



Universidade de Brasília

Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas

Departamento de Administração

TIAGO DOURADO FERNANDES

**CRESCER OU FIXAR: DESCRREVENDO OS *MINDSETS*  
DE ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA  
UnB**

Brasília – DF

2022

TIAGO DOURADO FERNANDES

**CRESCER OU FIXAR: DESCRREVENDO OS *MINDSETS*  
DE ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA  
UnB**

Monografia apresentada ao Departamento de  
Administração como requisito parcial à  
obtenção do título de Bacharel em  
Administração.

Professor Orientadora: Dra., Marina  
Figueiredo Moreira

Brasília – DF

2022

TIAGO DOURADO FERNANDES

**CRESCER OU FIXAR: DESCRREVENDO OS *MINDSETS*  
DE ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA  
UnB**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Administração da Universidade de Brasília do  
(a) aluno (a)

**Tiago Dourado Fernandes**

Profa. Dra., Marina Figueiredo Moreira

Orientadora

Titulação, Nome completo,

Professor-Examinador

Titulação, nome completo

Professor-Examinador

Brasília, ..... de ..... de .....  
(colocar a data da entrega ou defesa oral)

Dedico este trabalho a minha querida mãe,  
Suely Dourado Fernandes

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço minha querida mãe que nunca desistiu de mim e sempre me apoiou, dando espaço e liberdade para tomar as minhas decisões. Sua alegria sempre será minha fonte de inspiração para viver. Ao meu pai que me ensinou a paciência e que sempre acreditou em mim e me encorajou a ser melhor.

Agradeço a minha namorada Júlia, minha fiel companheira na jornada da vida, meu suporte para seguir em frente. Também, a meus amigos pelo apoio incondicional e pelo companheirismo, sem vocês essa caminhada seria bem mais difícil.

Agradeço a minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Marina Moreira, pela paciência com a minha lentidão e por todos ensinamentos passados durante esse processo de escrita. Por fim, agradeço a Universidade de Brasília, por todos os anos que me abrigou e cuidou de mim, pelos momentos que marcaram minha vida com alegrias e tristezas.

“Desenvolver uma mentalidade de crescimento é realmente uma jornada, é uma jornada para a vida inteira...”

Carol S. Dweck

## RESUMO

Ingressar no ensino superior é um evento de grande relevância na vida dos jovens, pois é marcado por um momento de desenvolvimento psicossocial e mudanças profundas. Muitos, a fim de adquirirem experiência profissional para se qualificarem ao mercado de trabalho, encaram a jornada acadêmica ao mesmo tempo em que realizam atividades extracurriculares como Empresa Júnior (EJ) ou estágios. Assim, é importante que alunos encarem esses desafios com um *mindset* de crescimento. O presente estudo teve como objetivo investigar as diferenças de *mindset* entre dois grupos de alunos da Administração da UnB, alunos que já tiveram algum contato com a EJ e aqueles que nunca tiveram. Com esse fim, uma pesquisa exploratória quantitativa foi realizada com 67 alunos da Graduação em Administração da UnB, que por meio do questionário *Dweck Mindset Instrument* foi possível mensurar o perfil de *mindset* dos alunos. Utilizou-se o método estatístico do Qui-quadrado para avaliar a frequência de *mindset* entre os grupos e investigar se as diferenças são significativas ou não. Os resultados apontaram que não houve diferença significativa entre os grupos, muito embora os alunos que já tiveram algum contato com a EJ apresentaram um percentual maior (43,28%) de *mindset* de crescimento em relação ao total.

Palavras-chave: *Mindset*. *Mindset* de crescimento. *Mindset* fixo. Empresa Júnior.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de compreensão do questionário de crenças pessoais sobre a inteligência: .....	21
Gráfico 2 – Perfil dos alunos em termos percentuais .....	23
Gráfico 3 – Composição de gênero dos alunos respondentes .....	26
Gráfico 4 – Faixa etária predominante dos alunos respondentes .....	27
Gráfico 5 – Composição étnica dos alunos respondentes .....	27
Gráfico 6 – Composição de alunos por semestre .....	28
Gráfico 7 – Perfil de atividades extracurriculares dos alunos respondentes .....	28



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Principais resultados do ciclo 2016-2018 do MEJ: .....	14
Tabela 2 – Percentual de <i>mindset's</i> intra grupo .....	25
Tabela 3 – Percentual de <i>mindset's</i> entre grupo .....	25
Tabela 4 – Tabela de contingencia da frequência observada .....	30
Tabela 5 – Tabela de contingencia da frequência esperada .....	31
Tabela 6 – Tabela de contingencia da frequência esperada .....	31
Tabela 7 – Tabela adaptada de distribuição do qui-quadrado crítico unicaudal à direita .....	32
Tabela 8 – Tabela de contingencia do software Jamovi .....	33
Tabela 9 – Resultado do teste $\chi^2$ do software Jamovi .....	33

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário sociocultural do aluno .....	16
Quadro 2 – Questionário de crenças pessoais sobre a inteligência .....	18
Quadro 3 – Questionário de validação semântica .....	20
Quadro 4 – Questionário de validação semântica alterado .....	20
Quadro 5 – Modelo de pontuação para as questões 1 e 3 .....	24
Quadro 6 – Modelo de pontuação para as questões 2 e 4 .....	24

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNJE – Confederação Nacional das Empresas Júnior

DMI – *Dweck Mindset Instrument*

EJ – Empresa Júnior

EJ's – Empresas Juniores

ESSEC – *École supérieure des sciences économiques et commerciales* ou Escola Superior de Economia e Negócios

EUA – Estados Unidos da América

FACE – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

JADE – *Junior Association for Development in Europe*

MEJ – Movimento Empresa Júnior

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

UNB – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
1.1	Formulação do problema.....	5
1.2	Objetivo geral .....	5
1.3	Objetivos específicos .....	6
1.4	Justificativa.....	6
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>7</b>
2.1	Conceitos gerais de <i>mindset</i> .....	7
2.1.1	Mindset sobre a ótica da psicologia cognitiva.....	7
2.1.2	Mindset sobre a ótica da psicologia social .....	8
2.1.3	Mindset sobre a ótica da psicologia positiva .....	9
2.2	<i>Mindset</i> fixo e de crescimento .....	9
2.3	Empresa Júnior: origem, conceito e dimensão .....	12
<b>3</b>	<b>MÉTODOS</b> .....	<b>14</b>
3.1	Tipologia e descrição geral dos métodos de pesquisa .....	14
3.2	Caracterização do objeto de estudo .....	15
3.3	População e amostra ou Participantes da pesquisa .....	15
3.4	Caracterização e descrição dos instrumentos de pesquisa.....	16
3.5	Procedimentos de coleta e de análise de dados .....	19
3.5.1	Teste piloto.....	19
3.5.2	Coleta de dados .....	21
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>22</b>
4.1	Classificação do <i>mindset</i> dos alunos .....	22
4.2	Resultados gerais da pesquisa .....	26
4.3	Análise estatística .....	28
4.3.1	Análise estatística pelo software Jamovi .....	32

<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>33</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>35</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que ingressar no ensino superior, além de ser uma tarefa difícil, é um evento de grande relevância na vida dos jovens. Tipicamente, esse período, também conhecido como a idade das possibilidades, é marcado por um momento de desenvolvimento psicossocial e por mudanças profundas na vida. Ele é caracterizado por um processo de transição complexo, podendo manifestar diversas preocupações, dúvidas e ansiedades (OSSE; COSTA, 2011). A escolha profissional é uma das maiores demandas dessa fase que para muitos é uma ocasião conflituosa, não somente pela escolha e afinidade em si de um curso, mas também pelos desafios que essa nova etapa impõe. Dessa forma, nessa nova conjuntura de aprendizagem, “aprender” ganha uma nova conotação impondo ao aluno uma maior responsabilidade, pois se tornará um profissional com responsabilidades e deveres perante a sociedade (PANÚNCIO PINTO; COLARES, 2015).

Um estudo conduzido por Teixeira e Gomes (2004) explorou jovens universitários em fase de conclusão de curso, visando entender como eles consideravam a experiência de transição da universidade para o mercado. Para eles o significado da conclusão do curso foi associado como algo positivo e satisfatório por indicar um fim de um bom ciclo, porém ao mesmo tempo houve entre os alunos o sentimento de medo, apreensão e insegurança. O principal motivo de insegurança apontado pelos jovens era o medo de investir tempo em algo que não seria garantia de sucesso, além do entendimento que o mercado de trabalho ofereceria vagas limitadas de emprego. Além disso, o estudo verificou que as percepções a respeito do mercado de trabalho alteravam-se à medida que os alunos se aproximavam do final do curso. Essa aproximação faz com que os estudantes pensem mais profundamente sobre o mercado, ocasionando em uma impressão de que a situação não é tão animadora quanto antes se imaginava. Por fim, outro ponto importante levantado foi que o nível de conhecimento a respeito da conjuntura do mercado dependia de relações interpessoais. Aqueles que possuíam conexões a nível familiar de profissionais que atuavam na área, frequentemente apresentavam uma descrição mais detalhada a respeito das oportunidades e dificuldades.

Se analisarmos o cenário do mercado brasileiro em um mesmo período de 2019 a 2021 pela perspectiva da taxa de desocupação, popularmente conhecida como taxa de desemprego, veremos que o desemprego aumentou, o que pode piorar as

expectativas e ansiedades dos alunos recém-formados. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019, 2020, 2021), levantados através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua (PNAD) no segundo trimestre de 2019, 2020 e 2021 as taxas de desemprego foram estimadas respectivamente em 12%, 13,3% e 14,1%. Contudo, para aqueles que possuem ensino superior completo, o cenário para os mesmos anos foi consideravelmente melhor, pois segundo a mesma pesquisa realizada pelo IBGE, as taxas de desemprego foram respectivamente estimadas em 6,1%, 6,4% e 7,5% (IBGE, 2019, 2020, 2021). Dessa forma, os dados sugerem que a conclusão de um curso ensino superior não é garantia exata de empregabilidade, muito embora as chances de desemprego são consideravelmente menores em comparação ao restante da população que não possui o mesmo nível de ensino.

Tradicionalmente, a universidade fornece o conhecimento teórico, formal e sistemático para os alunos, o que por si só é uma grande vantagem e pré-requisito para ingressar no mercado de trabalho. Em contrapartida, existe o questionamento sobre a universidade estar graduando profissionais competentes e autônomos para ingressar no mercado de trabalho. Essa é uma grande dúvida entre teóricos e profissionais da área da educação superior (PINTO *et al.*, 2012). Outros pesquisadores que também abordaram esse tema, Pinto *et al.* (2015) levaram em conta o contexto brasileiro da pós-graduação, e consideraram a discussão entre teoria e prática na Administração algo longe de ter um fim, uma vez que de um modo geral, as pesquisas acadêmicas pouco se aproximam de empresas atuantes no mercado.

A fim de adquirir experiência profissional para se qualificar ao mercado de trabalho, muitos estudantes encaram a jornada acadêmica e ao mesmo tempo realizam atividades de estágio, sejam eles previstos ou não nos projetos pedagógicos dos cursos. Dessa forma, a experiência profissional é fundamental para garantir que futuros profissionais estejam preparados para as exigências do mercado. Seguindo essa linha de pensamento, Gault, Redington e Schlager (2000) afirmam que a experiência é uma das qualidades mais relevantes a se oferecer para um possível empregador, sendo que a realização de estágios é uma das melhores maneiras de adquiri-la.

