazes de influenciar a concretização das intenções empreendedoras pareciam decorrer, essencialmente, de comportamentos empreendedores relacionados com o sentido de responsabilidade, a iniciativa, a autonomia, a criatividade, a *entrepreneurial cognition* e a autoconfiança, conjugados com os atributos da personalidade relacionados com a autonomia, o

empenhamento, a realização pela acção e o assumir os erros e fracassos como parte integrante da auto-formação, pelos comportamentos e atributos criativos, embora fosse visível alguma ausência de perseverança e crenças próprias.

Analizados as características dos estudantes que constituíam o grupo-alvo e identificados os factores latentes das intenções empreendedoras procurou-se responder, através dos resultados das sub-questões 1 e 2 ao primeiro objectivo da investigação, isto é compreender os diferentes factores que influenciam as intenções empreendedoras dos estudantes do ensino superior. Para tal desenvolveram-se os procedimentos estatísticos necessários, como se descreveu na metodologia, para identificar os preditores das intenções empreendedoras associados a cada uma das questões.

2.2. Factores promotores das intenções empreendedoras nos estudantes do ensino superior

2.2.1. As intenções empreendedoras dos estudantes

De modo a identificar quais os factores promotores das intenções empreendedoras dos estudantes do ensino superior constituiu-se uma escala das intenções empreendedores que resultou de uma média das questões relacionadas com esta problemática (*Actividades nos tempos livres: Idealizar um negócio; Escolha do curso: Mais hipótese de criar o meu auto-emprego ou pequena empresa; Escolha da Instituição: A formação ser virada para a criação do auto-emprego ou pequenas empresas; Por ensinar os estudantes a identificar oportunidades empreendedoras; Atitudes: Criar o próprio emprego ou pequena empresa é uma carreira profissional alternativa ao alcance de pessoas com o meu conhecimento profissional e habilitações académicas; Prefiro criar uma empresa/negócio próprio do que ser gestor de uma grande empresa; É gratificante quando as minhas ideias se tornam realidade; Desde adolescente que persigo a ideia de criar um negócio, uma empresa ou algo de inovador que seja útil para a vida ou bem-estar das pessoas; Convivo com familiares e amigos que criaram pequenas empresas com sucesso; Na cultura da minha região as pessoas preferem mais ter bons empregos do que criar o seu próprio emprego; Entendo o insucesso como parte integrante do processo de autoformação; Os meus familiares e amigos encorajam e apoiam as minhas intenções empreendedoras; Obter um diploma é muito importante para mim; Possíveis razões para abandonar os estudos superiores: Estou na Universidade para alargar os meus contactos sociais, para conhecer ambientes novos e para ganhar experiência; Logo que identificar uma oportunidade que seja exequível para criar o meu próprio emprego abandono os estudos; Desempenho da Universidade no processo de educação e aprendizagem: Os estudantes são confrontados com exemplos de oportunidades empreendedoras de sucesso suportados em conhecimentos teóricos; A*

Universidade desenvolve nos estudantes as competências necessárias para saberem agir criativamente, detectar, avaliar e explorar oportunidades de negócio; A Universidade incentiva a participação dos estudantes na realização de projectos que respondam às necessidades da comunidade local; Atributos e comportamentos: Tenho facilidade em identificar possibilidades de negócios inovadores; Prefiro trabalhar arduamente para criar o meu próprio emprego do que ser um empregado rico).

Seguidamente procedeu-se à análise de regressão linear múltipla com a selecção de variáveis pelo método *Stepwise*, sendo a variável intenção empreendedora a variável dependente e como variáveis independentes todas as componentes principais, extraídas por análise factorial, das diferentes dimensões das partes do questionário administrado consideradas pertinentes para explicar as intenções empreendedoras. A estas variáveis adicionaram-se, ainda, as questões: *Até aos 18 anos de idade, passou a maior parte do tempo em ambiente: Rural ou Urbano; Não ter entrado no curso/Universidade que desejava; Escolaridade dos pais; Actividades empreendedoras dos pais: Actualmente, algum dos pais está auto-empregado ou criou uma pequena empresa; Algum dos pais já exerceu actividade como auto-empregado ou criou pequena empresa; Existem membros da família nuclear directa, que estão ou estiveram ligados à criação do auto-emprego ou de pequena empresa.* As variáveis independentes, das quais se extraíram os factores latentes, foram as que resultaram da revisão da literatura como sendo as relacionadas com as intenções empreendedoras.

O modelo resultante parou no sétimo passo, é altamente significativo encontrando-se, por isso, ajustado aos presentes dados [$F(7;185) = 31,586; p = ,000$] e explica 54,4 % (R^2) da variância das intenções empreendedoras.

Quadro 4.25 Sumário do Modelo

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
7	,738	,544	,527	,26414	1,880

Variável dependente: empre3

Quadro 4.26 ANOVA

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
7	Regression	15,426	7	2,204	31,586	,000
	Residual	12,907	185	,070		
	Total	28,334	192			

Variável dependente: empre3

Os pressupostos do modelo de regressão linear foram analisados, tendo-se verificado que não existem problemas de multicolinearidade (VIF inferior a 10 e *Tolerance* superior a 0) e que os resíduos têm distribuição normal confirmado através de análise gráfica (Normal Probability Plot) P-P plot, e teste Komogorov-Smirnov [$K-S(235) = ,053; p = ,200$]. Os resultados indicam que não existe auto-correlação dos resíduos ($d = 1,880$) existindo, ainda, relação linear entre os preditores e a variável dependente, confirmada através da análise gráfica do scatterplot da variável dependente.

Quadro 4.27 Teste de Normalidade dos resíduos

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Unstandardized Residual	,053	235	,200	,990	235	,118
Standardized Residual	,053	235	,200	,990	235	,118
Studentized Residual	,055	235	,083	,990	235	,104

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

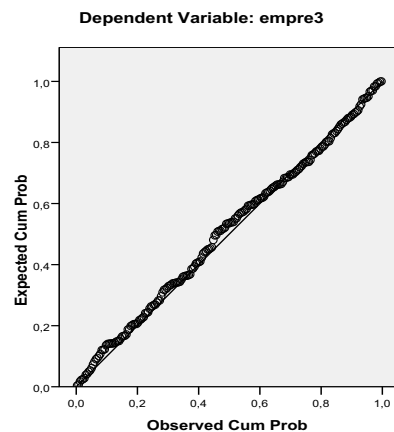


Gráfico 4.2 P-P Plot da Regressão: **Resíduos Estandarizados**

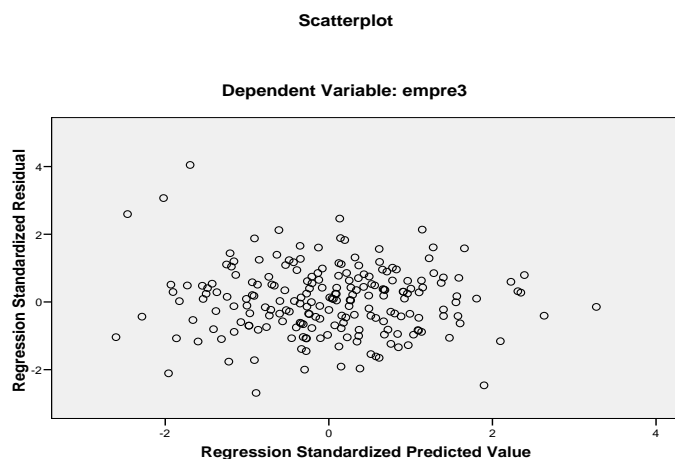


Gráfico 4.3 Scatterplot da Regressão: Previsão dos valores estandardizados da variável dependente - **Empreendedorismo**

Analisados os pressupostos, o modelo de regressão linear permitiu identificar as variáveis seguintes: “atributos empreendedores”, “ensino do empreendedorismo promovido pela Universidades”, “hábitos e actividades culturais”, “escolha da instituição - características gerais”, “atributos e comportamentos criativos”, “comportamentos empreendedores” e “influência da família e amigos na escolha da instituição” como sendo preditores significativos das intenções empreendedoras (ver Quadro 4.28). Isto é, as variáveis identificadas na análise de regressão constituem as determinantes das intenções empreendedoras.

Quadro 4.28 Preditores das intenções empreendedoras - **Regressão linear**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
7	(Constant)	3,226	,019		169,098	,000
	atributos empreendedores	,164	,021	,416	7,986	,000
	ensino empreendedorismo - Univ	,092	,020	,248	4,513	,000
	hábitos e actividades culturais	,086	,021	,216	3,995	,000
	escolha da instituição - caract. gerais	,070	,019	,187	3,657	,000
	atributos e comporta/ criativos	,063	,020	,162	3,178	,002
	comportamentos empreendedores	,062	,020	,167	3,016	,003
	influência família/amigos - escolha da instituição	,047	,020	,116	2,303	,022

Face aos resultados, pode afirmar-se que os factores promotores das intenções empreendedoras, manifestas pelos estudantes do grupo-alvo, eram decorrentes da influência de um conjunto diversificado de atributos e comportamentos pessoais, do estímulo promovido pelo tipo de ensino veiculado pela Universidade, dos hábitos culturais detidos pelos

estudantes e dos critérios de escolha da instituição, quer pelas suas características gerais, quer pela influência da família e amigos.

A análise dos factores retidos conjugado com os resultados da regressão linear dos preditores das intenções empreendedoras permite verificar que o carácter estável dos atributos está bem patente nos resultados. Os atributos parecem exercer a sua influência, quer nos comportamentos criativos por via da criatividade e das crenças, quer nos comportamentos empreendedores através da autoconfiança, o que reforça a necessidade da Universidade valorizar os atributos e promover os comportamentos dos estudantes, nomeadamente, os empreendedores de modo a que os estudantes possam encarar o empreendedorismo como uma opção de carreira ao alcance das suas capacidades.

Os resultados mostraram, igualmente, que os estudantes deram grande relevo ao empenhamento da Universidade no ensino e nas aprendizagens promovidas, nomeadamente, nos incentivos à criatividade, à inovação e no desenvolvimento de competências que os ajude a identificar, a avaliar e a concretizar oportunidades empreendedoras, bem como no encorajamento à criação do auto-emprego ou de pequenas empresas empreendedoras. O facto do ensino do empreendedorismo se afirmar como um preditor das intenções empreendedoras vem ao encontro do estudo de Rodrigues *et al.* (2010) e Liñán *et al.* (2010), o que reforça a convicção que se vem defendendo ao longo da investigação sobre a necessidade da sua implantação transversal a todas as disciplinas e cursos do ensino superior. Este resultado reforça, igualmente, o papel da Universidade em proporcionar ambientes formativos de aprendizagem promotores do desenvolvimento das intenções dos estudantes (Fayolle, 2002), por ser determinante das intenções empreendedoras pois os estímulos produzidos podem ajudar os estudantes a encarar novas oportunidades de carreira, como a criação do próprio emprego.

Os hábitos e actividades culturais afiguram-se, também, como preditores das intenções empreendedoras. Tal facto releva a importância não só do papel da Escola, mas também da família na promoção de hábitos e de actividades enriquecedoras de hábitos culturais e fomentadoras de conhecimentos diversificados e, conseqüentemente, da aquisição de capital cultural. Este resultado vem ao encontro do esperado, pois sabe-se que o capital cultural tem grande influência nos hábitos e actividades culturais. Contudo, dado que o capital sociocultural dos estudantes que compõem o grupo-alvo não era elevado, estes resultados assumem uma relevância ainda mais expressiva, pois são consonantes com o argumento de Bhidé (2000) de que o prosseguimento de oportunidades de negócio é uma tendência dos indivíduos com capital social e *background* familiar médio.

Efectivamente, os resultados parecem contrariar o paradigma dos defensores da influência do capital sociocultural na determinação do sucesso e da ascensão social, mas parecem vir, igualmente, ao encontro do argumento de que o capital social decorrente do suporte familiar não é determinante do sucesso dos empreendedores (Aldrich & Martinez, 2001). Coloca-se, também, a hipótese de que as opiniões expressas pelos estudantes não correspondem às suas práticas, mas pretendem transmitir uma imagem positiva de si e do seu *background* familiar de acordo com o desejado e não como o vivido.

De referir, ainda, que a escolha do curso e da instituição parece ter, igualmente, um papel determinante na concretização das intenções empreendedoras. Aliás, a escolha da instituição ganha relevo especial porque exerce a sua influência não só por via das suas características, nomeadamente, através de uma formação virada para o mercado de trabalho, mas também por via da influência da família e dos amigos associados à ponderação de aspectos de natureza económica. Por seu lado, a escolha do curso baseadas na expectativa de que podem oferecer, quer mais hipóteses de criação do auto-emprego ou de pequenas empresas, quer por proporcionar mais hipóteses de emprego e carreira evidencia, também, uma relação estreita com as intenções empreendedoras. Esta realidade associada ao facto de 30,3% dos pais dos estudantes, que constituíam o grupo-alvo, terem criado o próprio emprego ou pequena empresa, parece ser demonstrativo da forte influência do *background* familiar (Heinonen *et al.*, 2006) em termos das escolhas orientadas para a concretização das intenções empreendedoras.

A partir desta constatação e numa tentativa de desenvolver uma análise mais fina da problemática em estudo, procurou-se verificar se as intenções empreendedoras variavam por instituição e por curso, bem como verificar se o facto dos pais e da família dos estudantes já possuírem experiência em termos de actividade empreendedora se repercutia naquelas intenções. Assim, conforme descrito na metodologia, através do teste *t* de Student, foi possível verificar a existência de diferença estatisticamente significativa entre o nível médio das intenções empreendedoras dos estudantes cujos pais estavam auto-empregados ou tinham criado uma pequena empresa [$t(227) = 2,076; p = 0,039$], sendo que estes estudantes manifestaram um nível médio de intenções empreendedoras ($m = 3,26$) superior aos restantes estudantes ($m = 3,15$).

Verificou-se, igualmente, uma diferença estatisticamente significativa entre o nível médio das intenções empreendedoras dos estudantes cujos pais já tinham sido auto-empregados ou tinham criado uma pequena empresa [$t(225) = 2,090 p = 0,038$], sendo que estes estudantes manifestaram um nível médio de intenções empreendedoras ($m = 3,25$) superior aos restantes estudantes ($m = 3,14$). Todavia, não se verificaram diferenças

estatisticamente significativas entre o nível médio das intenções empreendedoras dos estudantes cujos membros da família nuclear directo estavam ou estiveram ligados à criação do auto-emprego ou de pequena empresa [$t(224) = ,648; p = 0,518$]. Apesar desta constatação, estes estudantes manifestaram um nível médio de intenções empreendedoras ($m = 3,20$) superior aos restantes estudantes ($m = 3,16$).

Tais resultados permitem inferir que, por um lado, a experiência e *background* familiar, em termos de actividade empreendedora, só se reflecte nas intenções empreendedoras dos estudantes se decorrerem de um conhecimento de proximidade, isto é de exemplos dos seus progenitores e independentemente de exercerem ou terem exercido actividades da natureza considerada. Estes resultados parecem estar em consonância com as dúvidas de alguns autores estudados sobre a influência da actividade familiar nas intenções empreendedoras, aspecto que, também, não se repercutiu positivamente no estudo de Rodrigues *et al.* (2010). Por outro lado, é importante que a Universidade promova, de forma apelativa e compreensível, as suas características, as ofertas formativas e os apoios disponíveis, seja de alojamento e de bolsas, seja de apoio às dificuldades académicas, sociais e pessoais, pois eram aspectos valorizados pelos estudantes em termos das suas escolhas.

Procurou-se verificar, ainda, se as intenções empreendedoras reflectiam a existência de alguma diferenciação entre instituições e cursos. De acordo com os procedimentos estatísticos referidos na metodologia, a análise das intenções empreendedoras por instituição não permitiu verificar a inexistência de diferenças estatisticamente significativas no nível médio das intenções dos estudantes [$t(229) = 1,630; p = ,100$]. Todavia, numa análise restrita do grupo-alvo verificou-se que as intenções empreendedoras eram aparentemente mais elevadas na Universidade de Aveiro ($m = 3,22$) do que na Universidade de Évora ($m = 3,13$) (ver Quadro 4.29).

Quadro 4.29 Intenções empreendedoras por Instituição

	Universidade	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
empreend2	Aveiro	141	3,2230	,37940	,03195
	Évora	90	3,1378	,40051	,04222

Quanto à variância das intenções empreendedoras por curso verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas intenções empreendedoras em função do curso [$F(5; 225) = 3,110; p = 0,01$]. As diferenças analisadas com o teste de comparação múltipla à posteriori de Tukey encontravam-se entre os estudantes do curso de turismo da Universidade de Aveiro e da Universidade de Évora, engenharia civil da Universidade de

Aveiro e os de engenharia civil da Universidade de Évora, sendo que os estudantes de turismo da Universidade de Aveiro foram os que manifestaram um nível médio de intenções empreendedoras mais elevado (ver Quadro 4.30).

Tais resultados permitem inferir que, por um lado, as intenções empreendedoras eram mais evidentes entre os estudantes da Universidade de Aveiro. Por outro lado, que estas intenções eram mais evidentes entre os estudantes do curso de turismo e de engenharia civil.

Quadro 4.30 Intenções empreendedoras por curso: **Teste de Tukey**

Curso	Subset for alpha = .05		
	N	1	2
Engenharia Informática Évora	36	3,0625	
Engenharia de Computadores e Telemática Aveiro	67	3,1366	
Turismo Évora	30	3,1383	
Engenharia Civil Évora	24	3,2500	3,2500
Engenharia Civil Aveiro	50	3,2510	3,2510
Turismo Aveiro	24		3,4063
Sig.		,331	,547

Os resultados acima referidos parecem decorrer, quer do *background* familiar, quer dos contextos regionais, quer ainda de factores associados às áreas de estudos que influenciam as intenções empreendedoras. Efectivamente, a região de Aveiro, não só pela sua localização geográfica no eixo da litoralidade, proximidade física com outras regiões desenvolvidas e de elevada densidade populacional¹⁶³, acesso a infra-estruturas viárias e logísticas com ligação ao país vizinho, mas também pelo contexto empreendedor regional (Tamásy, 2010), cuja diversidade de sectores de actividade e tipologias de empresas, congrega um conjunto de factores facilitadores da inovação e, conseqüentemente, constituem ambientes propícios à existência de maiores oportunidades empreendedoras (O'Connor *et al.*, 2007; Burke *et al.*, 2006; Thornton & Flynn, 2003). Quanto ao facto de os estudantes dos cursos de turismo e de engenharia civil da Universidade de Aveiro serem os que manifestaram intenções empreendedoras mais elevadas os resultados eram consonante com o facto de estes estudantes serem aqueles em que mais de 50% dos pais já tinham exercido uma actividade profissional como auto-empregado ou terem criado uma pequena empresa e, conseqüentemente, serem estimulados nas suas intenções empreendedoras pelo *background* familiar e pela experiência adquirida no seio deste (Tamásy, 2010; Aldrich & Kim, 2007; Heinonen *et al.*, 2006). Acresce, ainda, o facto de 65,5% dos familiares dos estudantes do curso de engenharia civil da Universidade de Aveiro exerciam ou tinham exercido uma actividade profissional como

¹⁶³ Shane, 2004; Davidsson & Wiklund, 2001; Aldrich & Martinez, 2001

auto-empregados ou tinha criado uma pequena empresa relação que, como vimos anteriormente, era estatisticamente significativa com as intenções empreendedoras. Centrados apenas nos estudantes do curso de turismo da Universidade de Aveiro, verificou-se que eram estes estudantes que referiram o idealizar um negócio como actividade dos tempos livres e que se destacaram na escolha da instituição tendo como critério a formação virada para a criação do auto-emprego e a criação de pequenas empresas. Estes resultados parecem confirmar a importância, quer da influência familiar dos estudantes nas escolhas do curso, quer da influência do *background* familiar na actividade empreendedora na tradução das intenções empreendedoras dos estudantes, como se referiu anteriormente.

Finalmente, procurou-se analisar a importância do género nas intenções empreendedoras dos estudantes do grupo-alvo. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, entre o nível médio das intenções empreendedoras e o sexo dos estudantes. Todavia, numa análise confinada aos estudantes analisados, os testes permitiram verificar que os níveis médios das intenções empreendedoras dos estudantes do sexo feminino eram superiores ($m = 3,24$) às intenções empreendedoras dos estudantes do sexo masculino ($m = 3,17$). Se associarmos a estes resultados o facto de serem os estudantes do curso de turismo os que mais manifestaram as intenções empreendedoras e que os estudantes deste curso eram maioritariamente do sexo feminino, a concretizarem-se as intenções dos estudantes do grupo-alvo, podem vir a influenciar o perfil dos empreendedores definido por alguns autores. Efectivamente, os resultados não estão de acordo com a tipificação dos empreendedores descrita por alguns autores¹⁶⁴, mas podem ser consonantes com o estudo referido por Shane (2008) e DeMartino & Barbato (2003)¹⁶⁵, em que a opção das mulheres pela carreira empreendedora está associada à maior flexibilidade de conciliar a carreira profissional com a vida familiar. Os resultados estão, igualmente, em sintonia com as tendências expressas no GEM (2004) em que o crescimento acentuado das mulheres portuguesas na actividade empreendedora igualou a dos homens, embora o predomínio destes se tenha acentuado posteriormente GEM (2007).

2.2.2. A influência dos atributos nos comportamentos empreendedores

Para identificar quais os atributos que melhor explicam os comportamentos empreendedores constituiu-se uma escala dos comportamentos empreendedores que resultou

¹⁶⁴ Aldrich & Kim (2007); Greene & Saridakis, 2007; Sarkar (2007); Heinonen *et al.* (2006); Shane (2004)

¹⁶⁵ Citados por Pittaway & Cope (2007)

de uma média das questões relacionadas com o comportamento empreendedor. (*Tenho facilidade em identificar possibilidades de negócios inovadores; Prefiro tomar iniciativas do que ficar à espera que as coisas aconteçam; As minhas soluções para os problemas surpreendem, normalmente, os meus pares; Organizo facilmente actividades que atraem e estimulam a participação das pessoas; Prefiro tomar decisões e assumir as consequências dos erros do que estar dependente dos chefes; Não fujo a desafios por mais difíceis que pareçam de concretizar; Lido bem com a grande quantidade de informação que as minhas redes de contactos me proporcionam e giro bem a sua interdependência; Prefiro ter todos os dados e estruturar um projecto do que ter de encontrar soluções criativas à medida do seu desenvolvimento; Antes de tomar uma decisão penso nas suas consequências e nos riscos e como os outros a interpretam e só depois tomo uma decisão que pode ser provisória*).

Seguidamente procedeu-se a uma análise de regressão linear múltipla com a selecção de variáveis pelo método *Stepwise*, sendo a variável comportamento empreendedor como variável dependente e as questões relacionados com os atributos empreendedores (*Estou convicto das minhas capacidades e faço tudo para concretizar os meus objectivos; Sou facilmente influenciável; Adoro desafiar o pré-estabelecido; Ser o meu próprio patrão é uma ideia muito entusiasmante; Prefiro trabalhar arduamente para criar o meu próprio emprego do que ser um empregado rico; O meu negócio é prioritário, mesmo em momentos de insucesso há que dar a volta; Ser ambicioso é uma forma de realização pessoal; Nada mais estimulante do que ver concretizadas ideias minhas; Quando as coisas começam a correr mal ou diferente do que imaginei desisto facilmente, não tenho paciência; As experiências criativas envolvem riscos, mas assumo os insucessos e os erros como parte da construção do meu conhecimento; Não suporto cometer erros, por isso não arrisco*) como variáveis independentes.

O modelo parou no nono passo, é altamente significativo encontrando-se, por isso, ajustado aos presentes dados [$F(7; 226) = 19,698; p = ,000$] e explica 37,9 % (R^2) da variância do comportamento empreendedor.

Quadro 4.31 Sumário do Modelo

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
9	,616	,379	,360	,37579	2,079

Dependent Variable: comportamento_empreendedor

Quadro 4.32 ANOVA

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
9	Regression	19,472	7	2,782	19,698	,000
	Residual	31,915	226	,141		
	Total	51,387	233			

Dependent Variable: comportamento_empreadedor

Os pressupostos do modelo de regressão linear foram analisados. Assim, verificou-se que não existiam problemas de multicolinearidade (VIF inferior a 10 e *Tolerance* superior a 0), os resíduos tinham distribuição normal, confirmado através de análise gráfica P-P plot, e teste Kolmogorov-Smirnov [K-S (235) = ,053; $p = ,200$], não existe auto-correlação dos resíduos ($d = 2,079$) existindo, ainda, relação linear entre os preditores e a variável dependente, confirmada através da análise gráfica do scatterplot da variável dependente.

Quadro 4.33 Teste de Normalidade dos resíduos

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Unstandardized Residual	,053	235	,200	,990	235	,118
Standardized Residual	,053	235	,200	,990	235	,118
Studentized Residual	,055	235	,083	,990	235	,104

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: comportamento_empreadedor

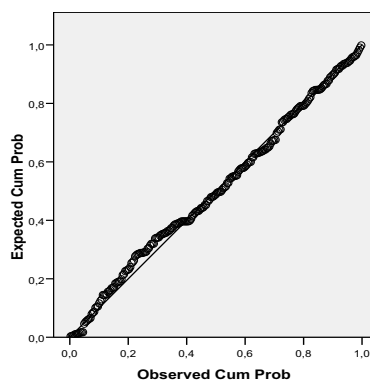


Gráfico 4.4 P-P Plot da Regressão: Resíduos Estandarizados

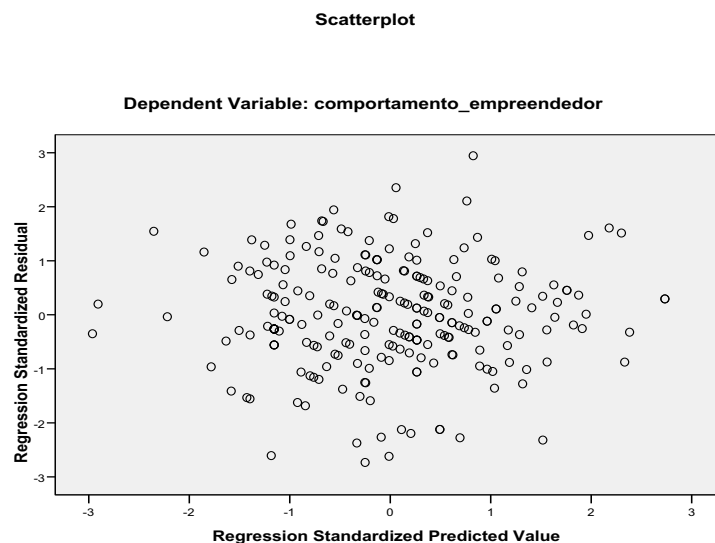


Gráfico 4.5 Scatterplot da Regressão: Previsão dos valores estandardizados da variável dependente – **Comportamento empreendedor**

Verificados os pressupostos procedeu-se à análise de regressão linear para identificar os atributos empreendedores que explicam os comportamentos empreendedores.

Quadro 4.34 Atributos explicativos dos comportamentos empreendedores - **Regressão linear**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig
9	(Constant)	2,081	,261		7,961	,000
	ser ambicioso é uma forma de realização pessoal	,114	,034	,198	3,380	,001
	adoro desafiar o pré-estabelecido	,101	,031	,180	3,250	,001
	não suporto cometer erros, por isso não arrisco	-,067	,031	-,130	-2,173	,031
	prefiro trabalhar arduamente para criar o meu próprio emprego do que ser um empregado rico	,101	,028	,196	3,552	,000
	estou convicto das minhas capacidades e faço tudo para concretizar os meus objectivos	,079	,036	,125	2,191	,029
	as experiências criativas envolvem riscos, mas assumo os insucessos e os erros como parte da construção do meu conhecimento	,080	,039	,122	2,063	,040

Dependent Variable: comportamento_empreadedor

A regressão linear permitiu identificar as variáveis “ser ambicioso é uma forma de realização pessoal”, “adoro desafiar o pré-estabelecido”, “não suporto cometer erros, por isso não arrisco”, “prefiro trabalhar arduamente para criar o meu próprio emprego do que ser um empregado rico”, “estou convicto das minhas capacidades e faço tudo para concretizar os meus objectivos” e “as experiências criativas envolvem riscos, mas assumo os insucessos e os erros como parte da construção do meu conhecimento”, como sendo preditores significativos

dos comportamentos empreendedores (ver Quadro 4.34). Isto é, os atributos empreendedores que melhor explicam os comportamentos empreendedores dos estudantes que constituem o grupo-alvo, parecem resultar da associação entre um conjunto diversificado de atributos da personalidade em consonância com a tomada de consciência da necessidade de trabalhar arduamente para concretizar os seus objectivos.

Os resultados vêm ao encontro de algumas das características que definem os empreendedores, ou seja são indivíduos pouco convencionais, com grande criatividade e convicção, cuja realização é orientada pela ambição, que estão convictos das suas capacidades para concretizar os seus objectivos estando, ao mesmo tempo, conscientes da necessidade de dedicar muitas horas de trabalho à sua actividade. Apesar de se poder inferir que o grupo de estudantes analisado tem objectivos definidos e determinação para concretizar a criação do seu próprio emprego parece, ao mesmo tempo, assumir uma certa indecisão decorrente da possibilidade de cometer erros o que pode afectar a relação entre a desejabilidade e a exequibilidade e, conseqüentemente, a opção pela actividade empreendedora. Tal possibilidade, conjugado com o facto de os resultados não serem estatisticamente significativos para determinados atributos empreendedores como a autoconfiança, a autonomia, o empenhamento e a perseverança, como se sabe muito importantes para a actividade empreendedora, podem justificar a fragilidade dos resultados da relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico para concretização daquelas. Apesar desta evidência, os resultados parecem confirmar a existência de relação entre as características da personalidade e as intenções de criar um negócio (Lüthje & Franke, 2003), pois estão dispostos a trabalhar arduamente para o concretizar, o que é animador em termos do conhecimento sobre as características dos empreendedores. Sendo que, os atributos detidos pelos estudantes influenciam as intenções empreendedoras, pode colocar-se a hipótese de que se a diversidade de atributos empreendedores dos estudantes não forem suficientemente desenvolvidos ou valorizados pela Universidade, a concretização das intenções empreendedoras e, conseqüentemente, dos comportamentos empreendedores, pode ser condicionada por essa lacuna ou pela falta de diversidade metodológica e de práticas. Isto é, os estudantes podem manifestar intenções empreendedoras, mas não serem portadores de atributos empreendedores suficientemente impulsionadores para prosseguirem as suas intenções, cabendo, portanto, à Universidade valorizar e desenvolver tais atributos.

3. Factores que influenciam as intenções de abandono académico

3.1. Identificação dos factores latentes das intenções de abandono académico

Com o objectivo de identificar as variáveis independentes capazes de explicar as intenções de abandono académico dos estudantes do grupo-alvo, procedeu-se à Análise Factorial Exploratória (AFE) sobre a matriz das correlações, seguindo-se o método, os critérios e os procedimentos explicitados aquando da identificação dos factores latentes das intenções empreendedoras.

Tal como na análise das intenções empreendedoras, também aqui se adoptou por igual procedimento quanto à eliminação das questões que saturavam em mais do que uma componente principal mesmo depois de diferentes simulações por rotação oblíqua ou análise factorial forçada do número de componentes, salvaguardando-se as situações e as condições expressas anteriormente.

Os critérios para a definição do número de factores tidos como relevantes para a descrição da estrutura latente, os critérios para avaliar a adequabilidade, a significância e a validade da AFE, bem como as opções para as escolhas dos respectivos testes e procedimentos foram os mesmos usados na AFE das intenções empreendedoras e definidos em (Maroco, 2007) como se explicitou anteriormente.

De igual modo se procedeu quanto aos critérios a adoptar em relação às questões a reter na AFE, em cada parte do questionário, e que se entenderam ser estruturantes dos comportamentos em análise de modo a serem integradas, posteriormente, na análise de regressão linear múltipla como variáveis independentes. Todas as variáveis que de forma inequívoca estavam directamente relacionadas com as intenções de abandono académico não foram incluídas na análise factorial de modo a evitar que elas dominassem a análise aquando da regressão linear e, conseqüentemente, produzir resultados enviesados.

Explicitados os procedimentos utilizados na AFE procedeu-se à análise e interpretação dos factores retidos em cada um dos blocos de questões que constituem as diferentes partes do questionário administrado.

Os hábitos e actividade culturais apresentavam uma factorabilidade da matriz de correlações sofrível mas aceitável ($KMO = ,679$) pelo que se procedeu à AFE.

De acordo com o critério definido pelos *eigenvalues* superior a 1 e com o *Scree-plot* e considerando os pesos factoriais (*loadings*), iguais ou superiores a 0,5 como significativos (Pestana & Gajeiro, 2005), a estrutura relacional dos hábitos culturais pode ser explicada por

quatro factores latentes. No quadro 4.35, resumem-se os pesos factoriais (*loadings*) de cada item em cada um dos quatro factores, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item, bem como a % de variância explicada por cada factor.

De notar que, tal como na análise factorial das intenções empreendedoras, os hábitos de frequentar museus/exposições e ver noticiários/documentários na televisão saturavam em dois factores. Numa tentativa de melhorar a estrutura relacional e obviar esta limitação procedeu-se a diferentes ensaios, quer forçando o número de componentes retidos, quer através de testes de rotação oblíqua da matriz, sem que se conseguisse uma solução que eliminasse a saturação de factores retidos acima referidos. A situação que se entendeu ser a mais clarificadora foi conseguida com a rotação oblíqua de 0 graus (ver Quadro 4.35)

Quadro 4.35 Pesos factoriais dos factores retidos: Hábitos e actividades – **Direct Oblimin 0°**

	Componentes				Comunalidades
	Cultura geral	Televisão	Criativas/ Internet	Artístico-Culturais	
frequentar congressos/conferências/seminários	,671				,577
frequentar bibliotecas/livrarias	,663				,498
ler livros/revistas/jornais	,624				,550
ver noticiários/documentários na televisão	,553	,532			,610
frequentar museus/exposições	,516			,430	,566
ver futebol na televisão		,757			,590
ver filmes/novelas na televisão		,670			,457
praticar desportos colectivos/caminhadas		,552			,368
criar páginas pessoais na Internet			,860		,722
desenvolver blogs			,859		,737
escrever (livros/revistas/jornais)			,488		,363
idealizar um negócio					,232
desenvolver actividades artísticas				,801	,664
desenvolver actividades culturais				,727	,654
frequentar cinema/teatro				,580	,430
<i>Eigenvalue</i>	3,108	1,984	1,813	1,114	
Variância explicada	20,7%	13,2%	12,1%	7,4%	

O primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: frequentar congressos/conferências/seminários e bibliotecas/livrarias; ler livros/revistas/jornais; ver noticiários/documentários na televisão; frequentar museus/exposições e explica 20,7% da variância total. De acordo com estes resultados, designou-se este factor como hábitos e actividades decorrentes da “*Cultura geral*” por congregarem um conjunto de itens associados à aquisição de bens culturais diversificados.

