



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Niadjva Maila de Medeiros Viveiros

INFLUÊNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA
APRENDIZAGEM DO EMPREENDEDORISMO
O ESTUDO DE CASO DO CENTRO
UNIVERSITÁRIO UNIAMÉRICA

Dissertação no âmbito do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e
Empreendedorismo orientada pela Professora Doutora Virgínia Ferreira e
apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Outubro de 2021



FEUC FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Niadjva Maila de Medeiros Viveiros

Influência das Metodologias Ativas na Aprendizagem do Empreendedorismo

O estudo de caso do Centro Universitário Uniamérica

Dissertação de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo,

apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

para obtenção do grau de Mestre

Orientadora: Prof. Doutora Virgínia Ferreira

Coimbra, 2021

DEDICO ESSE TRABALHO A TODOS/AS AQUELES/AS QUE ACREDITAM NA EDUCAÇÃO
COMO FORMA DE MUDAR O MUNDO PARA MELHOR.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe pelo carinho e apoio em todos os momentos difíceis e pelas nossas conversas matinais revigorantes, que tanto me auxiliaram a prosseguir no processo de escrita.

Agradeço a minha irmã, Diana, por ser meu principal exemplo desde criança e por também ser meu maior exemplo em relação à escrita. Agradeço também por sua frase de incentivo: “vamos lutar até o final”, enquanto eu achava que não ia dar conta de terminar o mestrado.

Agradeço ao meu pai Antônio Carlos por ter me conectado à Universidade de Coimbra e ao mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, por todas as palavras carinhosas de incentivo e por sempre acreditar no meu potencial.

Agradeço ao meu companheiro, Wagner, por ser luz todas as vezes em que precisei durante a escrita deste trabalho.

Agradeço aos amigos e amigas que conheci em Coimbra, que representaram meu lar, mesmo eu estando do outro lado do Atlântico. Agradeço também aos amigos e amigas do outro lado do Atlântico, que foram lar apesar da distância física.

Ao terapeuta Raul, pelo apoio incondicional durante toda essa trajetória. Obrigada por tanto.

Agradeço à professora Virgínia Ferreira por todas as contribuições em relação a essa dissertação e por acreditar no potencial da temática desde o início.

A toda equipe pedagógica do Centro Universitário Uniamérica, principalmente por terem aberto as portas de forma extremamente acolhedora para que este trabalho ocorresse da melhor forma possível.

EDUCAÇÃO NÃO TRANSFORMA O MUNDO. EDUCAÇÃO MUDA AS PESSOAS.

PESSOAS TRANSFORMAM O MUNDO.

PAULO FREIRE (1979)

RESUMO

As evoluções tecnológicas e sociais fazem com que as abordagens de aprendizagem atuais não atendam à necessidade real de quem estuda. As metodologias ativas emergem como uma alternativa à clássica sala de aula, despertando novas possibilidades e novos métodos de ensino. O objetivo deste estudo foi explorar as influências de metodologias ativas na aprendizagem do empreendedorismo, tendo como base o estudo de caso do Centro Universitário Uniamérica, o primeiro centro universitário 100% baseado em metodologias ativas de aprendizagem do Brasil. Pretende responder à seguinte pergunta: Como as metodologias ativas de aprendizagem influenciam no comportamento empreendedor de estudantes? Para responder ao questionamento, optou-se pelo método misto, combinando elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa. O tipo de amostragem escolhido foi a não probabilística, tratando-se de uma amostra por conveniência. Para produzir a informação, foram aplicados dois inquéritos por questionário: o primeiro direcionado a estudantes atualmente a frequentar a instituição e o segundo a ex estudantes e realizado um *focus group* com o intuito de compreender a visão da equipe pedagógica em relação à eficácia e eficiência formativa das estratégias pedagógicas adotadas. A interpretação de dados do *focus group* foi feita a partir da análise de conteúdo. Além disso, foi realizada análise estatística dos dados levantados nos questionários com auxílio do *software* SPSS. O estudo constatou que algumas metodologias ativas exercem influência na aprendizagem do empreendedorismo de estudantes, principalmente o projeto integrador de extensão, baseado na aprendizagem baseada em projetos, e que os/as mais jovens possuem mais tendência ao comportamento empreendedor.

Palavras-chave: comportamento empreendedor; metodologias ativas; Centro Universitário Uniamérica.

ABSTRACT

Technological and social evolutions mean that current learning approaches do not meet the real needs of those who study. Active methodologies emerge as an alternative to the classic classroom, awakening new possibilities and new teaching methods. The aim of this study was to explore the influences of active methodologies on entrepreneurship learning, based on the case study of The Uniamérica Study Center, the first university center 100% based on active learning methodologies in Brazil. It intends to answer the following question: How do active learning methodologies influence students' entrepreneurial behavior? To answer the question, we opted for the mixed method, combining elements of qualitative and quantitative research approaches. The type of sampling chosen was non-probabilistic, being a convenience sample. To produce the information, two questionnaire surveys were applied: the first aimed at students currently attending the institution and the second at former students and held a focus group in order to understand the pedagogical team's vision in relation to training effectiveness and efficiency of the pedagogical strategies adopted. The interpretation of focus group data was made from content analysis. In addition, statistical analysis of the data collected in the questionnaires was performed using the SPSS software. The study found that some active methodologies influence student entrepreneurship learning, especially the integrative extension project, based on project-based learning, and that younger people are more prone to entrepreneurial behavior.

Keywords: entrepreneurial behavior; active methodologies; Uniamérica University Center.

Listas de siglas, abreviaturas e acrónimos

ABP:	Aprendizagem baseada em projetos
CNPJ:	Cadastro nacional da pessoa jurídica
COVID:	Doença por Coronavírus
CPP:	Competências pessoais e profissionais
DGBL:	Digital game-based learning
EaD:	Ensino a distância
EDS:	Enterprise development services
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES:	Instituição de ensino superior
IUL:	Instituto Universitário de Lisboa
JiTT:	Just in time teaching
MT:	Mato Grosso (estado do Brasil)
NAE:	Núcleo de Apoio ao Estudante
ONG:	Organização não governamental
ONU:	Organização das Nações Unidas
PI:	Projetos integradores de extensão
RPG:	Role-playing game
SciELO:	Scientific Electronic Library Online
SESI:	Serviço Social da Indústria
SPSS:	Statistical Packages for the Social Sciences
TCC:	Trabalho de conclusão de curso
TDIC:	Tecnologias digitais de informação e educação
UA:	Uniamérica
Uas:	Unidades de aprendizagem
UNCTAD:	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Uniamérica:	Centro Universitário União das Américas
USP:	Universidade de São Paulo

Lista de tabelas

Tabela 1: Idade x vontade de empreender	79
Tabela 2: Métodos ativos de aprendizagem dos quais gosta: Projeto integrador	81
Tabela 3: Métodos ativos que gosta: role-plays	81
Tabela 4: Projeto integrador – Ex-estudantes	88

Lista de quadros

Quadro 1: Síntese da diferença – aprendizagem baseada em projetos	12
Quadro 2: Educação para o empreendedorismo	33
Quadro 3: Metodologia: eixos e indicadores da pesquisa	43
Quadro 4: Percepção dos/as docentes quanto ao maior desafio enfrentado pelos/as alunos/as	52
Quadro 5: Percepção dos/as docentes quanto à influência das diferenças etárias e de gênero no desempenho dos/as alunos/as	56
Quadro 6: Percepção dos/as docentes sobre a influência das metodologias ativas no comportamento empreendedor	60
Quadro 7: Percepção dos/as docentes sobre a influência das metodologias ativas no comportamento direcionado ao empreendedorismo social	65
Quadro 8: Matriz de análise do questionário – Dificuldades durante o período universitário	72
Quadro 9: Matriz de análise do questionário – dificuldades durante o período acadêmico	85

Lista de figuras

Figura 1: Modelo de transição de Bridges	25
Figura 2: Modelo de análise	43

Lista de gráficos

Gráfico 1: Tendência à depressão entre os/as universitários/as avaliada por curso de saúde	21
Gráfico 2: Empreendedorismo social – UA	65
Gráfico 3: Idade dos/as respondentes (estudantes ativos/as)	69
Gráfico 4: Curso dos/as respondentes (estudantes ativos/as)	70
Gráfico 5: Sexo dos/as respondentes (estudantes ativos/as)	70
Gráfico 6: Renda mensal familiar (estudantes ativos/as)	71
Gráfico 7: Impactos da pandemia no desempenho acadêmico	77
Gráfico 8: Falta de Concentração – estudantes ativos/as	77
Gráfico 9: Saúde mental – estudantes ativos/as	78
Gráfico 10: Idade dos/as respondentes (ex-estudantes)	83
Gráfico 11: Curso dos/as respondentes (ex-estudantes)	83
Gráfico 12: Sexo dos/as respondentes (ex-estudantes)	84
Gráfico 13: Renda mensal familiar (ex-estudantes)	84

Introdução	1
Parte I: Enquadramento Teórico	5
1. Metodologias de ensino-aprendizagem no ensino superior: propostas em experimentação	7
1.1. Metodologias ativas de ensino	7
1.1.1. <i>O Blended Learning</i> ou Ensino Híbrido	9
1.1.2. Sala de aula invertida	10
1.1.3. Aprendizagem baseada em projetos	11
1.1.4. Gamificação na aprendizagem	13
2. Desafios do/a estudante universitário/a e adaptação às metodologias ativas	15
2.1. Dificuldades dos/as discentes na adaptação às metodologias ativas	15
2.2. Desigualdades de gênero durante o período acadêmico	18
2.3. Saúde mental e seu impacto na aprendizagem	21
2.3.1. Impactos da pandemia do COVID 19 na aprendizagem e metodologias ativas	22
2.3.2. Transições de carreira: escolhas pós formação	24
3. A pessoa empreendedora	29
3.1. Educação empreendedora em universidades	30
3.2. Comportamento empreendedor	34
3.2.1. Comportamento empreendedor e metodologias ativas de aprendizagem	36
Parte II: Estudo Empírico	39
4. Modelo de análise	41
4.1. Conceitos e teorias adotados	41
4.2. Objetivos da investigação	44
4.2.1. Objetivo geral	44
4.2.2. Objetivos específicos	44
4.3. Metodologia	45
4.4. O Centro Universitário Uniamérica	49

5. Apresentação e discussão dos resultados	51
5.1. Percepções da equipe pedagógica sobre os desafios dos/as discentes e sobre a influência das metodologias ativas no comportamento empreendedor	51
5.1.1. Percepção da equipe pedagógica sobre os desafios enfrentados pelos/as discentes e seu impacto no comportamento empreendedor	52
5.1.2. Percepção da equipe pedagógica quanto às diferenças etárias e de gênero no comportamento empreendedor dos discentes	56
5.1.3. Percepção da equipe pedagógica sobre o comportamento empreendedor e a influência das metodologias ativas de aprendizagem	59
5.1.4. Percepção da equipe pedagógica sobre o comportamento empreendedor social influenciado pelas metodologias ativas	64
5.2. A influência das metodologias ativas de aprendizagem no comportamento empreendedor de estudantes universitários/as	68
5.2.1. Descrição e caracterização da amostra: estudantes a frequentar a UA	69
5.2.2. Desafios acadêmicos e seu impacto no comportamento empreendedor	71
5.2.3. Pandemia do Covid 19 e seus impactos no desempenho acadêmico	75
5.2.4. Diferenças etárias e de gênero e sua influência no comportamento empreendedor	78
5.2.5. Metodologias ativas de aprendizagem com maior influência no comportamento empreendedor	79
5.3. Metodologias ativas de aprendizagem e o comportamento empreendedor sob a perspectiva de ex-estudantes	82
5.3.1. Subamostra 2 – Ex-estudantes do Centro Universitário UA	83
5.3.2. Desafios acadêmicos e o impacto no comportamento empreendedor de egressos/as	85
5.3.3. Diferenças etárias e de gênero e sua influência no comportamento empreendedor de ex-estudantes da UA	87
5.3.4. Metodologias ativas de aprendizagem com maior influência no comportamento empreendedor de ex-estudantes	88
Conclusões	91
Referências Bibliográficas	94
Apêndices	101

INTRODUÇÃO

A educação para todas pessoas, trazida em primeiro lugar como objetivo mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e também como um dos objetivos do desenvolvimento sustentável e da agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), essencialmente transmite a relevância de discussões acerca de melhores e diversas formas de executar estratégias diferenciadas em relação a aprendizagem e toda a complexidade da temática. Ao mesmo tempo, elevados níveis de desemprego emergem, assim como a dificuldade de inserção de jovens, mesmo os/as que tenham frequentado o ensino superior, no mercado de trabalho. Portanto, visualizar a relevância das instituições de ensino superior enquanto parceiras das estratégias de desenvolvimento sustentável e também da importância do próprio ensino superior para o “desenvolvimento pessoal e social, bem como para a disponibilidade de capital humano altamente qualificado e a formação dos cidadãos empenhados necessários para criar emprego, crescimento económico e prosperidade” (Comissão Europeia, 2018).

É importante considerar a realidade do/a estudante de ensino superior e a singularidade e diversidade e, portanto, levar em consideração vivências diversas, por exemplo, de mulheres, ao diariamente enfrentarem o machismo em sala de aula e nos mais diversos espaços que estão a ocupar, ou pessoas de diferentes faixas etárias, que em muitas vezes sentem dificuldades diferentes ao ocuparem o espaço académico. Todos esses aspectos influenciam diretamente na saúde mental de quem estuda, e também, na forma com que o/a aluno/a se relaciona com suas escolhas profissionais e de carreira.

Diante de realidades tão diversas, há, também, uma etapa de transição de carreira em que o/a universitário/a se depara ao final de seu curso de graduação: a formação académica, em que passam a questionar-se: “e, após a formação, o que farei?”. Esse acaba sendo um período de ansiedade, em que o medo pelo desemprego passa a ser latente. Por isso, refletir acerca de processos educacionais e metodologias inovadoras, em todos os níveis de ensino, devem ser consideradas. Compreender a diversidade e a complexidade a respeito de estratégias de aprendizagem eficazes e que realmente possam auxiliar na qualificação e melhoria de competências de cidadãos, nas mais diversas etapas de sua vida, é essencial.