Dentre as diversas possibilidades de estágios que os alunos universitários podem escolher durante a graduação, destacam-se as empresas juniores (EJ's), que são descritas como:

“[...] pequenas empresas sem fins lucrativos, fundadas e gerenciadas por alunos de cursos de graduação de universidades, que prestam serviços para a sociedade e que visam, prioritariamente, o aprendizado anterior ao ingresso no mercado de trabalho dos estudantes envolvidos na empresa. As atividades de consultoria são supervisionadas por docentes e/ou profissionais especializados. Essas empresas caracterizam-se como um laboratório de aprendizagem, ou seja, trata-se de empresas geridas por estudantes de graduação que buscam desenvolver a autonomia e a habilidade no trabalho a ser desenvolvido” (TOLFO e SCHMITZ, 2005, p. 28 *apud* BICALHO, R. DE A.; PAES DE PAULA, 2012, p. 901).

Segundo Carrieri e Pimentel (2005), as empresas juniores relacionam diretamente a prática ao ensino e se constituem em uma ferramenta de consolidação, aplicação e até mesmo de criação de novas práticas e tecnologias gerenciais. Nesse sentido, as empresas juniores se apresentam como fortes concorrentes das organizações já estabelecidas no mercado, pois demonstram um diferencial competitivo de uma experiência profissional mais profunda, que essas organizações muitas vezes não oferecem com tanta qualidade.

Nessa fase de capacitação para o mercado de trabalho, um assunto importante a se destacar é a mentalidade na qual os alunos encaram esses desafios. Muitos os encaram como uma grande oportunidade de aprender na prática e optam por escolhas mais desafiadoras como uma Empresa Júnior (EJ), enquanto outros se submetem a estágios mais simples visando muitas vezes o equilíbrio entre retorno financeiro e praticidade. Por serem muitas as tarefas que os estudantes devem realizar durante suas rotinas de trabalho e estudo, geralmente optar por um estágio mais simples pode significar um desempenho acadêmico melhor, devido ao menor grau de exigência no trabalho.

Qualquer que seja a opção escolhida pelo aluno, seja ela um estágio mais desafiador ou um mais simples, é importante que alunos encarem esses desafios com uma mentalidade de crescimento ou *growth mindset*. O termo cunhado pela pesquisadora Carol S. Dweck (DWECK; YEAGER, 2019), aborda a importância e as consequências das crenças pessoais sobre os atributos humanos, como a inteligência ou personalidade que, na perspectiva de uma mentalidade de crescimento, podem ser vistos como atributos potencialmente moldáveis e desenvolvíveis através do esforço. Ou seja, é a crença de que as capacidades humanas não são fixas e podem ser desenvolvidas ao longo do tempo. Portanto, uma mentalidade de crescimento pode ser uma forte aliada no processo de aprendizagem, uma vez que, ao acreditar que características como inteligência e personalidade podem ser desenvolvidas, o



desempenho em diversas áreas da vida, quer seja acadêmica, profissional ou pessoal, pode ser aprimorado.

Deve-se ressaltar que a ideia de *mindset*, trata-se de um constructo da área da psicologia cognitiva, com fortes bases na teoria da atribuição. Os constructos das mentalidades foram elaborados por Mary Bandura e Carol S. Dweck (DWECK; YEAGER, 2019), que perceberam a existência de diferentes percepções entre as “habilidades” que as pessoas desejam provar em relação as “habilidades” que as pessoas desejam melhorar. Assim, indivíduos com uma forte necessidade de provar a suficiência de uma habilidade fazem com que ela pareça um atributo fixo, ao contrário dos indivíduos com uma forte necessidade de melhorar suas habilidades, que fazem com que esses atributos pareçam algo mais dinâmico e passível de mudanças. Assim surgiu o início das “teorias implícitas de inteligência”, que tempos depois foram chamadas de teorias de “entidade” e “incremental” e, posteriormente, modificados para os termos mentalidades fixas e de crescimento, respectivamente (DWECK; YEAGER, 2019).

Naquilo que tange a pesquisa de *mindset* no Brasil, o estudo bibliométrico dos autores Ferreira *et al.* (2020) sugeriu que o tema se encontra em estágio inicial e que o foco majoritário das pesquisas se encontra no desempenho de estudantes e atletas. Quando esse estudo cruzou as questões organizacionais, os primeiros trabalhos começaram a ser publicados somente em 2019, sendo concentrado na área de comportamento do consumidor e na área de estratégia comportamental e liderança. Dessa forma, esse tema dentro da Administração ainda é um campo pouco explorado e os artigos sugerem a necessidade de replicação dessa pesquisa em outros contextos e culturas, visando uma maior generalização dos resultados (FERREIRA *et al.*, 2020).

Uma vez que o tema ainda se encontra em estágio inicial e poucos estudos foram realizados nas diversas áreas possuídas pela Administração, o presente estudo voltou a investigar a seguinte questão: quais são os perfis predominantes de *mindset* em alunos da graduação em Administração da UnB que trabalham em empresas juniores e em alunos que não trabalham nessas empresas?

Tendo como objetivo explorar a questão apresentada, optou-se por avaliar estudantes universitários ligados à graduação em Administração da Universidade de Brasília. Para atender ao objetivo proposto, 67 alunos de graduação em Administração distribuídos em dois grupos conforme a sua categoria (consultores de empresa júnior

e não consultores), foram selecionados. O perfil de cada aluno foi avaliado através do questionário *Dweck Mindset Instrument* (DMI), validado para o idioma português pelos autores Ferreira *et al.* (2018). Esta ferramenta é utilizada para avaliar o *mindset* individual das pessoas.

## 1.1 Formulação do problema

Segundo a pesquisa bibliométrica de Bervanger e Visentini (2016), cujo objetivo foi verificar os principais traços da produção e publicação científica brasileira em Administração no que tange o assunto de EJ's, a qual 23 artigos foram analisados, constatou-se que o tema ainda possui pouca tradição e relevância na produção científica. Assim, demonstrando que ainda existe um vasto terreno a ser explorado pela temática de EJ's na Administração.

De acordo com as pesquisas sobre EJ's, quando o assunto é a relação da produção científica do *mindset* e a graduação em Administração no Brasil, os autores Ferreira *et al.* (2020) também destacaram em sua pesquisa bibliométrica que a discussão sobre o tema ainda é escassa, sendo as primeiras discussões somente apresentadas após 2010. Os estudos em território nacional são pouco expressivos e mais concentrados na área de educação.

Com a finalidade de explorar uma parcela daquilo que tange a discussão sobre EJ's e o *mindset* de crescimento na graduação em Administração, bem como tirar proveito do fato de ambos serem temas bastante escassos na produção científica e de certa forma, convergirem em determinados assuntos, como por exemplo o desenvolvimento pessoal, o seguinte problema de pesquisa é lançado: entre alunos da graduação em Administração da Universidade de Brasília, existe alguma diferença de *mindset* entre os consultores júnior e os não consultores?

## 1.2 Objetivo geral

Verificar se existe alguma diferença de mentalidade, na perspectiva de Dweck (2012), entre alunos de Administração da UnB que atuam na EJ e aqueles que não atuam.

### 1.3 Objetivos específicos

- a) Descrever os mindsets observados em alunos da graduação em Administração da UnB;
- b) Descrever os mindsets observados em alunos da graduação em Administração da UnB que atuam em EJ's;
- c) Descrever as diferenças de mindset entre os dois grupos de alunos da graduação em Administração da UnB.

### 1.4 Justificativa

A pesquisa bibliométrica realizada por Bervanger e Visentini (2016), identificou através da análise de conteúdo que as EJ's atuam como uma rede de trabalho voltada para a criação, armazenagem, difusão e aproveitamento do conhecimento para a tomada de decisão. Tendo como o seu principal potencial a grande possibilidade de aprendizagem, os consultores, através das diversas experiências nas quais são expostos, adquirem diferentes conhecimentos e habilidades para exercer sua função. Também ressaltam que a experiência prática fornece, não só um diferencial na formação profissional, mas também um aprendizado enquanto alunos.

Dessa forma, os princípios e cultura dessas organizações conversam com as teorias de *mindset* de crescimento de Dweck (2012), visto que tratam da crença de que suas habilidades e qualidades podem ser desenvolvidas através de esforços persistentes e que a inteligência é uma qualidade maleável e desenvolvível (BLACKWELL; TRZESNIEWSKI; DWECK, 2007; DWECK, 2012). Assim, tais crenças conversam diretamente com os objetivos de aprendizagem dos alunos ao ingressarem em uma EJ.

Portanto, uma vez que as pesquisas a cerca de EJ's, como mencionado anteriormente, apresentam pouca tradição na produção científica brasileira e que também as pesquisas sobre o *mindset* de crescimento, no que tange à administração, são pouco exploradas, busca-se através desta pesquisa encontrar esses dois temas pouco discutidos, a fim de ampliar a discussão sobre EJ's e o *mindset* na administração trazendo dados relevantes para o desenvolvimento pessoal dos alunos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

No decorrer deste capítulo, serão abordados os conceitos gerais de *Mindset*, sob a ótica da psicologia cognitiva, social, positiva e, por fim, o conceito de *Mindset* fixo e de crescimento. Em seguida, na segunda seção, serão abordados a origem e conceito de Empresa Júnior bem como a apresentação de dados da sua dimensão nacional e suas principais atribuições.

### 2.1 Conceitos gerais de *mindset*

A maneira pela qual estudiosos fazem implementações e conceitos a respeito das teorias do *mindset*, ou da mentalidade, variam de forma significativa, sendo que essas conceituações distintas revelam inevitavelmente um embasamento teórico diferente (FRENCH II, 2016). A pesquisa sobre a mentalidade é vista principalmente sobre três óticas da psicologia que trazem considerações diferentes sobre a mentalidade, que são a psicologia cognitiva, social e positiva.

#### 2.1.1 Mindset sobre a ótica da psicologia cognitiva

A psicologia cognitiva tem como objetivo entender a cognição humana, que é o processo de aquisição de conhecimento através da análise do comportamento das pessoas à medida que realizam atividades cognitivas. Ou seja, ela se refere aos processos mentais relacionados com a extração de sentido do ambiente e o processo de tomada de decisão sobre qual ação é mais apropriada ou não (EYSENCK; KEANE, 2017).

De acordo com French II (2016), a primeira elaboração sobre o tema aconteceu somente no início do século XX, por meio de membros da escola de psicologia cognitiva de Würzburg. Segundo Gollwitzer (2012), os primeiros psicólogos cognitivos (Oswald Külpe, Karl Marbe, Johannes Orth e Henry Jackson Watt) desenvolveram a ideia da mentalidade criada, que seria uma soma total dos processos cognitivos ativados. Em outras palavras, a mentalidade criada é a orientação mental mais favorável para o desempenho de uma tarefa com sucesso. Esses pesquisadores descobriram que o envolvimento pessoal e intenso na realização de uma tarefa leva exatamente a ativação dos procedimentos cognitivos que ajudam a completa-la com

êxito. Dessa forma, um aspecto fundamental dessa visão cognitiva sobre o *mindset* é a conexão de uma determinada tarefa a um mecanismo de processos cognitivos específicos (FRENCH II, 2016).

### **2.1.2 Mindset sobre a ótica da psicologia social**

A psicologia social, ao longo da história, tem se caracterizado pela sua pluralidade e multiplicidade de suas abordagens teóricas. Sendo a relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, as interações das pessoas entre si e com a sociedade/cultura a temática central dos psicólogos sociais (FERREIRA, 2010). Levando em conta que a psicologia é comumente definida como a ciência do comportamento humano, podemos entender a psicologia social como o ramo dela que estuda as interações humanas (GERGEN, 1973).

Além disso, a conceituação de mentalidade dentro da corrente da psicologia social vai ser entendida de uma maneira diferente da escola de Würzburg, primeiramente porque ela flerta com os conceitos de liderança organizacional e a característica definidora da mentalidade nesse contexto é generalizada como um filtro cognitivo que influencia a totalidade dos processos cognitivos (FRENCH II, 2016).