O segundo factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: ver futebol na televisão; ver filmes/novelas na televisão; praticar desportos colectivos/caminhadas e explica 13,2% da variância total. Contudo, ver noticiários/documentários na televisão que com maior peso no factor um, também surge neste factor com alguma relevância (,532) aspecto que é

consonante o natureza do factor. Denominou-se este factor por “*Televisão*” por congregar um conjunto de itens associados a hábitos e a actividades associadas à cultura mediática.

O terceiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: criar páginas pessoais na Internet; desenvolver *blogs*; escrever (livros/revistas/jornais) e explica 12,1% da variância total. Designou-se este factor por “*Criativas/internet*” por congregar um conjunto de itens associados ao desenvolvimento de actividades criativas individuais.

O quarto factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: desenvolver actividades artísticas; desenvolver actividades culturais; frequentar cinema/teatro e explica 7,4% da variância total. Contudo, frequentar museus/exposições que com maior peso no factor um, também surge neste factor com alguma relevância (,430) aspecto que é consonante com a natureza do factor. Designou-se este factor por “*Artísticas e culturais*” por congregar um conjunto de itens associados ao desenvolvimento de actividades artísticas e culturais diversificadas. Os quatro factores extraídos explicam 53,4% de variância total.

De notar que “ver noticiários/documentários na televisão” e “frequentar museus/exposições” saturavam em dois factores. Numa tentativa de melhorar a estrutura relacional procedeu-se a diferentes ensaios sem que se conseguisse resultados interpretáveis. Tais resultados significam que “o hábito de ver noticiários/documentários na televisão” pode ser explicado, em simultâneo, pela cultura geral detida e por ver televisão como actividade. De igual modo, o hábito de frequentar museus/exposições pode ser explicado, em simultâneo, pela cultura geral detida e pelas actividades artístico-culturais desenvolvidas pelos estudantes de grupo de analisado.

A maioria das comunalidades eram elevadas demonstrando que os quatro factores retidos são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre os hábitos culturais e as actividades desenvolvidas pelos estudantes nos tempos livres.

Os factores escolha do curso apresentavam uma factorabilidade da matriz de correlações média ($KMO = ,700$) pelo que se procedeu à AFE.

De acordo com os critérios já explicitados para aceitação da estrutura relacional da escolha do curso pode ser explicada por quatro factores latentes. No quadro 4.36 resumem-se os pesos factoriais (*loadings*) de cada item em cada um dos três factores, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item, bem como a % de variância explicada por cada factor.

Quadro 4.36 Pesos factoriais dos factores retidos: Escolha do curso - **Varimax**

	Componentes				
	Influência família e amigos	Vocação/ realização	Empregabilidade	Empreendedorismo	Comunalidades
para ficar com amigos ou motivos afectivos	,797				,643
a proximidade de residência na escolha do curso	,751				,569
a influência familiar	,699				,542
a tradição familiar	,630				,438
a autoconfiança nas capacidades pessoais para responder às exigências do curso		,863			,748
a vocação		,857			,749
a realização pessoal e profissional		,829			,768
a média de acesso			,744		,577
por o curso proporcionar mais hipóteses de emprego e carreira			,728		,616
ser mais prático			,600		,470
mais hipóteses de criar o meu auto-emprego ou pequena empresa				,755	,604
a informação decorrente de pesquisa e selecção pessoal				,710	,548
<i>Eigenvalue</i>	2,546	2,417	1,296	1,013	
Variância explicada	21,2%	20,1%	10,8%	8,4%	

O primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: para ficar com amigos ou motivos afectivos; a proximidade de residência; influência familiar e a tradição familiar e explica 21,2% da variância total. Denominou-se este factor por “*Influência familiar e amigos*” por congregar um conjunto de itens associados à proximidade familiar e dos amigos.

O segundo factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: a autoconfiança nas capacidades pessoais para responder às exigências do curso; a vocação; a realização pessoal e profissional e explica 20,1% da variância total. De acordo com estes resultados, designou-se este factor por “*Vocação/realização*” por congregar um conjunto de itens associados ao desejo de realização e às capacidades pessoais.

O terceiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: a média de acesso, por o curso proporcionar mais hipóteses de emprego e carreira; ser mais prático e explica 10,8% da variância total. Designou-se este factor por “*Empregabilidade*” por congregar um conjunto de itens associados a uma maior possibilidade de acesso ao mercado de emprego.

O quarto factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: mais hipóteses de criar o meu auto-emprego ou pequena empresa; a informação decorrente de pesquisa e selecção pessoal e explica 8,4% da variância total. Designou-se este factor por “*Empreendedorismo*” por congregar itens associados à intenção de exercer uma actividade empreendedora. Os quatro factores extraídos explicam 60,5% de variância total. A maioria das comunalidades era elevada, demonstrando que os quatro factores retidos são apropriados para descrever a

estrutura correlacional latente entre os aspectos determinantes tidos pelos estudantes na escolha do curso.

Os factores escolha da instituição apresentavam uma boa factorabilidade da matriz de correlações ($KMO = ,859$) pelo que se procedeu à AFE.

De acordo com os critérios já explicitados para aceitação da estrutura relacional da escolha da instituição pode ser explicada por quatro factores latentes. No quadro 4.37 resumem-se os pesos factoriais (*loadings*) de cada item em cada um dos quatro factores, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item, bem como a % de variância explicada por cada factor.

A análise da matriz das componentes rodadas pela variância máxima evidenciou saturação em mais de um dos componentes principais. Numa tentativa de melhorar a estrutura relacional e obviar esta limitação procedeu-se a diferentes ensaios, quer forçando o número de componentes retidos, quer através de testes de rotação oblíqua da matriz, sem que se conseguisse uma solução que eliminasse a saturação dos factores retidos “por proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso” e “a taxa de sucesso “. A solução que se entendeu ser a mais clarificadora foi conseguida com a rotação oblíqua de 53 graus (ver Quadro 4.37)

Quadro 4.37 Pesos factoriais dos factores retidos: Escolha da instituição – **Direct Oblimin 53°**

	Componentes				
	Empregabilidade	Família e amigos/ m. económicos	Prestígio	Intenção abandono	Comunalidades
por estimular uma perspectiva investigativa	,952				,672
a formação ser virada para a criação do auto-emprego ou pequenas empresas	,932				,638
maior facilidade de estágios	,860				,685
por ensinar os estudantes a identificar oportunidades empreendedoras	,843				,610
maior relação teoria/prática	,709				,552
por proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso	,569		,476		,613
a taxa de sucesso	,502			,449	,629
a influência familiar		,917			,673
a proximidade da residência		,901			,622
para ficar com os amigos ou motivos afectivos		,736			,606
os motivos económicos		,657			,533
a oferta de horários pós laboral		,408			,412
o prestígio			,666		,711
ser menos exigente			-,646		,612
a média de acesso				,893	,673
para conhecer pessoas e ambientes novos				,726	,518
<i>Eigenvalue</i>	5,196	2,346	1,208	1,010	
Variância explicada	32,5%	14,7%	7,5%	6,3%	

O primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: por estimular uma perspectiva investigativa; a formação ser virada para a criação do auto-emprego ou pequenas empresas; maior facilidade de estágios; por ensinar os estudantes a identificar oportunidades empreendedoras; maior relação teoria/prática; por proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso; a taxa de sucesso e explica 32,5% da variância total. Designou-se este factor por “*Empregabilidade*” por congregar um conjunto de itens associados a uma maior diversidade de possibilidade de acesso ao mercado de emprego, seja por via das intenções empreendedoras, seja por via do prestígio e reputação do curso.

O segundo factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: a influência familiar; a proximidade da residência; a ficar com amigos ou motivos afectivos; motivos económicos; a oferta de horários pós laboral e explica 14,7% da variância total. Denominou-se este factor por “*Família e amigos/motivos económicos*” por congregar um conjunto de itens relacionados com a influência familiar e dos amigos e motivos implícitos e explícitos associados a questões de ordem económica.

O terceiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: o prestígio; ser menos exigente e explica 7,5% da variância total. Contudo, por proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso que com maior peso no factor um, também surge neste factor com alguma relevância (,476) aspecto que é consonante com a natureza do factor. O facto da escolha da instituição usando o critério de menor exigência apresenta uma relação negativa o que significa que este critério não teve peso, para os estudantes, aquando da escolha da instituição relativamente a outros como o prestígio. De acordo com estes resultados, designou-se este factor por “*Prestígio*” por congregar itens relacionados com o prestígio e grau de exigência da instituição.

O quarto factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: a média de acesso; para conhecer pessoas e ambientes novos e explica 6,3% da variância total. Contudo, a taxa de sucesso com maior peso no factor um, também surge neste factor com alguma relevância (,449) aspecto que é consonante com a natureza do factor. Denominou-se este factor por “*Intenção de abandono*” porque, como é referido na literatura, os estudantes que referem que vão para o ensino superior com a intenção de conhecer pessoas e ambientes novos é um factor que está associado à intenção de abandono. Os quatro factores extraídos explicam 61,0% de variância total.

A maioria das comunalidades era elevada, demonstrando que os quatro factores retidos são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre a escolha da instituição.

De notar que a taxa de sucesso e por a instituição proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso saturavam em dois factores. Numa tentativa de melhorar a estrutura relacional procedeu-se a diferentes ensaios sem que se conseguisse resultados mais nítidos. Perante tais resultados, “por a instituição proporcionar mais hipóteses de emprego/reputação do curso” pode explicar, em simultâneo, quer a escolha da instituição devido às preocupações de garantir o acesso ao mercado de trabalho por via da empregabilidade, quer devido ao prestígio da instituição. O mesmo se verificou relativamente “a taxa de sucesso” a qual pode explicar, em simultâneo, a escolha da instituição, quer pelo desejo dos estudantes em assegurar a empregabilidade, quer por não terem a intenção de concluir os estudos superiores.

Os factores de satisfação com o ambiente académico e institucional apresentavam uma média factorabilidade da matriz de correlações ($KMO = ,766$) pelo que se procedeu à AFE.

Analisados os critérios, explicitados anteriormente, para aceitação da estrutura relacional de satisfação com o ambiente académico e institucional verificou-se que pode ser explicada por quatro factores latentes. No quadro 4.38 resumem-se os pesos factoriais (*loadings*) de cada item em cada um dos quatro factores, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item, bem como a % de variância explicada por cada factor.

A questão “tenho intenções de me matricular no próximo semestre” não foi considerada para a análise factorial por estar relacionada com as intenções de abandono académico.

A análise da matriz das componentes rodadas pela variância máxima evidenciou saturação em mais de um dos componentes principais nas questões: “quando tenho dificuldades com conteúdos ou elaboração de projectos os professores apoiam presencialmente ou *on-line*” e “em momentos de desânimo os serviços de apoio ao estudante estão sempre disponíveis para ajudar”. De modo a melhorar a estrutura relacional e obviar esta limitação procedeu-se à rotação Varimax forçada a quatro componentes (ver Quadro 4.38).

O primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: conheço todos os colegas do curso e a maioria dos nomes, alcunhas ou as pessoas das suas relações académicas; o ambiente académico entre colegas é de camaradagem e partilha de experiências, os momentos de lazer são partilhados com os colegas de curso ou amigos da Universidade; se tiver dificuldades pessoais e académicas posso contar com o apoio dos colegas. Este factor explica 22,7% da variância total. De acordo com estes resultados, designou-se este factor por

“*Ambiente académico*” por congregar um conjunto de itens relacionados com o ambiente académico vivido entre os estudantes.

Quadro 4.38 Pesos factoriais dos factores retidos: Satisfação ambiente académico e institucional - **Varimax**

	Componentes				Comunalidades
	Amb. Académico	Amb. Institucional	Falta Integração	Metodologias	
conheço todos os colegas do curso e a maioria dos nomes, alcunhas ou as pessoas das suas relações académicas	,822				,679
o ambiente académico entre colegas é de camaradagem e partilha de experiências	,753				,603
os momentos de lazer sejam partilhados com os colegas de curso ou amigos da Universidade	,747				,604
se tiver dificuldades pessoais e académicas posso contar com o apoio dos colegas	,742				,585
quando tenho dificuldades com conteúdos ou elaboração de projectos os professores apoiam presencialmente ou <i>on-line</i>		,712			,529
existem meios didácticos, materiais e físicos para apoio ao estudo (bibliografia, computadores, <i>hot spots</i> , espaços de estudo)		,692			,496
a Universidade procura ir ao encontro das necessidades dos estudantes		,676			,533
a Universidade tem boas relações com as instituições empresariais da região		,662			,449
sinto-me intelectualmente marginal aos meus colegas			,732		,561
prefiro estudar, fazer trabalhos, relatórios e projectos sozinho			,670		,503
as aulas são muito expositivas e metodologicamente pouco diversificadas				,879	,811
em momentos de desânimo os serviços de apoio ao estudante estão sempre disponíveis para ajudar				-,499	,596
<i>Eigenvalue</i>	2,955	2,007	1,158	1,053	
Variância explicada	22,7%	15,4%	8,9%	8,1%	

O segundo factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: quando tenho dificuldades com conteúdos ou elaboração de projectos os professores apoiam presencialmente ou *on-line*; existem meios didácticos, materiais e físicos para apoio ao estudo (bibliografia, computadores, *hot spots*, espaços de estudo); a Universidade procura ir ao encontro das necessidades dos estudantes; a Universidade tem boas relações com as instituições empresariais da região e explica 15,4% da variância total. Denominou-se este factor por “*Ambiente institucional*” por congregar um conjunto de itens relacionados com as condições materiais e humanos disponibilizados pela instituição para a aprendizagem e apoio às necessidades dos estudantes.

O terceiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: sinto-me intelectualmente marginal aos meus colegas; prefiro estudar, fazer trabalhos, relatórios e

projectos sozinho e explica 8,9% da variância total. Designou-se este factor por “*Falta de integração*” por congregar itens associados às dificuldades de integração no ambiente académico.

O quarto factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: as aulas são muito expositivas e metodologicamente pouco diversificadas, em momentos de desânimo os serviços de apoio ao estudante estão sempre disponíveis para ajudar e explica 8,1% da variância total. Designou-se este factor por “*Metodologias*” por congregar itens associados às metodologias desenvolvidas na instituição. De referir que o facto da satisfação com o ambiente académico e institucional e o apoio disponibilizado pela instituição em momentos de desânimo ser uma relação negativa decorre, possivelmente, dos serviços de apoio ao estudante nem sempre estarem disponíveis para ajudar, inexistência dos mesmos, colocando-se, ainda, a hipótese do resultado decorrer do desconhecimento destes serviços devido à falta de integração dos estudantes no ambiente institucional. Os quatro factores extraídos explicam 55,1% de variância total.

A maioria das comunalidades era elevada, demonstrando que os quatro factores retidos são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre ambiente académico e institucional.

Os factores relativos às atitudes empreendedoras apresentavam uma média factorabilidade da matriz de correlações ($KMO = ,728$) pelo que se procedeu à AFE.

Analisados os critérios, já explicitados, para aceitação da estrutura relacional das atitudes empreendedoras capazes de influenciar o abandono académico verificou-se, que podem ser explicadas por três factores latentes. No quadro 4.39 resumem-se os pesos factoriais (*loadings*) de cada item em cada um dos três factores, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item, bem como a % de variância explicada por cada factor.

A questão “obter um diploma é muito importante para mim” não foi considerada para a análise factorial por estar correlacionada com as intenções de abandono académico.

A análise da matriz das componentes rodadas pela variância máxima evidenciou saturação em mais de um dos componentes principais na questão “os meus familiares e amigos encorajam e apoiam as minhas intenções empreendedoras”. De modo a melhorar a estrutura relacional e obviar esta limitação e a produzir soluções interpretáveis procedeu-se à rotação Varimax forçada a três componentes (ver Quadro 4.39).

Quadro 4.39 Pesos factoriais dos factores retidos: Atitudes - **Varimax**

	Componentes			
	Intenções Empreend.	Motivações	Encoraja/.	Comunalidades
prefiro criar uma empresa/negócio próprio do que ser gestor de uma grande empresa	,831			,703
criar o próprio emprego ou pequena empresa é uma carreira profissional alternativa ao alcance de pessoas com o meu conhecimento profissional e habilitações académicas	,700			,550
desde adolescente que persigo a ideia de criar um negócio, uma empresa ou algo de inovador que seja útil para a vida ou bem estar das pessoas	,683			,634
vou esforçar-me por conseguir um emprego bem remunerado		,735		,552
é gratificante quando as minhas ideias se tornam realidade		,659		,548
na cultura da minha região a atitude das pessoas preferem mais ter bons empregos do que criar o seu próprio emprego		,530		,319
quando passeio pelas ruas ou viajo e encontro coisas diferentes que já havia imaginado como inovadoras fico super entusiasmado e cheio de ideias novas		,516		,415
convivo com familiares e amigos que criaram pequenas empresas com sucesso			,766	,636
os meus familiares e amigos encorajam e apoiam as minhas intenções empreendedoras			,717	,585
entendo o insucesso como parte integrante do processo de autoformação				,100
<i>Eigenvalue</i>	2,617	1,323	1,101	
Variância explicada	26,2%	13,2%	11,0%	

O primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: prefiro criar uma empresa/negócio próprio do que ser gestor de uma grande empresa; criar o próprio emprego ou pequena empresa é uma carreira profissional alternativa ao alcance de pessoas com o meu conhecimento profissional e habilitações académicas; desde adolescente que persigo a ideia de criar um negócio, uma empresa ou algo de inovador que seja útil para a vida ou bem-estar das pessoas e explica 26,2% da variância total. De acordo com estes resultados, designou-se este factor por “*Intenções empreendedoras*” por congregar um conjunto de itens relacionados com as intenções empreendedoras manifestas pelos estudantes.

O segundo factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: vou esforçar-me por conseguir um emprego bem remunerado; é gratificante quando as minhas ideias se tornam realidade; na cultura da minha região a atitude das pessoas preferem mais ter bons empregos do que criar o seu próprio emprego; quando passeio pelas ruas ou viajo e encontro coisas diferentes que já havia imaginado como inovadoras fico super entusiasmado e cheio de ideias novas e explica 13,2% da variância total. Denominou-se este factor por “*Motivações*” por congregar um conjunto de itens relacionados com as motivações dos estudantes decorrentes das suas atitudes empreendedoras.

O terceiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: convivo com familiares e amigos que criaram pequenas empresas com sucesso; os meus familiares e amigos encorajam e apoiam as minhas intenções empreendedoras e explica 11,0% da variância total.

Designou-se este factor por “*Encorajamento da família e amigos*” por congregar itens associados ao *background* familiar e ao apoio e encorajamento de familiares e amigos às intenções empreendedoras. Os quatro factores extraídos explicam 50,4% de variância total.

A maioria das comunalidades era elevada, demonstrando que os três factores retidos são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre ambiente académico e institucional.

Relativamente ao bloco de questões do questionário associadas às possíveis razões de abandono académico não se procedeu à realização da análise factorial, porque todas as questões estavam directamente associadas ao abandono académico.

Os factores relativos ao desempenho da Universidade apresentavam uma boa factorabilidade da matriz de correlações ($KMO = ,835$) pelo que se procedeu à AFE.

Tendo em conta os critérios para aceitação da estrutura relacional do desempenho da Universidade, já explicitados anteriormente, verificou-se que esta pode ser explicada por três factores latentes. No quadro 4.40 resumem-se os pesos factoriais (*loadings*) de cada item em cada um dos três factores, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item, bem como a % de variância explicada por cada factor.

A análise da matriz das componentes rodadas pela variância máxima evidenciou que a questão “o processo de aprendizagem é metodologicamente diversificado” estava saturada em dois componentes principais. De modo a melhorar a estrutura relacional e a obviar esta limitação e a produzir soluções interpretáveis procedeu-se à rotação oblíqua da matriz. Este objectivo foi conseguido com a rotação oblíqua de 0 graus (ver Quadro 4.40).

O primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: a Universidade ensina os estudantes a pensar, a identificar oportunidades e a criar de forma inovadora uma empresa ou o auto-emprego; a Universidade incentiva a participação dos estudantes na realização de projectos que respondam às necessidades da comunidade local; a Universidade desenvolve nos estudantes as competências necessárias para saberem agir criativamente, detectar, avaliar e explorar oportunidades de negócio; a Universidade encoraja os estudantes a perseguir as suas ideias de criação do próprio emprego ou da criação de pequenas empresas; a aprendizagem é centrada em como fazer e criar coisas de forma inovadora; os estudantes são confrontados com exemplos de oportunidades empreendedoras de sucesso suportadas por conhecimentos teóricos; o processo de aprendizagem é metodologicamente diversificado e explica 32,0% da variância total. De acordo com estes resultados, designou-se este factor por “*Ensino do empreendedorismo*” por congregar um conjunto de itens relacionados com o

desenvolvimento de competências necessárias para o desempenho da actividade empreendedora e assumir a mesma como uma oportunidade de carreira.

Quadro 4.40 Pesos factoriais dos factores retidos: Desempenho da Universidade - **Direct Oblimin 0°**

	Componentes			
	Ensino Empreend.	Cultura Institucional	Práticas Pedagógicas	Comunalidades
a Universidade ensina os estudantes a pensar, a identificar oportunidades e a criar de forma inovadora uma empresa ou o auto-emprego	,752			,589
a Universidade incentiva a participação dos estudantes na realização de projectos que respondam às necessidades da comunidade local	,741			,502
a Universidade desenvolve nos estudantes as competências necessárias para saberem agir criativamente, detectar, avaliar e explorar oportunidades de negócio	,731			,557
a Universidade encoraja os estudantes a perseguir as suas ideias de criação do próprio emprego ou da criação de pequenas empresas	,672			,414
a aprendizagem é centrada em como fazer e criar coisas de forma inovadora	,669			,606
os estudantes são confrontados com exemplos de oportunidades empreendedoras de sucesso suportadas por conhecimentos teóricos	,574			,513
o processo de aprendizagem é metodologicamente diversificado	,474			,454
a cultura da Universidade inibe os professores de correr riscos, de assumir novas práticas e de adaptarem a diversidade metodológica a públicos e contextos novos		,718		,560
o aumento do desemprego, a inovação e a falta de competitividade, deviam levar a Universidade a considerar a criação de um negócio como prioritário da aprendizagem		,649		,424
o percurso académico é muito teórico, fastidioso e desmotivador		,601		,484
o estudante é o centro do processo e o professor o formador, o catalisador, o "provocador" de ideias e desafios			-,860	,721
os professores aproveitam os conteúdos e as actividades para estimular o pensamento crítico, reflexivo e actuante, a criatividade e a inovação			-,508	,525
<i>Eigenvalue</i>	3,844	1,482	1,023	
Variância explicada	32,0%	12,3%	8,5%	

O segundo factor apresenta pesos factoriais, igualmente, elevados nos itens: cultura da Universidade inibe os professores de correr riscos, de assumir novas práticas e de adaptarem a diversidade metodológica a públicos e contextos novos; o aumento do desemprego, a inovação e a falta de competitividade, deviam levar a Universidade a considerar a criação de um negócio como prioritário da aprendizagem; o percurso académico é muito teórico, fastidioso e desmotivador; os professores aproveitam os conteúdos e as actividades para estimular o pensamento crítico, reflexivo e actuante, a criatividade e a inovação e explica 12,3% da variância total. Denominou-se este factor por "*Cultura institucional*" por congregar itens relacionados com a cultura e as práticas promovidas pela instituição.

O terceiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: o estudante é o centro do processo e o professor o formador, o catalisador, o "provocador" de ideias e desafios; os

professores aproveitam os conteúdos e as actividades para estimular o pensamento crítico, reflexivo e actuante, a criatividade e a inovação e explica 8,5% da variância total. Designou-se este factor por “*Práticas pedagógicas*” por congregar um conjunto de itens assobiados às práticas pedagógicas promovidas pela Universidade. De realçar que estas práticas pedagógicas eram entendidas pelos estudantes como um factor que influenciava negativamente o desempenho da Universidade. Os três factores extraídos explicam 52,8% de variância total.

A maioria das comunalidades era elevada, demonstrando que os três factores retidos são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre o desempenho da Universidade no processo de educação e aprendizagem.

Os factores relativos aos atributos e comportamentos empreendedores apresentavam uma boa factorabilidade da matriz de correlações ($KMO = ,844$) pelo que se procedeu à AFE.

Analisados os critérios, explicitados anteriormente, para aceitação da estrutura relacional dos atributos e comportamentos empreendedores verificou-se, que esta pode ser explicada por cinco factores latentes. No quadro 4.41 resumem-se os pesos factoriais (*loadings*) de cada item em cada um dos cinco factores, os seus *eigenvalues*, a comunalidade de cada item, bem como a % de variância explicada por cada factor.

A análise da matriz das componentes rodadas pela variância máxima evidenciou que a questão “nada mais estimulante do que ver concretizadas ideias minhas” estava saturada em três componentes principais. De modo a solucionar esta limitação e a melhorar a estrutura relacional e a produzir soluções interpretáveis procedeu-se a diferentes testes. Daqui resultou a necessidade de eliminar as questões “prefiro tomar iniciativas do que ficar à espera que as coisas aconteçam”, “não fujo aos desafios por mais difíceis que pareçam de concretizar” e “nada mais estimulante do que ver concretizadas ideias minhas” por estarem, sistematicamente, saturada em dois componentes principais. A solução da análise factorial que melhor resultou e produziu soluções interpretáveis decorreu da rotação da matriz forçada a cinco componentes (ver Quadro 4.41).

O primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: quando as coisas começam a correr mal ou diferente do que imaginei desisto facilmente, não tenho paciência; sou facilmente influenciável; não suporto cometer erros, por isso não arrisco; estou convicto das minhas capacidades e faço tudo para concretizar os meus objectivos; antes de tomar uma decisão penso nas suas consequências e nos riscos e como os outros a interpretam e só depois tomo uma decisão que pode ser provisória e explicam 27,7% da variância total. De acordo

com os resultados, designou-se este factor por “*Atributos empreendedores*” por congregar um conjunto de itens relacionados com atributos da personalidade. De realçar que os atributos “quando as coisas começam a correr mal ou diferente do que imaginei desisto facilmente, não tenho paciência”, “sou facilmente influenciável”, “não suporto cometer erros, por isso não arrisco”, eram entendidos pelos estudantes como factores que influenciavam negativamente os comportamentos empreendedores.

Quadro 4.41 Pesos factoriais dos factores retidos: Atributos e comportamentos - **Varimax**

	Componentes					Comunalidades
	Atributos empreended.	Comportamentos.	Empenho-mento	Criativos	Juntar f. criativa	
quando as coisas começam a correr mal ou diferente do que imaginei desisto facilmente, não tenho paciência	-,715					,549
sou facilmente influenciável	-,669					,539
não suporto cometer erros, por isso não arrisco	-,648					,445
estou convicto das minhas capacidades e faço tudo para concretizar os meus objectivos	,641					,528
antes de tomar uma decisão penso nas suas consequências e nos riscos e como os outros a interpretam e só depois tomo uma decisão que pode ser provisória	,464					,338
tenho facilidade em identificar possibilidades de negócios inovadores		,729				,624
organizo facilmente actividades que atraem e estimulam a participação das pessoas		,703				,592
as minhas soluções para problemas surpreendem, normalmente, os meus pares		,662				,500
lido bem com grande quantidade de informação que as redes de contactos me proporcionam e giro bem a sua interdependência		,589				,487
o meu negócio é prioritário, mesmo em momentos de insucesso à que dar a volta			,807			,692
prefiro trabalhar arduamente para criar o meu próprio emprego do que ser um empregado rico			,788			,662
ser o meu próprio patrão é uma ideia entusiasmante			,746			,636
adoro desafiar o pré-estabelecido				,667		,635
as experiências criativas envolvem riscos, mas assumo os insucessos e os erros como parte da construção do meu conhecimento				,662		,519
prefiro ter todos os dados e estruturar um projecto do que ter de encontrar soluções criativas à medida do seu desenvolvimento					,773	,722
ser ambicioso é uma forma de realização pessoal					,572	,646
prefiro tomar decisões e assumir as consequências dos erros do que estar dependente dos chefes					,403	,424
<i>Eigenvalue</i>	5,542	1,985	1,503	1,086	1,050	
Variância explicada	27,7%	9,9%	7,5%	5,4%	5,3%	

O segundo factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: tenho facilidade em identificar possibilidades de negócios inovadores; organizo facilmente actividades que atraem e estimulam a participação das pessoas; as minhas soluções para problemas surpreendem, normalmente, os meus pares; lido bem com grande quantidade de informação que as redes de contactos me proporcionam e giro bem a sua interdependência e explicam 9,9% da variância total. De acordo com estes resultados, designou-se este factor por “*Comportamentos empreendedores*” por congregar um conjunto de itens relacionados com comportamentos empreendedores.

O terceiro factor apresenta pesos factoriais elevados nos itens: que o meu negócio é prioritário, mesmo em momentos de insucesso à que dar a volta; prefiro trabalhar arduamente para criar o meu próprio emprego do que ser um empregado rico; ser o meu próprio patrão é uma ideia entusiasmante e explicam 7,5% da variância total. De acordo com os resultados, designou-se este factor por “*Empenhamento*” por congregar, essencialmente, um conjunto de itens relacionados com o empenhamento para concretizar as intenções empreendedoras.

O quarto factor apresenta pesos factoriais nos itens: adoro desafiar o pré-estabelecido; as experiências criativas envolvem riscos, mas assumo os insucessos e os erros como parte da construção do meu conhecimento e explicam 5,4% da variância total. De acordo com os resultados, designou-se este factor por “*Atributos criativos*” por congregar um conjunto de itens relacionados com atributos da criatividade.

O quinto factor apresenta pesos factoriais nos itens: prefiro ter todos os dados e estruturar um projecto do que ter de encontrar soluções criativas à medida do seu desenvolvimento; ser ambicioso é uma forma de realização pessoal; prefiro tomar decisões e assumir as consequências dos erros do que estar dependente dos chefes e explicam 5,3% da variância total. De acordo com os resultados, designou-se este factor por “*Juntar de forma criativa*” por congregar um conjunto de itens relacionados com comportamentos e atributos para gerir e juntar as coisas de forma criativa. Os factores extraídos explicam 55,5% de variância total.

A maioria das comunalidades era, essencialmente, elevada demonstrando que os factores retidos considerados são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre os atributos e os comportamentos empreendedores.

Em resumo, pode dizer-se que os atributos e os comportamentos empreendedores capazes de influenciar a concretização das intenções de abandono académico pareciam decorrer, essencialmente, de atributos empreendedores relacionados com a falta de perseverança e crenças próprias conjugados com comportamentos capazes de resolver problemas de forma criativa e de agarrar oportunidades inovadoras a que se podem juntar os

atributos da personalidade relacionados com a autonomia, o empenhamento, a criatividade, a ambição como forma de realização pessoal e a actividade orientada para a acção.

Identificados os factores latentes das intenções empreendedoras e analisados os resultados das questões anteriores que permitem responder ao primeiro objectivo da investigação procurou-se concretizar, através da análise dos resultados das sub-questões 3, 4 e 5, o segundo objectivo da investigação, isto é compreender os diferentes factores que influenciam as intenções de abandono dos estudos do ensino superior. Para tal desenvolveram-se os procedimentos estatísticos necessários para identificar os preditores das intenções de abandono académico associados a cada uma das questões.

3.2. Factores promotores das intenções de abandono académico

3.2.1. Percepção dos estudantes sobre as intenções de abandono académico

De modo a identificar quais os factores que estão associados à percepção que o grupo-alvo tinha sobre as razões que podem conduzir os estudantes do ensino superior ao abandono académico constituiu-se uma escala de intenções de abandono académico que resultou de uma média das questões relacionadas com esta problemática (*Tenho intenção de me matricular no próximo semestre; Obter um diploma é muito importante para mim; Dificuldade em superar as contrariedades para atingir os meus objectivos; Estou na Universidade para alargar os meus contactos sociais, para conhecer ambientes novos e para ganhar experiência; Logo que identificar uma oportunidade que seja exequível para criar o meu próprio emprego abandono os estudos; A falta de interacção e disponibilidade dos professores e as metodologias usadas dificultam o meu estudo e as aprendizagens; Motivos relacionados com questões familiares - pais, filhos, vida conjunta, gravidez*).