Metodologias ativas de aprendizagem surgem, então, como alternativas ou complementação ao paradigma tradicional, predominantes no ensino superior, tendo em vista que, em cada uma dessas maneiras de lecionar, existe a necessidade de “envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real” (Pinto *et al.*, 2012 *apud* Rocha e Lemos, 2014: 2). Também deve ser considerada a adaptação de estudantes a metodologias ativas de aprendizagem, por terem vivenciado o ensino tradicional por tanto tempo. Quanto às metodologias ativas de aprendizagem, serão exploradas neste trabalho: ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e gamificação, todas sendo estratégias metodológicas utilizadas no Centro Universitário estudado nessa dissertação.

Diante do exposto, o seguinte questionamento vem à tona: como metodologias inovadoras de ensino impactam nas escolhas profissionais de acadêmicos/as de ensino superior que as vivenciaram? Teriam estas um direto impacto, por exemplo, em comportamentos empreendedores de estudantes? Este trabalho se propõe a explorar e a descrever como metodologias ativas de aprendizagem podem impactar no comportamento empreendedor de estudantes universitários/as, levando em consideração o estudo de caso do Centro Universitário Uniamérica, o primeiro centro universitário baseado 100% em metodologias ativas do Brasil. De forma específica, procura-se compreender quais metodologias são implementadas, como questões etárias e de gênero influenciam o/a estudante a ter ou não um comportamento empreendedor, além de trazer dificuldades e desafios vivenciados durante o ensino superior. A dúvida instigadora dessa pesquisa é também muito voltada a afirmação de Morán (2015), que ressalta que ao vivenciarem as metodologias ativas de aprendizagem, habilidades sociais principalmente de trabalho em grupo, são adquiridas. Além disso, o autor também demonstra que estes/as alunos/as se tornam mais propícios/as a encontrarem soluções diferenciadas para problemáticas sociais.

O conceito de comportamento empreendedor aqui priorizado não se refere exclusivamente a “abrir uma empresa”, refere-se a “uma capacidade individual para colocar as ideias em prática. Requer criatividade, inovação e o assumir de riscos, bem como a capacidade para planejar e gerir projectos com vista a atingir determinados objectivos” (Comissão Europeia, 2005 *apud* Ministério da Educação, 2006: 13), levando em consideração o intraempreendedorismo e liderança também enquanto elementos do comportamento empreendedor (Hisrich e Peters, 2004; Armond e Nassif, 2009).

Nesta pesquisa, portanto, pretende-se responder a 4 questões complementares, sendo elas: a) Quais metodologias ativas de aprendizagem tiveram mais impacto no comportamento empreendedor dos/as estudantes? b) Existem diferenças de gênero no comportamento empreendedor dos/as estudantes que vivenciaram as metodologias ativas de aprendizagem? c) De qual maneira fatores etários influenciam no comportamento empreendedor de acadêmicos/as que vivenciaram as Metodologias Ativas? d) Quais desafios são vivenciados pelos/as estudantes universitários/as que vivenciam as metodologias ativas e o que leva determinados/as estudantes a terem um comportamento empreendedor e outros/as não?

Para realizar tais objetivos, o trabalho está estruturado em cinco capítulos. Inicialmente é apresentada a introdução deste trabalho. O enquadramento teórico é apresentado nos capítulos I a III. O capítulo I aborda metodologias de ensino/aprendizagem no ensino superior, levando em consideração metodologias utilizadas na própria Uniamérica: ensino híbrido, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e gamificação na aprendizagem. O capítulo II se propõe a trazer desafios dos/as discentes na adaptação às metodologias ativas, além de também contextualizar outros desafios acadêmicos, como desigualdades de gênero no contexto acadêmico, saúde mental e o impacto na aprendizagem, impactos da pandemia do COVID 19 na aprendizagem e o processo de transição de carreira vivenciado.

No capítulo III, procura-se explorar o seguinte questionamento: pode o comportamento empreendedor ser aprendido? Com isso, os conceitos de educação empreendedora, comportamento empreendedor e, principalmente, a relação entre educação e comportamento empreendedor são trabalhados, assim como conceitos envolvendo o empreendedorismo. No capítulo IV (modelo de análise) apresentam-se os 3 eixos principais levados em consideração nesta pesquisa, assim como seus indicadores, a metodologia utilizada na pesquisa e as etapas seguidas para a realização da mesma. Opta-se pelo método misto, utilizando métodos quantitativos e qualitativos. Para coletar informações foram aplicados dois inquéritos por questionário em estudantes ativos de uma instituição de ensino superior (IES), o Centro Universitário Uniamérica, que utiliza em sua base metodológica 100% de metodologias ativas de aprendizagem e realizado um *focus group* (entrevista focalizada de grupo) com 7 membros da equipe pedagógica desta instituição de ensino superior. Para interpretação dos dados foi utilizada a análise estatística descritiva através do *software* SPSS (*Statistical Packages for the Social Sciences*) e para interpretação do *focus*

group foi utilizada a análise de conteúdo. No capítulo V é feita a apresentação da instituição de ensino estudada e também a discussão dos resultados. Por fim, são apresentadas as considerações finais deste trabalho.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Metodologias de ensino-aprendizagem no ensino superior: propostas em experimentação

1.1. Metodologias ativas de ensino

As evoluções tecnológicas e sociais influenciam diretamente na aprendizagem, de maneira que muitas abordagens utilizadas acabam por não atender a necessidade real de quem estuda, provocando falta de interesse pelos estudos, pelos conteúdos e pela forma como professoras e professores conduzem suas aulas (dos Santos e Soares, 2011). Começam, então, a surgir questionamentos a respeito do paradigma de ensino-aprendizagem vigente no ensino-superior, que em sua maioria, está pautado em aulas expositivas, ou seja, a partir de metodologias tradicionais de ensino. Tal aspecto também acaba sendo marcado por uma relação de aprendizagem em que há uma ação do/a professor/a enquanto detentor/a total do conhecimento em sala de aula. Além disso, segundo Cotta *et al* (2012):

Tais práticas [estruturas curriculares tradicionais] têm restringido o processo de ensino-aprendizagem à reprodução do conhecimento, no qual o educador detém o monopólio do poder, assumindo o papel de transmissor de conteúdos e formulador de questões, ao passo que, o educando precisa dar as respostas, reter e repetir conteúdos, sem a necessária crítica e reflexão imprescindíveis a uma aprendizagem significativa (Cotta *et al.*, 2012: 788).

Blikstein também enfatiza as dificuldades do sistema educacional:

[...] o grande potencial de aprendizagem que é desperdiçado em nossas escolas, diária e sistematicamente, em nome de ideias educacionais obsoletas. [...] É uma tragédia ver, a cada dia, milhares de alunos sendo convencidos de que são incapazes e pouco inteligentes simplesmente porque não conseguem se adaptar a um sistema equivocado (Blikstein, 2010: 3).

A educação formal está num impasse por conta de todas as transições da sociedade e que faziam sentido, por exemplo, quando o acesso à informações era mais difícil (Morán, 2015). Mudanças na aprendizagem devem ser implementadas, principalmente para auxiliar na formação profissional que confira habilidades técnicas, criativas e capazes de estarem em constante processo de atualização (Friedlander, 2004). Novas formas de aprendizagem e organização curricular surgem com o intuito de integrar questões teóricas aprendidas na academia com capacidade reflexivas acerca de problemáticas reais da sociedade. Marin *et al.* (2010) traz à tona a necessidade de integração entre teoria e prática a partir da implementação de novas práticas de ensino/aprendizagem. A partir disso torna-se pertinente trazer o conceito de metodologias ativas de aprendizagem, que segundo Pereira, seriam:

Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (Pereira, 2012: 6).

Enquanto complemento à Pereira, Crisol Moya (2017: 673) traz que “a principal tarefa das metodologias ativas é de auxiliar os/as estudantes a atingirem os objetivos propostos, ao mesmo tempo que adquire competências e habilidades, como o trabalho em equipe”, descentralizando assim o ato de ensinar. Nas metodologias ativas, o conhecimento é então compreendido com base na cooperação entre professores/as e alunos/as, em que a troca de conhecimento entre ambos é fundamental. A partir disso, o/a estudante é convidado/a a ter um comprometimento mais ativo em relação ao seu processo de aprendizagem, apesar de a equipe pedagógica ser responsável pela mediação e estruturação da base curricular utilizada (Machemer e Crawford, 2007 *apud* Crisol Moya, Lopéz e Cara, 2020). Além disso, Mitri *et al.* (2008) *apud* Berbel (2011) trazem as metodologias ativas como estratégias de ensino como motivadores dos/as discentes por utilizarem a problematização como estratégia pedagógica. Segundo os/as autores/as, a partir da problemática o/a aluno/a passa a ressignificar descobertas, promovendo seu desenvolvimento acadêmico.

Berbel (2011), salienta que as bases do aprendizagem a partir de problemas tem como forte influência as ideias de John Dewey (1859-1952), ao ter formulado a relevância da aprendizagem a partir da ação (*learning by doing*), sendo a realização dos princípios trazidos por si demandadores de métodos criativos e ativos, podendo ser relacionados às metodologias ativas. Além disso, há também a relevância da aprendizagem ativa para o desenvolvimento de qualidades voltadas ao pensamento crítico e resolução de problemas, aumentando a chance dos/as alunos/as gerenciarem mais facilmente a própria aprendizagem, além de a exposição dos/as mesmos/as à prática durante a formação pode também auxiliar no treinamento para empregos no futuro (Sivan e Leung, 2000). Compreender novas formas de se relacionar com a aprendizagem são bem vindas e, para tal, nos próximos tópicos serão abordadas as seguintes metodologias: ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e gamificação, abordagens que também serão trazidas posteriormente nos resultados e discussão deste trabalho, sendo todas as metodologias aqui citadas utilizadas no Centro Universitário Uniamérica.

1.1.1. O *Blended Learning* ou Ensino Híbrido

As mudanças ocorridas na educação passaram a dar espaço às tecnologias digitais de informação e educação (TDIC), promovendo diversas novas formas de pensar no aprendizado. O Ensino a distância (EaD) passou por um processo de mudança profundo. Até o final dos anos 1980, o EaD era relacionado especificamente ao material impresso enviado aos/às estudantes, evidenciando a distância física e temporal entre professores/as e alunos/as. Posteriormente, com a maior utilização das TDIC, novas condições e abordagens pedagógicas surgiram, com a inclusão de atividades e avaliações realizadas mesmo a partir da separação geográficas entre as pessoas (Valente, 2014).

Podem ser mencionados três tipos de relações existentes em um ambiente em que as TDICs estejam envolvidas, sendo elas: A relação professor/a-tecnologia, em que alguma ferramenta é utilizada para fomentar a aprendizagem, a relação aluno/a-tecnologia, em que um/a aluno/a utiliza a tecnologia para algum tipo de trabalho específico e a relação professor/a-aluno/a-tecnologia, em que o/a professor/a atua como mediador/a desse processo, sendo mescladas as práticas das duas primeiras relações citadas (Coll, Mauri e Onrubia, 2010 *apud* Bacich, Neto e Trevisani 2015). Compreendendo o papel das TDICs, passa então a ser mencionada justamente a convergência entre a sala de aula e as tecnologias de informação, podendo essa convergência ocorrer na própria sala de aula presencial como também podendo ser ministradas online, passando a se tornar complementares. A esse processo dá-se o nome de *Blended Learning* ou “Ensino Híbrido”. Considera-se, então, ensino híbrido como:

[...] um programa de educação formal no qual o aluno aprende por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e, por meio do ensino presencial, na escola. (Bacich, Neto e Trevisani, 2015: 57)

No caso do ensino híbrido, as instruções a serem direcionadas para os/as estudantes devem ser elaborados especificamente para a disciplina ministrada, evitando a simplificação do processo de ensino-aprendizagem a partir apenas de páginas da internet (Valente, 2014). Algumas instituições integram também o ensino híbrido ao seu modelo pedagógico, com ênfase no projeto de vida dos/as estudantes, auxílio ao reconhecimento de valores pessoais e utilização de TDICs interativas, ao exemplo de jogos online (Bacich, Neto e Trevisani, 2015). Há também o cenário em que o/a estudante pode optar por frequentar aulas específicas ou algumas disciplinas totalmente online (Valente, 2014). De forma geral, o ensino híbrido é um método de ensino que utiliza como base tecnologias para auxiliar no processo de

aprendizagem, de maneira que atividades presenciais são combinadas com atividades tecnológicas (Linder, 2017).

Nesse contexto, devem ser levadas em consideração diferenças geracionais, em que pode-se mencionar “os/as nativos/as” e os “imigrantes digitais”. Os primeiros, sendo aqueles que nasceram já em contato com as tecnologias, enquanto os imigrantes digitais seriam os/as que passaram a se acostumar com a presença das mesmas, aspecto também aplicado ao ensino híbrido (Bacich, Neto e Trevisani, 2015). Além disso, há também incertezas envolvendo práticas pedagógicas que utilizam a tecnologia, também pelo fato de as diferenças geracionais impactarem no processo de ensino-aprendizagem, apesar do grande esforço de professores/as para auxiliar em uma aprendizagem significativa (Ribeiro e Silva, 2021).

Há também de ser trazido o impacto da pandemia do COVID 19 na compulsória e repentina migração para as tecnologias digitais e todo o impacto ocorrido, por conta do isolamento social obrigatório estipulado em grande parte dos países, questão melhor aprofundada no próximo capítulo. As tecnologias digitais inevitavelmente modificam a forma de se relacionar com a educação e possibilitam novas interações em sala de aula, como por exemplo, a sala de aula invertida, a ser abordada no próximo tópico.