Os autores Gupta e Govindarajan (2002), reconhecem a origem do conceito nos campos da psicologia cognitiva, porém também consideram os estudos da teoria da organização, que foca na questão de como as pessoas e organizações atribuem sentido ao mundo com o qual interagem. Eles consideram que nós, seres humanos, possuímos uma capacidade limitada de processamento e absorção de informações e que esse desafio é encarado por meio da filtragem. Ou seja, somos seletivos ao absorver informações e tendenciosos ao interpretar, portanto a mentalidade seria um filtro cognitivo. Já os autores Oyserman *et al.* (2009), consideram o *mindset* como um kit de ferramentas procedimentais utilizado para dar estrutura ao pensamento. Na mesma linha de Gupta e Govindarajan (2002), o autor Rhinesmith (1992) define o *mindset* como uma predisposição em ver o mundo de uma forma particular e estabelece orientações para o modo pelo qual devemos nos comportar, em outras palavras, define o *mindset* como um filtro pelo qual olhamos o mundo.

### 2.1.3 Mindset sobre a ótica da psicologia positiva

A psicologia positiva surge com o intuito de avaliar também as experiências subjetivas e valorizadas, como o bem-estar, contentamento e satisfação com o passado, otimismo e esperança para o futuro e felicidade no presente, sendo uma forma de mudar o foco da psicologia de uma ciência tradicionalmente voltada a cura e reparação de danos, em que são negligenciados os indivíduos realizados e a comunidade prospera (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000). Portanto, a psicologia positiva é o estudo científico das virtudes e forças humanas comuns (SHELDON; KING, 2001).

Dentro da corrente da psicologia positiva, a conceituação geral de mentalidade a evidencia como uma crença individual ou organizacional (FRENCH II, 2016). Segundo Dweck (2012, p. 615, tradução nossa), “As mentalidades (ou teorias implícitas), como os psicólogos as estudaram, são as crenças leigas das pessoas sobre a natureza dos atributos humanos, como inteligência ou personalidade”<sup>1</sup>. Dessa forma, o conceito apresentado através da ótica da psicologia positiva difere dos outros conceitos de mentalidade, indo além da ideia de processos cognitivos específicos ativados em uma tarefa e da associação da filtragem de informações, enfatizando, além dos processos cognitivos, a ideia de que mentalidades são crenças pessoais (FRENCH II, 2016). Dessa forma, “crenças” podem ser entendidas como convicções sobre a realidade de algo, ou ainda, um pensamento que se tem certeza de ser verdadeiro (CRENÇAS, 2021).

## 2.2 Mindset fixo e de crescimento

Segundo Dweck e Yeager (2019), as ideias embrionárias do que é o *mindset* fixo e de crescimento começaram a tomar forma em 1983, quando Mary Bandura e Carol Dweck perceberam que a sensação de quando indivíduos desejam provar suas “habilidades” e a sensação de quando indivíduos desejam melhorar suas “habilidades” são diferentes. Pois o desejo de provar a suficiência de uma habilidade faz com que ela pareça algo fixo e imutável, e, em contrapartida, quando o desejo é de melhoria

---

<sup>1</sup> No original: “*Mindsets* (or implicit theories), as psychologists have studied them, are people’s lay beliefs about the nature of human attributes, such as intelligence or personality.” (DWECK, 2012, p. 615)

de alguma habilidade faz com que ela pareça mais dinâmica e passível de evolução. Assim, Dweck chamou essas diferentes visões da habilidade de teorias implícitas da inteligência. Originalmente, as duas teorias implícitas foram chamadas de teoria da entidade e teoria incremental, sendo que, posteriormente, os termos foram alterados, respectivamente, para mentalidade fixa e mentalidade de crescimento.

Ainda de acordo com os mesmos autores, foi necessário muito esforço para aprimorar a ideia e elaborar maneiras confiáveis de avaliar e manipular as teorias da mentalidade. Dessa forma, após a resolução desses problemas as pesquisas avançaram na compreensão do porquê algumas pessoas fogem da dificuldade, enquanto outras correm para ela, ou seja, a psicologia por trás da busca de desafios e da resiliência.

Vários estudos foram realizados com alunos de diferentes graus de escolaridade a fim de avaliar diversos aspectos da teoria do *mindset* como, por exemplo, os estudos de Hong *et al.* (1999), Robins e Pals (2002) e David Nussbaum e Carol S. Dweck (2008) entre outros. O primeiro artigo que propôs explicar as teorias implícitas foi o de Dweck e Leggett (1988). Nesse estudo foi sugerido que cada teoria implícita pode ser vista como uma forma diferente de autoconceito e que tem como objetivo a criação e manutenção de uma autoestima. A pesquisa de Hong *et al.* (1999), buscou integrar as teorias de Dweck e Leggett (1988) com a teoria da atribuição, que busca explicar como as pessoas atribuem causas a eventos e como a percepção cognitiva dos indivíduos afeta a motivação por meio de três experimentos. Assim, o primeiro revelou que aqueles com *mindset* de crescimento eram mais capazes de relacionar o resultado ao seu esforço quando recebiam um feedback negativo do que em comparação com aqueles com *mindset* fixo. O segundo e terceiro estudo demonstraram que aqueles com *mindset* de crescimento eram mais predispostos a tomar medidas corretivas quando o desempenho era ruim em relação aos de *mindset* fixo. Também, no terceiro estudo, os dois grupos foram induzidos ao erro e os estudantes com *mindset* de crescimento mostraram que suas ações corretivas foram baseadas nos seus atributos de esforço. Dessa maneira, a pesquisa sugeriu que as teorias implícitas de inteligência criaram uma estrutura de significado na qual as atribuições de causa e efeito acontecem e, portanto, são importantes para motivação individual das pessoas.

Ainda, de acordo com Dweck, Chiu e Hong (1995), as teorias implícitas abrangem dois pressupostos diferentes que as pessoas fazem a respeito da

maleabilidade dos atributos pessoais. Elas podem acreditar que um atributo como inteligência ou a moralidade são características fixas e não maleáveis, ou podem crer que esses atributos são qualidades mais flexíveis, ou seja, podem ser alterados e aprimorados. Aqueles que se identificam mais com a teoria da entidade vão acreditar que características como a inteligência são essencialmente fixas, ou seja, muito embora possam aprender coisas novas, acreditam que sua inteligência implícita não se altera com o tempo. Contudo, aqueles que se identificam com a teoria incremental de inteligência, a entendem como algo cultivável e desenvolvível, assim a podendo aprimorar através dos seus esforços.

Para uma melhor compreensão do que essas teorias querem dizer, podemos analisar individualmente o significado das palavras definidoras: “entidade” e “incremental”. Ao olharmos o significado da palavra “entidade”, ou seja, “Aquilo que constitui a essência de um ser ou de uma coisa.” (ENTIDADE, 2021), podemos entender melhor o que a teoria da entidade quer dizer. Uma vez que essas ideias abordam as teorias implícitas da inteligência, o que a crença em uma teoria da entidade quer dizer é: a inteligência implícita está organizada na essência de um ser, que é aquilo de mais constitucional em algo. Em outras palavras, pode ser entendida como a ideia principal ou espírito (ESSÊNCIA, 2021). Portanto, a principal ideia que a teoria da entidade quer passar é: a crença implícita de que a inteligência humana ou outros atributos pessoais são imutáveis e, conseqüentemente, fixos, pois a essência não muda. Agora, se analisarmos o verbo pronominal “incrementar”, ele significa “Promover o desenvolvimento, o aumento ou a valorização de algo...” (INCREMENTAR, 2021). Conseqüentemente, o que a crença em uma teoria incremental da inteligência quer dizer é que a inteligência implícita é algo que pode ser desenvolvida, aumentada e valorizada.

Sendo assim, a pesquisa de Dweck desde a década de 80 examinou a mentalidade das pessoas, ou seja, as crenças que elas possuem e como estas podem afetar a motivação, realização e bem-estar. As principais crenças estudadas foram a respeito da inteligência e como os indivíduos a enxergam, seja conscientemente ou não. Assim, aqueles acreditam que a inteligência não se altera no decorrer do tempo possuem uma mentalidade fixa, e aqueles que acreditam na maleabilidade da inteligência por meio de esforço e estratégia possuem uma mentalidade de crescimento (DWECK, 2019). Os estudos demonstraram que aqueles que possuem uma mentalidade crescimento têm uma tendência a enfrentar mais desafios (DWECK;



LEGGETT, 1988; HONG *et al.*, 1999), além de persistirem mais quando encontravam dificuldades e contratempos (NUSSBAUM; DWECK, 2008). Para alguns, a trajetória de notas decrescentes foi revertida após uma intervenção pro mentalidade de crescimento, enquanto o grupo controle (mentalidade fixa) continuou a diminuir suas notas (BLACKWELL; TRZESNIEWSKI; DWECK, 2007).

### **2.3 Empresa Júnior: origem, conceito e dimensão**

Segundo a Confederação Europeia de Empresas Juniores (JADE, 2021), a origem da primeira empresa júnior é francesa, tendo ela surgido no final da década de 1960. Sua criação é atrelada a *École supérieure des sciences économiques et commerciales* (ESSEC) ou Escola Superior de Economia e Negócios, pois foram seus alunos em 1967 que criaram a primeira EJ, com vocação educativa e sem fins lucrativos, tendo o intuito de colocar o conhecimento dos alunos, muitas vezes teórico, em prática. Somente dois anos após a criação da primeira EJ, em 1969, foi criada a Confederação Nacional das Empresas Júnior (CNJE), cuja missão era unir e desenvolver o movimento e divulgar a marca Empresa Júnior. Empenhada em expandir o conceito de EJ's a nível internacional, em 1992 a CNJE decidiu criar a Confederação Europeia de Empresas Juniores, ou *Junior Association for Development in Europe* (JADE). Em 2019, o movimento celebrou 50 anos desde que as primeiras EJ's formaram o primeiro movimento de associações de estudantes na França.

No Brasil a primeira EJ foi fundada em 1988, sendo que a Empresa Júnior Fundação Getúlio Vargas foi a primeira do Movimento Empresa Júnior (MEJ) em toda a América Latina (EJFGV, 2021). No Centro-Oeste, em 1992 a AD&M foi a primeira EJ a ser fundada, antes mesmo da criação da federação das empresas juniores do Distrito Federal (AD&M, 2021). Segundo a Brasil Júnior (2003), que é a Confederação Brasileira de Empresas Júniores, as EJ's são formadas por alunos inscritos em cursos de graduação em organizações de ensino superior, arranjados em forma de associação civil cuja a finalidade é a realização de serviços e projetos voltados para a contribuição e desenvolvimento do país e a formação de profissionais qualificados e comprometidos com esse propósito. Foi somente em abril de 2016, que a lei que disciplina a criação e organização das empresas juniores foi assinada. Esta lei 13.267/2016 (BRASIL, 2016) no seu segundo artigo diz que:

“Considera-se empresa júnior a entidade organizada nos termos desta Lei, sob a forma de associação civil gerida por estudantes matriculados em cursos de graduação de instituições de ensino superior, com o propósito de realizar projetos e serviços que contribuam para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos associados, capacitando-os para o mercado de trabalho”

Portanto, um dos pontos principais para uma EJ é a contribuição na formação dos alunos para que eles se tornem mais qualificados para o mercado de trabalho. Nesse contexto as autoras Ziliotto e Berti (2012) consideram que as EJ's auxiliam na formação da rede trabalho (*network*) dos alunos, o que os permitem encontrar melhores oportunidades após a formação. Além disso, consideram que as EJ's oferecem aos alunos a uma experiência profissional análoga ao que encontrarão no ambiente profissional, bem como uma troca de conhecimento com as organizações as quais prestam serviços. Ainda de acordo com esse pensamento Santos *et al.* (2013) dizem que a EJ tem sido entendida como um lugar interessante de geração de conhecimento para os membros, sendo que tal aprendizagem não é relevante somente para o aperfeiçoamento das habilidades profissionais, mas também para a sobrevivência e continuidades da própria organização frente ao mercado.