Seguidamente procedeu-se à análise de regressão linear múltipla com a selecção de variáveis pelo método *Stepwise*, sendo a variável intenção de abandono académico a variável dependente e como variáveis independentes todas as componentes principais, extraídas por análise factorial, das diferentes partes do questionário administrado a que se adicionaram as questões: *Até aos 18 anos de idade, passou a maior parte do tempo em ambiente: rural ou urbano; Média de acesso ao Ensino Superior; Opção de entrada no curso que frequenta; Exerce alguma actividade profissional remunerada; Trabalha por conta própria; Desempenha algum tipo de funções académicas ou associativas na sua Universidade; Está envolvido em algum tipo de organização ou associação fora da Universidade; Escolaridade dos pais*. A adição destas questões teve por objectivo analisar a possibilidade da existência de alguma relação entre as mesmas e as intenções de abandono académico. Constituíram-se, ainda, os seguintes índices: Dificuldades

de integração académica (*As experiências académicas vividas no 1º ano são um tédio e uma experiência negativa, Cada vez me envolvo menos nas actividades académicas e institucionais, A praxe é uma experiência intimidativa e alienante que me marcou negativamente, Estou insatisfeito com a vida académica*); Integração institucional – excesso burocracia (*O excesso de burocracia da Instituição*); Falta de preparação académica (*Baixo desempenho continuado na aprendizagem, Tenho dificuldades na escrita dos relatórios e nos trabalhos de acordo com o exigido, Dificuldade em conciliar os meus métodos de estudo e organização do tempo com as diferentes solicitações e exigências académicas*); Falta de hábitos de trabalho (*Dificuldade em conciliar os meus métodos de estudo e organização do tempo com as diferentes solicitações e exigências académicas, Dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho e ou a vida familiar*); Dificuldades financeiras (*As minhas disponibilidades financeiras e ou a sua gestão não me permitem suportar as despesas para continuar no Ensino Superior, O aumento do custo de vida e das despesas com a minha educação*) e Quebra de expectativas (*Sinto, cada vez mais, que não vale a pena estudar porque o desemprego é quase certo, Tenho poucas esperanças de conseguir um emprego na minha área de estudos, O conhecimento que me é promovido pelo ensino superior não me serve para nada, Uma oferta de emprego a tempo inteiro*). As variáveis independentes, das quais se extraíram os factores latentes, foram as que resultaram da revisão da literatura como sendo as relacionadas com as intenções de abandono académico.

O modelo parou no oitavo passo, é altamente significativo, encontra-se ajustado aos presentes dados [$F(8;178) = 39,344$; $p = ,000$] e explica 63,9 % (R^2) da variância das intenções de abandono académico.

Quadro 4.42 Sumário do Modelo

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
8	,799	,639	,623	,26714	2,046

Dependent Variable: Abandono

Quadro 4.43 ANOVA

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
8	Regression	22,462	8	2,808	39,344	,000
	Residual	12,703	178	,071		
	Total	35,165	186			

Dependent Variable: Abandono

Analisaram-se os pressupostos do modelo de regressão linear, tendo-se verificado que não existem problemas de multicolinearidade (VIF inferior a 10 e *Tolerance* superior a 0) e que os resíduos têm distribuição normal confirmado através de análise gráfica P-P plot e teste

Komogorov-Smirnov [K-S (222) = ,058; $p = ,070$]. Os resultados indicam que não existe auto-correlação dos resíduos ($d = 2,046$) existindo, ainda, relação linear entre os preditores e a variável dependente, confirmada através da análise gráfica do scatterplot da variável dependente.

Quadro 4.44 Teste de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Standardized Residual	,058	222	,063	,981	222	,004
Studentized Residual	,058	222	,070	,982	222	,007

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

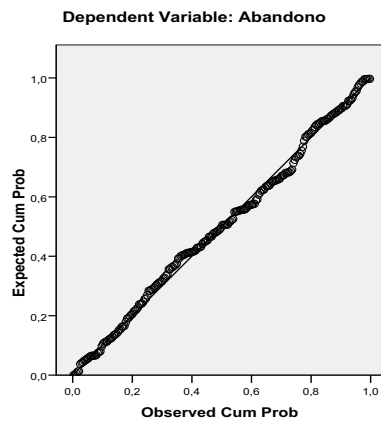


Gráfico 4.6 Normal P-P Plot da Regressão: **Resíduos Estandarizados**

Scatterplot

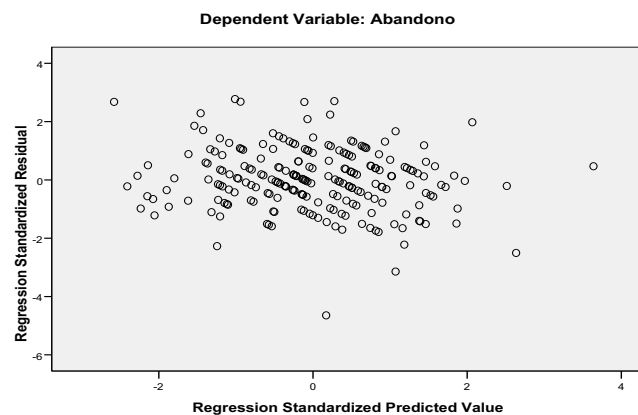


Gráfico 4.7 Scatterplot da Regressão: Previsão dos valores estandarizados da variável dependente - **Abandono**

Verificados os pressupostos procedeu-se à análise de regressão linear para identificar os preditores das intenções de abandono académico. O modelo de regressão linear permitiu identificar as variáveis seguintes: “falta de preparação académica”, “integração institucional – excesso burocracia”, “intenções empreendedoras - atitudes”, “dificuldades financeiras”, “escolha do curso - empregabilidade”, “dificuldades de integração académica”, “ambiente académico” e “hábitos - cultura geral” como sendo preditores significativos das intenções do abandono (ver Quadro 4.45). Isto é, as variáveis identificadas na análise de regressão constituem as determinantes das intenções de abandono académico.

Quadro 4.45 Preditores das intenções de abandono académico - **Regressão linear**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
8	(Constant)	1,747	,090		19,404	,000
	falta de preparação académica	,197	,032	,331	6,215	,000
	integração instit - excesso burocracia	,113	,023	,266	4,953	,000
	intenções empreendedoras - atitudes	,118	,020	,275	5,953	,000
	dificuldades financeiras	,093	,024	,208	3,882	,000
	escolha do curso - empregabilidade	,041	,020	,096	2,080	,039
	dificuldades de integração académica	,115	,032	,207	3,572	,000
	ambiente académico	-,072	,024	-,155	3,058	,003
	hábitos - cultura geral	-,047	,021	-,104	2,248	,026

Dependent Variable: Abandono

Face aos resultados, pode afirmar-se que as intenções de abandono académico, tidas nas percepções dos estudantes do grupo-alvo, eram decorrentes da influência de um conjunto de razões já identificadas em estudos anteriores, e referidos no quadro teórico, nomeadamente, a falta de preparação académica¹⁶⁶, a integração institucional devido ao excesso de burocracia (Mendes *et al.*, 2001; Brunnsden *et al.*, 2000), as dificuldades financeiras¹⁶⁷, as dificuldades de integração académica¹⁶⁸, nomeadamente por considerarem as experiências académicas como negativas, intimidativas ou alienantes (McInnis & James, 2004; Christie *et al.*, 2004), a insatisfação com o ambiente académico (Bean & Eaton, 2000; Tinto 2000; Pereira *et al.*, 2006) e a escolha do curso (Correia *et al.*, 2005; Braxton & Lien, 2000; James *et al.*, 1999). Apesar da escolha do curso ser um factor já identificado em estudos

¹⁶⁶ Di Pietro (2006); Cabrera *et al.* (2005); Galieux & Perna (2005); McGaha & Fitzpatrick (2005); Nora *et al.* (2005); Pascarella & Tarenzini (2005); McInnis & James (2004); Simpson (2004); Christie *et al.* (2003); Mendes *et al.* (2001); Adamson & McAleavy (2000); Cabrera *et al.* (1999); Galley & Droz (1999); Tinto (1993).

¹⁶⁷ Lassibille & Gómez (2008); Ishitani (2006, 2003); Morgan (2005); Nora *et al.* (2005); Pascarella & Tarenzini (2005); Christie *et al.*, (2004); Yorke & Longden (2004); Rhodes & Nevill (2004); Bennett (2003); Hermanowicz (2003); Lau (2003); Glossop (2002), citado por Taylor (2005); Ishitani & DesJardins (2002); Adamson & McAleavy (2000); Sandler (2000); Dunwoody & Frank (1995).

¹⁶⁸ Braxton & Lee (2005); Ishitani (2003); Braxton & Lien (2000); Eimers & Pike (1997); Astin (1985); Bean & Metzner (1985); Tinto (1975, 1993).

anteriores como passível de determinar o abandono, nomeadamente, por via da escolha errada deste, no presente estudo, esta variável enquanto preditor das intenções de abandono académico estava centrada na empregabilidade.

Efectivamente, o facto dos estudantes do grupo-alvo terem dado, aquando da escolha do curso, uma grande ênfase à empregabilidade e esta variável constituir um preditor das intenções de abandono académico, parece significar que as expectativas criadas, seja pela possibilidade do curso poder proporcionar mais hipóteses de emprego e carreira, seja por ser mais prático, se traduziram em intenções de abandono académico porque, desde esse momento até à administração do questionário, não corresponderam às expectativas e às percepções de empregabilidade então criadas pelos estudantes aquando da escolha do curso. Tal facto significa que, a escolha errada do curso alimentada por falsas ou erradas percepções de empregabilidade do mesmo pode traduzir-se em intenções de abandono académico (Braxton & Lien, 2000; James *et al.*, 1999). Isto é, a escolha errada do curso constitui um preditor das intenções de abandono académico.

Coloca-se, igualmente a hipótese da escolha do curso com ênfase na empregabilidade, em desfavor da vocação, da motivação e do interesse pessoal tal como a realização pessoal e profissional constituir, por um lado, um passo para a insatisfação e, conseqüentemente, traduzir-se em abandono académico devido à escolha errada do curso. Por outro lado, é sabido que a empregabilidade dos cursos, de entre outras razões, varia consoante o tempo, a conjuntura económica e o reconhecimento social dos mesmos. Acresce que é preciso ter-se consciência que dada a crise económica que estamos a viver, o reconhecimento social e o mercado de emprego atribuem, certamente, outros significados aos cursos e às qualificações, sobrepondo-se, cada vez mais e numa lógica economicista, a experiência profissional e os custos em desfavor das qualificações superiores. Esta realidade pode configurar, igualmente, a possibilidade de se agravar o abandono académico devido a escolha errada do curso por quebra de expectativas de empregabilidade do mesmo.

Os hábitos culturais por via da aquisição de cultura geral constituem, igualmente, um preditor do abandono académico. Este resultado parece confirmar as intenções do abandono académico devido à existência de choque entre a cultura decorrente do meio familiar de origem e das vivências e hábitos culturais detidos pelos estudantes e a cultura do meio universitário (Legendre, 2003). Teoricamente, podia inferir-se que os estudantes oriundos das classes sociais mais poderosas eram os mais bem preparados para enfrentar o ambiente académico (Astin, 1993; Bean, 2005) terem sucesso e serem menos expostos ao abandono

académico. Todavia, os estudos conhecidos¹⁶⁹ não são conclusivos ou não confirmam a existência de diferenciação social entre os diferentes factores que conduzem os estudantes ao abandono académico.

Efectivamente, a inferência da tradução das intenções de abandono académico devido ao choque cultural parece resultar do facto de os estudantes que constituem o grupo-alvo não terem como hábitos culturais preferenciais, nem frequentar congressos/conferências/seminários, nem museus/exposições, nem tão pouco frequentar bibliotecas/livrarias, embora privilegiassem ver noticiários/documentários na televisão e o ler livros/revistas/jornais como actividades dos tempos livres. Esta limitação conjugada com o facto de os estudantes do grupo-alvo serem oriundos de famílias cujas habilitações académicas eram, essencialmente, de nível secundário e a actividade profissional do pai e da mãe se repartir pela área dos serviços e vendas, embora a mãe desempenhasse, maioritariamente, a actividade de doméstica, trabalhadores agrícolas ou operários não qualificados (29,0%) pode justificar a inclusão dos hábitos culturais como um preditor das intenções de abandono académico. Na verdade, os resultados vêm relevar, a importância da influência positiva das habilitações académicas superiores dos pais dos estudantes na continuação dos estudos superiores referida por alguns autores¹⁷⁰ a que se pode associar a influência do capital sociocultural por via de uma integração sustentada no processo de reprodução social, seja para manter ou aumentar o *status* económico ou social (Berger, 2000) o qual parece ajudar os seus detentores a persistir os estudos superiores.

Para além dos hábitos culturais, como preditor das intenções de abandono académico, o facto mais relevante do presente estudo é a emergência das intenções empreendedoras como um novo preditor das intenções de abandono académico. A importância deste preditor decorre não só do facto de ser a terceira das oito variáveis a ser incluída no modelo de previsão, mas também porque pode ajudar a compreender as diferentes razões que conduzem os estudantes ao abandono dos estudos superiores. Esta variável está associada a questões que claramente revelam as intenções empreendedoras dos estudantes quando estes assumem que preferem criar uma empresa/negócio próprio do que serem gestores de uma grande empresa. Entende-se que esta intenção expressa uma grande determinação e apetência pela actividade empreendedora em desfavor de uma carreira promissora em termos de estatuto socioeconómico. Ora, à luz da teoria de que as intenções determinam as atitudes e estas se traduzem em comportamentos (Ajzen, 2002, 1991), conjugadas com o facto de as intenções

¹⁶⁹ Almeida & Vieira (2006); Curado & Machado (2005); Christie *et al.* (2004); Adamson & McAleavy (2000).

¹⁷⁰ Ishitani (2006, 2003); Ishitani & DesJardins (2002); Stage & Hossler (2000); Horn & Carroll (1998) e Mallette & Cabrera (1991) citados por Caison (2008)

serem o veículo da transformação das atitudes em comportamentos (Bean & Eaton, 2000) então quando os estudantes manifestam a intenção de criar uma empresa/negócio próprio estamos perante um indicador importante das intenções empreendedoras, pois como defende Tamásy (2006) as intenções têm uma influência forte na decisão de criar empresas novas.

Apesar do conhecimento sobre a tradução das intenções em comportamentos empreendedores, continuam a subsistir muitas dúvidas sobre se existe alguma relação entre o nível de qualificações e a actividade empreendedora. Ao contrário do pouco que se sabia sobre as qualificações dos empreendedores, que tinham percursos escolares conturbados e não concluíam os estudos superiores (Fayolle *et al.*, 2004; Nieuwenhuizen & Groenwald, 2004¹⁷¹), um estudo de Shane (2008) veio mostrar que o aumento de qualificações académicas estava relacionado com a actividade empreendedora. Apesar deste conhecimento, não significa que não existam casos de sucesso, especialmente os mais mediatizados, ao mesmo tempo que não se exclui a hipótese de em momentos de crise e de grande precariedade de emprego, como o actual, que os estudantes com intenções empreendedoras abandonem os estudos superiores para concretizar a oportunidade reconhecida, dado que as expectativas de empregabilidade são muito ténues.

Está de igual modo associado às intenções empreendedoras o facto de os estudantes estarem convictos de que as suas capacidades e o conhecimento detido são suficientes para criar o próprio emprego ou pequena empresa, ao mesmo tempo que reconhecem que é uma carreira profissional alternativa ao alcance de pessoas com os seu conhecimento profissional e habilitações académicas. Assim sendo, os estudantes parecem estar conscientes das suas capacidades e são portadores de convicções que lhes permitem perseguir oportunidades empreendedoras. Estes pressupostos, enquanto elementos estruturantes do empreendedorismo¹⁷², conjugados com os estímulos recebidos durante a adolescência são indutores do desenvolvimento de características e de atributos empreendedoras e, conseqüentemente, promissores de uma carreira empreendedora como defendem alguns autores¹⁷³. Ora, se o perseguir oportunidades empreendedoras assume um papel determinante da actividade empreendedora logo, quando os estudantes expressaram que desde adolescentes perseguem a ideia de criar um negócio, uma empresa ou algo de inovador, consubstancia uma determinação por um objectivo, um estilo de vida ou uma perspectiva de carreira empreendedora. Assim sendo, estamos perante um conjunto de indicadores das intenções

¹⁷¹ Citados por Kirby (2005)

¹⁷² Carrier (2007); Wilson & Twaalfhoven (2006); Gibb & Hannon (2007); CCE (2006); Kirö (2006); Lee & Venkataraman (2006); Baron & Shane (2005); Shane (2004); Alvarez & Busenitz (2003); NCE (2003); Shane & Venkataraman (2000).

¹⁷³ Aldrich & Kim (2007); (Schmitt-Rodermund (2007, 2004); Schmitt-Rodermund & Vondracek (1999).

empreendedoras os quais podem, constituir-se como preditores do abandono académico devido à necessidade de perseguirem essa oportunidade e concretizar a intenção.

Constituindo as intenções empreendedoras um preditor do abandono académico explicado pela intenção de criar um negócio estes mesmos argumentos explicam que também a intenção de criar o próprio emprego ou o empreendedorismo como opção de carreira é um factor precipitante do abandono académico como se questiona em 3.2.3.

Em resumo, para além dos factores preditores do abandono académico já identificados na revisão da literatura e confirmados pelo presente estudo, os resultados permitem afirmar que para além dos hábitos culturais, as intenções empreendedoras são, igualmente, preditores do abandono académico, especialmente para os estudantes que perseguem oportunidades empreendedoras desde a adolescência.

De modo a aprofundar o conhecimento decorrente destes resultados, nomeadamente no que concerne às intenções empreendedoras enquanto preditor das intenções de abandono académico, procurou-se verificar se o facto dos pais e da família dos estudantes já possuírem experiência em termos de actividade empreendedora se repercutia nas intenções de abandono académico dos estudantes.

De acordo com os procedimentos descritos na metodologia, através do teste de Mann-Witney, verificou-se que as diferenças encontradas entre o nível médio das intenções de abandono académico dos estudantes cujos pais estavam auto-empregados ou tinham criado uma pequena empresa não eram estatisticamente significativas ($Z = -0,180$; $p = 0,857$). Apesar desta relação, numa análise restrita das intenções dos estudantes analisados, verificou-se que os estudantes portadores das vivências decorrentes deste contexto familiar manifestaram um nível médio de intenções de abandono académico ($m = 3,21$) superior aos restantes estudantes ($m = 3,19$).

De igual modo, o teste de Mann-Witney permitiu verificar que as diferenças encontradas entre o nível médio das intenções de abandono académico dos estudantes cujos pais já tinham sido auto-empregados ou tinham criado uma pequena empresa não eram estatisticamente significativas ($Z = -0,828$; $p = 0,408$). Apesar destes resultados a análise, reportada apenas aos estudantes que constituem o grupo-alvo, revelou que os estudantes cujos pais já tinham sido auto-empregados ou tinham criado uma pequena empresa, manifestaram um nível médio de intenções de abandono académico ($m = 3,23$) superior aos restantes estudantes ($m = 3,18$).

O teste de Mann-Witney permitiu verificar, ainda, que o nível médio das intenções de abandono académico dos estudantes cujos membros da família nuclear directo estavam ou

estiveram ligados à criação do auto-emprego ou de pequena empresa não eram estatisticamente significativas ($Z = -0,880$; $p = 0,379$). Apesar destes resultados, a análise restrita das intenções dos estudantes que compunham o grupo analisado, revelou que os estudantes nestas condições manifestaram um nível médio de intenções de abandono académico ($m = 3,22$) superior aos restantes estudantes ($m = 3,18$).

Apesar de não existir uma relação estatisticamente significativa entre as intenções de abandono académico e a experiência de actividades empreendedoras desenvolvidos pela família dos estudantes, os resultados mostram que os estudantes com este *background* familiar podem evidenciar uma tendência superior aos restantes estudantes para o abandono académico. Tais resultados permitem inferir que a experiência empreendedora dos pais influencia as intenções empreendedoras dos estudantes, sendo que esta influência parece incentivar os estudantes para perseguirem as suas intenções empreendedoras, facto que pode precipitar, por essa razão, as intenções de abandono académico.

Procurou-se, igualmente, verificar a existência de diferenciação entre as intenções de abandono académico dos estudantes por curso e por instituição. De acordo com os procedimentos referidos na metodologia, constatou-se que as diferenças por instituição não eram estatisticamente significativas ($Z = -0,428$; $p = 0,669$). Apesar das diferenças não serem significativas verificou-se que, considerando-se a análise restrita do grupo de estudantes analisado (ver Quadro 4.46), as intenções de abandono eram ligeiramente mais elevadas na Universidade de Évora ($m = 3,22$) do que na Universidade de Aveiro ($m = 3,19$).

Quadro 4.46 Intenções de abandono académico por Instituição

	Universidade	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
abandono2	Aveiro	153	3,1935	,44981	,03636
	Évora	97	3,2206	,46858	,04758

Tais resultados podem advir da influência de factores associados à *performance* académica e a factores regionais, não se excluindo a possibilidade de tais diferenças decorrem da cultura e da estrutura institucional como avanta Hermanowicz (2003). Por um lado, apesar de existirem algumas diferenças entre as capacidades académicas dos estudantes, verificou-se que os estudantes da Universidade de Évora entraram maioritariamente em primeira opção (84,7%). Tais resultados prediziam qualificações elevadas de ingresso e, conseqüentemente, elevadas possibilidade de graduação (Astin & Oseguera, 2005; Cabrera *et al.*, 2005), fazendo prever, igualmente, índices de satisfação e de motivação acrescida entre estes estudantes. Face

aos resultados pode colocar-se a hipótese de, apesar dos estudantes entrarem em primeira opção, pode não significar níveis de qualificação suficientemente elevados e, concomitantemente, não estarem academicamente preparados para responder às exigências do curso e, conseqüentemente, as intenções de abandono académico podem ser uma consequência da deficiente preparação académica e da baixa *performance* continuada. Por outro lado, os resultados eram concordantes com o argumento de que o abandono traduz a perpetuação das classes trabalhadoras, as quais são influenciadas pela cultura regional (Quim, 2004). Contudo, os resultados estavam em desacordo com a perspectiva de Di Pietro (2006) e Alves (1998) de que em regiões com dificuldades de emprego, associado ao desejo de ascensão social podem levar a que os indivíduos prefiram ser estudantes do que desempregados, prolongando, tanto quanto possível, a sua permanência no sistema educativo. Pode, ainda, colocar-se a hipótese de tais resultados decorrerem de factores relacionados com a qualidade e a empregabilidade dos cursos, do prestígio das Universidades, bem como do ambiente regional entre competidores portadores de qualificações superiores.

No que se refere às intenções de abandono académico as diferenças entre cursos não eram estatisticamente significativas [$\chi^2(5) = 1,671$; $p = 0,893$]. Apesar desta constatação verificou-se que, considerando-se a análise confinada apenas ao grupo-alvo dos estudantes analisado, o nível médio das intenções de abandono académico era mais elevado no curso de engenharia informática da Universidade de Évora e mais baixo no curso de turismo da Universidade de Aveiro (ver Quadro 4.47). Acresce ainda que, quando se compararam os cursos da mesma natureza, os níveis das intenções de abandono académico eram sempre mais elevados nos cursos da Universidade de Évora. Esta tendência era, igualmente, evidente aquando da comparação entre instituições.

Quadro 4.47 Intenções de abandono académico por curso: **Teste de Tukey**

Curso	Subset for alpha = .05	
	N	I
Turismo Aveiro	26	3,1692
Engenharia Civil Aveiro	54	3,1704
Turismo Évora	35	3,1771
Engenharia Civil Évora	25	3,1920
Engenharia de Computadores e Telemática Aveiro	73	3,2192
Engenharia Informática Évora	37	3,2811
Sig.		,906

Para além da supremacia das intenções de abandono académico entre os estudantes da Universidade de Évora, verificou-se, igualmente, que esta tendência era clara entre os cursos

da mesma natureza o que consubstancia a possível influência de factores regionais nas intenções de abandono académico, nomeadamente, menor empregabilidade e falta de dinamismo. Como se sabe, a Universidade de Évora insere-se numa região do interior, onde a desertificação é uma realidade a que nem mesmo a sua fronteira com Espanha atenua este efeito, pois também esta região espanhola está longe do poder central e dos eixos de desenvolvimento. Ora a sua localização geográfica, a população envelhecida e a baixa densidade populacional associada à tardia ligação às vias de comunicação e a escassez de infra-estruturas têm sido, ao longo do tempo, pouco atractivas para os diferentes sectores de actividade não criando, por essa razão, pólos de atractividade potenciadores de oportunidades inovadoras. Porém, tem-se a convicção que estas regiões, quer por serem carenciadas aos mais diferentes níveis, quer por oferecerem, ainda, uma vida ao ar livre aprazível e rica em aspectos culturais, patrimoniais e gastronómicos oferecem múltiplas oportunidades empreendedoras. Os argumentos acima referidos reforçam a convicção de que as oportunidades existem (Companys & McMullen, 2007) na região, podem é não ser valorizadas devido a falta de interesse ou falta de dinamismo da própria região. Acresce, ainda, que o não reconhecimento de oportunidades pode dever-se à falta de interacção entre factores pessoais e contextuais (Lee & Venkataraman, 2006) como a falta de competidores, bem como à baixa concentração de capital intelectual e de recursos com graduação superior (Masuda, 2006) tornando esta região pouco atractiva e motivadora da actividade inovadora.

Finalmente, procurou-se analisar a importância do género nas intenções de abandono académico. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, entre o nível médio das intenções de abandono académico e o sexo dos estudantes. Apesar destes resultados, e numa análise restrita confinada aos estudantes analisados, os testes permitiram verificar que os níveis médios das intenções de abandono académico dos estudantes do sexo masculino ($m = 3,21$) eram superiores às intenções dos estudantes do sexo feminino ($m = 3,17$).

Apesar dos estudos sobre a influência do sexo no abandono académico não serem consensuais, os resultados da presente investigação eram consonantes com o estudo de Frickey & Primon (2003) que argumenta que as mulheres são mais estruturadas na organização dos estudos e, conseqüentemente, terem maior possibilidade de sucesso e motivação para os estudos. Na verdade, as mulheres representam cerca de 2/3 dos diplomados em Portugal, embora dados reportados a 2005-6 o número de mulheres diplomadas seja inferior (3,2%) no Distrito de Aveiro em relação aos homens (3,4%) e iguais (1,6%) no Distrito de Évora (GPEARI, 2008). Todavia, os dados conhecidos evidenciam uma tendência clara, nos últimos anos, para a conclusão dos estudos superiores por parte das mulheres (GPEARI, 2009), excepto na área das engenharias.

Sendo os factos agora referidos consonantes com a tendência dos resultados da presente investigação, não é de excluir o argumento de DeMartino & Barbato, 2003)¹⁷⁴, que alertam para as dificuldades acrescidas das mulheres em conciliar os estudos com a vida familiar e o trabalho e, por essa razão, poderem evidenciar uma maior tendência para o abandono, argumento que é contraditório com os resultados encontrados.

Não desvalorizando a importância dos resultados que os testes complementares possam contribuir para um conhecimento mais profundo dos estudantes do grupo-alvo, a partir dos quais se possa proferir inferências para outros contextos e realidades diferentes das estudadas, tem de se ter presente as limitações da presente investigação. Na verdade, não se pode escamotear a importância dos resultados e dos preditores identificados, mas tem de se reconhecer que se trata de um estudo de carácter exploratório cujo grupo-alvo era constituído por uma amostra de conveniência de apenas duas Universidades, pelo que a transferência destes resultados para outros contextos deve ser encarada com parcimónia. Apesar desta limitação, os resultados devem ser entendidos como um contributo importante da problemática em estudo, nomeadamente, por os novos preditores identificados poderem ajudar a compreender as razões que conduzem os estudantes do ensino superior a abandonar os estudos académicos antes de obterem uma qualificação.

A identificação das intenções empreendedoras como um novo preditor das intenções de abandono académico coloca, não só novos desafios e hipóteses de abordagens sobre a problemática em estudo, mas também a possibilidade de relançar um novo olhar sobre a importância do empreendedorismo enquanto opção de carreira profissional. Isto é, a obtenção de uma qualificação superior não constitui jamais um passaporte para um emprego e estatuto social superior, mas antes deve ser encarada como uma ferramenta da criação do próprio emprego, seja em busca de um estilo de vida, seja de realização e de satisfação pessoal e profissional.

Esta mudança de paradigma, deve constituir uma reflexão aberta capaz de levar à discussão a missão, os objectivos e a filosofia do ensino superior de modo a responder mais rapidamente, aliás a responder proactivamente, às exigências de uma sociedade, cada vez mais, diversificada, exigente, competitiva e em mudança permanente. Obviamente que se reconhece que as mudanças implicam resistências, mas também desafios. Efectivamente, não se pode exigir que a Universidade com a sua cultura, tradição e cátedra mudem rapidamente, mas pode caminhar, tendencialmente, no sentido de promover uma formação transversalmente mais virada para ensinar a criar de forma inovadora e a perseguir intenções

¹⁷⁴ Citados por Pittaway & Cope (2007)

empreendedoras reconhecendo, ao mesmo tempo, o empreendedorismo como opção de carreira.

Retomando a importância de que se reveste a identificação das intenções empreendedoras como uma nova variável preditora do abandono académico, entende-se que esta variável pode constituir, também, uma ferramenta importante para ajudar os decisores políticos e a Universidade, quer na elaboração dos planos curriculares e dos programas, quer no desenho dos programas de combate ao abandono académico dos estudantes do ensino superior, permitindo deste modo aumentar, por um lado, o número de estudantes retidos e, por outro lado, aumentar o número de estudantes portadores de qualificações superiores.

Uma vez solucionadas estas questões políticas e institucionais, também os estudantes e a família podem, por um lado, ajudar a orientar os estudantes na escolha da instituição de acordo, não só com as características gerais de formação oferecidas, mas também de acordo com a cultura empreendedora e o ensino do empreendedorismo promovido pela mesma. Por outro lado, como os estudantes parecem reconhecer que a formação promovida pela Universidade pode constituir uma ferramenta importante para a criação do próprio emprego e para a concretização das suas intenções empreendedoras, o desenho dos programas curriculares, deve ser apelativo da realização das intenções empreendedoras potenciando, deste modo, a motivação para que aqueles possam concluir os estudos superiores.

3.2.2. A quebra de expectativas de empregabilidade como factor precipitante do abandono académico

A quebra de expectativas de empregabilidade foi colocada no desenho da investigação como uma possibilidade associada às intenções de abandono académico. Para se conhecer qual a influência da quebra de expectativas de empregabilidade enquanto factor precipitante do abandono académico recorreu-se aos resultados da regressão linear a qual revelou que a quebra de expectativas de empregabilidade não era um factor precipitante do abandono académico, dado que foi excluída do modelo de regressão linear por o seu coeficiente de regressão não ser significativo [$\beta = ,104$; $t(178) = 1,758$; $p = ,080$].

Os resultados encontrados goraram as expectativas pois tinha-se a percepção de que, dada a conjuntura económica que vem afectando o mercado de trabalho e a ênfase colocada pelos estudantes na empregabilidade, aquando da escolha do curso e da instituição, faziam supor uma relação entre estas variáveis. Assim sendo, coloca-se a hipótese de que apesar da empregabilidade ser um problema que afecta, cada vez mais, os jovens licenciados portugueses, os estudantes do grupo-alvo não consideraram que a quebra de expectativas de

empregabilidade era, só por si, motivo suficiente para abandonarem os estudos superiores. Tal facto pode significar que apesar de haver quebra de expectativas de empregabilidade, seja por sentirem que, cada vez mais, não vale a pena estudarem porque o desemprego é quase certo, seja por terem poucas esperanças de conseguirem um emprego na sua área de estudos, seja por insatisfação quanto à utilidade do conhecimento promovido pela Universidade, seja pela oferta de emprego a tempo inteiro, parece indiciar que os estudantes reconhecem outras virtualidades na formação conferida pela Universidade.

Coloca-se, também, a hipótese de os estudantes apesar de alguma insatisfação quanto às suas expectativas de empregabilidade decidirem continuar os estudos, possivelmente, por não vislumbrarem alternativas para o abandono dos estudos. Nesta perspectiva, coloca-se, ainda, a hipótese de os estudantes procurarem, simultaneamente, desfazer algumas dúvidas próprias e amadurecer a sua opinião, esperando que a evolução dos estudos e do conhecimento adquirido, possam dissipar o seu desencanto devido à quebra de expectativas. Apesar desta evidência não significa que a Universidade não possa envidar esforços promotores da satisfação e das expectativas de empregabilidade dos estudantes como parte integrante das preocupações e dos objectivos do ensino promovido pela mesma.

Não se exclui a hipótese da temporalidade da recolha dos dados, não reflectir suficientemente, um cenário de crise de emprego tão visível, aos olhos dos estudantes, como a que se vive hoje.

3.2.3. A influência da intenção de criar o próprio emprego nas intenções de abandono académico

De modo a conhecer qual a influência da intenção de criar o próprio emprego ou o empreendedorismo como opção de carreira nas intenções de abandono académico recorreu-se aos resultados da regressão linear.

Os resultados da regressão linear (quadro 4.45) permitiram verificar que, a intenção empreendedora foi incluído no modelo de regressão linear por o seu coeficiente de regressão ser altamente significativo [$\beta = ,275$; $t(178) = 5,953$; $p = ,000$], sendo a terceira das oito variáveis a ser incluída no modelo de previsão. Dado que este preditor inclui a criação do próprio emprego ou o empreendedorismo como opção de carreira, pode dizer-se que a intenção empreendedora por via da intenção de criar o próprio emprego era um factor precipitante do abandono académico.

O facto daquela variável ser a terceira das oito variáveis a ser incluída no modelo de previsão é revelador da importância atribuída pelos estudantes às intenções empreendedoras,

nomeadamente, de entre outras, às intenções de criar o seu próprio negócio. Ou seja, sendo as intenções empreendedoras explicadas pela preferência por criar uma empresa/negócio próprio do que serem gestores de uma grande empresa, por entenderem que criar o próprio emprego ou pequena empresa é uma carreira profissional alternativa ao alcance de pessoas com os seu conhecimento profissional e habilitações académicas e porque desde adolescentes que perseguem a ideia de criar um negócio, uma empresa ou algo de inovador (ver Quadro 4.39), os estudantes parecem manifestar uma preferência clara pelo desejo de criar o seu próprio negócio ou empresa. Este resultado é muito gratificante, pois contribui não só para identificar as causas, mas também ajudar a compreender as razões porque um número tão elevado de estudantes abandona os estudos superiores sem obter uma qualificação superior.

Os resultados encontrados vieram ao encontro das expectativas retidas, pois tal como se referiu anteriormente, se as intenções empreendedoras eram explicadas, de entre outras, pelas intenções de criar o próprio emprego ou o empreendedorismo como opção de carreira, logo infere-se que estas intenções devem ser, igualmente, entendidas como um factor precipitante do abandono académico. Isto é, quando os estudantes manifestam claras intenções de criar o seu próprio negócio estamos perante estudantes potencialmente dispostos a abandonar os estudos superiores para perseguir a sua oportunidade de carreira. Não sendo uma realidade incontornável, o certo é que coloca desafios à Universidade. Tais desafios relevam para a Universidade o papel determinante de promover exemplos de oportunidades empreendedoras de sucesso suportadas em conhecimentos teóricos, práticas que se revelaram, como se verá mais adiante no presente estudo, como atenuadoras das intenções de abandono académico.