1.1.2. Sala de aula invertida

A partir da educação híbrida, conforme mencionado, é possível trazer novas formas de relação em sala de aula, como a sala de aula invertida. No ponto de vista tradicional de ensino, a sala de aula é o momento em que o/a professor/a passa seu conhecimento enquanto o/a estudante presta atenção e posteriormente, é avaliado/a a respeito do que foi assimilado durante a própria aula e estudos independentes. A sala de aula invertida é justamente sobre inverter essa lógica e passar a direcionar o/a estudante para que o/a mesmo/a vivencie a sala de aula como um espaço mais prático e interativo. Então, em vez de ser um espaço de recepção do conhecimento, os/as professores/as passam a trabalhar as dificuldades do que vêm sendo estudado na teoria (Educause, 2012 *apud* Valente, 2018).

Trata-se de um modelo de e-learning, em que os/as alunos/as estudam o conteúdo antes de frequentar as aulas a partir da utilização das TDICs. A partir disso, a “sala de aula torna-se o lugar de trabalhar os assuntos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupos e laboratórios” (Valente, 2018: 27).

Brame (2013) apresenta alguns pontos relevantes para que essa metodologia seja implementada da melhor forma:

1. As atividades realizadas em sala de aula devem envolver resolução de problemas e atividades focadas na aplicação e recuperação de assuntos previamente estudados fora da classe.

2. Os/as estudantes devem ser incentivados para a conclusão de trabalhos fora da classe e também para a participação presencial, além de receber feedbacks pelos trabalhos que estão a realizar e também de maneira que os/as estudantes sejam avaliados por isso, através de notas.

3. Os ambientes de aprendizagem em sala de aula devem ser previamente estruturados, de maneira a reforçar o conteúdo aprendido.

Há também a possibilidade de ser utilizado o *Just in time teaching* (JiTT), que seriam tarefas respondidas pelos/as estudantes logo antes da aula. Após o prazo estabelecido, as respostas devem ser analisadas pelo/a instrutor/a para melhor atender as demandas, dificuldades e desafios da turma (Brame, 2013). Portanto, a troca do que previamente é conhecido no ensino tradicional está na base da sala de aula invertida: o tempo de aula passa a ser dedicado a um espaço ativo, em que o/a estudante passa a focar na internalização do material estudado e a interagir com os/as colegas em prol da aprendizagem, enquanto as aulas são consumidas fora do horário de aula, assim também como outros materiais complementares e/ou leitura de textos (Talbert, 2012).

1.1.3. Aprendizagem baseada em projetos

As metodologias ativas de aprendizagem se propõem a trazer o/a estudante enquanto protagonista de seu próprio aprendizado, destacando a aprendizagem baseada em projetos (ABP) como uma metodologia que “envolve não só o trabalho colaborativo, como também o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas abertos e a interdisciplinaridade” (Pasqualetto, Veit e Araújo, 2017: 552). Dessa forma, é indispensável compreender como a ABP pode ser definida:

[...] pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa, ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas (Bender, 2014 *apud* Pasqualetto, Veit e Araújo, 2017: 552).

O/A estudante deve, portanto, entrar em contato com alguma problemática, de forma cooperativa e criar algum projeto que transmita na prática seus conhecimentos. Da mesma forma, compreender a diferença entre ensino por projetos e aprendizagem por projetos também é relevante para compreender a ABP. Quando se fala em aprendizagem por projetos, refere-se a pessoa que irá construir algo a partir de um conhecimento prévio, movimentando-se e interagindo com o ambiente a partir de uma problemática pré existente.

Por outro lado, o “ensino por projetos” trata-se do/a estudante enquanto receptivo ao conhecimento e do/a professor/a como agente desse processo, enquanto na “aprendizagem por projetos” o papel do/a professora é de estimulador/a do aprendizado e do/a aluno/a como agente. No ensino por projetos a própria autoria do projeto vem por parte de professores/as ou da equipe pedagógica, enquanto na aprendizagem por projetos isso ocorre em conjunto, com alunos/as e professores/as em conjunto refletindo sobre a melhor forma de colocar aquele conhecimento em prática (Fagundes *et al.*, 1999). Apresentam uma síntese dessa diferença:

Quadro 1

Síntese da diferença – aprendizagem baseada em projetos

Questões	Ensino por projetos	Aprendizagem por projetos
Quem escolhe o tema? (Autoria)	Professores, coordenação pedagógica.	Alunos e professores individualmente e, ao mesmo tempo, em cooperação.
Qual é o contexto?	Arbitrado por critérios externos e formais	Realidade da vida do aluno
A quem satisfaz?	Arbitrio da sequência de conteúdos do currículo	Curiosidade, desejo, vontade do aprendiz
Como são tomadas as decisões?	Hierárquicas	Heterárquicas
Como são definidas as regras, direções e atividades?	Impostas pelo sistema e cumpre determinações sem optar	Elaboradas pelo grupo, consenso de alunos e professores
Qual o paradigma?	Transmissão do conhecimento	Construção do conhecimento
Qual é o papel do professor?	Agente	Problematizador/orientador
Qual é o papel do aluno?	Receptivo	Agente

Ao proporcionar esse contato com o mundo real, por vezes, os/as estudantes se veem estimulados a realizar ações que, em muitas situações, só viriam a realizar ao final do curso ou apenas quando formados.

Dessa forma, diversos projetos sociais são realizados por estudantes dos mais diversos cursos e também estão em constante processo de integração com a base teórica de aprendizado que possuem em sua grade curricular. Há também, ao final de cada semestre, a escrita de um artigo científico acerca do projeto realizado, unindo teoria e prática. Com isso,

o/a professor atua como mediador/a e orientador/a, de maneira que também formalize o que foi aprendido, tendo como base o que fora trazido por Prado:

A pedagogia de projetos deve permitir que o aluno APRENDA-FAZENDO e reconheça a própria AUTORIA naquilo que produz por meio de QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO que lhe impulsionam a CONTEXTUALIZAR CONCEITOS já conhecidos e DESCOBRIR outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Nesta situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de idéias, enfim desenvolver COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS para aprender de forma colaborativa com seus pares. (Prado, 2003 *apud* Pasqualetto, Veit e Araújo, 2017: 566)

Todos os pontos levantados sobre a ABP contextualizam a importância da cooperação e reciprocidade durante os estudos e aplicação dos projetos. A proposta é direcionada ao aprendizado e constantes questionamentos, além da formulação de problemáticas e principalmente, instigar os/as estudantes a encontrarem soluções inovadoras para os/as mesmos/as. O relevante durante a ABP seria justamente uma avaliação de rendimento não apenas pelo “resultado” e desempenho e sim pelos recursos utilizados durante o processo, as relações estabelecidas e também a própria aplicabilidade de seus estudos teóricos (Fagundes *et al.*, 1999).

1.1.4. Gamificação na aprendizagem

Na realidade brasileira, os jogos digitais não são tão populares como nos Estados Unidos, em que a grande maioria das residências possuem computadores e/ou outros dispositivos para jogarem online. Contudo, aproximadamente 23% dos/as brasileiros/as jogam casualmente, correspondendo por volta de 45 milhões de pessoas (Esa, 2012; Orrico, 2012 *apud* Fardo, 2013). Descomplicar a complexidade da educação é um desafio, tanto para quem está ensinando como também para quem está aprendendo, e é nesse contexto que surge a DGBL (*Digital Game-Based Learning*), dando espaço para o fenômeno conhecido como gamificação. A gamificação surge como uma forma de utilização de componentes dos jogos (estratégias e demais estímulos) para auxiliar na descomplicação do processo educacional e sobretudo para promover a aprendizagem (Fardo, 2013; VanEck, 2006; Werbach e Hunter, 2012). Logo, pode-se definir a gamificação como:

[...] um fenômeno emergente, que deriva diretamente da popularização e popularidade dos games, e de suas capacidades intrínsecas de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos (Fardo, 2013: 2).

Enquanto exemplo de gamificação, pode-se mencionar os *Role Plays* ou “dramatizações” como estratégia efetiva. O estudo de Randi e Carvalho (2013) que teve com

objetivo avaliar o uso dos *role playing games* (RPGs) como uma metodologia de ensino e aprendizagem na disciplina de Biologia Celular, mostrou que as aulas com RPGs além de serem bem aceitas pelos/as estudantes, também se mostraram tão eficientes quanto as aulas tradicionais. Dos/as 230 alunos/as participantes, 78,4% relataram os *role plays* como uma forma de aprendizagem eficiente.

Além disso, trazer os *role plays* para o ambiente de sala de aula pode também auxiliar os/as alunos/as mais tímidos/as a se expressarem, ampliando também a visão acerca da realidade para além da sala de aula, incorporando diferentes ritmos ao estudo, de forma divertida. No ensino da língua inglesa, por exemplo, situações reais podem ser colocadas, para que dessa forma, quando os/as estudantes estejam presentes em um país que fala o idioma, possam se sentir mais seguros/as para conversas, já que o ambiente de sala de aula os/as preparou para tal (Liu e Ding, 2009). A gamificação pode promover a aprendizagem porque:

[...] muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos, inseridos na cultura digital, estão mais acostumados e, como resultado conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável (Fardo, 2013 *apud* Braga e Obregon, 2015: 4).

Logo, a gamificação pode funcionar de diferentes formas no ensino universitário, mas prioritariamente auxiliando o/a estudante a aprender trazendo “o mundo real para a sala de aula”, proporcionando um local seguro para o processo de ensino-aprendizagem e aumentando a confiança do/a estudante ao aplicar a prática da sua profissão posteriormente.

2. Desafios do/a estudante universitário/a e adaptação às metodologias ativas

2.1. Dificuldades dos/as discentes na adaptação às metodologias ativas

Compreender a vida acadêmica requer entender as dificuldades e principalmente transições do/a aluno/a nessa fase. Medos e angústias são vivenciados, levando em consideração não apenas o ambiente em que essas pessoas estão inseridas, mas sobretudo o universo individual do/a estudante. Logo, compreender a pessoa que estuda, tendo como foco suas sensações, ansiedades, frustrações e receios é fator de extrema relevância para uma real percepção sobre os caminhos escolhidos por essa/esse estudante durante e após a formação, sendo o objetivo deste tópico explicitar diversos desafios vivenciados e também como os mesmos podem influenciar em suas escolhas de carreira.

Gonçalves e Cruz (1988) trazem dois grupos potencialmente problemáticos decorrentes do aumento de exigências da vida acadêmica. O primeiro diz respeito às questões sociais, no qual o período acadêmico representa uma trajetória importante nas relações interpessoais do/a estudante. Podem surgir também dificuldades decorrentes desse processo, como dificuldades em relações amorosas, relações com os/as colegas de classe, etc. O segundo são as decisões vocacionais, pois a universidade também é um momento de encontro com a identidade profissional do/a jovem, sendo um momento chave em futuras tomadas de decisão e exploração de possíveis escolhas de carreira. Dessa forma, com o aumento das exigências da vida acadêmica, os alunos passam a vivenciar diversos desafios, dentre os quais, conforme esclarece Diniz (2009), estão:

[i] a necessidade de estabelecer novas relações interpessoais (com colegas e professores); [ii] a necessidade de se enquadrar no clima social, intelectual e acadêmico próprio da área de estudos que frequentam; e, [iii] a necessidade de ter sucesso nos estudos, por forma, também, a corresponder às expectativas eventualmente geradas em torno da sua entrada para a instituição (Diniz, 2009: 31).

Cunha e Carrilho (2005) ressaltaram a importância de implementar ações de apoio psicossocial que possam auxiliar a minimizar os fatores dificultosos da transição educacional vivenciada, inclusive dando uma maior atenção aos/às novos/as alunos/as que estão a chegar na universidade. Da mesma forma, o primeiro ano da vida universitária além de ser crítico também será vital para a permanência ou não desse/a estudante ou da evasão escolar decorrente dos estresses vivenciados (Almeida e Soares, 2003). Entre as causas da evasão estão: dificuldades de integração social, decepção com o curso universitário ou decepção em

relação às metodologias e estratégias de ensino por parte dos/as professores/as (Magalhães, 2013). Há também o confronto desse/a estudante com a realidade acadêmica, que muitas vezes, não se relaciona à expectativa criada pelo/a mesmo/a (Pachane, 2003).

Bock, Teixeira e Furtado (1999) *apud* Silva (2013:7), ao levantarem o seguinte questionamento: “Será mesmo a escolha profissional o momento mais importante na vida de um jovem? Será a escolha mais importante que um indivíduo faz em sua vida?”, trazem à tona a reflexão da escolha pré período universitário e o peso desta escolha para quem vai vivenciar o ensino superior, além da transição vivenciada. Tal transição é subjetiva, devendo ser levada em consideração questões como faixa etária, gênero e demais fatores sociais que possam impactar na forma em que esse/a estudante vivencia o ensino superior.

A grande carga de experiências não antes vivenciadas, além das novas responsabilidades advindas da transição da adolescência para a adultidade pode levar estudantes a dificuldades de ordem psíquicas e possível desencadeamento de transtornos (Carlesso, 2019). O conhecimento acerca dos desafios psicológicos e saúde mental de estudantes universitários/as e recém formados/as, passa pelo entendimento de toda a pressão sofrida durante os anos, desde o medo de decepcionar os pais até a dificuldade em compreender quais seriam os passos profissionais mais assertivos para si. Além disso, todos esses pontos também impactarão diretamente na relação desse/a estudante com suas escolhas profissionais. A partir disso, é importante compreender que a forma que esse/a estudante interage no ambiente acadêmico será totalmente diferente dependendo da realidade que este adveio e da forma que interage com o local de estudo.

Com o intuito de compreender a diversidade no ambiente acadêmico, as diferenças etárias também serão levadas em consideração neste estudo. Um ponto a ser considerado é justamente acerca da realidade de alunos/as trabalhadores/as estudantes, apesar de apresentarem uma melhor relação com os/as professores/as, apresentam, ao mesmo tempo, menor envolvimento em atividades, justamente por conta da carga horária de trabalho e estudos. Por outro lado, o/a estudante que acaba de sair do ensino secundário, geralmente mais jovem, passa por uma transição complexa que acaba por ser menos vivenciada por trabalhadores-estudantes (Ferreira *et al.*, 2021).