Segundo a pesquisa de Censo & Identidade realizada pela Brasil Júnior (2018), o cenário brasileiro do MEJ é extremamente promissor. A pesquisa teve por objetivo compreender melhor o movimento por meio da escuta social de rede. Assim, foram identificadas as tendências, opiniões e expectativas dos colaboradores para o MEJ. Além disso, a partir das informações recolhidas foi possível capturar um retrato do período analisado que deram embasamento para definição das estratégias do novo ciclo (2019-2021), que vão de encontro com a realidade do movimento como um todo. Como principal resultado desse ciclo estratégico do MEJ, podemos ver um crescimento de 2016 a 2018 no faturamento, no número de projetos e no número de EJ's confederadas, conforme tabela 1.

**Tabela 1 – Principais resultados do ciclo 2016-2018 do MEJ**

Resultados	Anos		
	2016	2017	2018
Faturamento	R\$11.115.500,97	R\$22.036.573,97	R\$29.396.317,40
Projetos	4.888	11.823	18.301
Número de EJ's Confederadas	403	575	805

Fonte – Dados obtidos de Brasil Júnior (2018, p. 10).

De acordo com os dados da tabela 1, podemos ver que o número de EJ's de 2016 a 2018 aumentou em mais de 400 unidades, o que naturalmente refletiu em um crescimento no número de projetos e faturamento. Comparando 2017 com o ano anterior, houve um crescimento de mais de 140% no número de projetos e, conseqüentemente, o faturamento também cresceu (98,25%). Por fim, ao compararmos os anos de 2017 e 2018 podemos ver um crescimento de mais de 50% no número de projetos e um aumento maior do que 30% no faturamento. Ou seja, nesse ciclo estratégico de 2016 a 2018 o Movimento Empresa Júnior apresentou um crescimento considerável.

### **3 MÉTODOS**

#### **3.1 Tipologia e descrição geral dos métodos de pesquisa**

O seguinte trabalho teve por objetivo verificar se existe alguma diferença de mentalidade entre alunos de Administração da UnB que atuam na EJ e alunos que não atuam. Portanto, baseado em Gil (2019), esta pesquisa se identificou como um estudo descritivo e exploratório, pois além de verificar características e crenças de um grupo, a saber, os estudantes de Administração da UnB, também apresentou características exploratórias, uma vez que proporcionou uma nova visão sobre o tema que é pouco explorado no contexto organizacional brasileiro, podendo ainda servir de base para futuras pesquisas. Quanto a abordagem do tratamento dos dados, optou-se por utilizar a forma quantitativa de análise de dados, por utilizar medidas estatísticas que descrevem a população e mensurar as relações que existem entre as variáveis (ALMEIDA, 2014; GIL, 2019). O levantamento de dados foi realizado por meio de questionário *online* via *Google forms*, tratando-se de um levantamento de campo que:

“Consiste basicamente na solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados. Constitui um dos delineamentos mais valorizados no campo das ciências sociais, visto serem muitas as vantagens decorrentes de sua utilização” (GIL, 2019, p. 61).

Além disso, esse método se apoia na relevância e técnica de procedimentos

estatísticos, sendo os questionários um dos principais instrumentos de coleta de dados para esse método (VERGARA, 2016).

### **3.2 Caracterização do objeto de estudo**

O principal objeto de estudo desta pesquisa foram os alunos de Administração da Universidade de Brasília. Dentro desse universo, destacaram-se aqueles que são consultores júnior, ou seja, aqueles que trabalham na EJ, e os que não são consultores e, portanto, não trabalham na EJ. Dessa forma, os objetos de estudo foram categorizados em duas divisões de estudantes de Administração, que são: estudantes/consultores júnior (aqueles estudantes que atualmente trabalham na EJ) e estudantes/não consultores júniores (aqueles que não trabalham na EJ).

O curso de Administração da UnB integra a Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas (FACE), que foi formalmente instituída em 2003. O aluno de administração tem que cursar no total de 200 créditos para receber a concessão de Bacharelado em Administração, assim sendo necessária uma carga horária de 3 mil horas, com um limite mínimo de 8 semestres e máximo de 16 semestres para conclusão do curso. O curso de administração possui seis pilares temáticos principais, sendo cada pilar composto por pelo menos uma disciplina obrigatória. Dessa forma, os eixos pilares do curso de Administração são: Administração Pública e Gestão Social; Estratégia e Inovação; Finanças; Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas; Marketing e; Produção, Logística e Gestão da Informação. Portanto, o aluno ao se formar se depara necessariamente com pelo menos uma disciplina dos principais pilares do curso.

Segundo o Retrato Acadêmico da Administração UnB 2020 (2021), nesse período, o departamento de administração contou com 1252 discentes matriculados, sendo 643 do período noturno e 608 do diurno, sendo que 54% se autodeclararam brancos, 36% pardo, 9% preto e 1% indígena. Ainda de acordo com a mesma pesquisa, em 2020, as mulheres apresentaram uma maior porcentagem (61%) em relação aos homens (38%).

### **3.3 População e amostra ou Participantes da pesquisa**

A população foi definida como os discentes de graduação do curso de

Administração da UnB. Considerando os dados de 2020, foram estimados uma população de 1252 discentes matriculados e dessa forma, o estudo adotou uma amostragem probabilística estratificada, que segundo Gil (2019) é caracterizada pela escolha de uma amostra de cada subgrupo da população. Assim, os alunos foram separados em dois grupos: aqueles que atualmente fazem parte da organização ou já fizeram e aqueles que nunca fizeram parte da EJ.

### 3.4 Caracterização e descrição dos instrumentos de pesquisa

O instrumento de pesquisa utilizado para coleta de dados foi um formulário online, aplicado via *Google Forms*, dividido em duas partes. Sendo a primeira seção responsável pela obtenção de informações mais básicas do aluno, denominado questionário sociocultural. Já a segunda seção responsável por investigar o *mindset* dos alunos.

O levantamento das informações básicas do perfil do aluno pode ser visto conforme Quadro 1:

**Quadro 1 — Questionário sociocultural do aluno**

Questionário sociocultural do aluno	Respostas
1. É estudante de graduação de Administração da UnB?	Sim Não
2. Qual é o seu gênero?	Masculino Feminino Prefiro não dizer Outro
3. Qual a sua faixa etária?	Até 17 anos De 18 a 24 anos De 25 a 35 anos De 36 a 50 anos A partir de 51 anos
4. Considerando a classificação usada pelo IBGE, como você definiria sua cor?	Branca Negra Parda Amarela Indígena
5. Qual semestre está cursando?	Escolher: 1º ao 16º
6. Já trabalhou na Empresa Júnior de Administração da UnB (AD&M)?	Sim, atualmente trabalho nela Sim, já trabalhei, mas atualmente não mais Não, nunca trabalhei
7. Se atualmente trabalha, quanto tempo tem de empresa?	Entre 0 a 1 ano Entre 1 a 2 anos Entre 2 a 3 anos

	Entre 3 a 4 anos Não se aplica
8. Se já trabalhou, por quanto tempo?	Entre 0 a 1 ano Entre 1 a 2 anos Entre 2 a 3 anos Entre 3 a 4 anos Não se aplica
9. De quais atividades você já fez ou faz parte? (Escolher mais de uma opção se for o caso)	Atlética Centro Acadêmico Emprego remunerado Empresa Júnior Estágio Remunerado Intercambio Monitoria Trabalho voluntário Outros Nenhum

---

Fonte: Elaborado pelo autor e adaptação da questão 8 do Retrato Acadêmico de Administração 2020

A primeira questão teve o intuito de filtrar eventuais alunos de outros cursos ou que não fazem mais parte do quadro de discentes de Administração da UnB. As demais questões têm o intuito de traçar um perfil dos respondentes. As questões 5, 6 e 7 tem por objetivo entender melhor os alunos que fazem ou fizeram parte da empresa júnior e, por fim, a última questão tem por finalidade verificar se aqueles alunos que nunca fizeram parte da empresa júnior fizeram parte de alguma outra atividade no período do curso. Essa questão foi adaptada do Retrato Acadêmico de Administração 2020 (2021).

Já para a seção de investigação do *mindset* do aluno, as questões foram baseadas no instrumento utilizado para medir o *mindset* individual, a escala *Dweck Mindset Instrument* (DMI) (DWECK, 1999), que é um questionário com 8 itens, em que 4 itens avaliam o *mindset* de crescimento e 4 itens avaliam o *mindset* fixo das pessoas, traduzido e validado para língua portuguesa-BR pelos autores Ferreira *et al.* (2018). Segundo os autores, o questionário é mensurado através de uma escala Likert de 7 pontos sendo 1 (discordo totalmente), 4 (neutro) e 7 (discordo totalmente).

O processo de validação cultural da escala aconteceu baseada na metodologia proposta por Beaton *et al.* (2000) associado de uma análise fatorial exploratória para atestar a confiabilidade. A primeira etapa do estudo realizado por Ferreira *et al.* (2018) foi a tradução para o idioma português-BR, que foi efetuado por dois profissionais em letras da língua inglesa.

No segundo momento foi elaborada uma escala preliminar, em que a tradução do original foi sintetizada. A terceira etapa consistiu na tradução reversa, ou seja, do português-BR para o idioma original, que foi realizado por um professor nativo dos Estados Unidos da América (EUA) a fim de encontrar alguma discrepância da versão original com a versão traduzida.

No quarto momento aconteceu a validação por especialistas, em que dois profissionais de psicologia organizacional bilíngues, analisaram considerando equivalência idiomática, semântica, experiencial e conceitual. Segundo Beaton *et al.* (2000, *apud* FERREIRA *et al.* 2000, p.5), as equivalências idiomáticas e semânticas levam em conta o sentido da palavra para o idioma que se quer traduzir, já a equivalência experiencial e conceitual procura por uma equiparação de diferentes culturas, guardando as diferenças e expressões que uma palavra possui em diferentes contextos.

Após a validação cultural e análise fatorial do questionário proposto por Dweck (1999), os autores acharam pertinente reduzir o número de questões de 8 para 4, pois, as questões abordavam a mesma temática o que poderia causar uma redundância de conteúdo. Assim, a temática das questões ficou dividida entre os dois construtos, sendo duas questões finais referentes ao *mindset* de crescimento e duas referentes ao *mindset* fixo, conforme o exemplo do Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2 — Questionário de crenças pessoais sobre a inteligência**

Questionário de crenças pessoais sobre a inteligência	Alternativas
1. Sua inteligência é uma característica sua e você não pode mudar muita coisa.	Concordo totalmente Concordo Quase sempre concordo Quase sempre discordo Discordo Discordo totalmente
2. Honestamente, você não pode realmente mudar o quão inteligente você é.	Concordo totalmente Concordo Quase sempre concordo Quase sempre discordo Discordo Discordo totalmente
3. Não importa o nível de inteligência você tenha, você pode sempre mudá-la bastante.	Concordo totalmente Concordo Quase sempre concordo Quase sempre discordo Discordo Discordo totalmente

4. Você acredita que pode alterar muito seu nível básico de inteligência.

Concordo totalmente  
 Concordo  
 Quase sempre concordo  
 Quase sempre discordo  
 Discordo  
 Discordo totalmente

---

Fonte: Adaptado de Ferreira *et al.* (2018, p.10)

### 3.5 Procedimentos de coleta e de análise de dados

#### 3.5.1 Teste piloto

Nessa fase, foi realizado um teste piloto para avaliar o nível de compreensão das perguntas referentes ao questionário de crenças pessoais sobre a inteligência (Quadro 2) por parte dos alunos. Dessa forma, um questionário piloto foi enviado para grupos de alunos da Administração por meio do aplicativo *WhatsApp* em que o nível de compreensão do questionário de crenças pessoais sobre a inteligência (Quadro 2) foi avaliado por meio da adição ao final do questionário de uma questão que avaliava a percepção dos alunos a respeito das perguntas do questionário, conforme Quadro 3. Assim, foram obtidas doze respostas sendo que nove respondentes conseguiram compreender todas as questões conforme Gráfico 1. Dessa forma, foi entendido que as perguntas do questionário obtiveram um bom nível de compreensão, porém, optou-se por alterar apenas a questão 1, adicionando após a pergunta o significado da palavra “característica”, a fim de deixar mais claro o significado da pergunta. Também, foram alteradas as ordens das perguntas, a fim de colocar as perguntas de melhor compreensão em primeiro, conforme exemplo do Quadro 4.