4. Intenções empreendedoras e intenções de abandono académico, que relações?

4.1. A relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico

De acordo com o desenho do trabalho empírico procurou-se responder às sub-questões de investigação sem, contudo, perder de vista criar as condições necessárias para se responder à questão central de investigação, isto é: *Qual a relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico?* Para tal procedeu-se às diferentes análises factoriais, extraíndo os factores latentes que podiam responder às questões formuladas, bem como à identificação das diferentes variáveis a correlacionar e à constituição de índices, sempre que

se justificou ser o mais adequado ao objectivo pretendido e o conhecimento adquirido o suportava.

As variáveis usadas para explicar a relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico foram: a escala de intenções empreendedoras e a escala de intenções de abandono académico, cujas questões que as integram já foram identificadas anteriormente, com aprimoramento. O aprimoramento fez-se retirando na escala das intenções empreendedoras a questão “*Obter um diploma é muito importante para mim*”, por não haver consenso entre os autores quanto ao facto do empreendedorismo estar relacionado com qualificações elevadas ou com a não conclusão de habilitações superiores. Na escala das intenções de abandono académico retiraram-se as questões “*Estou na Universidade para alargar os meus contactos sociais, para conhecer ambientes novos e para ganhar experiência*” e “*Logo que identificar uma oportunidade que seja exequível para criar o meu próprio emprego abandono os estudos*”, porque faziam mais sentido estarem na escala de intenções empreendedoras. O principal objectivo deste procedimento foi evitar o enviesamento da correlação entre as escalas pelo facto de possuírem variáveis comuns.

Feitos os ajustamentos para aprimorar as escalas das intenções empreendedoras e das intenções de abandono académico para responder à questão central de investigação utilizou-se a análise de correlação bivariada com o coeficiente de correlação de Pearson. O resultado ($R = ,128$) é estatisticamente significativo ($p = ,049$), positivo, embora muito fraco (ver Quadro 4.48). Isto é, quanto maiores forem as intenções empreendedoras maiores serão as tendências dos estudantes para abandonarem os estudos superiores de modo a perseguirem uma oportunidade empreendedora.

Quadro 4.48 Correlação entre intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico - **Correlação bivariada**

		Intenções empreendedoras	Intenções abandono académico
Intenções empreendedoras	Pearson Correlation	1	,128
	Sig. (2-tailed)		,049
	N	231	230
Intenções abandono académico	Pearson Correlation	,128	1
	Sig. (2-tailed)	,049	
	N	230	250

Apesar de os resultados serem modestos procurou-se, numa análise mais fina, identificar quais as variáveis da escala das intenções empreendedoras que melhor explicavam as intenções de abandono académico. Para tal, procedeu-se a uma regressão linear, com selecção de variáveis pelo método *Stepwise*, com todas as variáveis da escala de intenções

empreendedoras como variáveis independentes e a escala de intenções de abandono acadêmico como variável dependente.

O modelo parou no terceiro passo, é altamente significativo, encontrando-se ajustado aos presentes dados [$F(3;226) = 12,032; p = ,000$] e explica 13,8 % (R^2) da variância das intenções de abandono acadêmico.

Quadro 4.49 Sumário do Modelo

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
3	,371(c)	,138	,126	,43165	2,007

Dependent Variable: abandono2

Quadro 4.50 ANOVA

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
3	Regression	6,726	3	2,242	12,032	,000
	Residual	42,110	226	,186		
	Total	48,835	229			

Dependent Variable: abandono2

Os pressupostos do modelo de regressão linear foram analisados, tendo-se verificado que não existem problemas de multicolinearidade (VIF inferior a 10 e *Tolerance* superior a 0) e que os resíduos têm distribuição normal confirmado através de análise gráfica P-P plot e teste Komogorov-Smirnov ($K-S(246) = ,046; p = ,200$). Os resultados indicam que não existe auto-correlação dos resíduos ($d = 2,007$) existindo, ainda, relação linear entre os preditores e a variável dependente, confirmada através da análise gráfica do scatterplot da variável dependente.

Quadro 4.51 Teste de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Standardized Residual	,046	246	,200(*)	,995	246	,684
Studentized Residual	,046	246	,200(*)	,996	246	,734

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

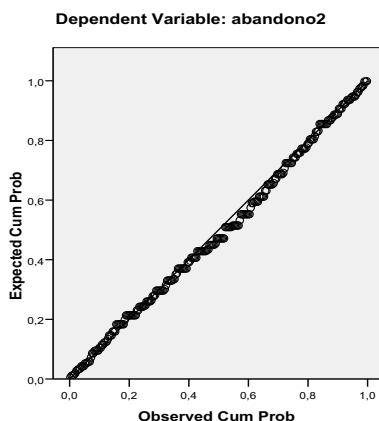
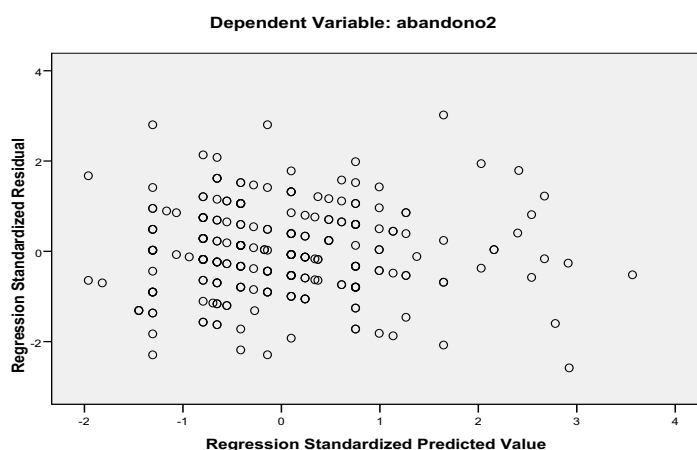


Gráfico 4.8 P-P Plot da Regressão: Resíduos Estandarizados

Scatterplot

Gráfico 4.9 Scatterplot da Regressão: Previsão dos valores estandarizados da variável dependente - **Abandono**

Verificados os pressupostos procedeu-se à análise de regressão linear para identificar os preditores das intenções empreendedoras que explicam as intenções de abandono académico. O modelo de regressão linear permitiu identificar as variáveis seguintes: “logo que identificar uma oportunidade que seja exequível para criar o meu próprio emprego abandono os estudos”, “é gratificante quando as minhas ideias se tornam realidade”, “os estudantes são confrontados com exemplos de oportunidades empreendedoras de sucesso suportadas em conhecimentos teóricos” como sendo preditores significativos das intenções do abandono (ver Quadro 4.52). Isto é, as variáveis identificadas na análise de regressão

constituem os preditores das intenções de abandono académico decorrentes da influência das variáveis constituintes das intenções empreendedoras.

Quadro 4.52 As intenções empreendedoras preditoras das intenções de abandono académico - **Regressão linear**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
3	(Constant)	2,740	,239		11,477	,000
	logo que identificar uma oportunidade que seja exequível para criar o meu próprio emprego abandono os estudos	,153	,033	,287	4,629	,000
	é gratificante quando as minhas ideias se tornam realidade	,112	,044	,157	2,540	,012
	os estudantes são confrontados com exemplos de oportunidades empreendedoras de sucesso suportadas em conhecimentos teóricos	-,088	,038	-,143	-2,296	,023

Dependent Variable: abandono2

Os resultados permitem afirmar que, para os estudantes do grupo-alvo que manifestaram intenções empreendedoras, quanto maiores são as suas convicções acerca da possibilidade para identificarem uma oportunidade que seja exequível para criar o seu próprio emprego, conjugado com a satisfação à medida que concretizam as suas intenções empreendedoras e as suas ideias se tornam realidade, maior será a tendência para os estudantes abandonarem os estudos académicos. Não obstante esta evidência, na percepção dos estudantes, o facto do ensino promovido pela Universidade os confrontar com exemplos de oportunidades empreendedoras de sucesso suportadas em conhecimentos teóricos produz um efeito benéfico na redução das intenções de abandono académico. Tal como estas práticas de ensino do empreendedorismo produzem impactes positivos na atenuação das intenções de abandono académico, um estudo desenvolvido por Albuquerque (2008), com estudantes do ensino superior revelou, também, efeitos positivos na continuação dos estudos superiores decorrentes do desenvolvimento de aulas práticas associadas ao desempenho da actividade profissional. Tais resultados parecem revelar, por um lado, a importância das metodologias de ensino na satisfação e na motivação dos estudantes e, por outro lado, a importância da articulação entre conteúdos e a aplicabilidade dos mesmos na actividade profissional como elemento aglutinador da aquisição do conhecimento específico e da concretização das expectativas pessoais e profissionais.

De acordo com os resultados das questões que melhor explicam as intenções de abandono académico, os estudantes parecem avaliar a desejabilidade e a exequibilidade das suas intenções empreendedoras. Tal avaliação engloba, por um lado, os elementos estruturantes da construção das intenções empreendedoras (Krueger, 2000) e, por outro lado, a

percepção de controlo sobre o comportamento enquanto determinante da tradução das intenções em comportamentos (Ajzen, 1991) ou as intenções como veículo da transformação das atitudes em comportamentos (Bean & Eaton, 2000), a que se junta a convergência das intenções como os melhores preditores dos comportamentos (Fishbein & Ajzen, 1975). A conjugação destes elementos faz dos preditores identificados elementos seguros da tradução das intenções empreendedoras em possíveis intenções de abandono académico.

O facto do ensino do empreendedorismo promovido pela Universidade produzir efeitos positivos na redução das intenções de abandono académico é um resultado muito relevante para a presente investigação. Esta relevância assume particular importância na actualidade, pois como se defende ao longo do estudo, o empreendedorismo é não só um estilo de vida capaz de responder às necessidades e motivações pessoais, mas também uma oportunidade de carreira capaz de gerar valor económico, social e estético e motivo de realização pessoal e profissional. A identificação deste preditor, tem, igualmente, repercussões importantes no *design* dos programas curriculares pois, como se verifica, quando se pretende mudar comportamentos não se pode produzir apenas informação.

Os resultados denotam um certo pragmatismo dos estudantes, mas coloca-se, igualmente a hipótese dos resultados decorrerem, também, da tomada de consciência da importância da formação conferida pela Universidade relativamente aos seus projectos de vida. Ou seja, os estudantes parecem avaliar as implicações das suas intenções podendo, neste caso, configurar as atitudes inerentes à TPB (Theory of Planned Behaviour) de Ajzen (1991) isto é, a tradução dos seus comportamento através das atitudes. Coloca-se, igualmente, a hipótese de os estudantes reconhecerem a importância da qualificação conferida pela Universidade em termos de uma ferramenta essencial para a concretização das suas intenções empreendedoras, as quais devem ser entendidas, também, como uma motivação importante da concretização de certos comportamentos. Assim sendo, o reconhecimento da importância da qualificação conferida pela Universidade vem ao encontro do estudo de Shane (2008) acerca da relação entre o nível de qualificação académica e a actividade empreendedora, como já se referiu anteriormente. De igual modo se pode dizer que, independentemente das dúvidas quanto aos efeitos do desenvolvimento de programas de empreendedorismo na convicção e na motivação para criar uma empresa inovadora ou o emprego próprio (Lüthje & Franke, 2003), entendendo-se que os resultados encontrados constituem um elemento positivo para o reforço do ensino do empreendedorismo. Assim sendo, pode assumir-se que o ensino do empreendedorismo constitui uma ferramenta determinante para a consolidação das intenções empreendedoras dos estudantes, mas ao mesmo tempo um elemento essencial para a atenuação das intenções de abandono académico.

Como expressam os resultados da presente investigação, uma formação virada para a criação de oportunidades empreendedoras constitui um factor atenuante das intenções de abandono académico e, ao mesmo tempo, é incentivadora de alternativas de carreira capazes de fazer face a um mercado de emprego, cada vez mais, volátil e contingente.

4.2. A relação entre as intenções de abandono académico e as intenções empreendedoras

De modo a complementar a identificação dos preditores encontrados procurou-se, igualmente, compreender quais as possíveis razões associadas às intenções de abandono académico que melhor explicavam as intenções empreendedoras. Para tal, constituiu-se uma escala de intenções de abandono académico que resultou de uma média das questões relacionadas com esta problemática constituída pelas questões: *Sinto, cada vez mais, que não vale a pena estudar porque o desemprego é quase certo; Tenho poucas esperanças de conseguir um emprego na minha área de estudos; O conhecimento que me é promovido pelo ensino superior não me serve para nada; Baixo desempenho continuado na aprendizagem; Tenho dificuldades na escrita dos relatórios e nos trabalhos de acordo com o exigido; Dificuldade em conciliar os meus métodos de estudo e organização do tempo com as diferentes solicitações e exigências académica; As experiências académicas vividas no 1º ano são um tédio e uma experiência negativa; Cada vez me envolvo menos nas actividades académicas e institucionais; A praxe é uma experiência intimidativa e alienante que me marcou negativamente; Dificuldade em superar as contrariedades para atingir os meus objectivos; Estou insatisfeito com a vida académica; Dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho e ou a vida familiar; As minhas disponibilidades financeiras e ou a sua gestão não me permitem suportar as despesas para continuar no ensino superior; Uma oferta de emprego a tempo inteiro; A falta de interacção e disponibilidade dos professores e as metodologias usadas dificultam o meu estudo e as aprendizagens; O excesso de burocracia da Instituição; O aumento do custo de vida e das despesas com a minha educação; Motivos relacionados com questões familiares - pais, filhos, vida conjunta, gravidez.*

A estas questões juntaram-se, ainda, as seguintes: *Tenho intenção de me matricular no próximo semestre; Obter um diploma é muito importante para mim.* A adição destas questões teve por objectivo analisar a possibilidade da existência de alguma relação entre as mesmas e as intenções empreendedoras. Este conjunto de questões constituiu-se como variáveis independentes da escala das intenções de abandono académico.

Construiu-se, igualmente, uma escala de intenções empreendedoras que resultou de uma média das questões relacionadas com esta problemática constituída pelas questões: (Actividades nos tempos livres: *Idealizar um negócio;* Escolha do curso: *Mais hipótese de criar o meu auto-emprego ou pequena empresa;* Escolha da Instituição: *A formação ser virada para a criação do*

auto-emprego ou pequenas empresas, Por ensinar os estudantes a identificar oportunidades empreendedoras; Atitudes: Criar o próprio emprego ou pequena empresa é uma carreira profissional alternativa ao alcance de pessoas com o meu conhecimento profissional e habilitações académica, Prefiro criar uma empresa/negócio próprio do que ser gestor de uma grande empresa, É gratificante quando as minhas ideias se tornam realidade, Desde adolescente que persigo a ideia de criar um negócio, uma empresa ou algo de inovador que seja útil para a vida ou bem-estar das pessoas, Convivo com familiares e amigos que criaram pequenas empresas com sucesso, Na cultura da minha região as pessoas preferem mais ter bons empregos do que criar o seu próprio emprego, Entendo o insucesso como parte integrante do processo de autoformação, Os meus familiares e amigos encorajam e apoiam as minhas intenções empreendedoras; Possíveis razões para abandonar os estudos superiores: Estou na Universidade para alargar os meus contactos sociais, para conhecer ambientes novos e para ganhar experiência, Logo que identificar uma oportunidade que seja exequível para criar o meu próprio emprego abandono os estudos; Desempenho da Universidade no processo de educação e aprendizagem: Os estudantes são confrontados com exemplos de oportunidades empreendedoras de sucesso suportados em conhecimentos teóricos, A Universidade desenvolve nos estudantes as competências necessárias para saberem agir criativamente, detectar, avaliar e explorar oportunidades de negócio, A Universidade incentiva a participação dos estudantes na realização de projectos que respondam às necessidades da comunidade local; Atributos e comportamentos: Tenho facilidade em identificar possibilidades de negócios inovadores, Prefiro trabalhar arduamente para criar o meu próprio emprego do que ser um empregado rico).

Este conjunto de questões constitui-se como variáveis dependentes da escala das intenções empreendedoras

Para analisar esta questão procedeu-se a uma regressão linear, com selecção de variáveis pelo método *Stepwise*, com todas as variáveis da escala de intenções abandono académico como variáveis independentes e a escala de intenções empreendedoras como variável dependente.

O modelo parou no terceiro passo, é altamente significativo, encontrando-se ajustado aos presentes dados [$F(3;220) = 11,522; p = ,000$] e explica 13,6 % (R^2) da variância das intenções empreendedoras, conforme se pode verificar nos quadros seguintes.

Quadro 4.53 Sumário do Modelo

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
3	,368	,136	,124	,36563	1,738

Dependent Variable: empreend2

Quadro 4.54 ANOVA

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
3	Regression	4,621	3	1,540	11,522	,000
	Residual	29,411	220	,134		
	Total	34,031	223			

Dependent Variable: empreend2

Os pressupostos do modelo de regressão linear foram analisados, tendo-se verificado que não existem problemas de multicolinearidade (VIF inferior a 10 e *Tolerance* superior a 0) e que os resíduos têm distribuição normal confirmado através de análise gráfica P-P plot e teste Komogorov-Smirnov [K-S (226) = ,033; $p = ,200$]. Os resultados indicam que não existe auto-correlação dos resíduos ($d = 1,738$) existindo, ainda, relação linear entre os preditores e a variável dependente, confirmada através da análise gráfica do scatterplot da variável dependente.

Quadro 4.55 Teste de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Standardized Residual	,036	226	,200	,997	226	,948
Studentized Deleted Residual	,033	226	,200	,997	226	,950

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

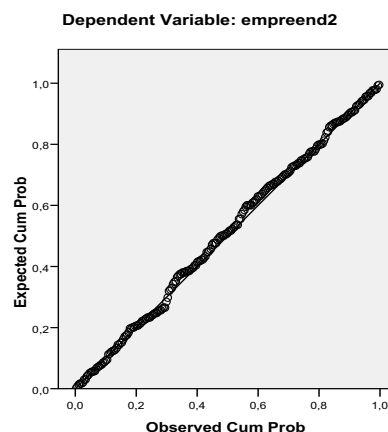


Gráfico 4.10 P-P Plot da Regressão: Resíduos Estandarizados

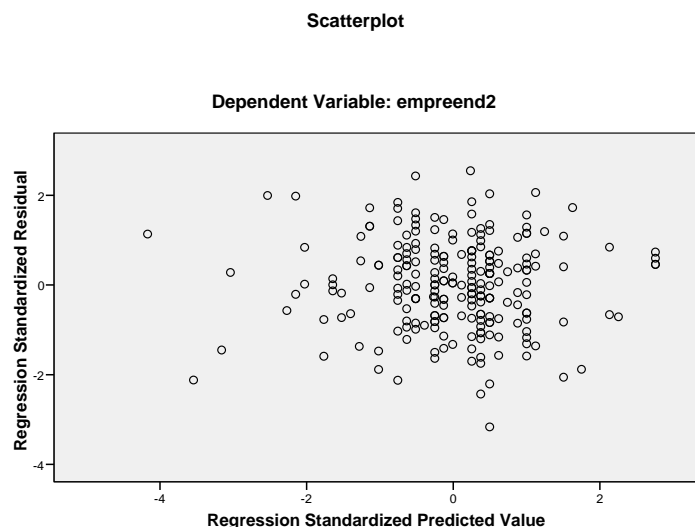


Gráfico 4.11 Scatterplot da Regressão: Previsão dos valores estandardizados da variável dependente - **Empreendedorismo**

Verificados os pressupostos procedeu-se à análise de regressão linear para identificar os preditores das intenções de abandono académico que explicam as intenções empreendedoras. O modelo de regressão linear permitiu identificar as variáveis seguintes: “tenho intenção de me matricular no próximo semestre”, “motivos relacionados com questões familiares (pais, filhos, vida conjunta, gravidez)”, “baixo desempenho continuado na aprendizagem” como sendo preditores significativos das intenções empreendedoras (ver Quadro 4.56). Isto é, as variáveis identificadas na análise de regressão constituem os preditores das intenções empreendedoras decorrentes da influência das variáveis constituintes das intenções de abandono académico.

Quadro 4.56 As intenções de abandono académico predictoras das intenções empreendedoras - **Regressão linear**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
3 (Constant)	2,477	,185		13,422	,000
tenho intenção de me matricular no próximo semestre	,145	,033	,286	4,432	,000
motivos relacionados com questões familiares (pais, filhos, vida conjunta, gravidez)	,090	,023	,255	3,854	,000
baixo desempenho continuado na aprendizagem	-,073	,027	-,174	-2,668	,008

O facto dos estudantes desejarem continuar os estudos superiores explicar as intenções empreendedoras, parece ir ao encontro da convicção anteriormente expressa acerca do reconhecimento das virtualidades do ensino do empreendedorismo conferido pela

Universidade. Na verdade, esta manifestação de intenções parece estar associada ao facto da Universidade confrontar os estudantes com exemplos de oportunidades empreendedoras de sucesso suportadas em conhecimentos teóricos que, como vimos anteriormente, se constituiu como um factor atenuador das intenções de abandono académico. Os resultados parecem confirmar, igualmente, a existência de uma avaliação positiva sobre a formação conferida pela Universidade, consolidada no desejo de renovação da matrícula como factor explicativo das intenções empreendedoras. Estes resultados permitem inferir que os estudantes reconhecem, quer a importância do ensino do empreendedorismo para a formação do seu conhecimento e determinação das suas intenções empreendedoras, quer a importância de uma qualificação superior como uma ferramenta fundamental da concretização da actividade empreendedora. Assim sendo, o desejo de melhoria das qualificações académicas parece ser um elemento potenciador da concretização das intenções empreendedoras conforme referido no estudo de Shane (2008).

Uma das potencialidades do empreendedorismo é permitir que cada indivíduo possa gerir o próprio tempo de acordo com as suas necessidades. Por isso, o facto dos motivos relacionados com as questões familiares (pais, filhos, vida conjunta, gravidez) se constituírem como um factor explicativo das intenções empreendedoras vem ao encontro deste pressuposto. Assim sendo, à medida que aumentam as dificuldades em conciliar os estudos com a vida familiar e os problemas a esta inerentes, maior é a pressão daquelas não sobre as intenções de abandono académico, mas sobre as intenções empreendedoras, como alternativa de carreira. Tal facto pode justificar-se na medida em que a actividade empreendedora é para muitos indivíduos, não só uma forma flexível que melhor permite conciliar a actividade profissional com os problemas familiares (Shane, 2008; DeMartino & Barbato, 2003¹⁷⁵), mas também o reconhecimento de que as qualificações superiores lhes podem aumentar as oportunidades de carreira (Christie *et al.*, 2004; Christie & Grant, 2004).

Os resultados mostram, igualmente, que o baixo desempenho continuado na aprendizagem constitui um preditor explicativo das intenções empreendedoras. À medida que o baixo desempenho continuado dos estudantes aumenta, isto é, baixa a sua *performance* académica, influencia positivamente as intenções empreendedoras. Tal resultado significa que, apesar da baixa *performance* académica esta não constitui, *de per se*, um preditor das intenções de abandono académico, mas antes um factor precipitante das intenções empreendedoras. Apesar dos resultados contrariarem o argumento de que o aumento das qualificações académicas potencia a actividade empreendedora (Shane, 2008) são, contudo,

¹⁷⁵ Citado por Pittaway & Cope (2007)

muito encorajadores para a presente investigação. Na verdade, os resultados são consistentes com outros estudos que evidenciam os percursos escolares conturbados dos empreendedores e a não conclusão de estudos superiores (Fayolle *et al.*, 2004; Nieuwenhuizen & Groenwald, 2004¹⁷⁶) como características dos empreendedores os quais, como já se referiu, parecem não hesitar em abandonar os estudos para perseguir as suas intenções empreendedoras.

Não sendo conhecidos outros estudos que abordem a problemática em análise que possam ajudar a compreender os resultados encontrados e, apesar de se tratar de um estudo exploratório, permitem afirmar que a identificação dos preditores acima referidos significa que, as intenções empreendedoras são determinadas por um conjunto diversificado de preditores decorrentes das próprias intenções empreendedoras, já anteriormente identificadas, associadas a um conjunto de preditores decorrentes das intenções de abandono académico, também elas traduzíveis em intenções empreendedoras.

Em resumo, de acordo com os resultados da investigação pode afirmar-se que os preditores das intenções empreendedoras, manifestas pelos estudantes do grupo-alvo, eram decorrentes da influência de um conjunto de atributos e de comportamentos pessoais, do estímulo promovido pelo tipo de ensino veiculado pela Universidade, dos hábitos culturais detidos pelos estudantes e dos critérios de escolha da instituição, quer pelas suas características gerais, quer pela influência da família e amigos, conjuntamente com a intenção de renovar a matrícula no semestre seguinte, motivos relacionados com questões familiares (pais, filhos, vida conjunta, gravidez) e o aumento do baixo desempenho continuado na aprendizagem. Tais resultados permitem concluir que existe uma diversidade de factores associados às características da personalidade, das percepções individuais, da influência do capital social e cultural da família e dos amigos e do ensino promovido pela Universidade, bem como da falta de *performance* académica, que determinavam as intenções empreendedoras dos estudantes do grupo-alvo.

6. Análise de conteúdo

O questionário desenvolvido, dispunha de duas questões abertas em que se apelava aos estudantes para, caso desejassem, expressarem algum comentário pertinente associado, quer ao empreendedorismo, quer ao abandono académico utilizando os espaços destinados ao efeito, ou caso esse espaço não fosse suficiente usassem o verso da folha.

A primeira evidência, que ressalta dos dados coligidos, foi a baixa participação dos estudantes. A segunda, foi que os estudantes parecem estar mais sensibilizados para as

¹⁷⁶ Citados por Kirby (2005)

questões do abandono académico do que para o empreendedorismo. A evidência acima referida pode interpretar-se como uma lacuna da aprendizagem e da cultura institucional, pois o tema do empreendedorismo parece estar, ainda, pouco difundido, quer nos discursos, quer nos conteúdos, quer ainda nas práticas da Universidade. Efectivamente, apenas 9 estudantes expressaram a sua opinião relativamente ao empreendedorismo, sendo 5 da Universidade de Aveiro e 4 da Universidade Évora. Dos estudantes que emitiram comentários acerca do empreendedorismo, 6 eram do curso de turismo, 2 de engenharia informática e 1 de engenharia civil. Apesar da participação reduzida dos estudantes, o facto de serem maioritariamente do curso de turismo era consonante com os resultados anteriores, pois foram os estudantes deste curso que mais expressaram ter intenções empreendedoras. Quanto ao abandono académico, 14 estudantes expressaram a sua opinião, sendo 10 da Universidade de Aveiro e 4 da Universidade de Évora. Dos estudantes que emitiram opinião, 8 eram do curso de turismo, 5 de engenharia informática e 1 de engenharia civil. Para além dos estudantes da Universidade de Aveiro serem mais participativos, verificou-se que eram, igualmente, os estudantes do curso de turismo os mais colaborantes.

Os dados decorrentes das respostas dos estudantes constituíram-se em duas dimensões de análise: o empreendedorismo e o abandono académico.

Relativamente à dimensão de análise do empreendedorismo e de acordo com os procedimentos expressos na metodologia, deste estudo, foi possível elaborar uma grelha de análise constituída por 3 categorias com 10 unidades de enunciação. De acordo com a grelha de análise construída, verificou-se que os estudantes davam especial relevo às expectativas, aos incentivos e aos atributos empreendedores (ver Quadro 4.57).

Em termos do impacte do empreendedorismo nas suas expectativas os estudantes evidenciaram desagrado quanto ao contraste entre a forma como tem sido promovido o empreendedorismo e a realidade da sua concretização. Os estudantes foram muito assertivos quanto à desmotivação causada pela burocracia na criação de um negócio empreendedor e no acesso ao financiamento. Tal evidência, vem ao encontro das preocupações expressas, anteriormente, acerca do papel da Universidade, não só no ensino do empreendedorismo, mas também na importância de complementar o conhecimento dos estudantes com aspectos práticos relacionados com a legislação, a fiscalidade, a administração e a gestão, bem como o financiamento e o mercado imobiliário, conforme refere Onstenk (2003). Apesar de terem consciência de que as dificuldades referidas eram um desincentivo que limita grandemente a motivação para perseguirem as suas intenções empreendedoras, não deixaram de revelar conhecimento acerca das potencialidades do empreendedorismo enquanto motor de mudança

e de desenvolvimento, inferindo-se estar implícitas preocupações relacionadas com factores económicos, como o desemprego e a falta de competitividade do país.

Quadro 4.57 Dimensão da análise de conteúdo - **Empreendedorismo**

Categorias	Unidades de enunciação
Expectativas	<p>... fazem-se campanhas enganosas a mais sobre o empreendedorismo ... a pouca experiência e o défice de capacidade de gestão levam os jovens à ruína ... (126 – Aveiro – informática)</p> <p>... a burocracia exagerada limita e “castra” ao nível do investimento pessoal... (205 – Aveiro – turismo)</p> <p>... o excesso de burocracia necessário para abrir um negócio desmotiva qualquer um ... (239 – Évora – turismo)</p> <p>... o empreendedorismo é muito bom quando se tem capital para investir, caso contrário não passa de um sonho... (231 – Évora - turismo)</p> <p>... queres um [negócio] faz o teu... (192 – Aveiro – turismo)</p> <p>... o empreendedorismo é necessário, de maneira a “dar” um novo rumo ao país ... (122 – Aveiro – informática)</p>
Incentivos	<p>... deviam-se fazer campanhas mais elucidativas ... (126 – Aveiro – informática)</p> <p>... não há incentivos ... (239 – Évora – turismo)</p>
Atributos empreendedores	<p>... é necessário muita responsabilidade e coragem para a aceitar o desafio do empreendedorismo ... (072 Évora – civil)</p> <p>... ser empreendedor é acreditar em nós e ir em frente com os nossos objectivos e crenças ... (217 – Aveiro – turismo)</p>

Os estudantes mostraram preocupação pela falta de incentivos à criação de negócios empreendedores, ao mesmo tempo que exortam a necessidade de se desenvolverem campanhas mais esclarecedoras sobre os incentivos para o desenvolvimento desta actividade.

Os estudantes não deixaram de evidenciar a importância dos atributos empreendedores como elementos essenciais da concretização de um negócio empreendedor, realçando a responsabilidade, a autoconfiança, os objectivos pessoais e as crenças próprias como determinantes da concretização das suas intenções empreendedoras. Esta interpretação, corrobora os resultados da análise quantitativa, já que os atributos empreendedores se afirmaram como preditores das intenções empreendedoras onde os atributos acima referidos estavam incluídos.

Relativamente à dimensão de análise do abandono académico e de acordo com os procedimentos expressos na metodologia, foi possível elaborar uma grelha de análise constituída por 6 categorias com 24 unidades de enunciação.

Depois da leitura flutuante às respostas dos estudantes verificou-se que estes deram, essencialmente, relevo às práticas pedagógicas/metodologias, às expectativas, à falta de apoio institucional e às dificuldades financeiras, tendo referido, ainda, aspectos relacionados com o

empenhamento da Universidade e proferiram algumas recomendações para colmatar o abandono académico (ver Quadro 4.58).

Quadro 4.58 Dimensão da análise de conteúdo - **Abandono académico**

Categorias	Unidades de enunciação
Prática pedagógica /Metodologias	<p>... o facto do abandono não parar deve-se aos professores não terem capacidade para entusiasmar os seus alunos a interessarem-se pela matéria ... (149 – Aveiro – informática)</p> <p>... os professores não conhecem a matéria e falta-lhes capacidades de ensino... (149 – Aveiro – informática)</p> <p>... os responsáveis pela aprendizagem têm dificuldades em chegar aos alunos... (204 – Aveiro – turismo)</p> <p>... o abandono está principalmente ligado ao desacreditar nos conteúdos leccionados ... e a taxa de insucesso... (217 – Aveiro – turismo)</p> <p>... pouca disciplina nas aulas e demasiada importância para os conteúdos... (204 – Aveiro – turismo)</p> <p>... a Universidade em si não motiva os trabalhadores estudantes se estes voltam a estudar... nem valoriza a sua experiência... (227 – Évora – turismo)</p> <p>... não mudou muito com Bolonha, em determinadas cadeiras ... (127 – Aveiro – Informática)</p>
Expectativas	<p>... com as taxas de desemprego a aumentar todos os anos é pouco entusiasmante/ motivador tendo em conta que um curso superior envolve trabalho e tempo investido ... (030 Aveiro – civil)</p> <p>... o mercado de trabalho não nos dá muitas expectativas... (227 – Évora – turismo)</p> <p>... o abandono académico existe e é real, isto deve-se em grande parte às expectativas de vida de cada um... (227 – Évora – turismo)</p> <p>... não se sentir realizado é o melhor motivo para o abandono académico ... (183 – Évora – informática)</p> <p>... o facto de adquirirmos conhecimentos específicos podemos sempre pô-los em prática ... (227 – Évora – turismo)</p>
Falta de apoio institucional	<p>... há falta de apoio no Ensino Superior para os alunos que não se sentem cativados ou não se identificam com o curso... (229 – Évora – turismo)</p> <p>... é urgente criar gabinetes orientadores com pessoal qualificado, nos vários ciclos, de forma a manter os alunos sempre motivados e apoiados de forma coordenada ... (192 – Aveiro – turismo)</p> <p>... não há serviços para as pessoas nesses casos e já assisti a abandonos por simplesmente não conhecerem nem terem informação ... (229 – Évora – turismo)</p> <p>... há que apostar no incentivo e apoio... (227 – Évora – turismo)</p>
Dificuldades financeiras	<p>... o abandono para mim só iria ou poderá acontecer num caso de dificuldades económicas ... (203 – Aveiro – turismo)</p> <p>... deve-se às dificuldades financeiras... (227 – Évora – turismo)</p> <p>... muitas pessoas desistem de tirar cursos superiores devido ao elevado custo que isso representa no orçamento de uma família... (237 – Évora – turismo)</p> <p>... a crise económica em que o país se encontra é o principal responsável pelo abandono do ensino superior (126 – Aveiro – informática)</p>
Empenhamento da Universidade	<p>... trabalhar com as empresas ... (211 – Aveiro – turismo)</p> <p>... deviam incentivar mais a mobilidade entre estudantes... (211 – Aveiro – turismo)</p>
Recomendações	<p>... a solução era simples, a imposição de médias elevadas em todos os cursos de ensino universitário... (030 Aveiro – civil)</p> <p>... há muita gente que não está cá a fazer nada ... (148 – Aveiro – informática)</p>

De acordo com os discursos dos estudantes pode afirmar-se que as metodologias e as práticas conducentes à aprendizagem eram uma das causas tidas pelos estudantes como passíveis de se traduzir em abandono académico. Tal entendimento decorre, não só devido à falta de capacidade dos professores para motivarem os estudantes, mas também devido à falta de preparação e conhecimento adequado dos conteúdos. Na perspectiva dos estudantes estes constrangimentos pareciam criar dificuldades ao nível da apreensão do conhecimento, acrescidas por alguma indisciplina na sala de aula o que pode evidenciar, igualmente, alguma falta de autoridade dos professores, ou falta de maturidade dos estudantes. Os estudantes colocaram, igualmente, a tónica nos conteúdos como uma causa do abandono académico, inferindo-se serem em si mesmos pouco interessantes ou não irem ao encontro das necessidades e expectativas dos estudantes, as quais pareciam traduzir-se em insucesso e, conseqüentemente, em abandono académico.