O gerenciamento de tempo também é apontado como uma grande dificuldade de estudantes, principalmente em relação a ausência de tempo em relação a atividades de lazer e os afazeres universitários (da Silva *et al.*, 2020). Em resultados de um estudo empírico

acerca do gerenciamento de tempo, foi constatado que 50% do tempo previsto para uma aprendizagem efetiva está sendo “desperdiçado ou mal gerenciado” por estudantes. Contudo, o tempo escolar não é a única variável por trás da eficácia e qualidade dos aspectos formativos universitários (Valdés Puentes e Fernandez Aquino, 2008: 111). Em um estudo sobre habilidades sociais, administração de tempo e manejo do estresse com 83 universitários/as brasileiros/as, 72,29% apresentaram dificuldades de gerenciamento de tempo (Pellegrini *et al.*, 2012).

Especificamente em relação às metodologias ativas e os desafios dos/as discentes, é importante ressaltar que o ensino primário e secundário estão majoritariamente pautados em modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, podendo trazer dificuldade de adaptação no momento em que os/as jovens adentram ao ensino superior (Melo, 2014). Esses/as estudantes saem de uma determinada realidade e precisam passar a vivenciar um modelo de aprendizagem que exige a responsabilização pelo próprio aprendizado. Vários/as alunos/as relatam as inseguranças em relação à brusca mudança, e não proximidade com a nova forma de encarar o/a docente em sala de aula, além de trazerem a percepção de muitas vezes não terem uma compreensão didática do que estão a aprender (Marin *et al.*, 2010). Em uma pesquisa realizada com 61 estudantes de medicina em *focus groups* nos Estados Unidos, a maioria relatou apoiar os conceitos em relação às metodologias ativas, contudo, também relataram a sensação de frustração com a falta de contribuição em relação aos exames obrigatórios de licenciamento médico a partir das metodologias adotadas (Walling *et al.*, 2016).

Em relação ao ensino a distância nas metodologias ativas, desafios são também vivenciados em relação à dificuldade de adaptação em relação aos ambientes virtuais e grande número de materiais, falta de contato físico e, novamente, no próprio gerenciamento de tempo, ao se perderem em prazos e dificuldade de acompanhar as etapas propostas (Morán, 2015). Aliado a esses pontos, professores percebem também dificuldade dos/as alunos/as em assistirem às video-aulas disponibilizadas, seja por dificuldade de acesso a internet por certos/as estudantes para as aulas síncronas ou pela dificuldade de acesso aos vídeos disponibilizados previamente. A aplicação *Whatsapp* é também apontada como uma ferramenta auxiliadora para sanar dúvidas de estudantes em relação aos assuntos ministrados, principalmente por conta da dificuldade de acesso aos conteúdos previamente lecionados (da Silveira, 2021).

Para a superação de eventuais dificuldades vivenciadas, o próprio auxílio de professores/as e mentores/as é crucial para um bom desenvolvimento, seja a partir de metodologias tradicionais ou nas ativas. Em relação às ativas, salienta-se que envolvem a aprendizagem por meio da descoberta prática, precisando também que os/as alunos/as tenham acompanhamento de profissionais mais experientes, para ajudá-los/as a “tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades” (Morán, 2015: 4). Com o intuito de aprofundar em alguns desafios vivenciados, serão levantados pontos voltados a desigualdades de gênero, saúde mental, pandemia de covid-19 e escolhas profissionais durante o período acadêmico, sendo assuntos posteriormente também tratados nos resultados e discussão desse estudo.

2.2. Desigualdades de gênero durante o período acadêmico

Ao ser discutido o assunto pluralidades e desigualdades, falar a respeito das desigualdades de gênero no ensino superior é relevante para discussões acerca da equidade neste ambiente. Por exemplo, os obstáculos enfrentados por uma mulher negra e periférica brasileira, que trabalha, estuda e precisa pegar diversos meios de transporte para chegar até o seu local de estudo é completamente diferente da relação de um homem de classe média alta, que estuda em tempo integral e tem um veículo próprio para ir diariamente para a aula.

A partir do momento em que esses aspectos são discutidos, levar em consideração a dupla jornada vivenciada pelas mulheres, não apenas no meio universitário como também no dia a dia da carreira que esta opta por seguir é de suma importância. Para tal, os questionamentos feitos por Ávila e Portes (2012) em sua introdução de pesquisa são trazidos à tona:

Ao contextualizar a problemática da mulher universitária, dona de casa, que, ao mesmo tempo, tem que dar conta do mercado de trabalho, dos afazeres domésticos e dos estudos na universidade, buscou-se destacar a relevância do tema proposto para a pesquisa. As difíceis circunstâncias vivenciadas por essas mulheres para levarem a cabo essa empreitada foram a gênese das questões que deram origem ao problema central desta pesquisa: como se dá o processo de escolarização de mulheres com tríplice jornada de trabalho diária? Quais (e como) seriam as vivências e as estratégias profissionais, acadêmicas e domésticas empreendidas por elas, e também por suas famílias, para a obtenção de um título de formação superior? Quais seriam as circunstâncias favorecedoras (ou dificultadoras) para a sobrevivência e a longevidade dessas estudantes na universidade? Como fazem essas mulheres para conciliar os três segmentos diários de trabalho? (Ávila e Portes, 2012: 810).

Com essa tríplice jornada de trabalho, as mulheres acabam por entrar em esgotamento físico e emocional, além de ser um grande impulsionador de estados ansiosos e/ou depressivos. Ávila e Portes (2012), ao entrevistarem uma aluna, trazem seu relato a respeito dessas questões e ao ser perguntada porque tem estado com insônia, responde:

Por causa disso. Por causa da tríplice jornada e por causa de ter que ficar pensando o tempo todo como fazer as coisas, então eu sou uma pessoa completamente ansiosa. De às vezes, deitar na cama e ficar pensando o que é que eu tenho que fazer no dia seguinte. Parece que às vezes você quer desligar, mas você tem que ficar pensando o que é que você vai fazer (Ávila e Portes, 2012: 815).

O relato da aluna reflete toda a carga emocional vivenciada por mulheres, principalmente pobres ao frequentarem o ensino superior. Ao mesmo tempo, diversas mulheres não chegam o mínimo apoio necessário dos parceiros, de maneira que a sobrecarga é diária. Tal sobrecarga tende a ser ainda maior quando a mulher é mãe e não tem o mínimo de apoio (emocional ou financeiro) por parte do pai da criança. O relato abaixo trazido por uma mãe, acadêmica universitária e trabalhadora reflete essa situação:

Outro dia... Eu cheguei da faculdade, peguei uma apostila que eu tinha que ler, mas eu fiquei com pena também. Ela [a filha de 18 anos] deitou perto de mim e começou a conversar. E eu pensei: "Nosso Deus"! Ela falando e aí eu não podia falar para ela que eu estava... Ela viu que eu estava estudando, mas acho que ela fica assim com um pouco de... De pensar assim: "Ô mãe, me dá atenção aqui, olha estou aqui". Aí ela ficou lá conversando, conversando, conversando. Eu dava atenção, lia um pouquinho. Acabou que eu não fiz nada e ela acabou ficando emburrada e falou: "Vou lá para o meu quarto, você não liga pra mim". Aí o que é que acontece: aquele sentimento de culpa. Eu fechei a apostila, aí fui lá para o quarto dela, conversei um pouquinho com ela e pronto. É complicado. O Edson [marido] também fica: "Ah, você não dá confiança pra mim, você não liga pra mim". Como é que eu vou colocar na cabeça deles que não é que eu não ligo, mas é que eu já não estou dando conta mais. Assim... Eu não estou resistindo. É complicado. Até que serviço, a gente se ajeita, mas essa cobrança... acho que é pior do que o serviço. Eu prefiro pegar o serviço e fazer porque eu pego, eu faço e pronto, acabou. Mas esse tipo de cobrança tem dia que a gente fica com um pouquinho de sentimento de culpa. "Será que eu estou fazendo certo, será que eu estou fazendo errado?"(Ávila e Portes, 2012: 822).

A sensação trazida acima, principalmente de culpa, é apontada como uma emoção muito presente no dia a dia de mulheres (de Almeida, 2007), sendo diretamente correlacionada a todas as condições impostas pelo patriarcado (Soares, 2006). Além disso, há evidências de que os homens, ao se depararem com a possibilidade de dirigir um grupo de pessoas, se mostram mais confortáveis que as mulheres, e que as mulheres esperam mais que os homens equilibrem a vida familiar e a profissional, devido à maior pressão de exercer os diferentes papéis com maestria (Emprende+Innova, 2006). Ainda, existem as situações de assédio e abusos a ocorrer, tanto na universidade como também em outros ambientes frequentados. Um grande exemplo disso foram as inúmeras situações tornadas públicas na

Universidade de São Paulo (Brasil), evidenciando o quanto a violência contra mulheres ocorre no dia a dia das universidades brasileiras. Há também a dificuldade de definições formais por parte das próprias faculdades em relação a violências sexuais, resultando também na dificuldade da própria pessoa em reconhecer quando está a passar pela violência. Além disso, diversas universidades não estão preparadas para o devido acolhimento e em medidas que atuem em contextos de prevenção, educação e devida averiguação desses casos (Maito, Panúncio-Pinto, Severi e Vieira, 2019).

Bergmann, Geissler, Hudnt e Grave (2018), citados por Çera, Cepel, Zakutna e Rozsa (2018) descobriram que ações voltadas ao empreendedorismo universitário dependem fortemente tanto dos antecedentes como também dos gêneros dos/as estudantes. Sánchez-Escobedo *et al.* (2011) constataram que 31% dos homens e 22% das mulheres declararam um firme compromisso em iniciar um trabalho por conta própria. Essa questão também foi encontrada em uma pesquisa de Harris e Gibson (2008) em relação a intenções empreendedoras de estudantes, sendo a maior tendência empreendedora mais evidente na população masculina. Ao iniciarem suas jornadas no empreendedorismo, as mulheres declaram dar uma importância maior aos riscos de a própria empresa ir à falência do que os homens.

Especificamente quanto à educação empreendedora e intenção pelo empreendedorismo, um estudo feito a respeito das diferenças de gênero na percepção da qualidade da educação universitária aplicada à intenção empreendedora mostrou que apesar de mulheres avaliarem mais positivamente a qualidade do ensino superior do que os homens, os universitários do sexo masculino mostraram mais interesse em empreendimentos do que as mulheres (Çera, Cepel, Zakutna e Rozsa, 2018). Por outro lado, Carnawi e Wijayati (2017), em sua pesquisa especificamente sobre aprendizagem baseada em projetos não encontraram diferença de valores entre os gêneros, logo, chegando a conclusão de que o gênero não afeta a atitude empreendedora de alunos/as quando relacionada a essa metodologia ativa especificamente, corroborando com Wilson *et al.* (2007), que examinaram que um ensino superior empreendedor incentiva intenções empreendedoras de mulheres e pode auxiliar na redução de brechas relacionadas ao gênero.

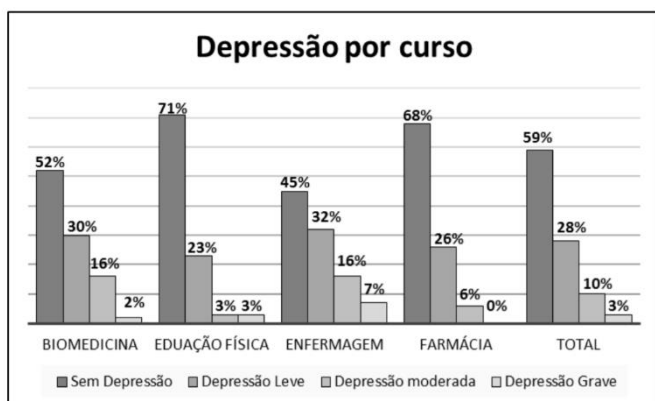
2.3. Saúde mental e seu impacto na aprendizagem

Por todos os pontos levantados anteriormente, torna-se importante a compreensão do quanto a saúde mental de estudantes universitários/as pode estar prejudicada. Problemas na saúde mental também podem ocasionar tanto a evasão como também o atraso em relação ao tempo de conclusão do curso. Além disso, estudantes que se encontram longe de seus locais de origem sentem saudades de casa, podendo afetar diretamente na concentração, conduzindo a dificuldades de memorização, déficits cognitivos e dificuldades em relação ao desempenho acadêmico (Costa e Moreira, 2016). Por estarem em uma nova fase de vida e em muitos casos começando a morar sozinhos/as, há também a diminuição de rede de apoio emocional, sendo um fator de risco maior para o desenvolvimento de transtornos mentais, havendo também o sofrimento com pressões em relação aos estudos e incertezas acerca do futuro profissional (Mesquita *et al.*, 2016).

Também deve-se tomar o cuidado de avaliar o quanto o curso escolhido pelo/a estudante também pode afetar em seu estado psicológico. Por exemplo, foi encontrada uma tendência de depressão presente em 41% de universitários/as em uma universidade de Mato Grosso (Brasil), tendo participado da pesquisa acadêmicos/as de diversos cursos da área da saúde. Também foram encontradas questões como diminuição do prazer, sono alterado, cansaço e também tendências suicidas nesses/as estudantes. Contudo, a prevalência de depressão foi mais relevante no curso de enfermagem (55%) (Mesquita *et al.*, 2016). Abaixo, uma tabela apresentada por Mesquita *et al.* (2016) a respeito das diferenças no nível de depressão de estudantes por curso na mesma universidade:

Gráfico 1

Tendência à depressão entre os/as universitários/as avaliada por curso de saúde



Abril a maio de 2015. Barra do Garças, MT, Brasil (n=251).