### Quadro 3 — Questionário de validação semântica

Questionário de validação semântica	Alternativas
A respeito das questões anteriores sobre as crenças pessoais, existe alguma questão que não ficou clara para você? Marque mais de uma alternativa se for o caso.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sua inteligência é uma característica sua e você não pode mudar muita coisa.</li> <li>2. Honestamente, você não pode realmente mudar o quão inteligente você é.</li> <li>3. Não importa o nível de inteligência você tenha, você pode sempre mudá-la bastante.</li> <li>4. Você acredita que pode alterar muito seu nível básico de inteligência.</li> </ol> <p>Consegui compreender todas</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

### Quadro 4 — Questionário de validação semântica alterado

Questionário de validação semântica alterado	Alternativas
Questionário de crenças pessoais sobre a inteligência. A respeito das suas crenças sobre a inteligência, marque a alternativa que te representa mais.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Não importa o nível de inteligência você tenha, você pode sempre mudá-la bastante.</li> <li>2. Honestamente, você não pode realmente mudar o quão inteligente você é.</li> <li>3. Você acredita que pode alterar muito seu nível básico de inteligência.</li> <li>4. Sua inteligência é uma característica sua e você não pode mudar muita coisa. (<i>Característica; traço, propriedade ou qualidade distintiva fundamental</i>)</li> </ol>

Fonte: Elaborado pelo autor

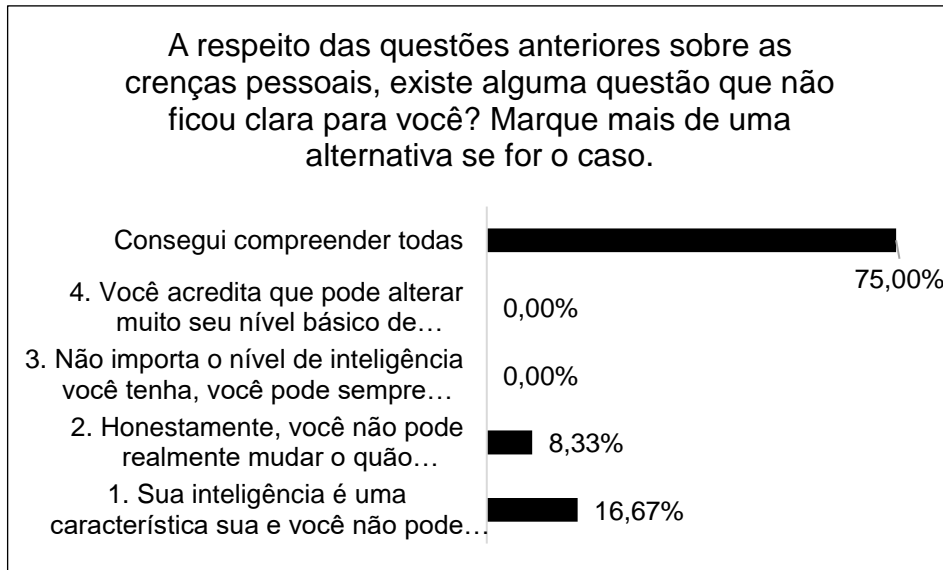


Gráfico 1 – Nível de compreensão do questionário de crenças pessoais sobre a inteligência

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

### 3.5.2 Coleta de dados

A coleta de dados se deu exclusivamente pela plataforma *online Google forms*, com um questionário estruturado de 13 perguntas, com uma parte voltada a obtenção de informações básicas do perfil aluno e outra parte voltada ao *mindset*. A pesquisa aconteceu de maneira *online*, de 26 de agosto até 9 de setembro, sendo que foram disponibilizados *links* para os estudantes universitários. Aqueles que fazem parte da consultoria júnior receberam links diretamente nos respectivos grupos de comunicação, e aqueles não associados a EJ receberam os *links* via grupos de *WhatsApp* vinculados ao curso de Administração e através da página do *Instagram* do Departamento de Administração da UnB.

Após o período de coleta, os dados foram retirados da plataforma *online Google forms*, em formato de planilha do *software Microsoft Excel*. Dessa forma, 69 questionários foram respondidos por completo e foram submetidos a análise estatística. Entretanto, dois alunos que não fazem parte do curso de Administração responderam o questionário e foram excluídos da pesquisa, assim, totalizando 67 questionários respondidos por alunos da Administração. Os alunos foram divididos em dois grupos, aqueles que fazem ou já fizeram parte da Empresa Júnior de Administração ( $G_1$ ), e aqueles que nunca fizeram parte ( $G_2$ ).

O teste Qui-quadrado foi realizado passo a passo e também foi demonstrado por meio do *software* estatístico *Jamovi*, a fim de corroborar o teste feito passo a

passo. Assim, o teste Qui-quadrado foi escolhido pelo fato de conseguir testar associações entre variáveis categóricas, que são variáveis que podem ser classificadas em categorias sem necessariamente haver uma ordem sobre elas. No caso deste estudo, as variáveis categóricas foram os *mindsets* dos alunos, divididos nas categorias de *mindset* fixo e *mindset* de crescimento. Também, as variáveis categóricas alunos de Administração da UnB, divididos em alunos que fizeram parte da EJ (G<sub>1</sub>) e alunos que nunca fizeram parte da EJ (G<sub>2</sub>). Indo além, a variável alunos de Administração da UnB foram consideradas como variáveis independentes ou variáveis de grupamento, uma vez que tal variável dividiu a amostra da pesquisa em dois grupos. Já a variável *mindset*, foi considerada a variável dependente ou variável resposta da pesquisa, uma vez que tal variável representa o que foi mensurado na pesquisa através do questionário DMI. Assim, foi possível relacionar o perfil de *mindset* dos alunos entre esses dois grupos e constatar se existe alguma diferença significativa entre os dois.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção aborda os resultados obtidos através da coleta e análise de dados. Primeiramente, serão abordados a forma como os alunos foram classificados em termos do *mindset*, em seguida serão abordados os resultados gerais da pesquisa, as análises estatísticas realizadas e as principais implicações da pesquisa.

### 4.1 Classificação do *mindset* dos alunos

Para classificar o perfil de *mindset* dos alunos foi necessário criar um sistema de pontuação de acordo com as respostas dadas por eles. No total, foram quatro perguntas a respeito das crenças individuais sobre a inteligência dos participantes, duas perguntas cuja a concordância direcionava ao *mindset* de crescimento, que de acordo com o Quadro 4 são as perguntas número 1 e 3, e duas perguntas cuja a concordância direcionava ao *mindset* fixo, que de acordo com o Quadro 4 são as perguntas número 2 e 4.

Dessa forma, os dados da pesquisa foram baixados em formato de planilhas Excel por meio da plataforma do *Google Forms*. Primeiramente, os alunos foram separados em dois grupos, aqueles que fazem ou já fizeram parte da Empresa Júnior

de Administração ( $G_1$ ), e aqueles que nunca fizeram parte da EJ ( $G_2$ ), assim, para o  $G_1$  foram 35 respondentes e para o  $G_2$  foram 32 respondentes, o Gráfico 2 representa essa amostra de alunos em termos percentuais, assim, o  $G_1$  é composto por um pouco mais do que a metade dos alunos (52,24%) e o  $G_2$  por 47,76% dos alunos.

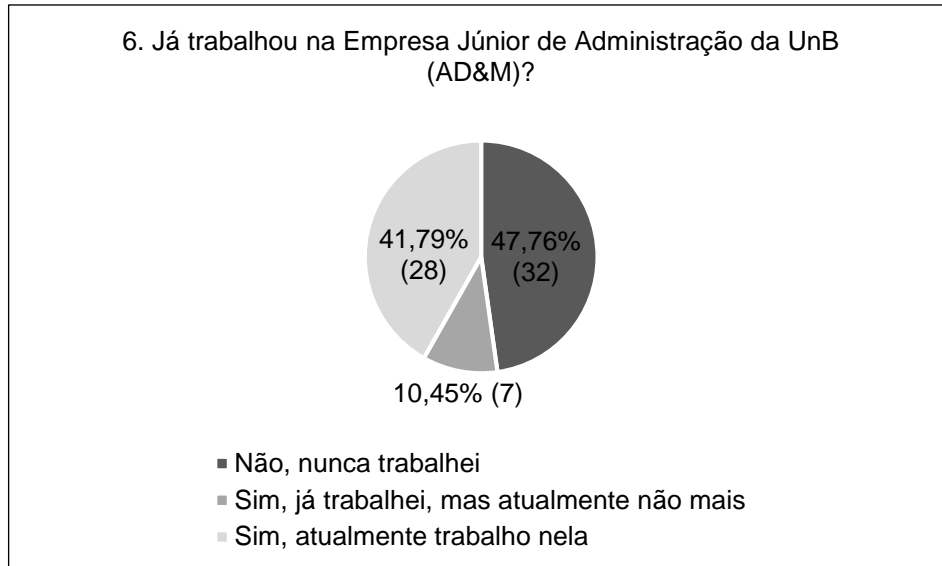


Gráfico 2 – Perfil dos alunos em termos percentuais

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Uma vez formado os grupos, foi criado um sistema de pontuação direcionado para classificar aqueles com *mindset* de crescimento, assim aqueles que não eram classificados com esse *mindset* naturalmente eram classificados como alunos de *mindset* fixo. Dessa forma, para a questão 1 e 3 os indivíduos que marcaram as opções “Concordo Totalmente” e “Concordo”, pontuavam 1 unidade, aqueles indivíduos que marcavam a opção “Quase sempre concordo” pontuavam 0,5 unidade e aqueles que marcavam a opção “Quase sempre discordo”, “Discordo” e “Discordo totalmente” não pontuavam. Esse formato foi escolhido porque a concordância com a questão 1 e 3 denotam uma inclinação ao *mindset* de crescimento e uma quase concordância no caso dos indivíduos que marcaram a opção “Quase sempre concordo” não demonstravam a mesma certeza em comparação aos indivíduos que marcaram a opção “Concordo totalmente” e “Concordo” e aqueles indivíduos que marcavam as opções “Quase sempre discordo”, “Discordo” e “Discordo Totalmente” não demonstravam uma inclinação ao *mindset* de crescimento. Já para as questões 2 e 4, os indivíduos que marcaram as opções “Discordo totalmente” e “Discordo”, pontuavam 1 unidade, os indivíduos que marcavam a opção “Quase sempre discordo”

pontuavam 0,5 unidade e os indivíduos que marcavam a opção “Quase sempre concordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente” não pontuavam. Esse formato foi escolhido porque a discordância com a questão 2 e 4 denotam uma inclinação ao *mindset* de crescimento e uma quase discordância no caso dos indivíduos que marcaram a opção “Quase sempre discordo” não demonstrava a mesma certeza em comparação aos indivíduos que marcaram a opção “Discordo totalmente” e “Discordo” e aqueles indivíduos que marcavam as opções “Quase sempre concordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente” não demonstravam inclinação ao *mindset* de crescimento. O Quadro 5 a seguir exemplifica o modelo de pontuação explicado para a questão 1 e 3 e o Quadro 6 exemplifica o modelo de pontuação para a questão 2 e 4.

#### **Quadro 5 — Modelo de pontuação para as questões 1 e 3.**

1. Não importa o nível de inteligência você tenha, você pode sempre mudá-la bastante.  
3. Você acredita que pode alterar muito seu nível básico de inteligência.