O facto de os estudantes darem um enfoque especial à falta de diversidade metodológica decorrente das metodologias e das práticas de ensino/aprendizagem promovidas pelos professores no desenvolvimento da sua actividade profissional vem ao encontro da perspectiva de Estrela (1999) sobre o problema da desmotivação referida pelos estudantes. Igualmente conscientes desta realidade, também outros autores estudados¹⁷⁷ já haviam considerado a necessidade de uma mudança nas práticas pedagógicas dos professores que motive os estudantes para a aprendizagem de modo a atenuar os impactes da desmotivação, do desinteresse e da apatia no abandono académico.

Os estudantes consideraram, ainda, que as mudanças decorrentes da generalização do Tratado de Bolonha não trouxeram qualquer mudança nas estratégias pedagógicas e de organização na maioria das disciplinas, o que contraria o espírito e as recomendações do referido Tratado face a uma menor imposição presencial dos estudantes.

Na perspectiva dos estudantes, a Universidade não valorizava, nem o esforço dos trabalhadores estudantes, nem o conhecimento e a experiência detida por estes estudantes. Tal evidência, parecia traduzir-se num sentido de indiferença pouco estimulante, quer para aqueles que pretendem concluir uma qualificação superior, quer motivadora do regresso dos estudantes à Universidade que pretendem actualizar o seu conhecimento ou para prosseguir os estudos superiores numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

As expectativas dos estudantes parecem gorar-se, essencialmente, devido à desmotivação decorrente do mercado de trabalho registar um aumento crescente do desemprego, o que se reflecte negativamente nos projectos de vida e no investimento e

¹⁷⁷ Brinkworth *et al.* (2009); Barefoot (2003); Alarcão (2000); Romainville (2000)

empenhamento pessoal. Se o mercado de trabalho não é incentivador da concretização das expectativas criadas e se esta lacuna se reflecte na realização pessoal e profissional, não parecem restar dúvidas aos estudantes de que o abandono académico é uma inevitável consequência da quebra de expectativas. Tal resultado sugere a necessidade de se estudar a relação entre a taxa de desemprego e o abandono académico sugerido por Di Pietro (2006).

Os resultados da análise de conteúdo não são, em parte, consonantes com os resultados da análise quantitativa, já que nesta, a quebra de expectativas da empregabilidade não se constituiu como um preditor do abandono académico. Tal evidência, associada ao facto de os estudantes afirmarem que podem pôr sempre os conhecimentos adquiridos em prática, parece vir ao encontro da interpretação aquando dos resultados quantitativos, isto é os estudantes não deixam de valorizar o conhecimento promovido pela Universidade, considerando que este pode ser uma mais valia para outros projectos de vida. Tal perspectiva, a confirmar-se, significa que os estudantes reconhecem virtualidades à formação conferida pela Universidade, não só no domínio da formação conferida para a empregabilidade e da criação do próprio emprego, mas também no domínio do conhecimento enquanto fonte de saber e de cultura, de reflexão, de contactos sociais, de socialização e de conhecimento enquanto desafio intelectual, afinal elementos essenciais da formação do indivíduo.

A falta de apoio institucional foi, também, outra causa de abandono académico referida pelos estudantes. Na verdade, os estudantes evocaram a necessidade de se criarem gabinetes, no ensino superior, que apoiem os estudantes desmotivados ou insatisfeitos com o curso, como resultantes em abandono académico. Esta falta de apoio institucional parecia decorrer, quer da inexistência de gabinetes e de técnicos especializados que ajudassem os estudantes a superar as suas dificuldades, quer devido à falta de informação que, muitas vezes, se traduz na tomada de decisões erradas por falta de apoio institucional. O apoio institucional foi referido pelos estudantes como uma necessidade a implementar em todos os ciclos de estudos superiores de modo a manter a motivação e a incentivar os estudantes a concluir com sucesso a sua qualificação superior. Esta sugestão vem ao encontro, igualmente, da perspectiva referida na literatura de que as intenções de abandono académico podem acompanhar o percurso dos estudantes¹⁷⁸, embora possam variar as razões, tal como a empregabilidade do curso varia consoante a conjuntura, o reconhecimento social e a relação entre a oferta e procura.

As dificuldades financeiras e a crise económica foram, igualmente, reportadas pelos estudantes como razões para o abandono académico. Para estes estudantes, os custos para a

¹⁷⁸ Ishitani (2006, 2003); Nora *et al.* (2005); Davies & Elias (2003); Dodgson & Bolam (2002)

obtenção de uma qualificação superior representavam um peso elevado no orçamento das famílias, pelo que os estudantes se vêm forçados a abandonar os estudos superiores. O facto da crise económica ter vindo a agravar o abandono académico, pode dever-se, aos problemas de desemprego e endividamento que se reflectem nas dificuldades de as famílias portuguesas satisfazerem os seus compromissos. Em síntese, apesar das múltiplas referências na literatura e de não ser consensual entre os autores estudados, as dificuldades financeiras constituem-se, no presente estudo, claramente como causa do abandono académico estando presentes, quer nos resultados quantitativos, quer nos resultados qualitativos.

Os estudantes referiram, ainda, a falta de empenhamento da Universidade como causa de abandono académico. Efectivamente, o facto da Universidade não promover, quer uma maior mobilidade entre os estudantes, quer uma maior relação com as empresas parece ser uma questão que pode conduzir os estudantes ao abandono académico. Tal resultado, parece significar alguma desmotivação decorrente da insatisfação com o curso ou com o ambiente académico, o qual se houvesse mais mobilidade poderia ir ao encontro das necessidades dos estudantes, nomeadamente dos deslocados. A questão da mobilidade associada ao facto de os estudantes referirem a falta de relação da Universidade com as empresas, pode significar alguma insatisfação decorrente da organização curricular e das práticas pedagógicas sugerindo, igualmente, que uma mudança de ambiente poderia ser gratificante em termos das aprendizagens.

Finalmente, os estudantes proferiram algumas recomendações para atenuar as elevadas taxas de abandono académico. Efectivamente, na perspectiva dos estudantes, existem alguns estudantes que não estão a fazer nada no ensino superior, isto é, infere-se que não pretendem concluir o curso. A confirmar-se esta interpretação, tal resultado vem ao encontro do referido por Tinto (1993) de que nem todos os estudantes que acedem ao ensino superior têm como objectivo concluir uma qualificação superior, mas ganhar experiência, fortalecer os laços sociais ou como estímulo intelectual, como parece ser o objectivo de indivíduos com intenções empreendedoras, como já referimos. O facto de os estudantes sugerirem a imposição de médias elevadas como medida de combate ao abandono académico vem ao encontro das sugestões de Di Pietro (2006) e Di Pietro & Cutillo (2008) como uma forma selectiva com vista ao sucesso académico. De igual modo, as qualificações de acesso ao ensino superior elevadas são entendidas por Astin & Oseguera (2005) e Cabrera *et al.* (2005) como um indicador da conclusão dos estudos superiores ou ainda, da existência de uma relação positiva entre o rendimento académico e a nota de ingresso defendida por alguns

autores¹⁷⁹ como prenúncio da conclusão de estudos superiores, o que parece congrega os pressupostos das propostas apontadas pelos estudantes.

Nota conclusiva

A análise dos resultados permitiu evidenciar o papel determinante da influência, quer dos atributos, quer dos comportamentos empreendedores detidos pelos estudantes nas intenções empreendedoras o que reforça a necessidade da Universidade valorizar e promover o seu desenvolvimento. Sendo que as intenções são o melhor preditor dos comportamentos, o facto dos atributos que melhor explicam os comportamentos empreendedores congregarem, essencialmente, atributos associados às crenças próprias, à criatividade, à realização orientada pela ambição e ao trabalho árduo, não significa que não se devam valorizar outros atributos característicos da personalidade dos empreendedores. Este entendimento decorre da percepção que a determinação dos atributos que podem traduzir os comportamentos empreendedores divergem entre os indivíduos, varia ao longo do tempo e de acordo com os contextos, bem como da conjuntura e das motivações em que se mobilizam tais atributos.

A escolha da instituição reveste-se de um significado importante, porque pode influenciar duplamente a concretização das intenções empreendedoras dos estudantes. Se por um lado, as características gerais e a oferta formativa se constituem como um factor que influencia as intenções empreendedoras, por outro lado, a forte ascendência dos familiares e dos amigos na escolha da instituição constitui, igualmente, um factor que pode influenciar positivamente as intenções empreendedoras dos estudantes.

Os hábitos culturais emergem como um factor que influencia, igualmente, as intenções dos estudantes. A falta ou a insuficiência de aquisição de hábitos culturais parece traduzir-se num choque cultural entre a cultura detida e a cultura académica e social da instituição constituindo, deste modo, um preditor, quer das intenções empreendedoras, quer das intenções de abandono académico. Esta evidência está em consonância com o baixo *background* sociocultural detido pelos estudantes do grupo-alvo podendo ter, igualmente, implicações nas intenções de abandono académico por falta de apoio, caso existam dificuldades académicas acrescidas.

Os factores tidos pelos estudantes do grupo-alvo como capazes de influenciar as suas intenções de abandono académico eram determinados por um conjunto de razões já identificadas em estudos anteriores, nomeadamente, a falta de preparação académica, o excesso de burocracia, as dificuldades financeiras, a problemas de integração académica, a

¹⁷⁹ Almeida (2004); Frickey & Primon (2003); Strauss & Volkwein (2002).

insatisfação com o ambiente académico, a escolha errada do curso e a falta de capital cultural, neste caso traduzido na falta de hábitos culturais. Para além deste conjunto de factores emergem as intenções empreendedoras como um novo preditor das intenções de abandono académico o qual em muito pode contribuir para a compreensão do abandono académico enquanto fenómeno institucional.

Ao contrário do esperado a quebra de expectativas de empregabilidade, só por si, não constitui um factor determinante das intenções de abandono académico. Tal resultado pode decorrer de os estudantes serem do 1º ano e não terem, ainda, tomado consciência das reais dificuldades do mercado de emprego ou pelo contrário terem tomado consciência da mesma, mas não descortinarem alternativas ou por reconhecerem que uma qualificação superior pode, ainda, fazer a diferença no acesso ao mercado de emprego. Sendo qualquer uma destas hipóteses plausível, o certo é que a escolha do curso por quebra de expectativas de empregabilidade pode, como se verificou, traduzir-se num preditor das intenções de abandono académico vindo, deste modo, ao encontro da percepção detida.

O facto do mercado de emprego vir a registar, nos últimos anos, um crescimento do número de jovens licenciados desempregados, pode ajudar a perceber as diferentes razões que conduzem os estudantes do ensino superior ao abandono dos estudos sem concluírem uma qualificação superior. Apesar de se tratar de um estudo exploratório, os preditores identificados podem ajudar a fazer luz sobre a compreensão do abandono académico enquanto fenómeno institucional. Na verdade, como as intenções são a melhor tradução dos comportamentos, também aqui se pode argumentar que as características da personalidade, nomeadamente, os atributos e os comportamentos empreendedores associados às intenções empreendedoras manifestas desde muito jovens, influenciam decisivamente as intenções de abandonar os estudos superiores para perseguirem uma oportunidade empreendedora. Paralelamente, o estudo revelou que o ensino do empreendedorismo promovido pela Universidade tinha uma influência positiva na continuação dos estudos superiores constituindo, portanto, um factor capaz de atenuar as intenções de abandono académico.

A experiência empreendedora dos pais influenciava de modo significativo as intenções empreendedoras dos estudantes, o mesmo não se verificando em termos das intenções de abandono académico. Contudo, os estudantes cujos pais eram detentores deste tipo de experiência evidenciavam uma tendência das intenções de abandono académico superior aos outros estudantes.

A análise restrita do grupo-alvo revelou que as intenções empreendedoras entre os estudantes da Universidade de Aveiro eram mais elevadas em relação aos estudantes da Universidade de Évora sendo que, por contraste, as intenções de abandono académico eram

mais evidentes entre os estudantes da Universidade de Évora do que na Universidade de Aveiro. O facto das intenções empreendedoras e das intenções de abandono académico serem marcadamente divergentes, coloca em evidência, não só a influência dos próprios contextos regionais, da litoralização e da interioridade, mas também o prestígio das instituições decorrentes da centralidade, litoralização e interioridade que caracterizam a região onde as instituições se inserem as quais, como se sabe, influenciam o desenvolvimento e as expectativas dos estudantes, de entre outras.

Os resultados da análise de conteúdo revelaram que o tema do empreendedorismo estava, ainda, pouco difundido entre os estudantes do grupo-alvo, o que pode decorrer da falta de cultura empreendedora que parece caracterizar a Universidade portuguesa. Apesar da participação reduzida dos estudantes, os resultados revelaram que a burocracia era um factor desmotivador do exercício da actividade empreendedora, o que vem ao encontro da necessidade da Universidade complementar o ensino do empreendedorismo com questões de ordem administrativa e financeira. Os estudantes revelaram conhecimento acerca das potencialidades do empreendedorismo enquanto motor de mudança e de desenvolvimento, embora tenham evidenciado a falta de incentivos à criação de negócios empreendedoras como uma limitação das suas intenções empreendedoras.

A responsabilidade, a autoconfiança, os objectivos pessoais e as crenças próprias eram tidas como os atributos empreendedores determinantes da concretização das intenções empreendedoras, resultado que veio confirmar os resultados da análise quantitativa.

Os resultados da análise de conteúdo evidenciaram como causas de abandono académico, essencialmente, a falta de diversidade metodológica e as práticas pedagógicas que motive os estudantes, onde se incluem a falta de conhecimento e de autoridade dos professores, da quebra de expectativas devido ao aumento do desemprego, da falta de apoio institucional que ajude a motivar e a incentivar os estudantes que não se identificam com o curso e das dificuldades financeiras devido aos custos da educação e à actual crise económica. Quanto às intenções empreendedoras, os resultados da análise de conteúdo revelaram a importância dos atributos empreendedores como elementos essenciais da concretização de um negócio empreendedor. Contudo, o excesso de burocracia, quer da criação de pequenas empresas, quer do acesso ao financiamento foram referidas como constrangimentos desmotivadores da concretização dessa actividade.

A escassez de estudos conhecidos que abordem a problemática em análise, capazes de ajudar a compreender os resultados encontrados, releva a importância do carácter exploratório da investigação, ao mesmo tempo que fica a satisfação de se ter contribuído para a identificação dos preditores acima referidos. Como se verificou, as intenções empreendedoras

são determinadas por um conjunto diversificado de preditores decorrentes das próprias intenções empreendedoras, associadas a um conjunto de preditores decorrentes das intenções de abandono académico, também elas traduzíveis em intenções empreendedoras. Isto é, a problemática em estudo revela-se de grande complexidade suscitando estudos mais aprofundados e de carácter nacional que permitam compreender, na sua diversidade contextual e regional, quais os factores que influenciam as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico, bem como das possíveis inter-relações entre as intenções referidas.

CONCLUSÃO

A presente investigação contribuiu para conhecer o fenómeno do abandono académico e do empreendedorismo na sua diversidade conceptual e terminológica e os impactes a estes associados, bem como da relação entre estes dois fenómenos. O estudo do abandono académico permitiu compreender o significado do impacte das suas taxas elevadas nas expectativas das famílias, no prestígio e nas finanças das instituições e no desenvolvimento da economia e da geração de riqueza do Estado. O estudo do empreendedorismo permitiu compreender a sua importância enquanto fenómeno social gerador de valor económico, social e estético capaz de atenuar os conflitos sociais decorrentes do desemprego, bem como a importância do seu ensino enquanto factor atenuador das intenções de abandono académico.

Procurou-se compreender através da construção do quadro teórico, nomeadamente, através do estudo dos modelos conceptuais quais os factores que influenciam os estudantes a abandonar os estudos superiores. São por demais evidentes as divergências conceptuais dos diferentes estudos analisados, quer em relação ao empreendedorismo, quer em relação ao abandono académico. Verificou-se, igualmente, complementaridade entre alguns estudos, ainda que se verificasse alguma falta de consenso. Esta falta de consenso parece decorrer da existência da diversidade de perspectivas e dos conceitos subjacentes aos modelos explicativos ou, no caso do empreendedorismo, da inexistência de uma teoria consensualmente aceite que o sustente e que o reconheça enquanto disciplina ou área científica.

Os constrangimentos enumerados não minimizaram o entusiasmo para investigar uma problemática pouco estudada. Na verdade, o facto de se ter desenvolvido a investigação com base nas intenções manifestas pelos estudantes, os resultados significam que se está a determinar preditores dessas mesmas intenções. Contudo, à luz da teoria do comportamento planeado de Ajzen (1991), as intenções empreendedoras assumem-se como preditores da tradução das mesmas em comportamentos empreendedores, por isso os resultados afirmam-se como indicadores seguros, já que as intenções são os melhores preditores dos comportamentos (Fishbein & Ajzen, 1975). Assim sendo, pode afirmar-se que os resultados do presente estudo se podem entender como elementos seguros, quer da tradução das intenções empreendedoras, quer destas em possíveis intenções de abandono académico.

O estudo mostrou a existência de uma relação estatisticamente significativa (0,049) entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico o que vem ao encontro da tese que se vem assumindo. Isto é, os estudantes que abandonam os estudos superiores fazem-no para perseguir uma oportunidade empreendedora. Esta relação é

explicada pela identificação e avaliação de uma oportunidade empreendedora, que se afigura na percepção dos estudantes como exequível, impulsionada pela motivação e satisfação decorrentes da concretização de ideias capazes de criar o seu próprio emprego, sendo por isso consideradas como preditores das intenções de abandono académico. A identificação destes preditores vem confirmar a complexidade do empreendedorismo enquanto processo¹⁸⁰, já que a desejabilidade e a exequibilidade da criação do próprio emprego decorrentes de uma oportunidade empreendedora implicam a mobilização de um conjunto diversificado de atributos e de competências empreendedoras. A conciliação entre a desejabilidade e a exequibilidade, enquanto elementos estruturantes do empreendedorismo conforme defende Krueger (2000), nem sempre é fácil, pois envolve, por um lado, a busca e identificação incessante de oportunidade empreendedoras e, por outro lado, a avaliação das potencialidades e dos riscos da sua concretização.

A identificação da satisfação decorrente da concretização das ideias empreendedoras dos estudantes como um preditor que explica a relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico, vem ajudar a compreender a importância das convicções, da satisfação e da realização como algumas das características pessoais e da personalidade associados aos empreendedores. Estas características associadas às vivências e aos contextos de formação, como sugerem Audet *et al.*, (2005) e Collins, *et al.* (2004), influenciam as intenções empreendedoras o que vem reforçar, não só a importância de valorizar e de desenvolver tais características, mas também a importância dos contextos de formação na projecção das intenções empreendedoras dos estudantes.

Para além da influência do reconhecimento de oportunidades e da satisfação por concretização das ideias dos estudantes na tradução das intenções de abandono académico, o estudo veio mostrar, também, que o ensino do empreendedorismo promovido pela Universidade constitui um factor dissuasor das intenções de abandono académico. Este resultado é muito encorajador não só porque pode potenciar a implementação do empreendedorismo na Universidade e ajudar no reconhecimento deste enquanto disciplina científica, mas também reflecte a importância do empreendedorismo enquanto ferramenta capaz de produzir valor económico, social e estético, como se defendeu ao longo do estudo. Além das potencialidades dos resultados poderem ajudar a compreender a necessidade de implementação do ensino do empreendedorismo, os mesmos vêm confirmar o papel decisivo da Universidade na criação de condições favoráveis que permitam responder às dificuldades e

¹⁸⁰ Sarkar (2007); Blenker *et al.* (2006); Moreland (2006); Tamásy (2006); Hisrich *et al.* (2005)

interesses dos estudantes como factores atenuadores do abandono académico com defende Tinto (1993).

Pese embora o reconhecimento da importância de recursos qualificados como motores do desenvolvimento económico, da competitividade e da inovação, nem sempre se deve entender o abandono académico como uma decisão negativa. O facto das intenções empreendedoras se poderem traduzir em intenções de abandono académico, deve ser entendido como a concretização positiva de um objectivo (Tinto, 1993; OECD, 1999¹⁸¹), no presente caso, decorrente da intenção de criar um negócio e pela motivação associada à concretização de ideias empreendedoras. Embora a decisão de abandono académico decorrente da intenção empreendedora possa ser impulsionada pela desejabilidade e pela exequibilidade da oportunidade identificada, pode inferir-se que a mesma é temporalmente amadurecida e reflectida e vai ao encontro dos objectivos individuais e da perspectiva de carreira dos estudantes.

O estudo permitiu verificar que os factores promotores das intenções empreendedoras decorrem da mobilização de um conjunto de atributos e de comportamentos empreendedores, a que se associam os estímulos produzidos pelo ensino do empreendedorismo veiculado pela Universidade, os hábitos culturais dos estudantes e os critérios de escolha da instituição, quer devido às suas características gerais, quer devido à influência da família e amigos nessa mesma escolha. Estes resultados evidenciam a importância da Universidade na determinação das intenções empreendedoras, quer pela valorização de atributos e do desenvolvimento de comportamentos e de competências empreendedores conforme defende Gibb (2002; 2002^a; 2005), quer pela criação de ambientes de aprendizagem que ensinem os estudantes a criar, a inovar e a reconhecer oportunidades empreendedoras. A importância da Universidade reflecte-se, ainda, devido às suas características gerais e oferta formativa se apresentarem aos familiares e aos amigos dos estudantes, na concretização das expectativas e das intenções empreendedoras.

O facto de os hábitos culturais se constituírem como um preditor das intenções empreendedoras vieram ao encontro do esperado, não fosse conhecida a influência do capital cultural na determinação dos hábitos culturais. Dado que o grupo-alvo não era portador de *background* cultural elevado, os resultados vem ao encontro da perspectiva de Aldrich & Martinez (2001) de que a influência do capital social no suporte familiar não é suficiente nem determina o sucesso dos empreendedores.

¹⁸¹ Citado por Dodgson & Bolam (2002)

Os atributos que explicam os comportamentos empreendedores emergem, neste estudo, essencialmente, das crenças próprias e da criatividade, da ambição como realização pessoal e da necessidade de trabalhar arduamente para concretizar as intenções empreendedoras. O facto de os resultados não abarcarem um leque mais alargado de atributos pode ajudar a explicar a fragilidade da relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico. A falta de diversidade dos atributos retidos realça a necessidade da Universidade valorizar e desenvolver um leque mais alargado de atributos, pois são os atributos detidos que influenciam as intenções empreendedoras dos estudantes. Assim, se determinadas práticas e ou programas de empreendedorismo exercem uma relação positiva sobre a criação de negócios como defendem Menzies & Paradi (2003; 2002)¹⁸², o conhecimento decorrente da identificação dos atributos que determinam os comportamentos empreendedores reforça a convicção sobre a necessidade da Universidade valorizar, de forma transversal e sistemática, os atributos pessoais dos estudantes. Tal convicção em consonância com as práticas resultantes do ensino do empreendedorismo podem constituir um contributo determinante para a concretização das intenções empreendedoras.

Apesar de ser desejável a retenção de uma maior diversidade de atributos de modo a impulsionar as intenções empreendedoras, os resultados dos atributos que explicam os comportamentos empreendedores não deixam de relevar a existência de uma relação estreita entre as características da personalidade e as intenções de criar um negócio tal como Lüthje & Franke (2003) advogam no seu estudo. Tal evidência não significa que os estudantes não tenham a consciência, que a concretização dos seus objectivos implique trabalhar arduamente e abdicar de algum estatuto social e de alguma estabilidade financeira, em prol de um estilo de vida e da realização pessoal e profissional proporcionados pela concretização de uma oportunidade empreendedora.

Os resultados do estudo confirmaram que as intenções de abandono académico decorrem de um conjunto de razões já identificadas na revisão da literatura, tais como: a falta de preparação académica, o excesso de burocracia, as dificuldades financeiras, as dificuldades de integração académica, a insatisfação com o ambiente académico e a escolha errada do curso. No presente estudo, a tradução da escolha errada do curso em intenções de abandono académico decorre daquela corresponder à quebra de expectativas de empregabilidade criadas pelos estudantes devido ao decurso do tempo que mediou entre a escolha do curso até ao momento de administração do questionário. Numa análise mais fina, as dificuldades

¹⁸² Citados por Menzies (2005)

financeiras decorrentes do peso dos custos elevados com a educação superior no orçamento das famílias portuguesas foram, igualmente, referidas como motivo de abandono académico. A crise económica era tida, igualmente, na percepção dos estudantes como tendo agravado o abandono académico, devido ao aumento de desemprego e ao endividamento das famílias daí decorrentes.

Para além da confirmação dos preditores de abandono académico identificados em estudos anteriores, o presente estudo evidenciou a influência dos hábitos culturais e das intenções empreendedoras como dois novos preditores das intenções de abandono académico. O primeiro parece emergir do choque cultural entre os hábitos culturais detidos pelos estudantes e o ambiente académico e social, podendo o *background* sociocultural de origem dos estudantes ajudar a explicar a falta de determinados hábitos culturais. Justifica-se, assim, a inclusão dos hábitos culturais como um preditor, quer das intenções empreendedoras, quer das intenções de abandono académico. O segundo parece emergir das convicções, da determinação, da autoconfiança nas capacidades e de uma intenção clara, que acompanha os estudantes desde adolescentes, de criar uma empresa ou o negócio próprio mesmo sabendo que isso representa muito trabalho e, possivelmente, abdicar de uma carreira promissora em termos de estatuto socioeconómico.

As intenções expressas e os pressupostos subjacentes constituem motivações suficientes para que os estudantes persigam a sua oportunidade, justificando a inclusão das intenções empreendedoras como um novo preditor das intenções de abandono académico. Decorrentes das questões associadas às intenções empreendedoras, estas assumem um significado duplamente importante, por um lado, as intenções empreendedoras são um preditor do abandono académico, por outro lado, o facto das intenções empreendedoras se suportarem no desejo de criar um negócio significa que, a intenção de criar o próprio emprego ou pequena empresa é, também, um factor precipitante do abandono académico. Efectivamente, os resultados foram ao encontro da perspectiva defendida ao longo do estudo dado que quando os estudantes manifestam intenções empreendedoras é porque pretendem fazer determinadas opções de carreira. Neste sentido os estudantes manifestaram que preferem criar uma empresa/negócio próprio do que serem gestores de uma grande empresa, ao mesmo tempo que entendem que criar o próprio emprego ou pequena empresa é uma carreira profissional alternativa ao alcance de pessoas com os seu conhecimento profissional e habilitações académica. Na verdade, os estudantes parecem manifestar uma preferência clara pelo desejo de criar o seu próprio negócio ou empresa, intenção que parecem perseguir desde a adolescência, mesmo que isso implique abdicar de alguma estabilidade financeira e social. Todavia, apesar da determinação dos estudantes para concretizarem uma actividade

empreendedora, numa análise mais fina foi possível identificar preocupações relacionadas com a falta de incentivos, bem como o efeito desmotivador do excesso de burocracia subjacente à concretização da actividade e a atribuição de financiamento.

Ao contrário da percepção tida inicialmente, não existia relação directa entre a quebra de expectativas de empregabilidade e as intenções de abandono académico. Apesar de os estudantes terem dado grande relevo à empregabilidade, aquando da escolha do curso e da instituição e estarem conscientes das poucas esperanças de conseguirem um emprego na sua área de estudos e insatisfeitos, quer com a utilidade do conhecimento promovido pela Universidade, quer com a quebra de expectativas de emprego face ao aumento de desemprego dos licenciados, a quebra de expectativas de empregabilidade não se constituiu como preditor do abandono académico. Apesar destas evidências de ordem quantitativa, numa análise mais fina os estudantes evocaram os efeitos desmotivadores decorrentes do crescente aumento do desemprego como uma causa possível do abandono académico, como já se referiu anteriormente.

O facto de ser evidente que o empreendedorismo não era, ainda, um conceito transversal às práticas e à cultura da Universidade, este resultado parece indiciar, por um lado, o reconhecimento de algumas potencialidades na formação conferida pela Universidade, nomeadamente pelas expectativas dos estudantes da formação conferida lhes poder proporcionar mais possibilidades de criar o próprio emprego ou pequena empresa, como já se referiu. Por outro lado, o reconhecimento da Universidade enquanto fonte de conhecimento e cultura, de socialização, de espaço de reflexão e de desafio intelectual. Para além do reconhecimento aludido coloca-se a hipótese da existência de indecisões acerca das escolhas profissionais tidas pelos estudantes, a que se pode juntar a falta de alternativas profissionais ao abandono dos estudos superiores e a tomada de consciência das actuais dificuldades de emprego, optando, assim, por continuar os estudos até equacionarem novas hipóteses de carreira.

A existência de uma relação estatística altamente significativa entre a intenção de criar o próprio emprego ou pequena empresa e o abandono académico, associado ao facto desta variável ter sido incluída no modelo de previsão das intenções empreendedoras, parecem não oferecer dúvidas de que as intenções de criar o próprio emprego ou o empreendedorismo como opção de carreira constitui um factor precipitante do mesmo. Ou seja, pode inferir-se que sempre que os estudantes manifestarem preferência por criar uma empresa/negócio próprio sendo que isso é uma ideia que perseguem desde adolescentes, ideia essa que

consideram estar ao alcance de pessoas com o seu conhecimento profissional e habilitações académicas significa que, por um lado, se está perante indivíduos com intenções empreendedoras, por outro lado, está-se perante indicadores de intenções de abandono académico. Como se referiu anteriormente, as intenções são preditores seguros dos comportamentos, por isso parecem não restar dúvidas de que a Universidade para contrariar esta evidência tem de promover, entre outros conteúdos e competências, o ensino do empreendedorismo, nomeadamente, através de exemplos de oportunidades empreendedoras de sucesso suportados por conhecimento teórico que, como se viu anteriormente, são um factor atenuador das intenções de abandono académico.

Tal como em outros estudos, os resultados permitiram verificar uma acentuada feminização do curso de turismo e uma masculinização dos cursos de engenharia civil e informática o que mostra a influência do género na escolha das áreas dos cursos frequentados conforme já foi referido por Vasconcelos *et al.* (2006), Soares *et al.* (2006) e Balsa *et al.* (2001).

O estudo mostrou, igualmente, uma maior predominância das intenções empreendedoras por parte dos estudantes do sexo feminino, enquanto as intenções de abandono académico eram mais evidente entre os estudantes do sexo masculino. A maior evidência das intenções empreendedoras por parte dos estudantes do sexo feminino pode estar associada, por um lado, à maior tendência entre as mulheres para a conclusão dos estudos superiores conforme relatório do GPEARI (2009). Por outro lado, pode estar associada ao facto da escolha da instituição privilegiar a formação virada para a criação do auto-emprego e criação de pequenas empresas, ser muito evidentes nos estudantes do curso de turismo que, como se viu anteriormente, era representado maioritariamente pelo género feminino. Os resultados podem, ainda, ser explicados pela percepção de que criar o seu próprio emprego ou pequena empresa significa uma opção de carreira que permite, futuramente, conciliar a actividade profissional com a vida familiar e ou a continuação dos estudos como defendem DeMartino & Barbato (2003)¹⁸³.

O facto das intenções de abandono académico serem mais evidentes entre os estudantes do sexo masculino não decorre da existência de relação directa entre o género e o abandono académico. Todavia, as mulheres parecem resistir mais tempo ao impacte dos primeiros meses de estudos e de serem mais estruturadas e organizadas nos estudos como consideram Frickey & Primon (2003). Afigura-se, igualmente, credível a possibilidade da

¹⁸³ Pittaway & Cope (2007)

maior tendência das intenções de abandono académico, entre os estudantes do sexo masculino, decorrer de questões relacionadas com a cultura regional como apontam Di Pietro (2006) e Quim (2004), mas será seguramente determinante a empregabilidade e a qualidade dos cursos, as expectativas de carreira dos estudantes, o prestígio da Universidade e a existência de competidores portadores de qualificações superiores.

O curso de engenharia civil da Universidade de Aveiro era cumulativamente frequentado, maioritariamente, por estudantes do sexo masculino e por estudantes cujos pais e o núcleo familiar directo exercia actividades profissionais decorrentes do auto-emprego ou da criação de pequenas empresas. Contudo, esta conjugação de factos não se reflectiu como elemento significativamente diferenciador face aos outros cursos onde estas circunstâncias não se traduziram em vantagens comparativas. Neste caso, o género, isoladamente, também não influenciou significativamente as intenções empreendedoras dos estudantes. Todavia, a experiência dos pais, em termos de actividade empreendedora, parece influenciar o nível das intenções empreendedoras, embora idêntica experiência dos membros da familiar nuclear directa não se tenha relevado significativa. Por seu lado, o *background* familiar diferenciou significativamente os sujeitos do curso em análise em relação aos estudantes do curso de engenharia informática e turismo da Universidade de Évora e engenharia de computadores e telemática da Universidade de Aveiro. De acordo com os resultados, a variável género não confirmou a tendência do perfil do empreendedor de sexo masculino, com *background* familiar, qualificações superiores identificado em estudos anteriores como sugerem alguns autores (Greene & Saridakis, 2007; Heinonen *et al.*, 2006; Shane, 2004). O facto dos resultados não expressarem a influência da conjugação dos factores acima referidos na tradução das intenções empreendedoras, permite inferir que as características individuais relacionadas com o género e o *background* familiar nem sempre influenciam as opções de carreira dos indivíduos.