Estudos sugerem, inclusive, que as taxas de depressão em estudantes universitários/as são mais altas do que quando comparadas com a população em geral (Ibrahim, Kelly, Adams e Glazebrook, 2013). Em um estudo sobre universidade, solidão e saúde mental, Venturini e Goulart (2016) enfatizam também o papel da academia enquanto potencial fortalecedora do/a estudante, acrescentando que:

Seria, então, missão da academia dialogar com o sofrimento, como um recurso potencializador. Desvelar os sujeitos doloridos é promover o seu protagonismo e fortalecer, através do princípio da reciprocidade, a sua base institucional e normativa. Ultrapassar a frieza da indiferença e encontrar nas situações emocionais os recursos da geração e difusão de conhecimentos: inclusive existenciais (Venturini e Goulart, 2016: 112).

Nota-se o quão alarmantes são os números envolvendo saúde mental no contexto acadêmico. Portanto, dar atenção à saúde mental de estudantes universitários/as é também ter um olhar humano para a construção da sua carreira e potencialização de suas habilidades e competências, pois podem, ao mesmo tempo, interferir em uma escolha de carreira mais ou menos consciente.

2.3.1. Impactos da pandemia do COVID 19 na aprendizagem e metodologias ativas

Os pontos levantados até agora já são, por si só, desafiadores de serem administrados no ensino superior. Contudo, podem ser ainda mais complexos de serem gerenciados durante um contexto de pandemia, por exemplo, a de COVID-19, que se propagou “de forma devastadora, causando diversos impactos na sociedade relacionados à morbimortalidade e adoção de medidas de isolamento de toda população para conter a transmissibilidade do vírus” (Silva, Estrela, Lima e Abreu, 2020: 1).

A partir de todas as medidas de isolamento adotadas, além do adoecimento em massa de um grande número da população, compreender seus impactos tanto na aprendizagem de estudantes universitários/as, como também nas grandes taxas de desemprego as quais essa população estará mais vulnerável após a formação é fundamental.

Ao questionarem a respeito da volta do desemprego massivo pós pandemia do COVID 19, Madalena (nome fictício), com formação em Farmácia, vivendo em Portugal, uma imigrante brasileira, entrevistada em sua pesquisa, diz: “Nessa semana eu ganhei 90 euros. Como é que eu pago a minha renda? Num dia como hoje, ganhei 20 euros. A tendência é eu ganhar menos. Novembro menos, dezembro menos ainda, janeiro piorou.” (Caleiras e Carmo, 2020: 9). A situação de Madalena reflete também a situação de milhares de pessoas

pelo mundo, que, possuem formação em nível superior, contudo, não conseguem uma oportunidade em suas áreas de formação. Situações estas, agravadas em diversos casos quando essas pessoas fazem parte de grupos marginalizados ou por idade ou falta de experiência.

A UNESCO (2020) estima que o fechamento das aulas a partir da pandemia afetou pelo menos 890 milhões de estudantes em 114 países. A *Chegg* (2021), realizou uma extensa pesquisa com estudantes universitários de 21 países diferentes, tendo encontrado alarmantes dados a respeito do impacto da pandemia em sua saúde mental. Destes, 81% afirmam que os níveis de estresse e ansiedade aumentaram, 17% buscaram auxílio em relação a sua saúde mental, 15% apresentaram pensamentos suicidas e 3% chegaram a tentar o suicídio. Outra questão importante a ser levantada é a respeito das desigualdades sociais no contexto universitário, tendo já evidências de que universitários/as pobres irão sofrer mais, além de que nem todos/as possuem acesso à educação via tecnologia (UNESCO, 2020).

Durante esse período, normativas a respeito do ensino a partir da Tecnologia de Informação e Comunicação tiveram que ser acionadas, como é o caso da portaria nº 345/2020 do Ministério da Educação Brasileiro. Nesse caso, para dar continuidade às aulas, gestores/as universitários/as tiveram que substituir as aulas presenciais por aulas remotas (Estrela, Lima e Abreu, 2020 *apud* Jowsey *et al.*, 2020).

Pensando nisso, não apenas os/as estudantes foram impactadas mas obviamente também diversos/as outros/as funcionários/as essenciais ao prosseguimento do dia-a-dia universitário, como os/as professores/as. Adaptações abruptas precisaram ser feitas, levando em conta aspectos envolvendo pesquisa, ensino e caráter de extensão, de maneira que os/as docentes precisaram adaptar toda sua forma de trabalho ao ambiente online, sendo bombardeados/as com mudanças as quais não estavam preparados/as. Um exemplo disso é a adaptação da aplicação de testes a partir do ensino a distância, ao mesmo tempo em que pesquisadores/as também apresentam o quanto esse público acabou adoecendo mentalmente, inclusive estando propensos à Síndrome do Esgotamento Profissional (Gonzalez *et al.*, 2020).

Dessa maneira, falar então sobre uma relação fragilizada por todo esse contexto, a de professores/as e alunos/as, é essencial para a compreensão dos impactos da pandemia em uma aprendizagem significativa. De um lado, temos professores/as em um contexto propício a diversas formas de adoecimento, além de toda as outras áreas da vida também afetadas

tendo que adaptar-se a uma realidade completamente diferente (Shaw, 2020), e do outro, estudantes universitários/as também em desgaste emocional por toda a situação estressora vivenciada (Chegg, 2021).

Ainda segundo a Chegg (2021), o Brasil fora o país em que os/as estudantes mais declararam ter a saúde mental afetada a partir da pandemia, também, com dados alarmantes a respeito do aumento de estresse e ansiedade, com um percentual de 87% de estudantes brasileiros/as afirmando que perceberam aumento em tais dificuldades emocionais. Em soma a esse processo, apenas 20% dos/as estudantes do Brasil (o percentual mais baixo entre todos os países participantes da pesquisa) acreditam vivenciar uma sociedade livre e aberta, que busca apoiar aspectos como diversidade e proporcionar oportunidades igualitárias.

Ademais, o processo de aprendizagem também deverá levar ainda mais em conta a adaptação do/a estudante aos meios tecnológicos. Por exemplo, médicos/as e outros/as profissionais de saúde tiveram também que passar por um processo de adaptação a partir da realização de consultas online, já que o contato social foi reduzido (McKim et.al, 2020), de maneira que as próprios/as estudantes de medicina passando pela graduação também precisaram estar a par de todas essas mudanças, impactando diretamente no processo de aprendizagem dos/as mesmos/as.

2.3.2. Transições de carreira: escolhas pós formação

Para uma maior compreensão do final da vida universitária, compreender sobre transições de carreira é de extrema valia. Da mesma forma, conforme mencionado anteriormente, também se apresenta enquanto um período de medo pelo desemprego e receio a respeito dos próximos passos profissionais, sendo um enorme desafio para os/as recém formados/as ingressarem no mercado de trabalho em suas áreas de formação.

Além disso, salienta-se que mais do que “a mudança em si, o que mede a importância de uma transição de carreira é o impacto que ela provoca no sujeito e a forma como ele a interpreta e a enfrenta” (Cálcena, 2017:3). Ademais, a mudança poderá ser enfrentada de uma forma por uma pessoa e de forma completamente diferente por outra. Para um indivíduo pode ser um período extremamente traumático enquanto outro pode ser um momento mais tranquilo e não tão conturbado emocionalmente (Cálcena, 2017).

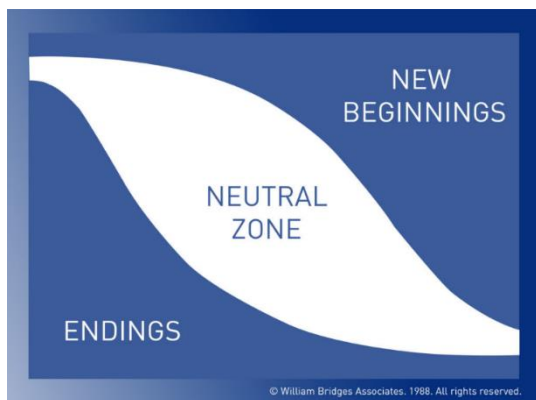
Além disso, Barbuslescu e Ibarra *apud* Cálcena (2017) caracterizam as três dimensões que as transições de carreira podem ser diferenciadas, que são: a) De acordo com

a intensidade das mudanças vivenciadas, levando em conta o quanto na próxima ocupação profissional vivenciada pela pessoa poderá aproveitar habilidades e conhecimentos do papel anterior. b) A partir do grau de institucionalização, ou seja, aquelas transições em que a pessoa recebe auxílio por parte da organização e é planejada, além de também ter etapas bem claras durante a mudança. c) O apoio social recebido e o fato de a transição ser “desejada” ou “indesejada” socialmente. A transição “desejada” teria relação com o nível de valorização da carreira pretendida pela rede de suporte social da pessoa, enquanto a indesejada se refere às mudanças que possam representar perda de status ou prestígio, sendo associada a ideia de que transições necessitam trazer ascendência social, principalmente financeira.

Nesse processo, também vale colocar o modelo de transição de Bridges (1988) divididas em “fim”, “zona neutra” e “novo começo”, segundo a imagem abaixo:

Figura 1

Modelo de transição de Bridges



Fonte: <https://wmbridges.com/about/what-is-transition/>

Segundo esse modelo, toda transição começa de um fim. Nessa fase, as pessoas também passam a identificar e passar a lidar com suas perdas, sejam elas quais forem (relações, cargos, membros de equipe, etc). No caso do/a acadêmico/a em processo de formação, o processo do “fim” seria justamente marcado pela formatura, e suas perdas seriam o reconhecimento de não mais frequentar o mesmo ambiente, conviver com as mesmas pessoas ou ter a mesma rotina.

A segunda fase, conhecida como zona neutra, seria o momento em que a fase profissional anterior já passou, contudo, o novo momento profissional ainda está em processo de construção e o senso de identidade da pessoa está em adaptação, podendo ser estressante, confuso e mentalmente desgastante. Para o/a universitário/a recém formado/a, significaria um novo começo, marcado pelo medo do desemprego ou adaptações a novas

rotinas de trabalho aos quais não estavam antes acostumados/as. Por fim, adentra-se à fase conhecida como “novo começo”, marcada por ser um momento em que o novo papel começa a ser vivenciado de uma forma mais tranquila e a pessoa também passa a se reconhecer como mais pertencente, além de também ter mais clareza sobre funções e demandas a serem executadas. Para o/a estudante que acaba de chegar na faculdade, o novo começo seria representado pelos primeiros semestres, momento turbulento e em que o/a estudante está a se acostumar aos novos trâmites, tornando-se um desafio ainda maior quando vivenciando metodologias diferentes das quais o/a mesmo/a estava acostumado/a.

Como resultado de todas as fases anteriores, a pessoa passa a se sentir melhor em relação ao seu momento. Para a recém formada, seria, por exemplo, uma fase em que a pessoa se sente mais integrada ao mercado de trabalho, podendo ser de diversas formas: conseguindo uma vaga de trabalho de acordo com a sua formação, se sentindo pertencente a uma equipe, passando em um concurso de seu interesse e e já se sentindo integrado e ambientado de sua área, tendo mais clientes e conseguindo ter um estilo de vida de acordo com seus objetivos pessoais ou empreendendo dentro da sua área e colhendo os frutos deste empreendimento.

O fim do curso universitário representa um momento de incertezas e ao mesmo tempo também de alegrias. Caracteriza-se, principalmente, pelo início da experiência profissional do/a mesmo. Tal momento representa uma fase exploratória, podendo ser caracterizada pela experimentação de diversos papéis profissionais e também reflete, ao menos em partes, o quanto a pessoa se sente realmente envolvida com a profissão escolhida, assim como pela sua trajetória ao longo da formação.

Deve ser levado em consideração também o grau de planejamento de carreira do/a universitário/a em fim de curso, assim como nas mais variadas preparações para o momento dessa transição, como a parte financeira (Teixeira e Gomes, 2021). Contudo, em sua pesquisa, Teixeira e Gomes (2021) também obtiveram relatos de entrevistados/as otimistas com a nova fase, ainda que com certo receio de se posicionarem de forma autônoma. Da mesma forma, esse receio vinha pelo medo de investir em um determinado rumo de carreira e não obter sucesso no mesmo, fator que pode ser diminuído a partir do apoio de familiares e amigos/as em relação aos próximos passos profissionais.

Ao mesmo tempo, compreender a diversidade e a complexidade a respeito de estratégias de aprendizagem eficazes e que realmente possam auxiliar na qualificação e

melhoria de competências de universitários/as para reduzir seu sofrimento pós formação é essencial. Da mesma forma, é importante visualizar a relevância das instituições de ensino superior enquanto parceiras das estratégias de desenvolvimento sustentável e também da importância do próprio ensino superior para o “desenvolvimento pessoal e social, bem como para a disponibilidade de capital humano altamente qualificado e a formação dos cidadãos empenhados necessários para criar emprego, crescimento económico e prosperidade” (Comissão Europeia, 2018).

Pensando em todos esses processos, é fundamental desenvolver estratégias para auxiliar os/as jovens tanto na inserção ao mercado de trabalho como também para contribuir para o próprio processo de desenvolvimento econômico. E é justamente nesse contexto que é importante compreender o papel de iniciativas que possam estimular o comportamento empreendedor de estudantes, inclusive através do processo educacional.

3. A pessoa empreendedora

Para compreender os comportamentos empreendedores a partir de estímulos educacionais, é fundamental também trazer as definições conhecidas acerca de empreendedorismo e ao mesmo tempo também compreender a pessoa que empreende ou pensa em empreender. Segundo Schumpeter, uma pessoa empreendedora é quem deseja e é capaz de converter uma nova ideia em uma invenção, de maneira a exercer também a “destruição criativa”, atrelando também a concepção da inovação a do empreendedorismo. Para Friedlander (2004), o empreendedorismo é definido como algo que envolve atos de criação, renovação ou inovação organizacional que ocorre dentro ou fora de uma organização existente.