Alunos	Alternativas	Pontuação
Aluno 1	Concordo totalmente	1,0
Aluno 2	Concordo	1,0
Aluno 3	Quase sempre concordo	0,5
Aluno 4	Quase sempre discordo	0,0
Aluno 5	Discordo	0,0
Aluno 6	Discordo totalmente	0,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

#### **Quadro 6 — Modelo de pontuação para as questões 2 e 4.**

2. Honestamente, você não pode realmente mudar o quão inteligente você é.  
4. Sua inteligência é uma característica sua e você não pode mudar muita coisa. (*Característica; traço, propriedade ou qualidade distintiva fundamental*)

Alunos	Alternativas	Pontuação
Aluno 1	Concordo totalmente	0,0
Aluno 2	Concordo	0,0
Aluno 3	Quase sempre concordo	0,0
Aluno 4	Quase sempre discordo	0,5
Aluno 5	Discordo	1,0
Aluno 6	Discordo totalmente	1,0

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Assim, para cada pergunta os alunos recebiam uma pontuação, sendo o somatório máximo de 4 pontos e o somatório mínimo de zero pontos. Portanto, foram definidos que aqueles com a somatória de pontuação maior ou igual a 3 pontos estariam classificados dentro do perfil de *mindset* de crescimento, uma vez que a somatória de pontos indicou uma maior inclinação e concordância a esse perfil e aqueles com uma pontuação menor do que 3 pontos estariam classificados dentro do

perfil de *mindset* fixo, pois o somatório de pontos denotou ou uma maior insegurança quanto as respostas ou uma total discordância com o perfil de *mindset* de crescimento.

Dessa forma, dentro do grupo G<sub>1</sub> 29 alunos foram identificados com o perfil de *mindset* de crescimento, que é cerca de 82% do grupo G<sub>1</sub>, e 6 alunos com o perfil de *mindset* fixo, que é cerca de 17% do grupo G<sub>1</sub>. Já para o grupo G<sub>2</sub> 25 alunos foram classificados com o perfil de *mindset* de crescimento, que é cerca de 78% do grupo G<sub>2</sub>, e 7 alunos com o perfil de *mindset* fixo, que é cerca de 21% de G<sub>2</sub>. A tabela 2 resume os dados exemplificados.

**Tabela 2 – Percentual de *mindset's* intra grupo**

<i>Mindset's</i>	G <sub>1</sub>		G <sub>2</sub>	
	Alunos	%	Alunos	%
Crescimento	29	82,86	25	78,13
Fixo	6	17,14	7	21,18
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Fonte – Dados da pesquisa (2022).

Além disso, dentro dos alunos com o perfil de *mindset* de crescimento os alunos do grupo G<sub>1</sub> representaram mais de 50% do total e os alunos do grupo G<sub>2</sub> representaram pouco mais do que 46%. Já para aqueles alunos com o perfil de *mindset* fixo os alunos do grupo G<sub>1</sub> representaram pouco mais do que 46% e os alunos do grupo G<sub>2</sub> representaram quase 54% do total. A Tabela 3 a seguir resume as informações detalhadamente.

**Tabela 3 – Percentual de *mindset's* entre grupo**

<i>Mindset's</i>	G <sub>1</sub>		G <sub>2</sub>		Total	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Crescimento	29	53,7	25	46,3	<b>54</b>	<b>100</b>
Fixo	6	46,15	7	53,85	<b>13</b>	<b>100</b>

Fonte – Dados da pesquisa (2022).

Sendo assim, também foi constatado que o grupo G<sub>1</sub>, que é o grupo de alunos que já fizeram ou ainda fazem parte da empresa júnior, apresentou um percentual ligeiramente maior de alunos com o perfil de *mindset* de crescimento e uma porcentagem menor de alunos com o perfil de *mindset* fixo. Também, ficou constatado que o grupo G<sub>1</sub> apresentou um percentual maior (82,86%) de alunos com perfil de *mindset* de crescimento dentro do grupo em comparação com G<sub>2</sub> (78,13%).

## 4.2 Resultados gerais da pesquisa

Após o período de coleta, 69 questionários foram respondidos por completo. Entretanto, dois alunos que não fazem parte do curso de Administração responderam o questionário e foram excluídos da pesquisa, assim, totalizando 67 questionários respondidos por alunos da Administração. Dessa maneira, tivemos que a maioria dos respondentes foi do gênero masculino (53,7%), sendo que nenhum aluno se identificou com algum outro tipo de gênero além do masculino e feminino (Gráfico 3). A grande maioria (85,1%) dos respondentes pertencia a faixa etária de 18 a 24 anos (Gráfico 4) e mais de 60% dos respondentes se auto declararam como brancos, pouco mais de 20% como pardos e pouco mais de 13% como negros (Gráfico 5). Quanto ao semestre de curso dos alunos, a amostra se deu bastante diversificada sendo a predominância de alunos do quinto semestre (Gráfico 6). Dos alunos respondentes 47,8% nunca trabalharam na Empresa Junior, 41,8% atualmente trabalham na EJ e 10,4% já trabalharam algum período na EJ (Gráfico 2). Por fim, quanto as atividades extracurriculares mais praticadas pelos alunos, o estágio remunerado apresentou uma maior frequência, em seguida a empresa júnior, monitoria e trabalhos voluntários conforme pode ser visto pelo Gráfico 7.

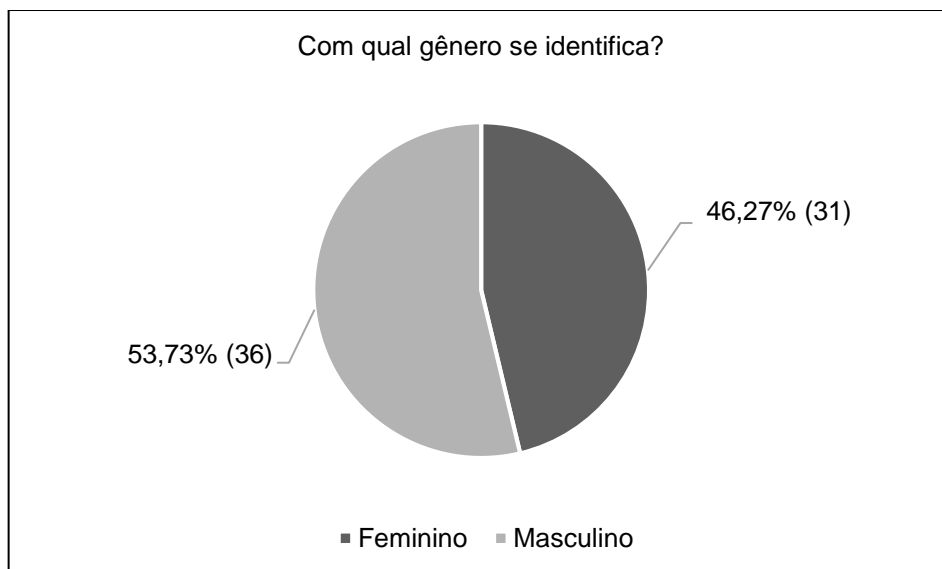


Gráfico 3 – Composição de gênero dos alunos respondentes  
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

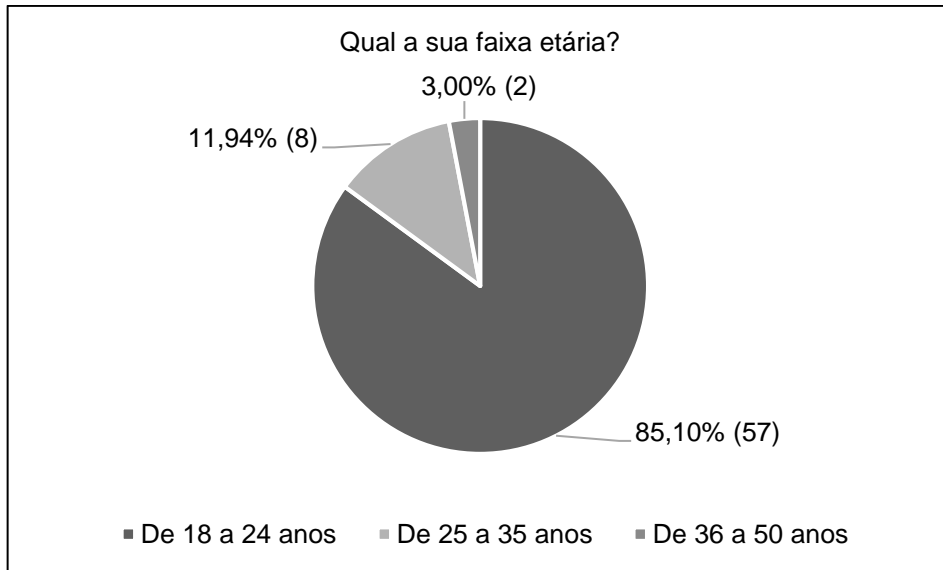


Gráfico 4 – Faixa etária predominante dos alunos respondentes.  
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

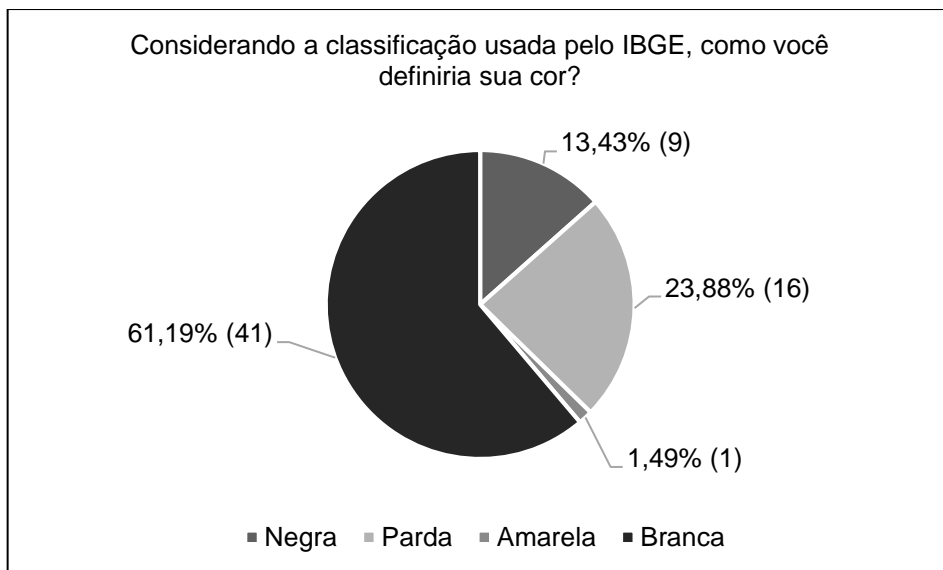


Gráfico 5 – Composição étnica dos alunos respondentes.  
Fonte: Dados da pesquisa (2022).