O facto das escolhas do curso e da instituição baseadas na expectativa de que ambas poderiam oferecer mais hipóteses de criação do auto-emprego ou de pequenas empresas supunha evidenciar um grupo de estudantes detentor de intenções empreendedoras claras. Contudo, tal expectativa não se verificou, embora os resultados traduzissem intenções empreendedoras mais evidentes entre os estudantes da Universidade de Aveiro. Contrariamente a estes resultados, o facto dos pais dos estudantes estarem ou terem estado auto-empregados ou terem criado uma pequena empresa influenciou, estatisticamente, as intenções empreendedoras destes estudantes confirmando, deste modo, a importância das experiências e do *background* familiar na tradução das intenções empreendedoras já referidas por Heinonen *et al.* (2006).

Era, igualmente, esperado que os estudantes do curso de turismo tivessem reflexos expressivos nas intenções empreendedoras, por terem sido os que mais referiram idealizar um negócio como actividade de tempos livres e que utilizaram como critério de escolha do curso e da instituição a possibilidade daqueles oferecerem mais hipótese de criação do auto-emprego e de pequenas empresas. Esta expectativa materializou-se parcialmente apenas no que se refere ao curso de turismo da Universidade de Aveiro. Efectivamente, no curso de turismo desta Universidade esta conjugação de factores traduziu-se no nível mais elevado de intenções empreendedoras em todos os cursos em análise, embora a diferença só seja estatisticamente significativa em relação aos cursos de engenharia informática e de turismo da Universidade de Évora e engenharia de computadores e telemática da Universidade de Aveiro.

Para além da identificação de novos factores precipitantes do abandono académico e de os resultados potenciarem o conhecimento detido, o estudo vem confirmar não só a importância do ensino do empreendedorismo enquanto factor atenuador das intenções de abandono académico, mas também reforçar a sua importância, quer como opção de carreira, quer como estilo de vida. Isto é, o ensino do empreendedorismo, enquanto potenciador de satisfação e de realização pessoal e profissional e gerador de valor assume, cada vez mais, uma importância determinante na criação do emprego próprio capaz de fazer face ao crescente aumento do desemprego. Também, pelo facto de se estruturar em torno de um conjunto de atributos da personalidade e de competências empreendedoras, o empreendedorismo permite aos indivíduos, através do reconhecimento de oportunidades empreendedoras, desenvolver oportunidades inovadoras de sucesso. Ou seja, as potencialidades do empreendedorismo fazem do mesmo uma ferramenta estruturante da criação de emprego, capaz de gerar valor e, ao mesmo tempo, contribui para atenuar os conflitos sociais decorrentes do aumento de desemprego e para aumentar os recursos humanos portadores de qualificações superiores.

A extensão da crise económica à escala global veio mostrar as fragilidades de modelos económicos, colocando ao trabalhador por conta de outrem interrogações sobre a aplicabilidade das suas capacidades de inovação, criatividade e de competitividade em prol de um modelo capitalista assentes na lógica consumista. O momento que atravessamos pode ser um período muito fértil em oportunidades inovadoras de sucesso e da opção pela criação do seu próprio emprego mas, ao mesmo tempo, deve constituir momentos de reflexão acerca do estilo de vida que se deseja. Qualquer que sejam os resultados desta crise, parecem não restar dúvidas que o empreendedorismo assume um papel determinante na geração de riqueza e de atenuação do desemprego e, conseqüentemente, dos conflitos sociais, o que vem reforçar a convicção, defendida ao longo do estudo, sobre a importância da Universidade promover, de

forma transversal, o ensino do empreendedorismo em todas as disciplinas e áreas de conhecimento, e não apenas limitada às disciplinas dos cursos da área do *business* como defendem Bechard & Gregoire (2009).

É obvio que existem barreiras conceptuais, dúvidas teóricas sobre a sustentação e as dificuldades de definição das fronteiras de acção do empreendedorismo, aspectos que dificultam não só o seu reconhecimento como disciplina científica, mas também a definição do estatuto dos professores, a atribuição de verbas para a investigação e a implementação de programas. Independentemente destas lacunas, o facto é que muito se tem produzido em termos de investigação e de implementação de programas curriculares a nível mundial, havendo algum conhecimento que mostra claramente a influência do ensino do empreendedorismo na determinação das intenções empreendedoras (Rodrigues *et al.*, 2010; e Liñán *et al.*, 2010).

Conscientes das múltiplas dimensões do problema do abandono académico e da importância de que se reveste o empreendedorismo enquanto, competência, processo ou actividade geradora de valor, algumas instituições procuram através de alterações estruturais e da oferta de programas responder às necessidades que se têm vindo a referir. Por um lado, procura-se atenuar os efeitos decorrentes da regionalização do ensino superior, da queda demográfica e do abandono académico com programas de apoio às dificuldades académicas, às dificuldades de integração académica e social, bem como de acompanhamento socioafectivo. Tais medidas visam responder às necessidades e problemas dos estudantes, sendo na actualidade premente reforçar o apoio financeiro, pois existem muitos indícios de dificuldades de os estudantes satisfazerem as suas necessidades e compromissos, especialmente para os deslocados. Por outro lado, a oferta do ensino do empreendedorismo integrada nos programas curriculares é, ainda, uma miragem, mas os programas de pós-graduação já começam a ser uma realidade, ainda que pouco generalizada às diferentes áreas científicas. Apesar deste esforço, nem sempre se conseguem os efeitos desejados, seja por falta de perseverança, de disponibilidade ou de manutenção de rotina, seja por questões de ordem organizativa e conceptual, seja ainda por dificuldade de meios ou de resistência à sua implementação.

Para ajudar a colmatar as dificuldades acima referidas parece importante salientar que a opinião expressa pelos estudantes acerca do desempenho da Universidade se traduziu na concentração de respostas no item “nem concordo/nem discordo”. Para além de um evidente falta de maturidade, tal posição pode denotar alguma insatisfação acerca das práticas de ensino e da influência da acção da Universidade na sua formação ou, ainda, alguma insegurança quanto às suas opções profissionais. A insatisfação ou indecisões dos estudantes

podem dever-se a dificuldades de integração social, desmotivação ou insatisfação intelectual, bem como de ordem pragmática associadas, nomeadamente, como: criar de forma inovadora uma pequena empresa ou o auto-emprego; detectar, avaliar e implementar oportunidades empreendedoras; definir o objectivo e horizonte da actividade; elaborar o plano de negócios; aceder às formas de financiamento mais favoráveis e, mais ainda, como gerir o seu negócio.

As evidências acima referidas devem levar os professores a reflectir nas suas práticas pedagógicas como defendem Barefoot (2003), Alarcão (2000) e Romainville (2000) de modo a motivar os estudantes para a aprendizagem. Também os decisores da Universidade devem reflectir, numa perspectiva construtiva, nos resultados de modo a introduzirem mudanças, quer nas práticas de ensino que melhorem a aprendizagem como defende Tinto (2006-7), quer nas definições de programas facilitados de integração social e intelectual dos estudantes, quer ainda na resposta às necessidades de concretização decorrentes das intenções empreendedoras dos estudantes. Efectivamente, numa análise mais fina dos resultados era evidente o descontentamento dos estudantes devido à falta de apoio institucional. Tal facto parecia decorrer da falta de gabinetes de apoio ou técnicos especializados que ajudem os estudantes desmotivados ou insatisfeitos, com o curso e o ambiente académico, social ou institucional, a superar as suas dificuldades antes de tomarem decisões erradas que os conduzam ao abandono académico.

São muitos os desafios que se colocam à Universidade, mas parecem existir, ainda, alguns receios desta se envolver em actividades curriculares associadas ao ensino do empreendedorismo como advogam Kirby (2006) e Gibb (2002). Todavia, os resultados obtidos parecem não oferecer dúvidas acerca da importância da Universidade em promover o ensino do empreendedorismo pois, como se tem vindo a defender, este assume uma relevância determinante, não só na resposta às necessidades e expectativas de empregabilidade dos estudantes, mas também de os ensinar a criar de forma inovadora como defende Sarkar (2007) bem como a identificar, a avaliar e a concretizar oportunidades empreendedoras. Isto é, o ensino do empreendedorismo deve assumir, cada vez mais, uma importância decisiva da tradução das intenções em comportamentos empreendedores de modo a que aquele se constitua como uma alternativa fundamental da empregabilidade ou do empreendedorismo como opção de carreira. Esta convicção decorre, igualmente, do facto de na actualidade a obtenção de uma qualificação superior dever ser encarada, mais do que uma forma de diferenciação social, como uma ferramenta da criação do próprio emprego capaz de gerar valor, seja em busca de um estilo de vida, seja de realização e de satisfação pessoal e profissional e fonte atenuadora de conflitos sociais.

Sendo as taxas de abandono académico elevadas e o facto do estudo do fenómeno não ser em Portugal, ainda, desenvolvido de uma forma sistemática não significa que os educadores não se mostrem preocupados e não procurem através das práticas, embora que isoladas, minimizar os efeitos do abandono académico. Compreende-se que a complexidade do fenómeno seja um factor limitativo do seu estudo, mas os impactes das diferentes dimensões tocadas pelo problema suscitam, cada vez mais, a necessidade de um estudo urgente, aprofundado e continuado. Apesar desta necessidade premente e reconhecendo a existência de conhecimento acumulado sobre a problemática estudada e de modelos que permitem identificar estatisticamente preditores de risco de abandono académico, tem de se admitir que a complexidade e a fragilidade do conhecimento, acerca das razões que levam os estudantes a abandonar os estudos universitários sem concluírem uma qualificação superior constituem, não só limitações, mas também desafios ao conhecimento detido.

Apesar de se tratar de um estudo exploratório com múltiplas limitações fica a satisfação dos resultados contribuírem para identificar novos preditores do abandono académico decorrentes das intenções empreendedoras dos estudantes. Entende-se que, quer a confirmação dos preditores já identificados em estudos anteriores, quer a identificação dos hábitos culturais e das intenções empreendedoras como novos preditores do abandono académico constituem uma mais valia para o conhecimento da problemática em estudo. Este conhecimento pode ajudar os decisores políticos, as instituições, os professores e os núcleos de apoio aos estudantes, de entre outros, a tomar medidas que respondam às necessidades de recursos humanos qualificados de acordo, não só com as expectativas e necessidades individuais dos estudantes, mas também de modo a responder às solicitações da Sociedade e às exigências do mercado de emprego.

Finalmente referir que, os resultados obtidos, apesar de serem estatisticamente significativos, não são passíveis de generalização ao universo dos estudantes e das Universidades portuguesas. Todavia, o facto de o estudo identificar dois novos preditores do abandono académico e de confirmar um conjunto de preditores já identificados em diferentes estudos internacionais, permite afirmar que muitas das razões associadas à problemática do abandono académico são comuns aos estudantes portugueses. Tal inferência significa que, por um lado os resultados podem ser transferíveis para contextos diferentes do estudado e, por outro lado, os seus efeitos podem ser minimizados a partir de um estudo aprofundado. Importa, igualmente, referir que as análises estatisticamente não significativas dizem respeito estritamente aos estudantes que compõem o grupo-alvo, cuja confirmação carece de estudos aprofundados com amostras representativas.

Apesar de conscientes das limitações do estudo é expectável que os resultados da investigação possam contribuir para o avanço do conhecimento dos factores que contribuem para o abandono dos estudantes do ensino superior e, ao mesmo tempo, possam relançar o debate de uma questão de natureza institucional. Simultaneamente, entende-se ter contribuído para colocar na agenda dos decisores políticos e dos académicos a discussão da importância do empreendedorismo enquanto processo, competência e actividade geradora da criação do próprio emprego, bem como de valor económico, social e estético e, ao mesmo tempo, factor atenuador, não só do abandono académico, mas também de conflitos sociais decorrente do desemprego.

Em síntese, o estudo mostrou que quanto maiores forem as intenções empreendedoras maiores serão as tendências dos estudantes para abandonarem os estudos superiores. Esta relação explica-se pela identificação de oportunidades empreendedoras que sejam exequíveis para criar o próprio emprego, pela satisfação à medida que as ideias dos estudantes se tornavam realidade e pelo ensino do empreendedorismo promovido pela Universidade. O estudo permitiu identificar os hábitos culturais e as intenções empreendedoras como novos preditores das intenções de abandono académico.

RECOMENDAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

A complexidade do estudo do fenómeno do abandono académico e o facto de, actualmente, se assistir a uma quebra demográfica crescente complementada com o elevado número de estudantes que abandona os estudos superiores sem obter uma qualificação superior, fazem destas questões um problema de âmbito institucional prioritário da agenda política. Importa pois, sensibilizar os decisores políticos e a comunidade científica portuguesa para a necessidade de estudar, em termos nacionais, o abandono académico enquanto problema institucional. Para as instituições de ensino superior, esta necessidade decorre dos efeitos directos do abandono académico afectarem o prestígio da Universidade, estrangulando-a financeiramente, com as consequentes implicações na produção e desenvolvimento do conhecimento, na satisfação dos seus compromissos laborais, bem como na afectação de vagas para o corpo docente, motivos que sempre exercem impacte no prestígio e na motivação dos seus professores.

O facto de os resultados responderem positivamente à questão de investigação “*Qual a relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico?*”, de forma ténue, relança a questão de saber: para onde vão os estudantes que abandonam os estudos superiores sem concluírem uma qualificação superior? Quais as alternativas de vida seguidas por estes estudantes? Numa conjuntura económica que se vinha agravando nos últimos anos, com o mercado de emprego a não absorver os jovens diplomados e com o desemprego a crescer no escalão dos 15-24 anos a pertinência da problemática é, cada vez mais, evidente e incentivadora do prosseguimento do estudo realizado.

São por demais evidentes os efeitos institucionais e sociais decorrentes das taxas elevadas de abandono académico. Por isso, entende-se que é importante implementar novos programas de combate às dificuldades académicas, sociais e financeiras dos estudantes reforçando e diversificando as disponibilidades de apoio financeiro, de modo a minimizar as elevadas taxas de abandono académico. Todavia, parece que antes da aplicação destas medidas se deveria implementar um modelo investigativo de combate ao abandono académico tendo por base os preditores já identificados. O desenvolvimento de estudos desta natureza deverá ser claro em termos de assegurar a continuidade e a avaliação dos mesmos, bem como prever os respectivos ajustamentos ao conhecimento adquirido e às novas realidades. Sem tais pressupostos, afigura-se pouco credível e muito inglório qualquer tipo de medidas avulsas para aumentar a taxa de diplomados decorrentes do abandono académico.

Parece, também, importante criar um período de tempo entre a inscrição e a matrícula no 1º ano do ensino superior, necessariamente curto, que permita aos estudantes escolher o

curso a partir das experiências académica e institucional vividas e, conjuntamente, aferir as suas expectativas em termos de conteúdos, de métodos e de estilos de ensino que melhor se adequem à sua personalidade, necessidades e objectivos de vida. Reconhecendo as dificuldades organizacionais e conceptuais aqui preconizadas face ao instituído, não se descarta a hipótese de tal possibilidade aumentar os índices de motivação e empenhamento traduzível, a curto prazo, em maiores níveis de persistência e, conseqüentemente, da conclusão de estudos superiores.

Independentemente de se entender o empreendedorismo como competência, processo ou actividade é importante que a Universidade promova a generalização do seu ensino através de novas práticas que motivem e que ensinem os estudantes como criar de forma inovadora, bem como a identificar e a avaliar oportunidades empreendedoras. Para além de tais práticas desenvolverem competências, valorizarem atributos e promoverem comportamentos empreendedores podem, igualmente, incentivar os estudantes a criar o seu próprio emprego e, ao mesmo tempo, potenciar um leque diversificado de oportunidades de carreira geradoras do seu sucesso pessoal e profissional.

Os factos acima aludidos reforçam a convicção de que a Universidade empreendedora é, cada vez mais, uma necessidade imperiosa para promover a inovação, a criatividade e o reconhecimento de oportunidades como factores de desenvolvimento, de criação de emprego e de sustentabilidade da economia. Para responder a estas necessidades da Sociedade, a Universidade deve promover o ensino do empreendedorismo, em todos os cursos, ao nível do 1º ciclo de estudos superiores, pois só criando uma cultura empreendedora se pode ajudar os estudantes a perseguir oportunidades empreendedoras e a concretizar as suas intenções empreendedoras. Esta prioridade associada ao facto dos resultados mostrarem que o desenvolvimento de práticas que confrontem os estudantes com exemplos de oportunidades empreendedores de sucesso suportados em teoria tinha um efeito atenuador nas intenções de abandono académico, releva a importância da aposta na Universidade empreendedora, não só por oferecer novas oportunidades de carreira e de criação do próprio emprego, mas também por potenciar a conclusão de estudos superiores.

É desejável, ao nível do 1º ciclo do ensino superior, uma rápida generalização de práticas e metodologias valorativas do reconhecimento de oportunidades empreendedoras com vista à criação de uma cultura empreendedora na Universidade. Esta mudança pode estimular o desejo pelo aprofundamento do conhecimento académico como ferramenta potenciadora da criação do próprio emprego, nomeadamente, para os estudantes que reconhecem a importância da qualificação conferida pela Universidade como um valor acrescentado para a consolidação das suas intenções empreendedoras. A generalização de

uma cultura empreendedora na Universidade parece ser uma opção capaz de assegurar, por um lado, o sucesso do 2º ciclo de estudos superiores para os estudantes com intenções empreendedoras que desejam prosseguir o aprofundamento do seu conhecimento e, simultaneamente, têm como objectivo obter uma especialização na área do empreendedorismo. Por outro lado, permite aumentar o conhecimento dos estudantes com intenções empreendedoras que, ainda, não reconheceram uma oportunidade empreendedora que se afigure exequível e, ao mesmo tempo, reconhecem o ensino promovido pela Universidade como uma ferramenta fundamental para a concretização das suas intenções empreendedoras.

A crise económica que atravessamos pode ser o momento oportuno para a Universidade, não só mudar as suas práticas assumindo o ensino do empreendedorismo como um vector estratégico da sua acção, mas também assumir uma intervenção social como novo desígnio da sua missão. Tal recomendação decorre do facto de, como se vem referindo ao longo do estudo, o empreendedorismo ser uma alternativa de carreira capaz de criar valor e, ao mesmo tempo, se ter verificado ser um factor atenuador do abandono dos estudos superiores.

São, igualmente, conhecidas as dificuldades financeiras da Universidade devido ao corte de verbas por parte do Estado, bem como a redução do número de estudantes decorrentes da queda demográfica da população portuguesa. Esta conjugação de factos associado à crise económica global que atravessamos deve levar a Universidade a equacionar a possibilidade de: i) desenvolver um marketing promocional das suas ofertas formativas; ii) promover o ensino do empreendedorismo de um modo transversal e generalizado às diferentes disciplinas e áreas do conhecimento; iii) promover cursos de empreendedorismo dirigidos para empresários de modo a ajudá-los a identificar novas oportunidades de negócios inovadores e que possam constituir alternativas sustentáveis de novos negócios; iv) promover cursos de empreendedorismo dirigidos para jovens portadores de qualificações superiores, especialmente para os que se encontram em situação de desemprego, com o objectivo de os ensinar a criar o seu próprio emprego e a reconhecer oportunidades empreendedoras capazes de gerar valor; v) estabelecer protocolos com instituições bancárias, associações empresariais, associações de produtores, centros de desemprego, sindicatos, ordens profissionais, autarquias, escolas profissionais e outros parceiros sociais de modo a promover cursos e seminários sobre o empreendedorismo como alternativa de carreira; vi) reduzir os custos das propinas do 2º e 3º ciclo de estudos superiores de modo a, por um lado, incentivar mais estudantes a prosseguir os estudos, por outro lado, permitir que mais recursos qualificados regressem à Universidade para actualizar e desenvolver os seus conhecimentos. Com esta

acção, a Universidade poderia melhorar a sua sustentação financeira e ajudar a apoiar projectos de criação de emprego baseados no reconhecimento de oportunidades empreendedoras. Deste modo, a Universidade, estaria a contribuir para a criação de emprego e, conseqüentemente, atenuar os conflitos sociais e a pobreza que afectam a região onde se insere e a melhorar o conhecimento científico e as qualificações académicas da população portuguesa as quais, como já se referiu, são potenciadoras do empreendedorismo.

O facto de os estudantes-trabalhadores reportarem a desmotivação devido à falta de valorização do seu conhecimento e da sua experiência, sugere a necessidade da Universidade ter uma atitude que estimule e motive, especialmente, estes estudantes. Tal mudança de atitude permitiria, por um lado, que aqueles estudantes concluíssem uma qualificação superior com sucesso, por outro lado, potenciava a motivação para outros estudantes regressarem à Universidade e actualizarem o seu conhecimento ou prosseguir os estudos superiores.

Em relação ao facto da família e dos amigos influenciar as escolhas do curso e da instituição é um indicador que deve merecer a atenção da Universidade de modo a que esta produza informação clara e objectiva que as famílias, dos diferentes estratos socioculturais, entendam. Produzir informação desta natureza pode ser determinante para a compreensão das ofertas formativas, das oportunidades de carreira, dos apoios financeiros, do suporte académico e de integração social de modo a que a família possa, não só ajudar os jovens estudantes a escolher o curso e a instituição de acordo com os seus interesses e objectivos de vida, mas também aquelas que lhes parecem capazes de responder às suas necessidades e expectativas.

Era importante que as Universidades pudessem incentivar e apoiar os estudantes na criação de negócios empreendedores. Para tal era necessário, por um lado, que o Estado atribuísse às Universidades financiamento, para incentivar e suportar a criação de pequenas empresas inovadoras. Por outro lado, era necessário que o Estado atribuísse benefícios fiscais aos jovens que criassem novas empresas suportadas em projectos inovadores. Tal possibilidade seria um incentivo para a criação do próprio emprego direccionado para jovens com ideias inovadoras atenuando, ao mesmo tempo, os aspectos burocráticos à concessão de linhas de crédito, muitas vezes castradoras do arranque do negócio e asfíxiante em termos financeiros. Tal proposta fundamenta-se no facto da criação do primeiro emprego ou empresa ter grandes possibilidades de insucesso, devido à falta de formação, de conhecimento e de experiência nos diferentes domínios inerentes à criação, gestão e desenvolvimento de um negócio. Para além dos múltiplos suportes conferidos pela Universidade aos estudantes com intenções de criar uma empresa, este projecto, poderia exercer uma motivação acrescida para

obter uma qualificação superior e até prosseguir os estudos para o 2º ciclo de estudos superiores.

As diferentes *nuanças* dos resultados do estudo evidenciam a necessidade de se avançar com um projecto investigativo, a nível nacional, de modo a que os decisores políticos e as Universidades possam tomar medidas que respondam às dificuldades e às lacunas identificadas. Para tal e independentemente do contributo da presente investigação para definir um conceito de abandono académico, é pertinente criar alguns procedimentos que ajudem a conhecer os estudantes que efectivamente abandonam os estudos superiores. Para tal é necessário aferir, não só procedimentos administrativos que possam identificar as razões de abandono dos estudos superiores, mas também um conceito de abandono académico consensualmente aceite e utilizado por todas as instituições.

De acordo com os resultados da presente investigação emergem algumas questões com implicações para estudos futuros que importa referir. Assim, como, neste estudo, a opinião dos estudantes acerca do desempenho da Universidade era pouco consolidada e parece variar ao longo do percurso académico, sugere-se a realização de estudos longitudinais que abarquem cada ciclo de estudos. Tais estudos podem contribuir para o conhecimento da percepção dos estudantes acerca do desempenho da Universidade e da adequação da formação científica promovida aos objectivos de carreira dos estudantes, nomeadamente, em termos da criação do auto-emprego ou de pequenas empresas como oportunidades de carreira. Estes estudos podem ajudar, por um lado, a identificar que factores estão associados às opções de carreira profissional e à satisfação dos estudantes. Por outro lado, podem ajudar a identificar novos factores precipitantes do abandono académico associados ao desempenho da Universidade. Os estudos sugeridos permitem que os decisores políticos possam tomar medidas de intervenção adequadas a cada ciclo de estudos.

Apesar da presente investigação revelar efeitos atenuadores nas intenções de abandono académico decorrentes do ensino do empreendedorismo, importa estudar porque razão o facto de os professores aproveitarem os conteúdos e as actividades para estimular o pensamento crítico, reflexivo e actuante, a criatividade e a inovação influenciava negativamente a opinião dos estudantes acerca do desempenho da Universidade. Este conhecimento revela a necessidade de se aprofundar de que forma o ensino afecta o envolvimento dos estudantes na aprendizagem e de que modo o ensino e a aprendizagem afectam as percepções e as intenções dos estudantes.

Como os níveis de motivação e de integração académica e social variam ao longo do tempo seria, igualmente, importante realizar estudos longitudinais que questionem os

estudantes, todos os anos, acerca destas questões de modo a avaliar de que modo aqueles níveis afectam a decisão de persistir ou abandonar os estudos superiores.

Seria, igualmente, interessante estudar de que modo e quais os impactes associados à implementação do Processo de Bolonha na Universidade portuguesa, nomeadamente, os decorrentes da menor exigência presencial e, conseqüentemente, a menor interacção social, institucional e académica se repercutem nas taxas de abandono académico. É, igualmente, recomendável que se avaliem se os efeitos da redução do percurso académico introduzidos pela Declaração de Bolonha para a obtenção de uma qualificação superior, não tem repercussões em termos do reconhecimento social das novas licenciaturas e do *status* por elas conferido e se aquelas não se traduzem, a curto prazo, num novo factor de abandono académico

O facto de os resultados mostrarem que as intenções empreendedoras eram mais evidentes entre os estudantes da Universidade de Aveiro e que as intenções de abandono académico eram mais evidentes entre os estudantes da Universidade de Évora sugere a necessidade de se aprofundar o estudo desenvolvido. Por um lado, neste particular, é manifesta a necessidade de reformular algumas questões do questionário de modo a identificar possíveis razões justificativas dos resultados verificados, que ajudem a compreender a problemática em estudo e, ao mesmo tempo, permitam identificar preditores seguros que refutem ou confirmem as hipóteses levantadas. Por outro lado, os resultados obtidos parecem justificar um estudo alargado que envolva outros contextos e instituições, constituindo uma oportunidade para a comunidade académica conhecer a verdadeira dimensão do abandono académico enquanto problema institucional.

Considerando a importância de que se reveste a crise económica no mercado de emprego, seria interessante estudar, no contexto nacional, se o aumento da taxa de desemprego influencia as taxas de abandono académico. Dado que o reconhecimento social dos cursos pode influenciar as intenções de abandono académico sugere-se, igualmente, a necessidade de futuramente se investigar qual a relação entre a motivação e a reputação daqueles.

Finalmente, a investigação demonstrou a necessidade de se promover um estudo de âmbito nacional que permita conhecer as intenções empreendedoras dos estudantes do ensino superior de modo a que os decisores políticos e as instituições possam ajustar a sua missão e os planos curriculares. Este conhecimento permite, não só responder a uma nova tendência nas oportunidades de carreira dos estudantes do ensino superior, mas também uma ferramenta fundamental para reduzir as intenções de abandono académico conforme evidenciou o presente estudo.

LIMITAÇÕES

A falta de dados estatísticos que mostrassem claramente o número de estudantes que abandonam os estudos superiores foi inibidor do conhecimento dos factores que levam os estudantes a tomar tal decisão. A falta de investigações anteriores, a nível nacional, sobre o abandono no ensino superior e sobre o empreendedorismo foi um factor limitativo. Acresce a esta dificuldade o facto de a nível nacional e internacional não se conhecerem estudos que abarquem a relação entre o empreendedorismo e o abandono académico.

A falta de referenciais nacionais, nomeadamente dos factores preditivos, quer das intenções empreendedoras, quer das intenções de abandono académico, inibiu a possibilidade da investigação emergir de forma mais aprofundada e poder contribuir de uma forma mais consistente para a compreensão da problemática em estudo. O facto de se tratar de um estudo exploratório dificultou, não só um conhecimento mais alargado dos factores preditivos, mas também a compreensão da extensão do fenómeno em termos da realidade dos estudantes portugueses.

A disponibilidade temporal não permitiu verificar de que forma as experiências académicas dos estudantes no confronto com a vida académica, eram afectadas, de forma relevante, pelo tipo de ambiente académico e institucional e de que forma estas experiências podem influenciar, quer as intenções empreendedoras, quer as intenções de abandono académico.

O desenho da investigação não permitiu verificar se a qualidade das relações na sala de aula exerciam alguma influência sobre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico, nem tão pouco avaliar se o tipo de ambiente de aprendizagem (curso) se reflectia nas mesmas. Este conhecimento podia ajudar a compreender melhor as decisões dos estudantes face às possíveis razões para o abandono académico.

Dado que existe a possibilidade dos níveis de integração académica e social variarem ao longo do tempo, seria interessante ter sido possível questionar os estudantes no início do primeiro semestre de modo a avaliar se os níveis de integração académica e social afectavam, quer as intenções empreendedoras, quer as intenções de abandono académico. Contudo, o facto desta limitação não se ter concretizado teve, possivelmente, o mérito de dar espaço aos estudantes para se distanciarem do impacto inicial decorrente da adaptação a um novo contexto e realidade académica.

O desenho do questionário não permitiu identificar as possíveis razões que justificam um maior predomínio das intenções empreendedoras entre os estudantes da

Universidade de Aveiro, nem a tendência mais elevada das intenções de abandono académico entre os estudantes da Universidade de Évora.

A dimensão do grupo-alvo, bem como o número de cursos e as instituições estudadas, são limitativos de um conhecimento mais concreto e consistente da realidade portuguesa no que concerne à problemática em estudo. Tais factos impediram, possivelmente, de se ter um conhecimento mais alargado da diferenciação entre estudantes oriundos de regiões com características, realidades e vivências diferentes. Embora o objectivo do estudo não fosse conhecer a realidade nacional *in* *extenso*, contudo, a consciência que se perdeu algo da diversidade de contextos e realidades que contribuem para a riqueza do conhecimento acerca da problemática estudada.

Apesar de termos consciência de que os estudantes nem sempre dizem ou não querem dizer as verdadeiras razões que os levam a abandonar os estudos universitários constituem não só limitações, mas também desafios ao conhecimento detido. Por isso, as potencialidades da investigação poderiam ter sido complementadas por um estudo em profundidade de natureza qualitativa, o qual poderia ajudar a compreender melhor a problemática abordada.

BIBLIOGRAFIA

- Adamson, G., McAleavy, G. (2000). Withdrawal from vocational courses in colleges of further and Higher Education in Northern Ireland. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(3), 535-553.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioural control, self-efficacy, locus of control and the theory of planned behaviour. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 1-20.
- Ajzen, I., Brow, T., Carvajal, F. (2004). Explaining the discrepancy between intentions and actions: The case of hypothetical bias in contingent valuation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(9), 1108-1121.
- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares, R. Santiago (Org.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 19-28. Consultado em Fevereiro 14, 2009, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Aldrich, H., Martinez, M. (2001). Many are called, but few are chosen: An evolutionary perspective for the study of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(4), 41-56.
- Aldrich, H., Kim, P. (2007). A live course perspective on occupational inheritance: self-employed parents and their children. In M. Ruef, M. Lounsbury. *The Sociology of Entrepreneurship*. Research in Sociology of Organizations, 25 (pp. 1-29). Oxford: Elsevier.
- Almeida, L. (coord.) (2004). *Transição, adaptação e rendimento académico dos jovens do ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, A., Vieira, M. (2006). *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa*. Relatório nº 2 - à entrada: Um retrato sociográfico dos estudantes inscritos no 1º ano. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.

- Alvarez, S., Busenitz, L. (2003). The entrepreneurship of resource-based theory. *Journal of Management*, 29(3), 285-308.
- Alves, N. (1998). Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In M. Cabral, J. Pais (coord.) *Jovens portuguesas de hoje* (pp.53-133). Oeiras: Celta Editora.
- Alvord, S., Brown, L., Letts, C. (2004). Social entrepreneurship and societal transformation: An exploratory study. *The Journal of Applied Behavioural Science*, 40(3), 260-282.
- Ashby, A. (2003). Monitoring student progress and retention in the Open University: definition, measurement, interpretation and action. *Retention Symposium*, Madingley Hall, Cambridge. Policopiado.
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. (1985). *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A, Oseguera, L. (2005). Pre-college and institutional influences on degree attainment. In A. Seidman. *College student retention: Formula for student success* (pp. 245-276). Westport: Praeger Publishers.
- Audet, J. (2004). A longitudinal study of the entrepreneurial intentions of University students. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 10 (1-2), 3-16.
- Audet, J. (2004a). L'Impact de deux projects session sur les perceptions et intentions entrepreneuriales d'étudiants en administration. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 17(3), 221-238.
- Audet, J., Riverin, N., Trembay, M. (2005). L'influence de la culture d'un pays sur la propension entrepreneuriale de ses citoyens : Le cas du Canada. *Congrès annuel du Conseil Canadien de la PME et de l'Entrepreneuriat*. Waterloo, Canada.
- Babad, E., Icekson, T., Yelinx, Y. (2008). Antecedents and correlates of course cancellation in University "Drop and Add" period. *Research in Higher education*, 49(4), 293-316.