Para Fillion *apud* Simplício e Silva (1999) o empreendedor é um indivíduo criativo e que mantém alto nível de consciência no ambiente em que vive, usando de sua consciência para conseguir detectar oportunidades de inovar e também novas maneiras de pensar em negócios. Da mesma forma, também é relevante citar os/as empreendedores/as sociais, que adotam uma missão, de maneira a impulsionar mudanças no âmbito social, passando a serem agentes de mudança, proporcionando um valor social a suas criações (Dees, 1998).

Outro ponto a se refletir é: se compreendemos a pessoa empreendedora, quem então seria a pessoa não empreendedora, afinal? Schumpeter (1950), por exemplo, compara o “homem de acção” com a “pessoa não empreendedora”, de maneira que a pessoa não empreendedora apresentaria características como passiva, seguidora, resistente às mudanças, não controla recursos nem necessita de novos recursos, enquanto o homem de ação [ou a pessoa empreendedora], seria ativo, enérgico, líder, não sente resistência à mudança, etc. É possível visualizar tal comparação abaixo corroborando a essa temática, em geral, as pessoas não empreendedoras também mencionam fatores como receio de fracassar e falta de investimento inicial, ou seja, possuem aversão ao risco. Do outro lado, as pessoas empreendedoras além de se predisporem mais aos riscos, visualizam-no como uma parte elementar do processo. Além disso, apresentam, também, preocupações acerca do próprio futuro e de seus/suas filhos/as, demonstrando uma inclinação a quererem acumular riqueza para poderem “viver da forma que desejam”. Tal dinamismo é também crucial para o avanço econômico e no auxílio ao desenvolvimento de novas ideias e resolução de problemas (Golenkova e Igitkhanian, 2008). Para tal, também é importante salientar que:

Os empreendedores demonstram coragem em todo o processo de inovação, suportando o fardo do risco e encarando o fracasso diretamente, se não

repetidamente. Muitas vezes, isso exige que os empreendedores assumam grandes riscos e façam coisas que os outros consideram imprudentes (traduzido de Martin e Osberg, 2007: 33).

Outro fator que também pode ser levantado como determinante e reforçador ao empreendedorismo é o nível de autoeficácia de cada pessoa (Emprende+Innova, 2006). Bandura *apud* Martinelli e Sassi (2010:2) designou a autoeficácia como “os julgamentos que os sujeitos têm acerca das suas capacidades para organizar e executar ações necessárias a fim de atingir determinados tipos de desempenhos”. A autoeficácia se relaciona ao empreendedorismo:

na medida em que os indivíduos com maior grau de autoeficácia retiram maior vantagem das oportunidades e identificam-nas mais facilmente encontrando formas imaginativas de contornar as restrições institucionais ou de contribuir para a sua mudança através da acção colectiva (Emprende+Innova, 2006: 4).

Devem também serem mencionadas aquelas pessoas que passam a adotar tarefas em prol da resolução de problemas e mudanças fundamentais no âmbito social: os/as empreendedores/as sociais. Desempenham papéis de agentes da mudança (no setor social), a partir do momento em que adotam uma missão para criar e manter valor social, procuram novas oportunidades, passam por um contínuo processo de aprendizagem e adaptação, não se limitam a recursos existentes e também conseguem ter transparência nos seus resultados ao prestar contas (Dees, 1998).

Além disso, a mensuração de trabalho realizado pelos/as empreendedores/as sociais é diferente das utilizadas por empreendedores/as tradicionais, principalmente pois esse mensurador, para os/as empreendedores/as tradicionais são o lucro, enquanto a dos/as empreendedores/as sociais é a criação de valor social (Smith e Stevens, 2010), ao mesmo tempo em que o termo “empreendedor social” combina o lado inovador e dinâmico em negócios, ao mesmo tempo em que também traz o valor social de instituições sem fins lucrativos. De forma geral, a pessoa empreendedora pensa de forma criativa, principalmente formulando soluções e encontrando uma forma completamente diferente de resolver o problema (Martin e Osberg, 2007).

3.1. Educação empreendedora em universidades

Para compreender os comportamentos empreendedores a partir de estímulos educacionais, é fundamental também trazer as definições conhecidas de como a educação passa também a ter o seu papel em relação às escolhas profissionais dos/as estudantes. Segundo o Guião de Educação para o Empreendedorismo desenvolvido pelo Ministério da

Educação de Portugal “a metodologia base de aprendizagem da educação para o empreendedorismo é o aprender-fazendo”. Dessa forma, salienta-se que a educação para o empreendedorismo promove atividades que são formas concretas de aprender e também de ter contato com contextos reais da sociedade (Ministério da Educação, 2006: 12).

Existem iniciativas voltadas à educação empreendedora também no ensino primário, de maneira que jogos podem ser grandes aliados nesse processo, ao exemplo do jogo “Disney Kauffman”, possuindo como objetivo auxiliar jovens a se sentirem mais motivados/as e animados/as para o empreender. São apontadas, pelo órgão da Organização das Nações Unidas responsável pela economia e desenvolvimento (UNCTAD, 2010), áreas-chave para serem levadas em consideração quando se trata de educação empreendedora, entre elas: desenvolvimento do currículo, desenvolvimento das professoras e professores, incorporação do empreendedorismo tanto na educação como também no treinamento e também o próprio engajamento e colaboração do setor privado nesse processo (Schaeffer e Minello, 2016).

Outro exemplo é o programa *Junior Achievement*, que auxilia jovens (de 9-14 anos) no conhecimento a respeito de conceitos básicos de negócios e economia, possuindo seis diferentes temáticas desde o jardim de infância até a quinta série (UNCTAD, 2010). Ao nível secundário, a UNCTAD sugere tanto campanhas como também atividades complementares que possam auxiliar os/as estudantes a terem uma maior compreensão acerca do mundo do trabalho, inclusive, podendo incluir visitas a empresas e a profissionais. Ao mesmo tempo, diferentes projetos de incentivo ao empreendedorismo (ao exemplo da Semana Global do Empreendedorismo) também podem ser fundamentais para o incentivo ao mesmo, ajudando os/as jovens a considerá-lo como opção de carreira.

No ensino superior, existem também cursos optativos e obrigatórios sobre empreendedorismo, tendo sido revelados como eficazes. Em janeiro de 2003, em uma Universidade na Nigéria, um programa chamado *Enterprise Development Services* (EDS) tem como foco a educação para o empreendedorismo, servindo como apoio a empresas iniciantes. Centros de inovação e empreendedorismo podem ser essenciais também nesse processo, sendo alguns voltados para a formação de empreendedores/as e também outros voltados à pesquisa (UNCTAD, 2010).

A educação para o empreendedorismo promove atividades que são formas concretas de aprender e também de ter contato com contextos reais da sociedade (Ministério

da Educação, 2006). Nesse sentido, é importante alertar para a relevância de um posicionamento por parte tanto da Instituição de Ensino Superior (IES), como também do corpo docente no sentido da utilização de métodos de ensino disponíveis para auxiliar no desenvolvimento de competências e capacidades no direcionamento de uma efetiva formação empreendedora (Cunha, 2004). Existem fatores motivacionais e contextuais por trás da motivação ao empreendedorismo e trata-se de um processo multifacetado (Emprende+Innova, 2006). No meio acadêmico não seria diferente, visto a realidade de cada estudante, levando em conta classe social, raça, gênero, aspectos geracionais e demais recortes sociais.

Além disso, o fato de a pessoa ter formação também aumenta a probabilidade de o indivíduo se envolver no empreendedorismo social, exercendo uma influência direta sobre o lançamento das mesmas, demonstrando o quanto a universidade possui um grande papel na tomada de decisão dos/as estudantes em empreenderem ou não. A própria área de formação também exerce influência sobre o empreender socialmente, predominantemente das áreas de humanidades, ciências econômicas, engenharia e saúde. Ademais, a percepção da viabilidade da iniciativa social exerce uma influência positiva sobre o processo de decisão de criar uma organização socialmente empreendedora (Bernardino e Santos, 2014).

Uma pesquisa realizada nos Estados Unidos demonstrou que ter sido estudante de ensino superior também pode aumentar a probabilidade de a pessoa tornar-se proprietária de alguma empresa, sendo de “1,5 até 2,3 vezes mais provável que alguém com educação superior tenha iniciado um negócio quando comparado com aqueles com educação colegial”, por exemplo (Kim, Aldrechich e Keister 2003 *apud* Lopes, 2010:11). O questionamento “pode o comportamento empreendedor ser aprendido?” define a proposta da educação para o empreendedorismo no ensino universitário e o quanto esta pode influenciar ou não no comportamento empreendedor dos/as estudantes. Por isso, compreender o que é ou não é a educação para o empreendedorismo levantado pelo Guião de Educação para o Empreendedorismo do Ministério da Educação será fundamental para a compreensão deste tópico:

Quadro 2

Educação para o empreendedorismo

<p>A educação para o empreendedorismo é:</p> <ul style="list-style-type: none">● Ensino transversal para a vida● Centrado na acção● Focalizado no processo e nos resultados● Coerente e constante● Integrado multidisciplinarmente● Contextualizado● Auto-construído pelos/as alunos/as	<p>A educação para o empreendedorismo não é:</p> <ul style="list-style-type: none">● Ensino de gestão empresarial● Centrado nos saberes● Focalizado nas tarefas● Esporádico e inconstante● Isolado disciplinarmente● Descontextualizado● “Fornecido” pelos agentes de ensino
---	--

Fonte: www.researchgate.net/publication/262186825 Guia de Educacao para o Empreendedorismo

Percebe-se, então, que a educação para o empreendedorismo claramente não se trata de um trabalho isolado e em que os/as agentes de ensino simplesmente constroem a experiência da aprendizagem pelo/a estudante. Trata-se, de forma coerente, de proporcionar aos/às estudantes a possibilidade de realizar mudanças, auxiliando-os/as a terem autonomia durante esse processo (Comissão Europeia, 2005).

Importante aqui salientar os centros de inovação e empreendedorismo que passam a surgir dentro das próprias universidades, em carácter de extensão. Em Portugal, no Instituto Universitário de Lisboa (IUL), surgiu a AUDAX, centro de inovação e empreendedorismo, tendo como objetivo auxiliar no processo de ensino ao empreendedorismo, auxiliando os/as estudantes a elaborar planos de negócio, planejarem estrategicamente suas ideias e também a terem acesso à fontes de financiamento. Além disso, possuem atividades para jovens a partir de 13 anos de idade, fomentando a educação empreendedora desde a pré adolescência.

Na Uniamérica, instituição estudada nessa dissertação, diferentemente da AUDAX, a educação empreendedora aparece por meio de módulos eletivos realizados semestralmente, chamados de “competências pessoais e profissionais” (CPPs), visando o desenvolvimento integral do/a estudante. O/a estudante pode escolher diferentes módulos, entre eles: liderança de equipe, escrita científica, projeto de vida, solução de conflitos, habilidades emocionais, gerenciamento de projetos, inteligência financeira, etc. Entre as opções, há a CPP chamada de “Empreendedorismo: Crie a sua *Startup*”. Também há uma incubadora na própria para auxiliar os/as estudantes na criação e desenvolvimento de novos negócios.

Todos esses são exemplos em diferentes fases da vida de como a educação para o empreendedorismo ocorre e o quanto para que a pessoa opte ou não por empreender, diversos

pontos devem ser considerados, entre eles: o quanto essas pessoas foram ou não estimuladas ao empreendedorismo? Foram fomentadas ações empreendedoras desde a infância/adolescência? A partir desses questionamentos, podemos, então, compreender o comportamento empreendedor.

3.2. Comportamento empreendedor

Surge, então, o seguinte questionamento: de onde vem o impulso para o empreendedorismo, seja este econômico ou social? Como e por que as pessoas optam por essa saída profissional durante ou após a formação acadêmica? Um dos fatores levantados acerca de tal tomada de decisão foi trazida na pesquisa da *Emprende+Innova* (2006), em que a maioria dos/as entrevistados/as revelam que antes da tomada de decisão pelo empreendedorismo encontravam-se empregados/as, de maneira que este pode ser um indicador do quanto empreender pode ser considerado um risco, pois caso o empreendimento não fosse bem sucedido, seria possível ter a segurança do outro emprego. Ainda na mesma pesquisa, 20% dos/as entrevistados/as estavam em situação de desemprego, demonstrando o quanto que o empreender apareceu enquanto alternativa a isto, enquanto 10% estavam a trabalhar de forma autônoma, contudo, sem auxílio de uma organização que pudesse dar suporte ao seu passo a passo enquanto empreendedores/as.

Outro fator influenciador é a própria realidade de cada país, em países com grande número de iniciativas de empreendedorismo econômico, as pessoas têm menos probabilidade de serem empreendedoras sociais, influenciando também na forma em que essas iniciativas empreendedoras ocorrerão (Estrin, Mickiewicz e Stephan, 2013).

O comportamento empreendedor pode também ser baseado em três requisitos: 1) *locus* de controle interno - levando em consideração que o comportamento empreendedor advém da própria persistência e que o sucesso do indivíduo estaria diretamente relacionado a esse aspecto. 2) Sentimentos relacionados à busca pela independência. 3) Abertura em assumir riscos em projetos. Ao mesmo tempo, alguns fatores também podem influenciar diretamente no comportamento empreendedor, tais como: O empreendedorismo sendo reconhecido enquanto fator essencial ao surgimento de novos empregos e impactando diretamente em processos de inovação, as diferentes mídias impulsionando e divulgando as possibilidade de criação de novos negócios e a convicção de que grandes organizações não trariam condições para a realização pessoal (Hisrich e Peters, 2004).

Ainda, Martinelli e Fleming (2010:1) acrescentam que o comportamento empreendedor acaba por ser mais forte em pessoas que “possuem sua maior motivação baseada em seus componentes emocionais de *locus* de controle interno e sentimentos de independência, aliando a teoria dos eventos afetivos aos estudos de perfil comportamental do empreendedor”. Além disso, o comportamento empreendedor pode também advir de experiências educacionais, familiares e vivências profissionais diversificadas, assim como também quando expostas ao empreendedorismo a partir de pessoas próximas podem acabar por considerar mais profundamente a possibilidade de abrir um negócio (Hisrick e Peters, 2014; Cardella, Hernández-Sánchez e Garcia, 2020).