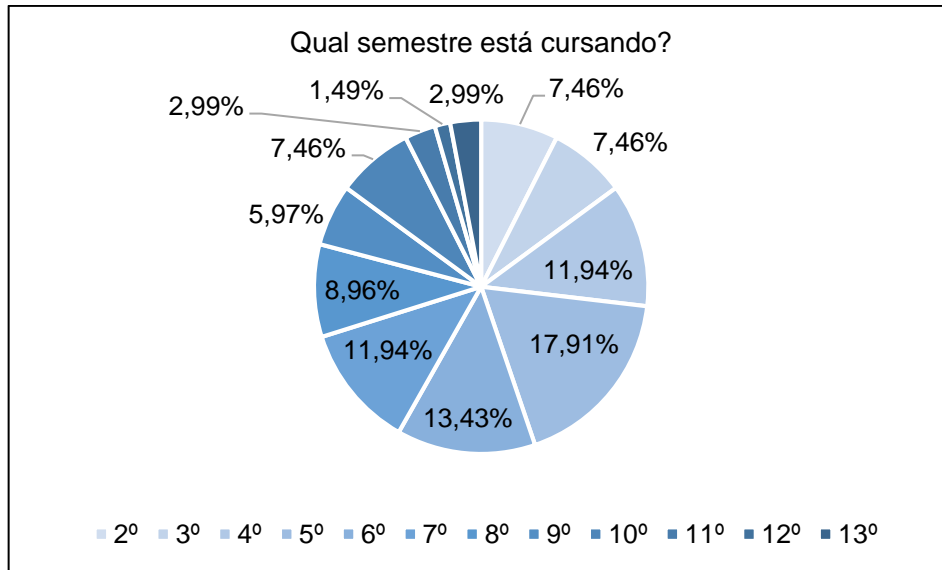


Gráfico 6 – Composição de alunos por semestre  
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

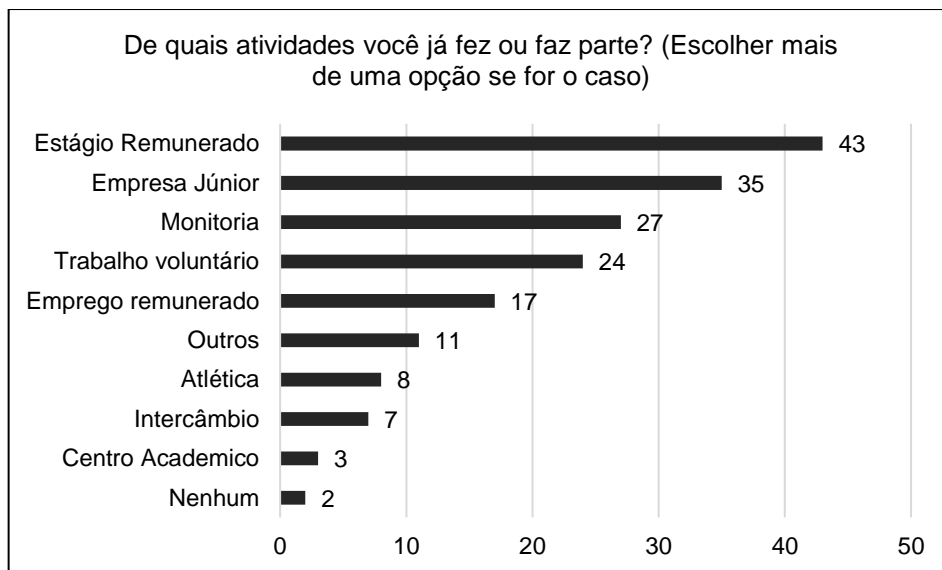


Gráfico 7 – Perfil de atividades extracurriculares dos alunos respondentes.  
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

### 4.3 Análise estatística

Para análise estatística dos dados optou-se por utilizar o método do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), que segundo Dancey e Reidy (2019), é uma medida de relacionamento ou associação entre duas variáveis. Essas variáveis são necessariamente classificadas em categorias não ordenáveis e por meio da contagem de frequências representam o número de participantes que foram agrupados em

determinada categoria. Assim, o teste permite verificar se as frequências observadas na pesquisa diferem significativamente das frequências esperadas.

No caso deste estudo ficou definido um valor  $\alpha$  de significância de 5% (0,05), que é um valor comumente aceitável de erro e foi utilizado um teste  $\chi^2$  de independência 2 x 2, que é utilizado quando se procura uma associação entre duas variáveis com dois níveis, a saber, a associação entre *mindset* (crescimento/fixo) e grupos estudantis ( $G_1/G_2$ ). Portanto, para realização do teste foi definido que a hipótese nula ( $H_0$ ) e a hipótese alternativa ( $H_1$ ) são respectivamente:

*H<sub>0</sub>: Não há associação entre diferentes grupos de alunos e perfil de mindset.*

*H<sub>1</sub>: Há associação entre diferentes grupos de alunos e perfil mindset.*

Portanto, caso o valor de qui-quadrado encontrado for maior do que o valor crítico se rejeita  $H_0$ , logo, se o valor encontrado de qui-quadrado for maior que o valor crítico, rejeitamos a hipótese de que não há associação entre diferentes grupos de alunos e perfil de *mindset*. Nesse caso, é possível dizer que a amostra colhida, apresenta evidências que há associação entre diferentes grupos de alunos e perfil de *mindset*. Entretanto, caso o valor encontrado seja menor que o valor crítico não se rejeita  $H_0$ , o que quer dizer que para essa amostra coletada não há associação entre diferentes grupos de alunos e perfil de *mindset*.

Deste modo, temos que o objetivo geral da pesquisa foi verificar se existe alguma diferença de *mindset*, na perspectiva de Dweck (2012), entre alunos de Administração da UnB que atuam ou já atuaram na EJ ( $G_1$ ) e aqueles que nunca atuaram ( $G_2$ ). Para isso, foi criada uma tabela de contingência 2 x 2 (Tabela 4) para elaborar os cálculos do teste de associação  $\chi^2$  na qual os números no centro representam as frequências observadas pela pesquisa realizada, ou seja, na coluna  $G_1$  foram observados 29 alunos com *mindset* de crescimento e 6 alunos com *mindset* fixo e no final da coluna de  $G_1$  o total de 35 alunos presentes nesse grupo, já na coluna de  $G_2$  foram observados 25 alunos com *mindset* de crescimento e 7 alunos com *mindset* fixo e ao final da coluna o total de 32 alunos. Também, podemos analisar por linha, em que na linha do *mindset* de crescimento temos 29 alunos de  $G_1$  e 25 alunos de  $G_2$  e ao final da linha temos o total de 54 alunos com o perfil de *mindset* de crescimento, já na linha do *mindset* fixo temos 6 alunos referentes a  $G_1$  e 7 alunos

referentes a G<sub>2</sub> e ao final temos o total de 13 alunos com esse perfil. Por fim, no canto inferior extremo direito temos o total de 67 alunos que responderam à pesquisa.

**Tabela 4 – Tabela de contingencia da frequência observada**

<i>Mindset's</i>	Grupos		Total
	G <sub>1</sub>	G <sub>2</sub>	
Crescimento	29	25	<b>54</b>
Fixo	6	7	<b>13</b>
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>32</b>	<b>67</b>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa

Além disso, para realizar o cálculo do qui-quadrado foi necessário calcular a frequência esperada para comparação com os valores observados. Assim, para o cálculo do valor esperado foram multiplicados os totais das frequências das linhas pelo os totais das frequências das colunas dividindo os resultados pelo total de todas as frequências que é 67. Dessa forma, o cálculo da frequência esperada por célula foi calculado para cada combinação de linha e coluna, assim, os valores referentes a célula da primeira linha com a primeira coluna foram representados por  $e_{1,1}$ , os valores referentes a célula da primeira linha com a segunda coluna foram representados por  $e_{1,2}$  e assim sucessivamente para  $e_{2,1}$  e  $e_{2,2}$ , conforme os cálculos a seguir:

$$e_{1,1} = \frac{54 \cdot 35}{67} = 28,208$$

$$e_{1,2} = \frac{54 \cdot 32}{67} = 25,791$$

$$e_{2,1} = \frac{13 \cdot 35}{67} = 6,791$$

$$e_{2,2} = \frac{13 \cdot 32}{67} = 6,208$$

Em seguida, foi realizada a tabela de contingencia para as frequências esperadas, conforme tabela 6.

**Tabela 5 – Tabela de contingencia da frequência esperada**

<i>Mindset's</i>	Grupos		Totais
	G <sub>1</sub>	G <sub>2</sub>	
Crescimento	28,208	25,791	<b>54</b>
Fixo	6,791	6,208	<b>13</b>
<b>Totais</b>	<b>35</b>	<b>32</b>	<b>67</b>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa

Em seguida foi realizado cálculo do  $\chi^2$ , que nada mais é do que o somatório das diferenças de frequência observada ( $o$ ) e esperada ( $e$ ) ao quadrado dividido pela frequência esperada, que pode ser exemplificado pela formula a seguir:

$$\chi^2 = \sum \frac{(o - e)^2}{e}$$

Para simplificar a visualização do cálculo, a tabela 7 resume todas as operações realizadas até chegar no valor final encontrado de  $\chi^2$ .

**Tabela 6 – Tabela de contingencia da frequência esperada**

Células	Frequência observada ( $o$ )	Frequência esperada ( $e$ )	$(o - e)$	$(o - e)^2$	$\frac{(o - e)^2}{e}$
1ª Linha - 1ª Coluna	29	28,208	0,792	0,627	0,022
1ª Linha - 2ª Coluna	25	25,791	-0,791	0,625	0,024
2ª Linha - 1ª Coluna	6	6,791	-0,791	0,625	0,092
2ª Linha - 2ª Coluna	7	6,208	0,792	0,627	0,100
$\Sigma$					<b>0,239</b>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa

Após o cálculo do valor de  $\chi^2$  foi necessário encontrar o valor do  $\chi^2$  crítico para ver se de fato podemos rejeitar ou não  $H_0$ . Dessa forma, calculou-se o grau de liberdade por meio da equação a seguir, em que  $r$  representa o número de linhas e  $c$  o número de colunas:

$$gl = (r - 1) (c - 1)$$

Portanto, foi obtido um grau de liberdade igual a 1, conforme as equações a seguir:

$$gl = (2 - 1) (2 - 1)$$

$$gl = (1) \cdot (1)$$

$$gl = 1$$

Por fim, para encontrar o  $\chi^2$  crítico foi utilizado um nível de significância de 5% (0,05) com um grau de liberdade igual 1. Por meio da tabela de distribuição do qui-quadrado, foi possível encontrar o valor crítico (tabela 8).

**Tabela 7 – Tabela adaptada de distribuição do qui-quadrado crítico unicaudal à direita**

<i>gl</i>	$\alpha$	95%	70%	30%	10%	5%
1		0,004	0,148	1,074	2,706	<b><u>3,841</u></b>
2		0,103	0,713	2,408	4,605	5,991
3		0,352	1,424	3,665	6,251	7,815
4		0,711	2,195	4,878	7,779	9,488

Fonte: Elaborado pelo autor e adaptado de Morentin e Bussab (2017).

Sendo assim, uma vez que o valor encontrado de qui-quadrado foi de 0,239 e o valor do qui-quadrado crítico para um grau de liberdade 1 e para um nível de significância ( $\alpha$ ) de 5% foi de 3,841, logo, não rejeitamos  $H_0$  e assumimos que, para essa amostra coletada, não há diferença significativa entre os grupos. Portanto, não há associação entre diferentes grupos de alunos e perfil de *mindset*.

#### 4.3.1 Análise estatística pelo software Jamovi

Para análise através do *software* Jamovi, os dados foram importados diretamente de uma planilha de *excel* e foi feita uma análise de frequências de amostras independentes por meio do teste de associação  $\chi^2$ . Assim, o *software* imediatamente retornou com a tabela de contingência (Tabela 9) e o resultado do valor de  $\chi^2$  (Tabela 10). Contudo, o *software* analisa o qui-quadrado através do valor p, assim, uma vez que o valor p (0,625) encontrado foi maior do que o nível de significância do teste (0,05), não se pode rejeitar  $H_0$ . Portanto, mantendo a mesma conclusão de que não há associações entre diferentes grupos de alunos e perfil de *mindset*.

**Tabela 8 – Tabela de contingencia do software Jamovi**

Contingency Tables

<i>Mindset's</i>	Grupos		Total
	G1	G2	
Crescimento	29	25	54
Fixo	6	7	13
Total	35	32	67

Fonte: Retirado do software Jamovi

**Tabela 9 – Resultado do teste  $\chi^2$  do software Jamovi**

$\chi^2$  Tests

	Value	df	p
$\chi^2$	0.239	1	0.625
N	67		

Fonte: Retirado do software Jamovi

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, este trabalho se dedicou em desenvolver o tema daquilo que tange o *mindset* e a Administração, mais especificamente a relação com as empresas juniores e alunos universitários de administração na UnB. Assim, esse trabalho cumpriu com seus objetivos específicos de ampliar a discussão do tema *mindset* em outros contextos organizacionais, assim como o tema das empresas juniores. Também verificou as diferenças de *mindset* entre os grupos propostos, que nesse caso específico não apresentou diferenças significativas.