- Balsa, C., Simões, J., Nunes, P., Carmo, R., Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Baptista, R., Thurik, A. (2007). The relationship between entrepreneurship and unemployment: Is Portugal an outlier? *Technological Forecasting & Social Change*, 74, 75-89.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. (1ª edição 1977). Lisboa: Edições 70.
- Barefoot, B. (2003). Higher education's revolving door: Confronting the problem of student dropout in US Colleges and Universities. *Retention Symposium*. Consultado, Fevereiro 12, 2008, em <http://kn.open.ac.uk/public/workspace.cfm?wpid=1886>
- Baron, R., Shane, S. (2005). *Entrepreneurship: a process perspective*. Mason (Ohio): South-Western.
- Barringer, B., Ireland, R. (2006). *Entrepreneurship: successfully launching new ventures*. New Jersey: Prentice Hall/Pearsony.
- Bau, F., Wagner, K., Steiner, W., Baumgartner, B. (2005). *Students' preferences for entrepreneurship education. An application of conjoint analysis* (working paper). *Rusensburger Diskussionsbeiträge zur Wirtschaftswissenschaft*, Nº 401.
- Bean, . J. (1980). Dropout and turnover: The synthesis and a test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 55, 155-187.
- Bean, J. (2005). Nine themes of college student retention. In A. Seidman, *College student retention: formula for student success* (pp. 215-243). Westport: Praeger Publishers.
- Bean, J., Metzner, B. (1985). A conceptual model of non-traditional student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bean J., Eaton, S. (2000). A psychological model of college student retention. In J. Braxton, *Reworking the student departure puzzle* (pp. 48-61). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bechard, J-P., Gregoire, D. (2009). Archétypes d'innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat: modèle et illustrations. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(2), 35-56

- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a University Business Student Department. *Journal of Further Higher Education*, 27(2), 123-141.
- Berger, J. (2000). Optimizing capital, social reproduction, and undergraduate persistence: A sociological perspective. In J. Braxton *Reworking the student departure puzzle* (pp.95-126). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bhidé, A. (2000). *The origin and evolution of new businesses*. New York: Oxford University Press.
- Blenker, P., Dreisler, P., Kjeldsen, J., Meibom, H. (2003). Learning and teaching entrepreneurship: how to reformulate the question? "IntEnt2003" Conference, Grenoble, France.
- Blenker, P., Dreisler, P., Færgemann, H., Kjeldsen, J. (2004). Entrepreneurship education and university context. "IntEnt2004" Conference, Napoli, Italy.
- Blenker, P., Dreisler, P., Kjeldsen, J. (2006). *Entrepreneurship education – the new challenge facing the Universities. A framework or understanding and development of entrepreneurial university communities*. Working paper 2006-02. Consultado, Janeiro 12, 2007 em http://www.hha.dk/man/cmsdocs/WP/2006/2006-02_ENG.pdf
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boles, K. (2005). The Manchester Metropolitan University Business School Model for enterprise start-up: An action learning approach. In P. Kirö & C. Carrier, *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context* (pp. 260-283). Entrepreneurship Education Series 2/2005, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre and Professional Education.
- Braxton, J. (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Braxton, J., Lien, L. (2000). The viability of academic integration as a central construct in Tinto's interactionalist theory of college student departure. In J. Braxton *Reworking the student departure puzzle* (pp.11-28). Nashville: Vanderbilt University Press.

- Braxton, J., Hirschy, A. (2004). Reconceptualizing antecedents of social integration in student departure. In Mantz Yorke, Bernard Longden. *Retention and student success in Higher Education* (pp.89-102). London: Open University Press/The Society for Research into Higher Education.
- Braxton, J., Hirschy, A. (2005). Theoretical developments in study of college student depart. In A. Seidman, *College Student Retention* (pp.61-87). Westport: Praeger Publishers.
- Braxton, J., Lee, S. (2005). Toward reliable knowledge about college student depart. In A. Seidman, *College Student Retention* (pp. 107-127). Westport: Praeger Publishers.
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., Nordstron, K. (2009). First year expectations and experiences: student and teacher perspectives. *International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 58(2), 157-173.
- Brunsdon, V., Davies, M., Shevlin, M., Bracken, M. (2000). Why do HE students drop out? A test of Tinto's model. *Journal of Further and Higher Education*, 24(3), 301-310.
- Bunting, I. (2004). Student retention; a macro perspective from South Africa. In M. Yorke, B. Longden. *Retention and student success in Higher Education* (pp. 16-31). London: Open University Press/The Society for Research into Higher Education.
- Burke, A., FitzRoy, F., Nolan, M. (2006). *Educational and regional job creation by the self-employed: The English north-south divide*. Consultado, Abril 14, 2007 em <http://ideas.repec.org/p/esi/egpdis/2006-07.html>
- Busenitz, L., West III, G., Shepherd, D., Nelson, T., Chandler, G., Zacharakis, A. (2003). Entrepreneurship research in emergence: Past trends and future directions. *Journal of Management*, 29(3), 285-308.
- Cabrera, A., Castañeda, M., Nora, A., Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Cabrera, A., Castañeda, M., Nora, A. (1993). Structural equations modeling test of integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.

- Cabrera, A., Nora, A., Terenzini, P., Pascarella, E., Hagedorn, L. (1999). Campus racial climate and the adjustment of students to college: a comparison between white students and African-American students. *The Journal of Higher Education*, 70(2), 134-160.
- Cabrera, A., Burkum, K., La Nasa, S. (2005). Pathways to a four-year degree: Determinants of transfer and degree completion. In A. Seidman, *College student retention: Formula for student success* (pp. 155-214). Westport: Praeger Publishers.
- Caison, A. (2007). Analysis of institutionally specific retention research: a comparison between survey and institutional database methods. *Research in Higher Education*, 48(4), 435-451.
- Canário, R. (1986). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In T., Estrela, A. Estrela (Org.), *O Estudo da Escola*, (pp. 121-149). Porto: Porto Editora.
- Carrier, C. (2005). Pedagogical challenges in entrepreneurship education. In P. Kirö & C. Carrier, *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context* (pp. 136-158). Entrepreneurship Education Series 2/2005, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre and Professional Education.
- Carrier, C. (2007). Strategies for teaching entrepreneurship: what else beyond lectures, case studies and business plan? In A. Fayolle, *Handbook Entrepreneurship Education* (pp. 143-159). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- CCE (2006). *Aplicar o programa comunitário de Lisboa: Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem*. Bruxelas: COM, final 33.
- Charlton, J. P., Barrow, C., Hornby-Atkinson, P. (2006). Attempting to predict withdrawal from higher education using demographic, psychological and educational measures. *Research in Post-Compulsory Education*, 11(1), 31-47.
- Chell, E. (2007). Social enterprise and entrepreneurship: towards a convergent theory of the entrepreneurial process. *International Small Business Journal*, 25(1), 5-26.
- Christie, H., Munro, M., Fisher, T. (2003). *Why do students leave university early?* Edinburgh: CRSIS. Consultado, Agosto 7, 2006, em <http://www.crsis.hw.ac.uk/students.pdf>

- Christie, H., Munro, M., Fisher, T. (2004). Leaving university early: Exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29(5), 617-636.
- Christie, H., Grant, F. (2004). *The experience of first year students: Encouraging students retention*. Edinburgh: CRSIS. Consultado, Agosto 7, 2006, em http://www.crsis.hw.ac.uk/research_briefings.htm
- CNE. (2002). *Sucesso e insucesso no ensino superior Português*. Lisboa: CNE.
- Collins, L., Hannon, P., Smith, A. (2004). Enacting entrepreneurial intent: The gaps between student needs and higher education capacity. *Education & Training*, 46(8/9), 454-463.
- Companys, Y., McMullen, J. (2007). Strategic entrepreneurs at work: the nature, discovery, and exploitation of entrepreneurial opportunities. *Small Business Economics*, 28(4), 301-322.
- Conceição, P., Heitor, M., Horta, H. (2003). *Reflexões sobre o ensino superior em Portugal: Perspectivas para o desenvolvimento institucional*. Consultado, Maio 25, 2006, em http://in3.dem.ist.utl.pt/labpolicy/docs/part_a1_2.pdf
- Conceição, P., Heitor, M. (2004). Inovar em Portugal. In “*Momentos de Inovação e Engenharia em Portugal no Século XX*”, M. Heitor, J., Brito e M. Rollo (eds), Lisboa: Dom Quixote.
- Cooney, T., Kuopusjärvi, P. (2004). Enterprise education in Europe: finding appropriate methods for evaluating programmes. *49th International Council for Small Business Conference*, Johannesburg. (Policopiado)
- Corbett, A. (2005). Experiential learning within the process of opportunity identification and exploitation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 473-491.
- Corbett, A. (2007). Learning asymmetries and discovery of entrepreneurial opportunities. *Journal of Business Venturing*, 22, 97-118.

- Correia, T., Gonçalves, I., Pile, M. (2005). Insucesso académico no Instituto Superior Técnico. In T. Medeiros e E. Peixoto (Org.) (2005). *Desenvolvimento e Aprendizagem: Do Ensino Secundário ao Ensino Superior* (pp.207-216). Universidade dos Açores/Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.
- Costa, A., Lopes, J. (Coord.). (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucessos e insucessos, factores e processos, promoção de boas práticas*. CIES/ISCTE.
- CRÉPAS. (2001). *Définition de l'abandon scolaire*. Consultado, Outubro 5, 2006 em <http://www.cepras.qc.ca/abandon/document/DéfinitionAbandonInterpret.pdf>
- Curado, A., Machado, J (2005). *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa*. Relatório nº 1 – Factores de sucesso e insucesso escolar na Universidade de Lisboa. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Curado, A., Machado, J (2006). *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa*. Relatório nº 3 - Estudo sobre o abandono. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Davidson, P., Wiklund, J. (2001). Levels of analysis in entrepreneurship research: current research practice and suggestions for the future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(4), 81-100.
- Davies, R., Elias, P. (2003). *Dropping out: A study of early leavers from higher education*. (Research Report RR386). London: Department for Education and Skills. Consultado, Maio 2, 2006 em <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR386>.
- Dees, J. (2001). *The meaning of "Social entrepreneurship"*. Consultado, Outubro 29, 2007 em <http://www.fuqua.duke.edu/centers/case/leaders/resources.htm>
- Defourny, J., Nyssens, M. (2006). Defining social enterprise. In M. Nyssens, *Social Enterprises* (pp. 3-26). London: Routledge.
- DeGeorge, J-M., Fayolle, A. (2004). Etudiants et entrepreneuriat: Pourquoi se former? *Humanisme et Entreprise*, 267, 33-44.
- Di Gregorio, D., Shane, S. (2003). Why do some universities generate more start-ups than others? *Research Policy*, 32, 209-227.

- Di Pietro, G. (2006). Regional labour market conditions and University dropout rates: evidence from Italy. *Regional Studies*, 40(6), 617-630.
- Di Pietro, G., Cutillo, A. (2008). Degree flexibility and University drop-out: The Italian experience. *Economics of Education Review*. 27(5), 546-555.
- Dimov, D. (2007). Beyond the single-person, single-insight attribution in understanding entrepreneurial opportunities. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(5), 713-731.
- Dodgson, R., Bolam, H. (2002). *Universities for the north east: Student retention, support and widening participation in the north east of England*. Consultado, Agosto 6, 2006 em http://WWW.unis4ne.ac.uk/unew/ProjectsAdditionalFiles/Wp/Retention_report.pdf
- Dreisler, P., Blenker, P., Nielsen, K., Torben, K. (2003). Promoting entrepreneurship – Changing attitudes or behaviours? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 10(4), 383-392.
- Droz, R., Diem, M., Galley, F., Kiener, U., Meyer, T. (1999). *L'abandon des études universitaires comme miroir de logiques de fonctionnement* : PNR 33, rapport de valorisation. Berne: Institut de Pédagogie – Université de Berne.
- Drucker, P. (1985). *Innovation and entrepreneurship*. New York: Harper & Row Publishers.
- Dunwoody, P., Frank, M. (1995). Why students withdraw from classes. *The Journal of Psychology*, 129(5), 553-558.
- Eimers, M., Pike, G. (1997). Minority and nonminority adjustment to college: differences and similarities? *Research in Higher Education*, 38(1), 77-97.
- Estrela, T. (Coord.) (1999). *Ser caloiro na Universidade de Lisboa*. Universidade de Lisboa, FPCE, FLUL, FMUL (policopiado).
- European Commission (2004). *Implementation of "Education and training 2010" Work programme*. Working Group B – "Key competences". Brussels: EC. Progress report
- Eurostudent (2005). *EUROSTUDENT Report 2005. Social and economic conditions of student life in Europe 2005*. Consultado, Novembro 6, 2006 em <http://www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf>

- Eurostudent. (2008). Social and economic conditions of student life in Europe. National profile of Portugal. Eurostudent III 2005-2008. Consultado, Março 12, 2009 em http://iceland.his.de/eurostudent/download/nationalProfile_14.pdf?x=63&y=15
- Fayolle, A. (2002). Les déterminants de l'acte entrepreneurial chez les étudiants et les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur français (pp. 61-77). *Gestion*.
- Fayolle, A. (2005). Evaluation of entrepreneurship education: behaviour performing or intention increasing? *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 2(1), 89-98.
- Fayolle, A., Vernier, A., Djiane, B. (2004). Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur sont-ils des créateurs d'entreprise comme les autres? (pp. 39-55). *Gestion 2000*.
- Fayolle, A., Gaillay, B., Lassa-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30 (9), 701-720.
- Fayolle, A., Gaillay, B., Lassa-Clerc, N. (2006a). Effect and counter-effect of entrepreneurship education and social context on student's intentions. *Estudios de Economía Aplicada*, 24(2), 509-523.
- Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fiet, J. (2000). The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 1-24.
- Fiet, J. (2000a). The pedagogical side of entrepreneurship theory. *Journal of Business Venturing*, 16, 101-117.
- Fishbein, M., Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to the theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar*. (Ed. original 1993). Lisboa: Celta Editora.
- Forbes, D. (1999). Cognitive approaches to new venture creation. *International Journal of Management Reviews*, 1(4), 415-439.

- Forbes, D. (2005). Are some entrepreneurs more overconfident than others? *Journal of Business Venturing*, 20, 623-640.
- Frank, A. (2005). *Developing entrepreneurship skills in the context of higher education*. Consultado, Outubro 24, 2006, em <http://www.ncge.com/files/biblio974.doc>
- Frank, A. (2006). *Developing entrepreneurship skills and knowledge at the discipline level: The case of the built environment*. Consultado, Outubro 26, 2006, em <http://testing-ncge.com/files/biblio652.pdf>
- Frickey, A., Primon, J-L. (2003). Manières d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure. In G. Felouzis, *Les mutations actuelles de l'université* (pp. 229-249). Paris: Presses Universitaires de France.
- Galley, F., Doz, R. (1999). *L'abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiant*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Galloawy, L., Brown, W., Anderson, M., Wilson, L. (2006). Investigating the potentials of entrepreneurship education. *International Journal of Management Education*, 5(2), 57-65.
- Gartner, W. (2001). Is there an elephant in entrepreneurship? Blind assumptions in theory development. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(4), 27-39.
- GEM. (2004). *Estudo de avaliação do potencial empreendedor em Portugal 2004-Relatório síntese*. Consultado, Novembro 11, 2006 em <http://www2.spi.pt/gem/documentos.htm>
- GEM. (2007). *The Global Entrepreneurship Monitor: Projecto GEM Portugal 2007*. Consultado, Junho 20, 2008 em <http://www.spi.pt/Downloads/GEM.pdf>
- GEP/MTSS (2008). *Relatórios e análises. Relatório de conjuntura anual de 2007*. Consultado, Agosto 5, 2008 em http://www.gep.mtss.gov.pt/edicoes/relatorios/conjuntura_111prov.pdf
- GEP/MTSS (2009). *Boletim estatístico – Agosto 2009*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Ghigliione, R., Matalon, B. (1993). *O Inquérito - Teoria e Prática*. (Ed. original 1985). Lisboa: Celta Editora.

- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new “enterprise” and “entrepreneurship” paradigm for learning: Creative deconstruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 213-231.
- Gibb, A. (2002a). Creating conducive environments for learning and entrepreneurship: leaving with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry and Higher Education*, 16(3), 135-148.
- Gibb, A. (2005). *Towards the entrepreneurial University: Entrepreneurship education as a lever for change*. Consultado, Janeiro 12, 2007 em <http://ncge.com/communities/research/content/get/36>
- Gibb, A. (2006). The future entrepreneurship education in schools and further education: Determining the basis for coherent policy and practice? In P. Kyrö & C. Carrier. *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural University context* (pp. 45-67). Entrepreneurship Education Series. Hämeenlinna: University of Tampere. Research Centre for Vocational and Professional Education.
- Gibb, A. (2007). Creating the entrepreneurial University: do we need a wholly different model of entrepreneurship? In A. Fayolle (Editor). *Handbook of Research in Entrepreneurship Education, Volume 1. A General Perspective* (pp. 67-103). Cheltenham: Edward Elgar.
- Gibb, A., Hannon, P. (2007). Towards entrepreneurial University? *International Journal of Entrepreneurship Education*. 4, 73-110.
- Gladieux, L., Perna, L. (2005). *Borrowers who drop out: a neglected aspect of the college student loan trend*. Consultado, Janeiro 31, 2008 em <http://www.highereducation.org/reports/borrowing/borrowers.pdf>
- Gleave, W., Mitra, J. (2010). The spatial determinants of entrepreneurship in the regions of England, 2000-2004. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 9(2), 143-161.

- Gonçalves, F. (2000). Movimentação das expectativas dos alunos durante o decurso do seu primeiro ano na Universidade. In A. Soares, A. Osório, J. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos, S. Caires. *Transição para o ensino superior* (pp. 111-117). Braga: Universidade do Minho/Conselho Académico.
- Gordon, S. (2007). Interpersonal trust, vigilance and social networks roles in the process of entrepreneurial opportunity recognition. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 4(5), 564-585.
- GPEARI. (2007). *Sucesso Escolar no Ensino Superior – Cursos de formação inicial 2004-2005*. Consultado, Julho 18, 2008 em http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Indice_Sucesso_Escolar_2005-2006v24042008.pdf
- GPEARI. (2008). *Número de diplomados no Ensino Superior: 1997-1998 a 2005-2006*. Consultado, Fevereiro 18, 2009 em <http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Diplomados2008FINAL.pdf>
- GPEARI. (2008a). *Índice de Sucesso Escolar no Ensino Superior – Cursos de formação inicial 2005-2006*. Consultado, Julho 18, 2008 em http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Indice_Sucesso_Escolar_2005-2006v24042008.pdf
- GPEARI (2009). *Diplomados no Ensino Superior [2000-2001 a 2006-2007]*. Consultado, Junho 18, 2009 em <http://www.gpeari.mctes.pt/?idc=21&idi=340814>
- Greene, F., Saridakis, G. (2007). *Understanding the factors influencing graduate entrepreneurship*. NCGE, Research Report 001/2007. Consultado, Maio 20, 2007 em <http://ncge.com/communities/research/newsreader/showarticle/210>
- Guiffrida, D. (2006). Toward a cultural advancement of Tinto's theory. *The Review of Higher Education*, 29(4), 451-172.
- Haase, H., Lautenschläger, A. (2010). The “Teachability dilemma” of entrepreneurship. *International Entrepreneurship Management Journal*, (), Consultado, Abril 18, 2010 em <http://www.springerlink.com/content/amlwhx7364414002/> Springer Online First.

- Hagedorn, L. (2005). How to define retention: a new look at an old problem. In A. Seidman, *College Student Retention* (pp. 89-105). Westport: Praeger Publishers.
- Hannon, P. (2007). *The journey from students to entrepreneurship*. Working paper 034/2007. Consultado, Junho 12, 2007 em <http://ncge.com/communities/research/reference/reports/Working%20paper/7/85>
- Heinonen, J., Vento-Vierikko, I., Hautala, V., Hytti, U., Lamminpää, K., Malinen, P., Poikkijoki, S. (2006). *Breeding entrepreneurship in life sciences - Study on a training programme for the graduate schools of the academy of Finland*. Turku School of Economics and Business Administration. Report <http://www.tukkk.fi/ytkk>
- Heinonen, J., Akola, E. (2007). *Entrepreneurship training and entrepreneurial learning in Europe. Results from ENTLEARN project*. TSE Entre. Turku: Turku School of Economics. Consultado, Abril 18, 2008 em http://www.entredu.com/tiedostot/final_report.pdf
- Heitor, M. (2006). *Será necessário estimular a evolução do ensino superior em Portugal?* Consultado, Maio 25, 2006 em <http://in3.dem.ist.utl.pt/downloads/press/pub20031201.pdf>
- Henry, C., Hill, F., Leicht, C. (2005). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. *Education and Training*. 47(2), 98-111.
- Henry, C., Hill, F., Leicht, C. (2005a). Entrepreneurship education and training: Can entrepreneurship be taught? Part II. *Education and Training*. 47(2), 158-169.
- Hermanowicz, J. (2003). *College attrition at American research universities: comparative case studies*. New York: Agathon Press.
- Hermanowicz, J. (2006-7). Reasons and reasoning for leaving college among the academic elite: Case study finding and implications. *College Students Retention*, 8(1), 21-38.
- Herzog, S. (2005). Measuring determinants of student return vs. dropout/stopout vs. Transfer: A first-to-second year analysis of new freshmen. *Research in Higher Education*, 46(8), 883-928.
- Hisrich, R, Peters, M. (1989). *Entrepreneurship. Starting, developing, and managing a new enterprise*. Homewood, IL: BPI/Irwin.

- Hisrich, R., Peters, M., Shepherd, D. (2005). *Entrepreneurship*. (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hjorth, D., Johannisson, B. (2006). Learning as an entrepreneurial process. In A. Fayolle (ed.) *The international handbook of research in entrepreneurship education* (pp. 46-66). Cheltenham: Edward Elgar.
- Hofstede, G., Noorderhaven, N., Thurik, A., Uhlaner, L., Wennekers, A., Wildeman, R. (2004). Culture's role in entrepreneurship: self-employment out of dissatisfaction. In, T. Brown & J. Ulijn. *Innovation, entrepreneurship and culture: the interaction between technology, progress and economic growth* (pp. 162-203). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Holland, J. (1985). *Making vocational choices. A theory on vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Houston, M., Knox, H., Rimmer, R. (2007). Wider access and progression among full-time students. *Higher Education*, 53(1), 107-146.
- Hausmann, L., Ye, F., Schofield, J., Woods, R. (2009). Sense of belonging and persistence in white and African American first-year students. *Research in Higher Education*, 50(7), 649-669.
- Ishitani, T. (2003). A longitudinal approach to assessing attrition behaviour among first-generation students. *Research in Higher Education*, 44(4), 433-449.
- Ishitani, T. (2006). Studying attrition and degree completion behaviour among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 77(5), 861-885.
- Ishitani, T., Desjardines, S. (2002). A longitudinal investigation of dropout from college in the United States. Paper presented at AIR 2002. *Annual Meeting of the Association for Institutional Research*. Toronto. Consultado, Junho 21, 2007 em www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal
- Jamelske, E. (2009). Measuring the impact of a University first-year experience program on student GPA and retention. *Higher Education*, 57(3), 373-391.

- James, R., Baldwin, G., McInnis, C. (1999). *Which university? The factors influencing the choices of prospective undergraduates*. Report of Department of Education, Training and Youth Affairs. Canberra, Australia. Consultado, Novembro 14, 2006 em http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=/published/emeraldfulltextarticle/pdf/0600170303_ref.html
- Karp, T. (2006). The inner entrepreneur: A constructivistic view of entrepreneurial reality construction. *Journal of Change Management*, 6(3), 291-304.
- Kim, D. (2007). The effect of loans on students' degree attainment: Differences by student and institutional characteristics. *Harvard Educational Review*, 77(1), 64-100.
- Kim, P., Aldrich, H. (2005). *Social capital and entrepreneurship*. Foundations and trends in entrepreneurship, 1(2). Boston, Delft: Now Publishers, Inc.
- Kirö, P. (2005). Entrepreneurship learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms? In P. Kirö & C. Carrier, *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context* (pp. 68-102). Entrepreneurship Education Series 2/2005, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre and Professional Education.
- Kirö, P. (2006). *Entrepreneurship education and Finnish society*. Work paper nº152. Consultado, Maio 17, 2007 em <http://ideias.repec.org/p/ttu/wpaper/152.html>
- Kirö, P., Carrier, C. (2005). *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Entrepreneurship Education Series 2/2005, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre and Professional Education.
- Kirö, P., Carrier, C. (2005a). Entrepreneurial learning in Universities: Bridges across borders'. In P. Kirö & C. Carrier, *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context* (pp. 14-43). Entrepreneurship Education Series 2/2005, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre and Professional Education.
- Kirby, D. (2005). *A case for teaching entrepreneurship in Higher Education*. Consultado, Junho 15, 2007 em <http://ncge/communities/education/reference/index/rptpub10>

- Kirby, D. (2006). Creating entrepreneurial universities in the UK: Applying entrepreneurship theory to practice. *Journal of Technology Transfer*, 31, 599-603.
- Klapper, R. (2005). The Project Entreprendre – an evaluation of an entrepreneurial Project at a Grande Ecole in France. In P. Kirö & C. Carrier, *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context* (pp. 188-212). Entrepreneurship Education Series 2/2005, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre and Professional Education.
- Krause, K. (2005). Serious thoughts about dropping out in first year: Trends, patterns and implications for higher education. *Studies in Learning, Evaluation Innovation and Development*, 2(3), 55-68. Consultado, Outubro 10, 2006 em <http://sleid.cqu.edu.au>
- Krueger, N. (2000). The cognitive infrastructure of opportunity emergence. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(3), 5-23.
- Kuh, G. (2005). Student engagement: A key to enhancing student learning and improving institutional effectiveness. In Teresa Medeiros e Ermelindo Peixoto (Org.) *Desenvolvimento e aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior* (159-170). Ponta Delgada: Universidade dos Açores/Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. (2005). *Student success in college: creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kwiatkowski, S. (2004). Social and intellectual dimensions of entrepreneurship. *Higher Education in Europe*, 29(2), 205-220.
- Lassibille, G., Gómez, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105.
- Lau, L. (2003). Institutional factor affecting student retention. Consultado, Abril 11, 2006 em http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200310/ai_n9304484
- Lee, J., Venkataraman, S. (2006). Aspirations, market offering, and the pursuit of entrepreneurial opportunities. *Journal of Business Venturing*, 21(1), 107-123.
- Legendre, F. (2003). Les étudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris8. *Carrefours de l'éducation*, 16, 32-55.

- Léger-Jarniou, C. (2005). Entrepreneurial learning in French higher education. In P. Kirö & C. Carrier, *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context* (pp. 322-354). Entrepreneurship Education Series 2/2005, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre and Professional Education.
- Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, M., Pereira, D. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares, R. Santiago (Org.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 73-106). Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (1ª edição, 1994). Lisboa: Instituto Piaget.
- Licht, A., Siegel, J. (2006). The social dimensions of entrepreneurship. In Mark Casson, Bernard Yeung, Abraham Krasnoff, Anuradha Basu, Nigel Wadson. *The Oxford Handbook of Entrepreneurship* (pp. 511-539). Oxford: Oxford University Press.
- Liñán, F., Rodríguez-Cohard, J.C., Rueda-Cantuche, J. (2010). Factors affecting entrepreneurial intention level: a role for education. *International Entrepreneurship Management Journal*, Consultado, Abril 12, 2010 em <http://www.springerlink.com/content/t2382k1g54142564/?p=1d4d21e0fbfd48f6b57fe6358cf2a30&pi=0> Springer Online First.
- Longden, B. (2004). Interpreting student early departure from Higher Education through the lens of cultural capital. *Tertiary Education and Management Journal*, 12(2), 121-138.
- Longden, B. (2006). An institutional response to changing student expectations and their impact on retention rates. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(2), 173-187.
- Low, M., MacMillan, I. (1988). Entrepreneurship: past research and future challenges. *Journal of Management*, 35(2), 139-161.
- Löwegren, M. (2006). *Entrepreneurship education: developing project-based learning*. Working paper 051/2006. Consultado, Fevereiro 8, 2007 em <http://www.ncge.org.uk/communities/index.php>

- Lüthje, C., Franke, N. (2003). The “making” of an entrepreneur: testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT. *R & D Management*, 33(2), 135-146.
- Mair, J., Martí, I. (2006). Social entrepreneurship research: a source of explanation, prediction, and delight. *Journal of World Business*, 41(1), 36-44.
- Machado, C., Almeida, L. (2000). Vivências académicas: análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares, R. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (in)sucesso académico* (pp. 133-145). Porto: Porto Editora.
- Marlow, S. (2006). Enterprising futures or dead-end jobs? Women, self-employment and social exclusion. *International Journal of Manpower*, 27(6), 588-600
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística: Com utilização do SPSS. (3ª edição)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martinez, P. (2001). *Improving student retention and achievement: What do we know and what do we need to find out?* London: Learning and Skills Development Agency. Consultado, Agosto 2, 2006 em <http://www.lseducation.org.uk/user/login.aspx?code=011195&P=011195PD&action=pdfdl&src=XOWEB>
- Masuda, T. (2006). The determinants of latent entrepreneurship in Japan. *Small Business Economics*, 26(3), 227-240.
- Mastekaasa, A., Smeby, J-C. (2008). Educational choice and persistence in male-and female-dominated fields. *Higher Education*, 55(2), 189-202.
- McGaha, V., Fitzpatrick, J. (2005). Personal and social contributors to dropout risk for undergraduate students. *College Student Journal*, 39(2), 287-297.
- McInnis, C., James, R. (2004). Access and retention in Australian Higher Education. In M. Yorke & B. Longden. *Retention and student success in Higher Education* (pp. 23-45). London: Open University Press/The Society for Research into Higher Education.
- Medeiros, T., Peixoto, E. (Org.) (2005). *Desenvolvimento e aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores/Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.

- Mendes, J. M. (2008). *Factores de sucesso e abandono académico no ensino superior em Portugal: Apresentação de alguns resultados preliminares*. Consultado, Abril 18, 2009 em <http://www.snesup.pt/htmls/EkkVkAlkEZtXlJXWC.shtml>
- Mendes, R., Lourenço, L., Pile, M. (2001). *Abandono universitário: estudo de caso no IST*. Consultado, Maio 25, 2006 em http://gep.ist.utl.pt/files/comunica/artigo_comunicacao10PAG.PDF
- Menzies, T. (2005). Entrepreneurship education at universities across Canada, in P. Kirö & C. Carrier, *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context* (pp. 286-309). Entrepreneurship Education Series 2/2005, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre and Professional Education.
- Menzies, T., Gasse, Y., Diochon, M., Garand, D. (2002). Nascent entrepreneurs in Canada: An empirical study. *47th International Council for Small Business (ICSB) World Conference, Conference Proceedings*. San Juan, Puerto Rico. Consultado, Julho 15, 2007 em http://www.fsa.ulaval.ca/cepme/Articles&documents/icsb_2002.pdf
- Moreland, N. (2006). *Entrepreneurship and higher education: an employability perspective*. *The Higher Education Academy*. Consultado, Agosto 3, 2006 em <http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp>
- Morgan, P. (2005). *Students' retention*. Consultado, Agosto 3, 2006 em <http://www.business.heacademy.ac.uk/publications/misc/guides/retention>
- Mort, G., Weerawardena, J., Carnegie, K. (2003). Social entrepreneurship: towards conceptualisation. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 8(1), 76-88.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu. Des documents et des communications*. Paris: ESF.
- Noorderhaven, N., Thurik, R., Wennekers, S., van Stel, A. (2003). Self employment across 15 European countries: the role of dissatisfaction. Consultado, Outubro 18, 2006 em <http://dspace.ubid.eur.nl/>
- Nora, A., Cabrera, A. (1993). The construct validity of institutional commitment: a confirmatory factor analysis. *Research in Higher Education*, 34(2), 243-262.

- Nora, A., Barlow, E., Crisp, G. (2005). Student persistence and degree attainment beyond the first year in college. In A. Seidman, *College student retention: formula for student success* (pp.129-153). Westport: Praeger Publishers.
- O'Connor, A., Cherry, N., Buckley, P. (2007). Defining entrepreneurship as a 'domain of practice': implications for theory and research for policy and education. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 4(5), 654-678.
- OECD. (2007). Organization for Economic Co-operation and Development: *Education at a glance*. OECD Indicators.
- Onstenk, J. (2003). Entrepreneurship and vocational education. *European Educational Research Journal*, 2(1), 74-89.
- OCES. (2004). Índice de sucesso escolar no ensino superior público: diplomados em 2002-2003. Observatório da Ciência e do Ensino Superior. Consultado, Abril 11, 2006 em <http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/indicesucessoES.pdf>
- OCES. (2007). *Sucesso escolar no ensino superior – diplomados 2004-2005*. Lisboa: Direção de Serviços de Estatística e de Indicadores. Observatório da Ciência e do Ensino Superior. Consultado, Outubro 18, 2006 em http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/SUCCESSO_ESCOLAR_ES04_05.pdf
- Pascarella, E. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 445-595.
- Pascarella, E. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. Smart (ED.), *Higher education: Handbook of theory and research*, 1, 1-64. New York: Agathon.
- Pascarella, E., Terenzini, P. (1991). *How college affect students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Pascarella, E., Terenzini, P. (2005). *How college affect students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey Bass.
- Peredo, A., McLean, M. (2006). Social entrepreneurship: A critical review of the concept. *Journal of World Business*, 41(1), 56-65.

- Pereira, A. (2004). *Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Ferreira, J., Rodrigues, M., Medeiros, A., Lopes, P. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 24(1), 51-59.
- Pestana, M., Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. (4ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pike, G., Kuh, G. (2005). A typology of student engagement for American colleges and Universities. *Research in Higher Education*, 46(2), 185-209.
- Pittaway, L., Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: a systematic review of the evidence. *International Small Business*, 25(5), 479-510.
- Portela, M., Nelson, A. Sá, C., Alexandre, F., Cerejeira, J., Carvalho, A., Rodrigues, A. (2008). Evaluating student allocation in the Portuguese public higher education system. *Higher Education* 56(2), 185-203.
- Pugsley, L. (2004). *The University challenge: Higher Education markets and social stratification*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Quinn, J. (2004). Understanding working-class “Drop-out” from higher education through a sociocultural lens: Cultural narratives and local contexts. *International Studies in Sociology of Education*, 14(1), 57-74.
- Raposo, M., Alves, H. (2007). *A model of university choice: an exploratory approach*. Munich Personal RePEc Archive. Consultado, Março 14, 2006 em <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/5523>
- Rhodes, C, Nevill, A. (2004). Academic and social integration in Higher Education: a survey of satisfaction and dissatisfaction within a first-year education studies cohort at a new university. *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 180-193.
- Rodrigues, R., Raposo, M., Ferreira, J., Paço, A. (2010). Entrepreneurship education and business creation: Testing a structural model. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 9(1), 58-73.

- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- Ruef, M., Lounsbury, M. (2007). *The Sociology of Entrepreneurship*. Research in Sociology of Organizations (Vol. 25). Oxford: Elsevier.
- Ruef, M., Lounsbury, M. (2007a). Introduction: the sociology of entrepreneurship. In M. Ruef, M. Lounsbury, *The Sociology of Entrepreneurship* (pp. 1-29). Research in Sociology of Organizations (Vol. 25). Oxford: Elsevier.
- Sandler, M. (2000). Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: a structural model of finances, attitudes, behaviour, and career development. *Research in Higher Education*, 41(5), 537-580.
- Santos, B.S. (1995). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. (Ed. original 1989). Porto: Ed. Afrontamento.
- Saporta, B. (2003). Préférences théoriques, choix méthodologiques et recherche française en entrepreneuriat: un bilan provisoire des travaux entrepris depuis dix ans. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 2(1), 5-12.
- Sarkar, S. (2007). *Empreendedorismo e inovação*. Lisboa: Escolar Editora.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J., Fontaine, É. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : Les données récentes de la recherche*. Rapport subventionné par le Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture. Consultado, Outubro 5, 2006 em http://www.savie.qc.ca/samidps2/VisiteGuidee/Publications/Rapports/rapport_recension-2006-vf.pdf
- Schmitt-Rodermund, E., Vondracek, F. (1999). Breadth of interests, exploration, and identity development in adolescence. *Journal of Vocational Behaviour*, 55(3), 298-317.
- Schmitt-Rodermund, E. (2004). Pathways to successful entrepreneurship: Parenting, personality, early entrepreneurial competence, and interests. *Journal of Vocational Behaviour*, 65(3), 498-518.

- Schmitt-Rodermund, E. (2007). The long way to entrepreneurship. Personality, parenting, early interests and competencies as precursors for entrepreneurial activity among “Termites”. In R. Silbereisen, & R. Lerner (Eds.). *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 205-224). London: SAGE.
- Schumpeter, J. (1934). *The theory of economic development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Seidman, A. (2005). *College student retention: formula for student success*. Westport: Praeger Publishers.
- Shane, S. (2004). *A general theory of entrepreneurship: the individual-opportunity nexus*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Shane, S. (2008). *The illusion of entrepreneurship*. New Haven: Yale University Press.
- Shane, S., Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217-226.
- Shane, S., Locke, E., Collins, C. (2003). Entrepreneurial motivation. *Human Resource Management Review*, 13(2), 257-279.
- Shapiro, A., & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. In C. Kent & D. Sexton & K. Vesper (Eds.), *Encyclopaedia of Entrepreneurship* (pp. 72-90). Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall.
- Silva, I., Ferreira, A., Ferreira, J. (2003). Os “Modelos de impacto” na leitura da influência dos contextos no desenvolvimento, adaptação e sucesso acadêmico dos estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(2), 203-223.
- Simpson, O. (2004). Student retention and the course choice process: The UK Open University experience. *Journal of Access Policy and Practice*, 2(1), 44-58.
- Simpson, O. (2005). The costs and benefits of student retention for students, institutions and governments. *Studies in Learning, Evaluation Innovation and Development*, 2(3), 34-43.
- Soares, A., Osório, A., Capela, J., Almeida, L., Vasconcelos, R., Caíres, S. (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho/Conselho Académico.

- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A., Guisande, M. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias *versus* ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24(1), 15-27.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa Lobo, L. (2002). Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. In CNE (Eds). *Insucesso no ensino superior Português* (pp. 161-165). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Stage, F., Hossler, D. (2000). Linking student behaviours, college choice, and college persistence. In J. Braxton, *Reworking the student departure puzzle* (pp. 170-195). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Stratton, L, O'Toole, D., Wetzel, J. (2007). Are the factors affecting dropout behavior related to initial enrolment intensity for college undergraduates? *Research in Higher Education*, 48(4), 453-486.
- Strauss, L., Volkwein, J. (2002). Comparing student performance and growth in 2- and 4-year institutions. *Research in Higher Education*, 43(2), 133-161.
- Suhre, C., Jansen, E., Harskamp, E. (2007). Impact of degree program satisfaction on the persistence of college students. *Higher Education*, 54(2), 207-226.
- Summers, M. D. (2003). ERIC review: attrition research at community colleges. *Community College Review*, 30(4), 64-84.
- Tamásy, C. (2006). Determinants of regional entrepreneurship dynamics in contemporary Germany: A conceptual and empirical analysis. *Regional Studies*, 40(4), 365-384.
- Tamásy, C. (2010). Nascent entrepreneurs and regional context. *International Journal Entrepreneurship and Small Business*, 10(2), 205-223.
- Tavares, J., Santiago, R. (2000). *Ensino superior: (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.

- Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M., Lencastre, L., Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia do ensino superior. In A. Soares, A. Osório, J. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos, S. Caíres, *Transição para o ensino superior* (pp. 189-214). Braga: Universidade do Minho/Conselho Académico.
- Tavares, D., Tavares, O., Justino, E., Amaral, A. (2008). Students' preferences and needs in Portuguese higher education. *European Journal of Education*, 43(1), 107-122.
- Taylor, R. (2005). Creating a connection: Tackling student attrition through curriculum development. *Journal of Further and Higher Education*, 29(4), 367-374.
- The Higher Education Academy (2004). *Circular 6: Graduate Enterprise Unit*. Consultado, Outubro 26, 2006 em http://www.heacademy.ac.uk/employability/EMP128D_CircularonGraduateEnterprise.pdf
- Thornton, P. (1999). Sociology of entrepreneurship. *Annual Review of Sociology*, 25(2), 19-46.
- Thornton, P., Flynn, K. (2003). Entrepreneurship, networks, and geographies. In Z. J. Acs & D. B. Audretsch (eds), *Handbook of Entrepreneurship Research*, (pp. 401-433). Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Tierney, W. (2000). Power, identity, and dilemma of College student departure. In J. Braxton *Reworking the student departure puzzle* (pp.213-234). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Tinto, V. (1975). Drop out from higher education: a theoretical synthesis of recent research, *Review of Education Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University Chicago Press.
- Tinto, V. (2006-7). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(1), 1-19.
- Tomasino, D. (2007). The psychophysiological basis of creativity and intuition: accessing "The Zone" of entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 4(5), 528-542.

- Trahar, S. (2006). *Narrative research on learning: comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Ulhøi, J. (2005). The social dimensions of entrepreneurship. *Technovation*, 25(8), 939-946.
- Upcraft, M. Lee (2004). *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vasconcelos, R., Almeida, L., Monteiro, S. (2009). *O insucesso e abandono académico na Universidade: Uma análise sobre os cursos de engenharia*. Consultado, Julho 26, 2009 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9412>
- Verstraete, T., Fayolle, A. (2005). Paradigmes et entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 4(1), 33-52.
- Vieira, C., Cristovão, D. (2007). *Insucesso escolar na Universidade de Évora. Instrumentos de recolha de opinião: contributos para um diagnóstico*. Cadernos PRPQI N° 7. Évora. Pró-reitoria para a política da qualidade e inovação. Consultado, Abril 5, 2008 em <http://www.qi.uevora.pt>
- Viklund, J., Shepherd, D. (2005). Entrepreneurial orientation and small business performance: a configurational approach. *Journal of Business Venturing*, 20(1), 71-91.
- Zahra, S. (2007). Contextualizing theory building in entrepreneurship research. *Journal of Business Venturing*, 22(3), 443– 452.
- Wagner, K., Bau, F., Schmude, J., Dowling, M. (2006). Regional differences in entrepreneurship education-Perceptions of University target groups. In, M. Fritsch & J. Schmude (Eds) *Entrepreneurship in the Region* (pp. 245-264). *International Studies in Entrepreneurship*, 14(12).
- Wang Ko, J. (2005). Retention of Vocational Education Graduates in Public Higher Education. *College Student Journal*, 39(3), 461-468.
- Wilson, K., Twaalfhoven, B. (2005). Breeding more gazelles: The role of European Universities. In P. Kirö & C. Carrier, *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context* (pp. 310-321). Entrepreneurship Education Series 2/2005, Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre and Professional Education.

Yorke, M. (2003). *Why students leave early in Higher Education in UK. Retention Symposium*, Madingley Hall, Cambridge. Policopiado.

Yorke, M., Longden. B. (2004). *Retention and student success in Higher Education*. London: Open University Press/The Society for Research into Higher Education.

ANEXO A

Lourenço Frazão

From: Lourenço Frazão
To: xxxxxxxxx@ua.pt
Sent: Monday, May 12, 2008 3:06 PM
Subject: Administração questionário

Senhora Professora xxxxxxxxx xxxxxxxxx

Estou a desenvolver um estudo com vista à realização de tese de doutoramento, em Sociologia, pela Universidade de Évora, em que se pretende investigar *Qual a relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico?* Dada a importância institucional que se reveste a problemática em estudo, pretende-se administrar um questionário a estudantes do 1º ano dos mesmos cursos na Universidade de Évora e de Aveiro. Assim, solicito a melhor colaboração institucional do Curso de Turismo para proceder à administração do referido instrumento.

De acordo com a nossa conversa telefónica, agradeço informe:

- as alternativas possíveis (dia e hora) em que seja possível proceder à administração do questionário a partir de 20 de Maio;
- número de alunos.

Entretanto, farei todos os possíveis para conversar com a Senhora Professora em Évora dia 16 Maio.

Com os melhores cumprimentos,

Lourenço Frazão

Lourenço Frazão

From: Lourenço Frazão

To: xxx@dsoc.uevora.pt

Sent: Monday, May 12, 2008 3:17 PM

Subject: Administração questionário

Senhor Professor xxxxxx xxxxxxxx

Estou a desenvolver um estudo com vista à realização de tese de doutoramento, em Sociologia, pela Universidade de Évora, em que se pretende investigar *Qual a relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico?* Dada a importância institucional que se reveste a problemática em estudo, pretende-se administrar um questionário a estudantes do 1º ano dos mesmos cursos na Universidade de Évora e de Aveiro. Assim, solicito a melhor colaboração institucional do Curso de Turismo para proceder à administração do referido instrumento.

De acordo com a nossa conversa telefónica, agradeço confirme a disponibilidade para a administração do instrumento, na próxima 3ª f às 15,30 h, conforme previamente acordado.

Com os melhores cumprimentos,

Lourenço Frazão

Lourenço Frazão

From: Lourenço Frazão
To: xxxxxx@civil.ist.utl.pt
Sent: Monday, May 12, 2008 3:21 PM
Subject: Administração questionário

Senhor Professor xxxxxxxx xxxxxxxx

Estou a desenvolver um estudo com vista à realização de tese de doutoramento, em Sociologia, pela Universidade de Évora, em que se pretende investigar *Qual a relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico?* Dada a importância institucional que se reveste a problemática em estudo, pretende-se administrar um questionário a estudantes do 1º ano dos mesmos cursos na Universidade de Évora e de Aveiro. Assim, solicito a melhor colaboração institucional do Curso de Engenharia Civil para proceder à administração do referido instrumento.

De acordo com a nossa conversa telefónica, agradeço informe as alternativas possíveis (dia e hora) que seja possível proceder à administração do questionário.

Com os melhores cumprimentos,

Lourenço Frazão

Lourenço Frazão

From: Lourenço Frazão

To: xxxxxx@ua.pt

Sent: Monday, May 12, 2008 3:06 PM

Subject: Administração questionário

Senhor Professor xxxxxxxx xxxxx

Estou a desenvolver um estudo com vista à realização de tese de doutoramento, em Sociologia, pela Universidade de Évora, em que se pretende investigar *Qual a relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico?* Dada a importância institucional que se reveste a problemática em estudo, pretende-se administrar um questionário a estudantes do 1º ano dos mesmos cursos na Universidade de Évora e de Aveiro. Assim, solicito a melhor colaboração institucional do Curso de Engenharia Civil para proceder à administração do referido instrumento.

De acordo com a nossa conversa telefónica, agradeço informe as alternativas possíveis (dia e hora) que seja possível proceder à administração do questionário, a partir do dia 20 Maio.

Com os melhores cumprimentos,

Lourenço Frazão

Lourenço Frazão

From: Lourenço Frazão

To: xxx@ua.pt

Sent: Monday, May 12, 2008 3:11 PM

Subject: Administração questionário

Senhor Professor xxxx xxxx xxxxxxxx

Estou a desenvolver um estudo com vista à realização de tese de doutoramento, em Sociologia, pela Universidade de Évora, em que se pretende investigar *Qual a relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico?* Dada a importância institucional que se reveste a problemática em estudo, pretende-se administrar um questionário a estudantes do 1º ano dos mesmos cursos na Universidade de Évora e de Aveiro. Assim, solicito a melhor colaboração institucional do Curso de Engenharia de Computadores e Telemática para proceder à administração do referido instrumento.

De acordo com a nossa conversa telefónica, agradeço informe as alternativas possíveis (dia e hora) que seja possível proceder à administração do questionário, a partir do dia 20 Maio, de modo a conciliar a minha deslocação à Universidade de Aveiro.

Com os melhores cumprimentos,

Lourenço Frazão

Lourenço Frazão

From: Lourenço Frazão

To: xxx@dmatevora.pt

Sent: Monday, May 20, 2008 10:19 PM

Subject: Administração questionário

Senhora Professora xxxxx xxxxxxxx

Estou a desenvolver um estudo com vista à realização de tese de doutoramento, em Sociologia, pela Universidade de Évora, em que se pretende investigar *Qual a relação entre as intenções empreendedoras e as intenções de abandono académico?* Dada a importância institucional que se reveste a problemática em estudo, pretende-se administrar um questionário a estudantes do 1º ano dos mesmos cursos na Universidade de Évora e de Aveiro. Assim, solicito a melhor colaboração institucional do Curso de Engenharia Informática para proceder à administração do referido instrumento.

De acordo com a conversa telefónica com a Sr.ª Professora coordenadora do Curso tínhamos acordado que a administração do questionário se realizaria numa 2ª f às 15.30h no anfiteatro 2. Dado que esta semana não foi possível aos estudantes participarem, agradeço informe dia e hora que possa contar com a colaboração de todos os alunos para proceder ao desejado.

Com os melhores cumprimentos,

Lourenço Frazão

Anexo B

Questionário aos estudantes matriculados no 1º ano

Questionário

Preditores das Intenções Empreendedoras e de Abandono Académico (PIEAA)

O presente questionário destina-se exclusivamente a recolher dados para fins de investigação. Os resultados serão consolidados evitando a possibilidade de identificação das respostas. É anónimo e as respostas nele contidas são de total confidencialidade, por isso, responda em consciência e com sinceridade às questões formuladas.

Preencha o questionário colocando um **X** na quadrícula correspondente à sua situação.

Nas restantes afirmações coloque um **O** em torno do número, considerando **1** como o mínimo e **5** como o máximo, que melhor corresponde ao seu grau de concordância.

Por favor responda a **todas** as questões.

Obrigado

Universidade _____ Faculdade/Área Departamental _____

Curso _____

I PARTE

Nesta parte, pretende-se obter informações acerca de si próprio(a) e do seu *background* familiar:

Assinale com X

ISP 001 **Idade** 1 ≤ 20 anos 2 21-22 anos 3 23-24 anos 4 ≥25anos

ISP 002 **Sexo** 1 M 2 F

ISP 003 **Até aos 18 anos de idade, passou a maior parte do tempo em ambiente** 1 Rural 2 Urbano

Acesso Ensino Superior

ISP 004 Frequento o Ensino Superior pela 1ª vez 1 Sim 2 Não

ISP 005 Já tentei o acesso outras vezes 1 Sim 2 Não

ISP 006 Mudei de curso 1 Sim 2 Não

Se mudou de curso assinale as razões:

ISP 007 Não ter entrado no curso/Universidade que desejava ISP 010 Insatisfação com os conteúdos

ISP 008 Não satisfazer as minhas expectativas ISP 011 Pouca articulação teoria/prática

ISP 009 Quebra das possibilidades de emprego ISP 012 Outras

ISP 013 **Média de acesso ao Ensino Superior:** 1 10-13 valores 2 14-16 valores 3 17-20 valores

ISP 014 **O curso que frequenta foi:** 1 1ª opção 2 2ª opção 3 3ª opção
 4 Outra

ISP 015 **Mudou de Instituição** 1 Sim 2 Não

Para cada um dos hábitos/actividades abaixo indicadas assinale com em torno do número que melhor descreve a sua situação

1- Nunca; 2- Raramente; 3- Algumas vezes; 4- Frequentemente; 5- Sempre

Tenho por hábito frequentar:

ISP 016	Museus/exposições	1	2	3	4	5
ISP 017	Cinema/teatro	1	2	3	4	5
ISP 018	Bibliotecas/Livrarias	1	2	3	4	5
ISP 019	Congressos/conferências/seminários	1	2	3	4	5
ISP 020	Outras	1	2	3	4	5

Actividades nos tempos livres:

ISP 021	Desenvolver actividades artísticas	1	2	3	4	5
ISP 022	Desenvolver actividades culturais	1	2	3	4	5
ISP 023	Praticar desportos colectivos/caminhadas	1	2	3	4	5
ISP 024	Idealizar um negócio	1	2	3	4	5
ISP 025	Ler livros/revistas/jornais	1	2	3	4	5
ISP 026	Escrever (livros/revistas/jornais)	1	2	3	4	5
ISP 027	Desenvolver <i>blogs</i>	1	2	3	4	5
ISP 028	Criar páginas pessoais na Internet	1	2	3	4	5
ISP 029	Ver filmes/novelas na televisão	1	2	3	4	5
ISP 030	Ver futebol na televisão	1	2	3	4	5
ISP 031	Ver noticiários/documentários na televisão	1	2	3	4	5
ISP 032	Outras	1	2	3	4	5

Assinale com X

Actividades exercidas		1	Sim <input type="checkbox"/>	2	Não <input type="checkbox"/>
ISP 033	Exerce alguma actividade profissional remunerada	1	Sim <input type="checkbox"/>	2	Não <input type="checkbox"/>
ISP 034	Trabalha por conta própria	1	Sim <input type="checkbox"/>	2	Não <input type="checkbox"/>
ISP 035	Desempenha algum tipo de funções académicas ou associativas na sua Universidade	1	Sim <input type="checkbox"/>	2	Não <input type="checkbox"/>
ISP 036	Está envolvido em algum tipo de organização ou associação fora da Universidade	1	Sim <input type="checkbox"/>	2	Não <input type="checkbox"/>

Escolaridade pais		P	M	Actividade profissional pais		P	M
ISP037 P				ISP 039P			
ISP038 M				ISP040M			
1	Sem escolaridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	Doméstico/trabalhadores agrícolas e operários não qualificados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	E. Básico-1º Ciclo (4ª classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	Artífices e operários qualificados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	E. Básico-2º Ciclo (6º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	Serviços e vendedores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	E. Básico-3º Ciclo (9º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4	Administrativos e similares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	E. Secundário (12º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	Técnicos e quadros intermédios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ensino médio/superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	Especialistas das profissões intelectuais e científicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Mestrado; Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7	Dirigentes e quadros superiores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ISP 041 **Algun dos avós maternos ou paternos tem habilitações superiores** 1 Sim 2 Não

Para além da actividade profissional dos pais diga se:

ISP 042	Actualmente, algum dos pais está auto-empregado ou criou uma pequena empresa	1	Sim <input type="checkbox"/>	2	Não <input type="checkbox"/>
ISP 043	Algun dos pais já exerceu actividade como auto-empregado ou criou pequena empresa	1	Sim <input type="checkbox"/>	2	Não <input type="checkbox"/>
ISP 044	Existem membros da família nuclear directa, que estão ou estiveram ligados à criação do auto-emprego ou de pequena empresa	1	Sim <input type="checkbox"/>	2	Não <input type="checkbox"/>

ISP 045 **Habitação**

1	Vivo com membro(s) da família nuclear	<input type="checkbox"/>	2	Vivo numa residência universitária	<input type="checkbox"/>
3	Quarto em casa particular	<input type="checkbox"/>	4	Quarto em apartamento com outros estudantes	<input type="checkbox"/>
5	Outra situação	<input type="checkbox"/>			

ISP 046 **Quanto tempo demora de casa à Universidade?** 1 Até 0,5 H 2 0,5-1 H 3 1-2 H
4 Mais de 2H

II PARTE

Nesta parte, pretende-se conhecer qual a importância que atribuiu na escolha do curso e da Instituição

Para cada um dos aspectos abaixo indicados assinale com em torno do número que corresponde à importância que atribuiu na escolha do curso e da Instituição

Nenhuma importância; 2- Pouca importância; 3- Neutro; 4- Muita importância; 5- Total importância

Escolha do curso		1	2	3	4	5
ECI 047	A média de acesso	1	2	3	4	5
ECI 048	Ser mais prático	1	2	3	4	5
ECI 049	Por proporcionar mais hipóteses de emprego e carreira	1	2	3	4	5
ECI 050	A vocação	1	2	3	4	5
ECI 051	A autoconfiança nas capacidades pessoais para responder às exigências do curso	1	2	3	4	5
ECI 052	A realização pessoal e profissional	1	2	3	4	5
ECI 053	A informação decorrente de pesquisa e selecção pessoal	1	2	3	4	5
ECI 054	A tradição familiar	1	2	3	4	5
ECI 055	Mais hipótese de criar o meu auto-emprego ou pequena empresa	1	2	3	4	5
ECI 056	A proximidade da residência	1	2	3	4	5
ECI 057	Para ficar com os amigos/motivos afectivos	1	2	3	4	5
ECI 058	A influência familiar	1	2	3	4	5
ECI 059	Outras razões	1	2	3	4	5

Escolha da Instituição						
ECI 060	O prestígio	1	2	3	4	5
ECI 061	A média de acesso	1	2	3	4	5
ECI 062	A taxa de sucesso	1	2	3	4	5
ECI 063	Ser menos exigente	1	2	3	4	5
ECI 064	Por proporcionar mais hipóteses de emprego - reputação do curso	1	2	3	4	5
ECI 065	A maior relação teoria/prática	1	2	3	4	5
ECI 066	A maior facilidade nos estágios	1	2	3	4	5
ECI 067	Por estimular uma perspectiva investigativa	1	2	3	4	5
ECI 068	A formação ser virada para a criação do auto-emprego ou pequenas empresas	1	2	3	4	5
ECI 069	Por ensinar os estudantes a identificar oportunidades empreendedoras	1	2	3	4	5
ECI 070	Para ficar com os amigos /motivos afectivos	1	2	3	4	5
ECI 071	A influência familiar	1	2	3	4	5
ECI 072	Para conhecer pessoas e ambientes novos	1	2	3	4	5
ECI 073	A oferta de horários pós laboral	1	2	3	4	5
ECI 074	A proximidade da residência	1	2	3	4	5
ECI 075	Os motivos económicos	1	2	3	4	5
ECI 076	Outras razões	1	2	3	4	5

III PARTE

Nesta parte, pretende-se perceber a sua satisfação com o ambiente académico e institucional, atitudes e possíveis razões que podiam levá-lo a abandonar os estudos

Não havendo afirmações correctas nem erradas, assinale com O em torno do número que melhor se adapta à sua situação

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

Ambiente académico e Institucional						
SAD 077	O ambiente académico entre colegas é de camaradagem e partilha de experiências	1	2	3	4	5
SAD 078	Conheço todos os colegas do curso e a maioria dos nomes, alcunhas ou as pessoas das suas relações académicas	1	2	3	4	5
SAD 079	Se tiver dificuldades pessoais e académicas posso contar com o apoio dos colegas	1	2	3	4	5
SAD 080	Prefiro estudar, fazer os trabalhos, relatórios e projectos sozinho	1	2	3	4	5
SAD 081	Sinto-me intelectualmente marginal aos meus colegas	1	2	3	4	5
SAD 082	Os momentos de lazer são partilhados com os colegas de curso ou amigos da Universidade	1	2	3	4	5
SAD 083	Existem meios didácticos, materiais e físicos para apoio ao estudo (bibliografia, computadores, <i>hot spots</i> , espaços para estudo)	1	2	3	4	5
SAD 084	Quando tenho dificuldades com conteúdos ou elaboração de projectos os professores apoiam presencialmente ou <i>online</i>	1	2	3	4	5
SAD 085	A Universidade tem boas relações com as instituições empresariais da região	1	2	3	4	5
SAD 086	A Universidade procura ir ao encontro das diferentes necessidades dos estudantes	1	2	3	4	5
SAD 087	As aulas são muito expositivas e metodologicamente pouco diversificadas	1	2	3	4	5
SAD 088	A relação professor/estudante é propícia à aprendizagem	1	2	3	4	5
SAD 089	Em momentos de desânimo os serviços de apoio ao estudante estão sempre disponíveis para ajudar	1	2	3	4	5
SAD 090	Tenho intenção de me matricular no próximo semestre	1	2	3	4	5
Atitudes						
SAD 091	Quando passeio pelas ruas ou viajo e encontro coisas diferentes que já havia imaginado como inovadoras fico super entusiasmado e cheio de ideias novas	1	2	3	4	5
SAD 092	Criar o próprio emprego ou pequena empresa é uma carreira profissional alternativa ao alcance de pessoas com o meu conhecimento profissional e habilitações académicas	1	2	3	4	5
SAD 093	Prefiro criar uma empresa/negócio próprio do que ser gestor de uma grande empresa	1	2	3	4	5
SAD 094	É gratificante quando as minhas ideias se tornam realidade	1	2	3	4	5
SAD 095	Desde adolescente que persigo a ideia de criar um negócio, uma empresa ou algo de inovador que seja útil para a vida ou bem-estar das pessoas	1	2	3	4	5
SAD 096	Vou esforçar-me para conseguir um emprego bem remunerado	1	2	3	4	5
SAD 097	Convivo com familiares e amigos que criaram pequenas empresas com sucesso	1	2	3	4	5
SAD 098	Na cultura da minha região as pessoas preferem mais ter bons empregos do que criar o seu próprio emprego	1	2	3	4	5
SAD 099	Entendo o insucesso como parte integrante do processo de autoformação	1	2	3	4	5
SAD 100	Os meus familiares e amigos encorajam e apoiam as minhas intenções empreendedoras	1	2	3	4	5
SAD 101	Obter um diploma é muito importante para mim	1	2	3	4	5

Não havendo afirmações correctas nem erradas, assinale com ○ em torno do número que melhor se adapta à sua situação

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

Possíveis razões para abandonar os estudos superiores

SAD 102	Sinto, cada vez mais, que não vale a pena estudar porque o desemprego é quase certo	1	2	3	4	5
SAD 103	Tenho poucas esperanças de conseguir um emprego na minha área de estudos	1	2	3	4	5
SAD 104	O conhecimento que me é promovido pelo Ensino Superior não me serve para nada	1	2	3	4	5
SAD 105	Baixo desempenho continuado na aprendizagem	1	2	3	4	5
SAD 106	Tenho dificuldades na escrita dos relatórios e nos trabalhos de acordo com o exigido	1	2	3	4	5
SAD 107	Dificuldade em conciliar os meus métodos de estudo e organização do tempo com as diferentes solicitações e exigências académicas	1	2	3	4	5
SAD 108	As experiências académicas vividas no 1º ano são um tédio e uma experiência negativa	1	2	3	4	5
SAD 109	Cada vez me envolvo menos nas actividades académicas e institucionais	1	2	3	4	5
SAD 110	A praxe é uma experiência intimidativa e alienante que me marcou negativamente	1	2	3	4	5
SAD 111	Dificuldade em superar as contrariedades para atingir os meus objectivos	1	2	3	4	5
SAD 112	Estou insatisfeito com a vida académica	1	2	3	4	5
SAD 113	Dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho e ou a vida familiar	1	2	3	4	5
SAD 114	As minhas disponibilidades financeiras e ou a sua gestão não me permitem suportar as despesas para continuar no Ensino Superior	1	2	3	4	5
SAD 115	Uma oferta de emprego a tempo inteiro	1	2	3	4	5
SAD 116	Estou na Universidade para alargar os meus contactos sociais, para conhecer ambientes novos e para ganhar experiência	1	2	3	4	5
SAD 117	Logo que identificar uma oportunidade que seja exequível para criar o meu próprio emprego abandono os estudos	1	2	3	4	5
SAD 118	A falta de interacção e disponibilidade dos professores e as metodologias usadas dificultam o meu estudo e as aprendizagens	1	2	3	4	5
SAD 119	O excesso de burocracia da Instituição	1	2	3	4	5
SAD 120	O aumento do custo de vida e das despesas com a minha educação	1	2	3	4	5
SAD 121	Motivos relacionados com questões familiares (pais, filhos, vida conjunta, gravidez)	1	2	3	4	5

IV PARTE

Nesta parte, pretende-se saber qual o desempenho actual da sua Universidade no processo de educação e aprendizagem

Não havendo afirmações correctas nem erradas, assinale com ○ em torno do número que melhor se adapta à sua opinião

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

PUN 122	A Universidade encoraja os estudantes a perseguir as suas ideias de criação do próprio emprego ou da criação de pequenas empresas	1	2	3	4	5
PUN 123	Os professores aproveitam os conteúdos e actividades para estimular o pensamento crítico, reflexivo e actuante, a criatividade e a inovação	1	2	3	4	5
PUN 124	Os estudantes são confrontados com exemplos de oportunidades empreendedoras de sucesso suportados em conhecimentos teóricos	1	2	3	4	5
PUN 125	A aprendizagem é centrada em como fazer e criar coisas de forma inovadora	1	2	3	4	5
PUN 126	A Universidade ensina os estudantes a pensar, a identificar oportunidades e a criar de forma inovadora uma empresa ou o auto-emprego	1	2	3	4	5
PUN 127	O percurso académico é muito teórico, fastidioso e desmotivador.	1	2	3	4	5
PUN 128	O aumento do desemprego, a inovação e a falta de competitividade, deviam levar a Universidade a considerar a criação de um negócio como prioritário da aprendizagem	1	2	3	4	5
PUN 129	O processo de aprendizagem é metodologicamente diversificado	1	2	3	4	5
PUN 130	O estudante é o centro do processo e o professor o formador, o catalizador, o “provocador” de ideias e desafios	1	2	3	4	5
PUN 131	A Universidade desenvolve nos estudantes as competências necessárias para saberem agir criativamente, detectar, avaliar e explorar oportunidades de negócio	1	2	3	4	5
PUN 132	A cultura da Universidade inibe os professores de correr riscos, de assumir novas práticas e de adaptarem a diversidade metodológica a públicos e a contextos novos.	1	2	3	4	5
PUN 133	A Universidade incentiva a participação dos estudantes na realização de projectos que respondam às necessidades da comunidade local	1	2	3	4	5

V PARTE

Nesta parte, pretende-se conhecer alguns aspectos da sua personalidade em termos de comportamentos e atributos

Não havendo afirmações correctas nem erradas, assinale com em torno do número que melhor se adapta à sua situação

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

CCA 134	Tenho facilidade em identificar possibilidades de negócios inovadores	1	2	3	4	5
CCA 135	Prefiro tomar iniciativas do que ficar à espera que as coisas aconteçam	1	2	3	4	5
CCA 136	As minhas soluções para os problemas surpreendem, normalmente, os meus pares	1	2	3	4	5
CCA 137	Organizo facilmente actividades que atraem e estimulam a participação das pessoas	1	2	3	4	5
CCA 138	Prefiro tomar decisões e assumir as consequências dos erros do que estar dependente dos chefes	1	2	3	4	5
CCA 139	Não fujo a desafios por mais difíceis que pareçam de concretizar	1	2	3	4	5
CCA 140	Lido bem com a grande quantidade de informação que as minhas redes de contactos me proporcionam e giro bem a sua interdependência	1	2	3	4	5
CCA 141	Prefiro ter todos os dados e estruturar um projecto do que ter de encontrar soluções criativas à medida do seu desenvolvimento	1	2	3	4	5
CCA 142	Antes de tomar uma decisão penso nas suas consequências e nos riscos e como os outros a interpretam e só depois tomo uma decisão que pode ser provisória	1	2	3	4	5
CCA 143	Estou convicto das minhas capacidades e faço tudo para concretizar os meus objectivos	1	2	3	4	5
CCA 144	Sou facilmente influenciável	1	2	3	4	5
CCA 145	Adoro desafiar o pré-estabelecido	1	2	3	4	5
CCA 146	Ser o meu próprio <i>patrão</i> é uma ideia muito entusiasmante	1	2	3	4	5
CCA 147	Prefiro trabalhar arduamente para criar o meu próprio emprego do que ser um empregado rico	1	2	3	4	5
CCA 148	O meu negócio é prioritário, mesmo em momentos de insucesso há que dar a volta	1	2	3	4	5
CCA 149	Ser ambicioso é uma forma de realização pessoal	1	2	3	4	5
CCA 150	Nada mais estimulante do que ver concretizadas ideias minhas	1	2	3	4	5
CCA 151	Quando as coisas começam a correr mal ou diferente do que imaginei desisto facilmente, não tenho paciência	1	2	3	4	5
CCA 152	As experiências criativas envolvem riscos, mas assumo os insucessos e os erros como parte da construção do meu conhecimento	1	2	3	4	5
CCA 153	Não suporto cometer erros, por isso não arrisco	1	2	3	4	5

OPC 154 Se desejar expressar algum comentário pertinente associado ao empreendedorismo utilize este espaço, se necessário use o verso desta folha.

OPC 155 Se desejar expressar algum comentário pertinente associado ao abandono académico utilize este espaço, se necessário use o verso desta folha.

Se desejar participar nas fases seguintes da investigação, deixe o seu e-mail: _____

Muito obrigado pela sua prestável colaboração.
Desejo-lhe os maiores sucessos pessoais e profissionais.