Também, além de ser importante a compreensão do que leva essa pessoa a empreender, também deve-se levar em consideração quem são essas pessoas e, sobretudo, quem é esta pessoa em potencial:

Os empreendedores provêm de experiências educacionais, situações familiares e vivências profissionais variadas. O empreendedor em potencial pode ser hoje enfermeira, secretária, trabalhador de linha de montagem, mecânico, vendedor, dona de casa, gerente ou engenheiro. O empreendedor em potencial pode ser homem ou mulher e de qualquer raça ou nacionalidade (Hisrich e Peters, 2004: 77).

Bruce (1976) também inclui como empreendedores/as empregados/as de empresas, descrevendo a pessoa empreendedora como sendo quem diretamente influencia em tomadas de decisões importantes no âmbito empresarial, assumindo também o controle do risco existente a partir disso. A pessoa intraempreendedora não precisaria necessariamente deixar o ambiente em que se encontra a trabalhar, como as pessoas empreendedoras, para que se sinta vivenciando as diversas sensações envolvendo “transformar ideias em realidade” (Pinchot *apud* Uriarte, 2000). Portanto, pode-se descrever o intraempreendedorismo como:

[...] um sistema revolucionário para acelerar as inovações dentro de grandes empresas, através de um uso melhor dos seus talentos empreendedores. Os intraempreendedores são os integradores que combinam os talentos dos técnicos e dos elementos de marketing, estabelecendo novos produtos, processos e serviços (Uriarte, 2000:12).

Segundo a Comissão Europeia – Educação e Cultura (2005:13), o empreendedorismo “refere-se a uma capacidade individual para colocar as ideias em prática. Requer criatividade, inovação e o assumir de riscos, bem como a capacidade para planejar e gerir projectos com vista a atingir determinados objectivos”. Além disso, o/a empreendedor/a também terá a tendência a realizar de forma criativa, com o objetivo de obter diferentes resultados, ou seja, desconstruindo a realidade para conseguir criar além daquilo que estava a lhe ser mostrado anteriormente (Ministério da Educação, 2006). Logo,

quando se fala em comportamento empreendedor nesta pesquisa, não se está a falar de um comportamento que leva a pessoa a começar uma empresa, um negócio social ou à criação de uma tecnologia jamais vista. Pode ser, também, sobre adquirir um olhar diferenciado acerca da realidade em que se encontra, podendo encontrar soluções quando se está a falar de realidades desafiadoras e resolução de problemas, além da abertura em assumir riscos.

3.2.1. Comportamento empreendedor e metodologias ativas de aprendizagem

De acordo com Morán (2015), estudantes que vivenciam as metodologias ativas, tornam-se mais propícios/as a encontrar soluções alternativas para problemas reais, são mais confiantes em colocar em prática suas ideias, possuem facilidade em expor seu pensamentos, desenvolvem habilidades sociais de trabalho em grupo e também espírito empreendedor. Ao procurarem identificar efeitos de pedagogias ativas na percepção de estudantes, Toutain e Salgado (2014:1) identificaram que tais metodologias podem “funcionar como um gatilho na mudança de percepções de alunos/as sobre suas crenças em relação a atividades empreendedoras”, inclusive atuando como potencializadoras de uma mentalidade voltada ao empreendedorismo. Essas conclusões corroboram com os dados encontrados por Hidayat e Suryana (2018), ao trazer que os métodos de aprendizagem ativa possuem impacto na teoria e prática de habilidades empreendedoras de estudantes.

A aprendizagem baseada em problemas possui também características semelhantes a da educação para o empreendedorismo, por ser uma abordagem de aprendizagem voltada ao encontro de diferentes soluções (San Tan e Frank Ng, 2006). Em um estudo especificamente relacionado a aprendizagem baseada em projetos na intenção empreendedora conduzido por Sudarmin e Wijayati (2017), também foi encontrado que este método pode cultivar a atitude empreendedora, inclusive, também, auxiliando no processo de autoconfiança dos/as estudantes. Davel *et al.* (2019), trouxeram, o caso de um dos projetos integradores de extensão desenvolvido por alunas do Centro Universitário Uniamérica – o jogo de tabuleiro “Desafio das Emoções”, enquanto um movimento empreendedor e que também participou de iniciativas de pré-incubação de empresas a partir do estímulo realizado durante as aulas. Além disso, os projetos podem também ganhar uma dimensão online, podendo esse número ser ainda muito maior dependendo do projeto integrador. Em termos de impacto social, alguns testemunhos dos próprios alunos podem também ser levados em consideração, como o de Priscila Oliveira, egressa de Farmácia:

A metodologia ativa da UA me ajudou a ter mais autonomia, iniciativa própria, contribuindo para que eu pudesse concorrer a melhores cargos no meu trabalho. Em todos os meus projetos durante a graduação, sempre tive o suporte dos professores e da estrutura da Uniamérica, sendo que em um deles, sobre análise de medicamentos termogênicos contrabandeados, cheguei a resultados que mobilizou a saúde pública, a Receita Federal e a USP (Universidade de São Paulo), o que me deu oportunidades de ter contato com equipamentos e profissionais de relevância na área, contribuindo ainda mais para meu conhecimento e formação. (Uniamérica, 2018).

Além dos depoimentos e impacto social, questões notáveis no desenvolvimento do empreendedorismo, nos/as próprios/as estudantes que realizam o projeto, também deve-se levar em consideração o impacto no público alvo de cada projeto integrador realizado. Alguns exemplos de projetos desenvolvidos são: “Autoestima e interação social na terceira idade” (17 pessoas impactadas), desenvolvidos por estudantes da Psicologia, “Orientação Nutricional para doenças metabólicas que causam risco cardiovascular” (15 pessoas impactadas), de estudantes da nutrição, “Assistência ao lar dos idosos por meio da realização de exames bioquímicas” (10 pessoas impactadas), do curso de Biomedicina, entre diversos outros projetos (Uniamérica, 2021). Outro ponto de impacto social também se refere aos fatores de replicação, pois diversos outros projetos integradores de extensão atualmente ocorrem em diversas universidades brasileiras a partir do exemplo da própria UA, gerando também efeitos em seus próprios ecossistemas. A partir dos PI, ONGs, organizações, empresas sociais já surgiram, assim como também os/as egressos/as dando continuidade aos projetos a partir de suas profissões. Poderia, então, a partir da aprendizagem baseada em projetos advirem comportamentos empreendedores?

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

4. Modelo de análise

Neste capítulo são apresentados os conceitos e teorias adotadas de comportamento empreendedor, educação empreendedora e metodologias ativas de aprendizagem. Também são trazidos os indicadores escolhidos para se fazer a análise do comportamento empreendedor dos/as estudantes e da influência das metodologias ativas de aprendizagem sobre as mesmas. Serão apresentados também o objetivo desta investigação, a metodologia e as etapas seguidas na pesquisa.

4.1. Conceitos e teorias adotados

Este trabalho tem como temática as influências de metodologias ativas de aprendizagem no comportamento empreendedor de estudantes universitários/as. Foram definidos três eixos a serem trabalhados: metodologias ativas de aprendizagem e educação empreendedora e comportamentos empreendedores de estudantes universitários/as explicadas abaixo:

Eixo 1 – Desafios acadêmicos de quem frequenta o ensino superior: Neste eixo abordaram-se questões sociais, diferenças etárias e de gênero, adaptação às metodologias ativas, dificuldade de relação com colegas e professores/as e como estas podem impactar no comportamento empreendedor dos/as estudantes. Também será levada em consideração o momento de pandemia (COVID 19) vivenciado pelos/as mesmos/as.

Eixo 2 – Metodologias ativas de aprendizagem e educação empreendedora: O objetivo deste eixo é compreender a influência das metodologias ativas de aprendizagem e quais metodologias ativas tiveram mais impacto no comportamento empreendedor de estudantes. Pretende-se compreender os desafios dos/as estudantes e suas percepções acerca da educação para o empreendedorismo, assim como também a percepção da equipe pedagógica do centro universitário a respeito dos/as estudantes.

Eixo 3 – Comportamentos empreendedores de estudantes universitários/as: Contempla-se neste eixo a compreensão dos/as próprios/as estudantes sobre seus comportamentos empreendedores, assim como as mudanças percebidas depois de estudarem em um centro universitário que aderiu às metodologias ativas em sua grade curricular.

Essa pesquisa levou em conta a complexidade dos eixos trazidos acima, com foco em estudos acerca de metodologias ativas de aprendizagem e educação empreendedora,

comportamento empreendedor e desigualdades sociais, e gênero como forma de encarar a realidade desse/a estudante de forma abrangente e sistêmica.

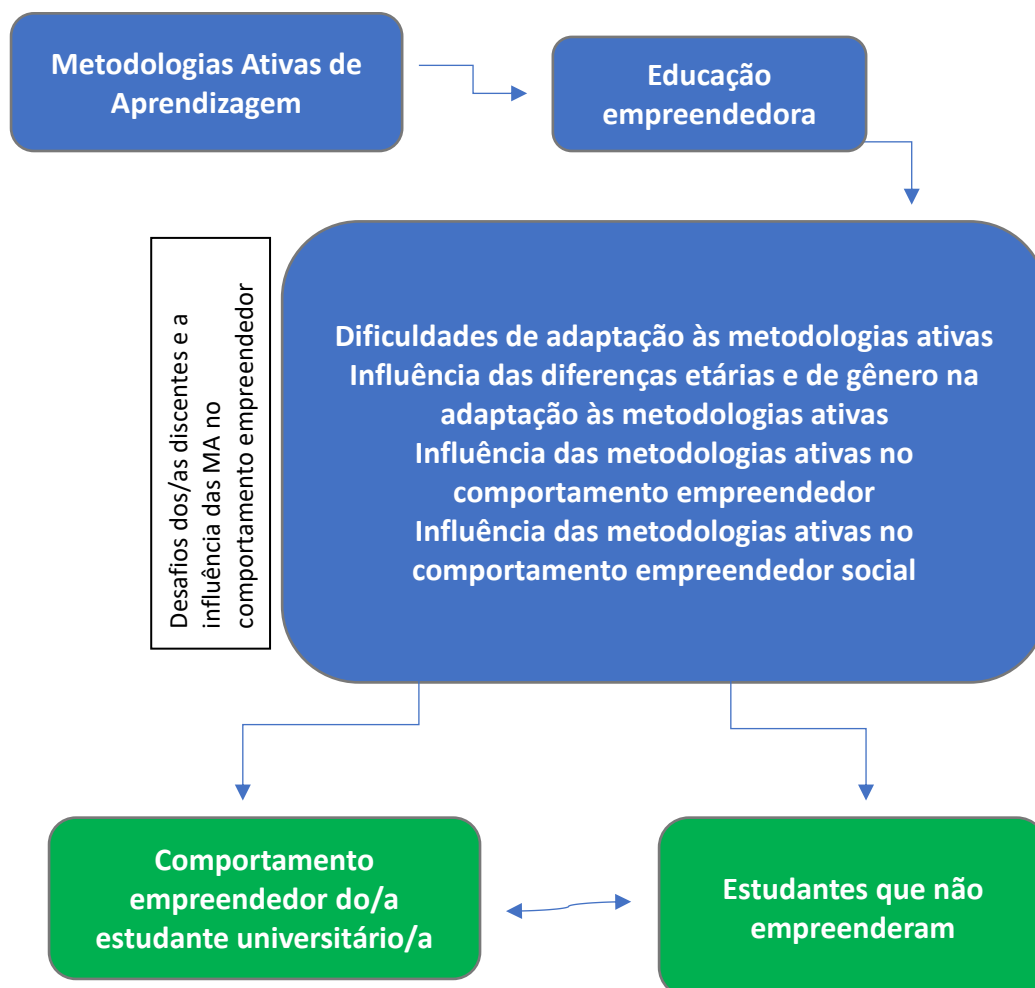
Para trazer os conceitos envolvendo comportamentos empreendedores, é basilar compreender o próprio conceito de empreendedorismo e, inclusive, a falta de precisões acerca do mesmo (Yeung, 2009 *apud* Martinelli e Fleming, 2010) e sua abrangência.

Da mesma forma, também levando em consideração o/a estudante que não apresentou indícios de comportamento empreendedor, procurando compreender os aspectos evidenciados e o porquê desses estudantes terem ido por outros caminhos que não o empreendedorismo. Portanto, recortes de gênero, etários, de dificuldades de adaptação, saúde mental do/a estudante universitário/a e a pandemia de COVID 19 foram também levadas em consideração no processo de análise. Ou seja, ao serem direcionados a um processo de aprendizagem e educação empreendedora, torna-se importante reconhecer a subjetividade do/a estudante.

Todavia, alguns estudos têm registado a não adaptabilidade de estudantes às metodologias ativas, evidenciando as eventuais fragilidades das mesmas, principalmente durante um processo de transição no ensino universitário de metodologias tradicionais a metodologias ativas e também a transição do ensino secundário (predominantemente pautado no ensino tradicional) ao ensino universitário com foco praticamente exclusivo na aprendizagem ativa.

Abaixo, o esquema que procura explicitar as questões apresentadas:

Figura 2
Modelo de análise



Fonte: Elaborada pela autora

Considerando as questões levantadas acima, seguem a seguir os conceitos e indicadores que serão levados em consideração nesta pesquisa:

Quadro 3
Metodologia: eixos e indicadores da pesquisa

Eixos	Indicadores
Metodologias Ativas de aprendizagem e Educação empreendedora	Ensino híbrido; Aprendizagem baseada em projetos (projeto integrador); Discussão e debates; Preferência ou não por aulas mais práticas; Role-plays.