Dessa forma, alguns resultados importantes podem ser destacados, como a porcentagem de alunos com o perfil de *mindset* de crescimento que foi cerca de 80% do total de alunos e cerca de 20% com um perfil de *mindset* fixo, o que pode ser interpretado como algo positivo para os alunos de administração da UnB. Acreditar que características pessoais como a inteligência, personalidade ou moralidade podem ser alterados através do esforço, boas estratégias ou até mesmo de uma boa mentoria, prepara melhor os alunos para os desafios que o mercado de trabalho e a vida impõem. Além disso, estudos demonstraram que alunos com esse perfil são mais capazes de relacionar o resultado ao seu esforço quando recebem um feedback

negativo do que em comparação com aqueles com *mindset* fixo. Além disso, aqueles com *mindset* de crescimento foram mais predispostos a tomar medidas corretivas quando apresentavam um desempenho ruim (HONG *et al.*, 1999). No geral, pessoas que possuem uma crença implícita de que atributos como a inteligência podem ser modificados, encaram melhor os desafios e lidam melhor com as frustrações.

Além disso, por mais que não tenham sido encontradas associações significativas entre os grupos de alunos e o perfil de *mindset*, o grupo composto por aqueles que já fizeram parte ou ainda fazem parte da Empresa Júnior apresentou um percentual maior de alunos com o perfil de *mindset* de crescimento (43,28%) em relação ao total, ao mesmo tempo que apresentou um percentual menor de alunos com o *mindset* fixo (8,96%). Ao passo que, o grupo composto por aqueles que nunca fizeram parte da EJ apresentou um percentual menor de alunos com *mindset* de crescimento (37,31%) em relação ao total, ao mesmo tempo que apresentou um percentual maior de alunos com *mindset* fixo (10,45%).

Muito embora o estudo tenha tido algumas limitações quanto ao tempo de execução, uma vez que o primeiro semestre letivo de 2022 foi mais curto que o normal devido aos atrasos provocados pela pandemia do COVID-19, o que diminuiu consideravelmente o tempo para coleta de dados e a pesquisa como um todo e resultando numa quantidade amostral razoavelmente baixa, o estudo contribuiu para desenvolver o tema de *mindset* no Brasil, assim como, para desenvolver os estudos relacionados a Empresas Juniores, uma vez que ambos os temas possuem pouca tradição e relevância em território nacional (BERVANGER E VISENTINI, 2016; FERREIRA *et al*, 2020).

Ademais, o estudo serve de parâmetro e abre oportunidades para outras aplicações comparativas como, por exemplo, a comparação de alunos de administração com outros cursos da UnB, comparação entre alunos da UnB com alunos de outras universidades ou, até mesmo, comparação entre empresas juniores da UnB e fora dela. Portanto, acredita-se que esse trabalho cumpriu seu objetivo geral de verificar se existe alguma diferença significativa entre grupos de aluno da administração em relação ao *mindset* e que contribuiu de maneira positiva para o desenvolvimento da pesquisa, trazendo novas perspectivas a respeito do tema *mindset* nas organizações universitárias brasileiras.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mário de Souza. **ELABORAÇÃO DE PROJETO, TCC, DISSERTAÇÃO E TESE: Uma Abordagem Simples, Prática e Objetiva**. São Paulo: Grupo GEN, 2014. 9788597025927. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597025927/>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BEATON, D.E., BOMBARDIER, C., GUILLEMIN, F., FERRAZ, M.B. **Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures**. *Spines*, 25(24), pp.3186-3191, 2000.

BICALHO, R. DE A.; PAES DE PAULA, A. P. **Empresa Júnior e a reprodução da ideologia da Administração**. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 10, n. 4, p. 894–910, 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/7188>. Acesso em: 8 out. 2021.>.

BLACKWELL, Lisa S.; TRZESNIEWSKI, Kali H.; DWECK, Carol Sorich. **Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention**. *Child Development*, v. 78, n. 1, p. 246–263, 2007.

BRASIL JÚNIOR, Confederação Brasileira de Empresas Juniores. **Censo & Identidade**. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VH7guSPRyYCLiFzPEMftx1CzNVcBZCyx/view>>.

BRASIL JÚNIOR, Confederação Brasileira de Empresas Juniores. **Conceito Nacional de Empresa Júnior**. 2003. Disponível em: <http://www.fundasul.br/download/ConceitoNacionaldeEmpresaJunior.pdf>>.

CARRIERI, ALEXANDRE DE PÁDUA; PIMENTEL, Thiago Duarte. **Significações Culturais: Um estudo de caso da UFMG consultoria júnior**. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, v. 6, n. 3, p. 137–166, 2005. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/11509/significacoes-culturais--um-estudo-de-caso-da-ufmg-consultoria-junior>>.

CRENÇA. In: MICHAELIS, **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cren%C3%A7a/>>. Acesso em: 05/11/2021.

DANCEY, Christine; REIDY, John. **Estatística sem matemática para psicologia**. (Métodos de pesquisa). [Digite o Local da Editora]: Grupo A, 2019. E-book. ISBN 9788584291434. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291434/>. Acesso em: 16 set. 2022.

DWECK, Carol S. **Mindsets and human nature: Promoting change in the middle east, the schoolyard, the racial divide, and willpower**. *American Psychologist*, v. 67,



n. 8, p. 614–622, 2012.

DWECK, Carol S. **Self-theories and goals**: their role in motivation, personality, and development. *Nebraska Symposium on Motivation.*, v. 38, p. 199–235, 1999.

DWECK, Carol S. **The Choice to Make a Difference**. *Perspectives on Psychological Science*, v. 14, n. 1, p. 21–25, 2019.

DWECK, Carol S.; CHIU, Chi yue; HONG, Ying yi. **Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions**: A World From Two Perspectives. *Psychological Inquiry*, v. 6, n. 4, p. 267–285, 1995.

DWECK, Carol S.; LEGGETT, Ellen L. **A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality**. *Psychological Review*, v. 95, n. 2, p. 256–273, 1988.

DWECK, Carol S.; YEAGER, David S. **Mindsets**: A View From Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, v. 14, n. 3, p. 481–496, 1 maio 2019. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1745691618804166>>.

ENTIDADE. In: **MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=entidade>>. Acesso em: 05/11/2021.

ESSÊNCIA. In: **MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/essencia/>>. Acesso em: 05/11/2021.

EYSENCK, Michael W.; KEANE, Mark T. **Manual de Psicologia Cognitiva**. [S.l.: s.n.], 2017.

FERREIRA, Frederico Leocádio *et al.* **O mindset de crescimento e a administração**: uma revisão bibliométrica e sistemática dos últimos 15 anos de publicação no web of science. *Gestão & Planejamento*, v. 21, p. 622–640, 30 set. 2020. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/6654/4165>>.

FERREIRA, Frederico Leocádio *et al.* **Validação da escala Dweck Mindset Instrument (DMI) para o idioma português-br**. *VII Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade (VII SINGEP)*, p. 1–15, 2018. Disponível em: <<http://www.singep.org.br/7singep/resultado/210.pdf>>.

FERREIRA, Maria Cristina. **A psicologia social contemporânea**: Principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. SUPPL. 1, p. 51–64, 2010.

FRENCH II, Robert P. **The fuzziness of mindsets**: Divergent conceptualizations and characterizations of *mindset* theory and praxis. *International Journal of Organizational Analysis*, v. 24, n. 4, p. 673–691, 2016.

- GAULT, Jack; REDINGTON, John; SCHLAGER, Tammy. **Undergraduate Business Internships and Career Success: Are They Related?** *Journal of Marketing Education*, v. 22, n. 1, p. 45–53, 2000.
- GERGEN, Kenneth J. **Social psychology as history.** *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 26, n. 2, p. 309–320, 1973.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 7ª edição. São Paulo:Grupo GEN, 2019. 9788597020991. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em: 08 nov. 2021.
- GOLLWITZER, Peter. **Mindset theory of action phases.** *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1*, n. November, p. 526–546, 2012.
- GUPTA, Anil K.; GOVINDARAJAN, Vijay. **Cultivating a global mindset.** *Academy of Management Executive*, v. 16, n. 1, p. 116–126, 2002.
- HONG, Ying Yi *et al.* **Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach.** *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 77, n. 3, p. 588–599, 1999.
- IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD.** 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=72421>>.
- IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD.** 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=72421>>.
- IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD.** 2021. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=72421>>.
- INCREMENTAR. In: **MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Editora Melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/incrementar/>>. Acesso em: 05/11/2021.
- MORETTIN, Pedro A.; BUSSAB, Wilton de O. **Estatística básica.** [Digite o Local da Editora]: Editora Saraiva, 2017. E-book. ISBN 9788547220228. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788547220228/>. Acesso em: 16 set. 2022.
- NUSSBAUM, A. David; DWECK, Carol S. **Defensiveness versus remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance.** *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 34, n. 5, p. 599–612, 2008.
- OSSE, Cleuser Maria Campos; COSTA, Ileno Izídio Da. **Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília.** *Estudos de Psicologia*

(Campinas), v. 28, n. 1, p. 115–122, 2011.

OYSERMAN, Daphna *et al.* **Connecting and Separating Mind-Sets: Culture as Situated Cognition.** *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 97, n. 2, p. 217–235, 2009.

PANÚNCIO PINTO, Maria Paula; COLARES, Maria de Fátima Aveiro. **O estudante universitário: os desafios de uma educação integral.** *Medicina (Ribeirao Preto. Online)*, v. 48, n. 3, p. 273, 8 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/104320>>.

PINTO, Antônio *et al.* **Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: Uma Experiência com “Peer Instruction”.** *Janus*, v. 9, n. 15, p. 75–87, 2012. Disponível em: <<http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/289>>.

PINTO, Nelson Guilherme Machado *et al.* **A Discussão Entre Teoria E Prática Nas Ciências Administrativas: Uma Análise Das Dissertações Do Programa De Pós-Graduação Em Administração Da Universidade Federal De Santa Maria.** *Revista de Administração de Roraima - RARR*, v. 5, n. 2, p. 285, 2015.

RHINESMITH, Stephen H. **Global mindsets for global managers.** *Training & Development*. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=buh&AN=9091813&lang=fr&site=ehost-live>>. , 1992

ROBINS, Richard W.; PALS, Jennifer L. **Implicit Self-Theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation, Attributions, Affect, and Self-Esteem Change.** *Self and Identity*, v. 1, n. 4, p. 313–336, 2002.

SANTOS, Marcos Gilberto Dos *et al.* **Como Aprendem Os Empresários Juniores No Brasil: Um Estudo Quantitativo Sobre As Modalidades De Aprendizagem Organizacional.** *Gestão & Planejamento - G&P*, v. 14, n. 3, p. 372–388, 2013.

SELIGMAN, Martin E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Positive Psychologie: An Introduction.** *American Psychologist*. [S.l.: s.n.]. , 2000

SHELDON, Kennon M.; KING, Laura. **Why positive psychology is necessary.** *American Psychologist*, v. 56, n. 3, p. 216–217, 2001.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; GOMES, Wililam Barbosa. **Estou me Formando ... E Agora ? Reflexões e.** *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 5, n. 1, p. 47–62, 2004. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902004000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000100005)>.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**, 16ª edição. São Paulo: Grupo GEN, 2016. 9788597007480. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597007480/>. Acesso em: 09 nov. 2021.

WREN, D. A.; BUCKLEY, M. R.; MICHAELSEN, L. K. **The theory/applications balance in management pedagogy**: Where do we stand? *Accounting Education*, v. 3, n. 3, p. 276–280, 1994.

ZILIOOTTO, Denise Macedo; BERTI, Ariete Regina. **A aprendizagem do aluno inserido em Empresa Júnior**. *Revista Conexão UEPG*, v. 8, n. 2, p. 210–217, 2012.