Comportamentos empreendedores de estudantes universitários/as	Interesse ou não pelo empreendedorismo; Projetos inovadores iniciados no âmbito universitário; Universitários/as participando ou não de iniciativas de inovação social; Contato maior com a comunidade; Novas ONGS surgindo na comunidade através da iniciativa de estudantes universitários/as; Novas empresas surgindo ou opção por trabalhar de forma autônoma, assumindo maiores riscos.
Desafios de quem frequenta o ensino superior	Trabalhar e estudar simultaneamente; Dificuldade de relação com os/as colegas e professores/as; Diferenças geracionais no contexto acadêmico; Diferenças etárias no contexto acadêmico; Gerenciamento de tempo; Adaptação ou não às metodologias ativas; O Covid 19 durante o período universitário.

Fonte: Elaborado pela autora

4.2. Objetivos da investigação

4.2.1. Objetivo geral

Compreender a influência das metodologias ativas de aprendizagem no comportamento empreendedor de estudantes universitários/as.

4.2.2. Objetivos específicos

Ao trazer o objetivo geral, levantam-se também mais quatro questões complementares:

- Identificar quais metodologias ativas de aprendizagem tiveram mais impacto no comportamento empreendedor dos/as estudantes;
- Explorar as diferenças de gênero no comportamento empreendedor dos/as estudantes;
- Explorar de qual maneira fatores etários influenciam no comportamento empreendedor de acadêmicos/as que vivenciaram as Metodologias Ativas;

- Compreender quais os maiores desafios vivenciados pelos/as estudantes universitários/as e o que leva uns e umas a terem um comportamento empreendedor e outros/as não.

4.3. Metodologia

O presente trabalho foi realizado em caráter quali-quantitativo (método misto), de maneira a trazer características tanto de aspectos empiricistas, buscando trazer o rigor de levantamento de hipóteses e confrontações, como também de questões interpretativas, de forma a levantar aspectos subjetivos (Coutinho, 2014) dos/as estudantes universitários/as participantes da pesquisa, buscando compreender a influência no comportamento empreendedor a partir da implementação de metodologias ativas de aprendizagem em âmbito universitário. Foram recolhidas e analisadas informações a partir de ferramentas de ambos os paradigmas, explicitados ao longo deste tópico. Johnson *et al.* (2007) *apud* Tréz (2012) trazem o termo pesquisa de métodos mistos da seguinte forma:

O tipo de pesquisa na qual o pesquisador ou um grupo de pesquisadores combinam elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa (ex., uso de perspectivas, coleta de dados, análise e técnicas de inferência qualitativas e quantitativas) com propósito de ampliar e aprofundar o conhecimento e sua corroboração (Johnson *et al.*, 2007 *apud* Tréz, 2012: 1137).

A estratégia da pesquisa levou em consideração sete fases: a) revisão de literatura; b) entrar em contato com a pró-reitora de relacionamento do Centro Universitário para facilitar o acesso a amostra; c) construção e planejamento dos instrumentos necessários; d) aplicação dos inquéritos por questionários; e) análise estatística das respostas dos questionários a partir do *software* SPSS; f) realização do *focus group* e transcrição do mesmo; e g) análise de dados do *focus group*.

a) Revisão de literatura: Quanto à revisão de literatura, foram realizadas pesquisas bibliográficas através de recursos como livros digitais, busca do Google e *Scientific Electronic Library Online* – SciELO. Sendo utilizadas as seguintes palavras-chaves em português e inglês: Comportamento Empreendedor/*Entrepreneurial Behavior*, Metodologias Ativas de Aprendizagem/*Active Learning Methodology* e Educação Empreendedora/*Entrepreneurial Education*. Além disso, também foram consultadas referências em sites de Universidades, tanto brasileiras como também portuguesas.

A consulta foi realizada, no período de novembro de 2019, até outubro de 2021. Vários trechos, estudos e pesquisas também foram aproveitados, desde o início em que a

autora desta dissertação começou o Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo já tendo como foco e interesse as metodologias ativas de aprendizagem e comportamentos empreendedores em diversas atividades do mestrado.

b) Entrar em contato com a pró-reitora de relacionamento do Centro Universitário para facilitar o acesso ao universo: O tipo de amostragem escolhido foi a não probabilística e os resultados obtidos não podem ser generalizados para além do grupo estudado. Trata-se, então, de uma amostra de conveniência, ou seja, um inquérito aplicado a grupos pré-constituídos (Coutinho, 2014). A amostra foi constituída de universitários/as e graduados/as do 1º Centro Universitário comunitário da cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná, região Sul do Brasil. Optou-se pela escolha deste Centro Universitário por se tratar do primeiro Centro Universitário brasileiro cem por cento baseado em metodologias ativas de aprendizagem. Foram designadas, então, duas subamostras, levando em consideração os seguintes critérios: I) Ex-alunos/as, com mais de 18 anos, que já estudaram no Centro Universitário Uniamérica em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; II) Alunos/as ativos/as, com mais de 18 anos, estudantes do Centro Universitário Uniamérica em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

O Centro Universitário Uniamérica, atualmente, coloca em prática diversos tipos de iniciativas voltadas a um tipo de aprendizagem mais ativo e levando em conta o protagonismo do/a estudante. Por exemplo, são utilizadas metodologias como *project based learning*, *flipped classroom*, estudo de caso, entre outras. Não há, em tal Centro Universitário, a tradicional e conhecida relação entre professor e aluno e os/as professores/as se tornam facilitadores/as do aprendizado e não detentores/as totais daquele conhecimento. As salas de aula também buscam trazer ambientes de aprendizagem ativos, ou seja, cada sala procura trazer a “atmosfera” de cada curso. Por exemplo, no curso de Fisioterapia, na sala de aula, há bolas de pilates e também diversos outros equipamentos fisioterapêuticos em sua composição. Cria-se uma atmosfera propícia à aprendizagem, conhecida como sala de aula invertida (Uniamérica, 2019).

c) Construção e planejamento dos instrumentos necessários e aplicação dos inquéritos por questionários: Com o intuito de compreender o caráter socio-demográfico, motivações, atitudes, opiniões e diversas outras questões a respeito da vivência desses/as estudantes em relação às metodologias ativas de aprendizagem em correlação com

comportamentos empreendedores, assim como dificuldades enfrentadas nessa realidade, foram aplicados dois inquéritos por questionário (Apêndice II).

A plataforma utilizada para a criação dos questionários foi o formulário do *Google*, o *Google Forms*. O convite para preenchimento dos questionários foi enviado pela pró-reitora de relacionamento da instituição para coordenadores/as de diversos cursos da UA pela aplicação *Whatsapp*, e a partir disso, encaminhado para, aproximadamente 1500 pessoas, entre alunos/as e ex-alunos/as. Foram levantados dados desses/as estudantes a partir da aplicação de inquérito, que pelo momento de pandemia vivenciado, fora realizado remotamente, também com o intuito de ter acesso a informações atualizadas e fidedignas desses/as estudantes. Entrou-se em contato com a pró-reitora de relacionamento do Centro Universitário, que facilitou o contato com a amostra de graduados/as e ex graduados/as e professores/as e equipe pedagógica. A partir do contato realizado, foram obtidas no total 104 respostas, sendo 73 ao questionário de alunos/as ativos/as e 31 respostas de ex-alunos/as. A opção por dois questionários diferentes se deu pelo fato de o primeiro ser direcionado a alunos/as ativos/as do Centro Universitário, enquanto o segundo direcionado a ex-alunos/as. O inquérito por questionário, segundo Dias (1994:5):

É uma técnica de investigação que através de um conjunto de perguntas, visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos. Trata-se de uma técnica de observação não participante, uma vez que não exige a integração do investigador no meio, no grupo ou nos processos sociais estudados. Sendo constituído por uma série de perguntas, mas também podendo integrar outros instrumentos, como por exemplo, testes e escalas de atitudes e opiniões que visam aferir um certo tipo de comportamentos e reacções, e avaliar a intensidade com que se dá determinada opinião ou atitude, as respostas assim obtidas vão constituir o material, sobre o qual o investigador vai produzir interpretações e chegar a generalizações.

d) Análise estatística descritiva dos dados: Posteriormente, foi realizada análise estatística descritiva dos dados levantados, cujo objetivo foi sintetizar e possuir uma visão global acerca de tais informações levantadas, por meio de tabelas, gráficos e medidas descritivas e inferenciais (Santos, 2007). Foi utilizado o *software* SPSS para realizar a mesma, sendo realizados testes estatísticos de diferença de média (teste paramétrico inferencial) e diferença de grupos (qui-quadrado). A análise estatística teve como objetivo principal responder aos objetivos específicos trazidos anteriormente, de maneira também a abordar os 3 eixos apresentados: desigualdades sociais e gênero, metodologias ativas de aprendizagem e educação empreendedora e comportamentos empreendedores de estudantes universitários/as.

e) Realização do *focus group*: Outra técnica utilizada com o intuito de recolha de dados foi o *focus group*, técnica que Morgan (1996) *apud* Silva, Veloso e Keating (2014: 177) define “como uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador”. Foi realizado um *focus group* (entrevista focalizada de grupo) com a equipe pedagógica (professores/as, coordenadores/as de curso e a reitoria de relacionamentos), levando em conta os passos de: planejamento, preparação, análise dos dados e divulgação dos resultados. O *focus group* teve o intuito de potenciar a compreensão de desafios da própria equipe pedagógica, para compreender a percepção dos/as professores/as acerca de desafios enfrentados pelos/as alunos/as e a percepção sobre a aprendizagem dos/as estudantes e de seus comportamentos empreendedores e outros aspectos de caráter subjetivo, podendo assim explorar a riqueza desta técnica. As colheitas efetuadas foram analisadas através da técnica da Análise de Conteúdo seguindo a perspectiva de Bardin (2011) para a proposta taxonómica sobre a percepção da equipe pedagógica quanto: (1) aos desafios dos discentes e seu impacto no comportamento empreendedor; (2) às diferenças etárias e de gênero no comportamento empreendedor dos discentes; (3) a influência das metodologias ativas no comportamento empreendedor dos discentes; (4) o comportamento empreendedor social influenciado pelas metodologias ativas.

Para organizar as categorias, cada conjunto de resposta realizado no *focus group* foi analisado separadamente, uma vez que as perguntas feitas no grupo tinham objetivos específicos coerentes com a proposta taxonómica. Após a transcrição das entrevistas do grupo, os procedimentos seguiram os passos orientados para a categorização e identificação das unidades de registro, que é a “unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequência” (Bardin, 2011: 134) e, portanto, permitindo o recorte a nível semântico (no caso do tema) ou linguístico (no caso da palavra ou da frase) passível de serem agrupados em indicadores, subcategorias ou categorias de conteúdo (Bardin, 2008; Amado *et al.*, 2017). Nessa pesquisa a unidade de registro foi o tema.

Os dados foram organizados em uma tabela para cada pergunta do questionário, a fim de identificar sobre qual tema a resposta do/a participante estava abordando, o que foi realizado com auxílio do realce de texto (negrito), conforme disposto em cada tabela que segue na proposta taxonómica, visando encontrar um sistema de categoria coerente com o

que os objetivos das perguntas propunham. Dessa forma, foram construídas 4 matrizes de análises do focus group, cada uma delas relacionada a uma pergunta e seus complementos.

4.4. O Centro Universitário Uniamérica

A universidade brasileira da qual faz parte a amostra utilizada nesta pesquisa, possui 100% de metodologias ativas de aprendizagem em sua grade curricular, por este motivo sendo priorizada a amostra a ser estudada ser aluno/a ativo/a ou egresso/a da mesma. Entre as metodologias presentes na UA, é possível citar: instrução por pares (*peer instruction*), *team-based learning* (aprendizagem baseada em equipes), *flipped classroom* (sala de aula invertida), estudos de caso, simulações, *problem based learning* (aprendizagem baseada em problemas) e *project based learning* (aprendizagem baseada em projetos) (Uniamérica, 2019). Este último, foi adaptado ao contexto da UA e chamado de Projetos integradores de extensão (PI). O Centro Universitário passou por um processo de transição de metodologias tradicionais a metodologias ativas.

Nos cursos do Centro Universitário, os/as estudantes não realizam trabalhos de conclusão de curso (TCC), e sim, PI semestralmente, em que os/as estudantes também precisam desenvolver um artigo científico referente a tal projeto e publicá-lo. Segundo a UA, os projetos integradores são “elemento chave do modelo educacional inovador da Uniamérica. Eles permitem ao estudante começar sua carreira profissional desde o início do curso dando mais segurança aos alunos no investimento que é fazer um curso superior”. (Uniamérica, 2018). Nestes projetos, os/as estudantes desenvolvem uma solução a uma problemática real, seja de uma empresa, de um determinado grupo, de uma organização sem fins lucrativos, entre outros. As demandas surgem da própria comunidade, principalmente através das parcerias do próprio Centro Universitário (Uniamérica, 2019). Na UA, não se trabalha por “disciplinas” ou “cadeiras” e sim por blocos de aprendizagem. No curso de Psicologia, por exemplo, existe um bloco de aprendizagem chamado de “Psicologia Organizacional e do Trabalho”, em que aspectos como avaliação empresarial, identificação da saúde organizacional e saúde mental do trabalhador devem ser aprendidas.

Os PI possuem um caráter integrado à grade curricular e ocorrem semestralmente, tendo sinergia com o bloco de aprendizagem proposto. Por exemplo, ao estudar a Psicologia Organizacional e do Trabalho, algum tipo de intervenção social deve ser realizado no âmbito empresarial, utilizando os conceitos aprendidos no semestre de alguma forma, de maneira

prática. Também há a possibilidade de ser realizada uma revisão de literatura no lugar da atuação na comunidade. Dessa forma, em 10 semestres de Psicologia, por exemplo, o estudante realizou 10 projetos integradores de extensão e também escreve 10 artigos científicos relacionados ao projeto realizado.

Caso o estudante se identifique com algum conceito específico, por exemplo, o de “Habilidades Sociais”, é possível continuar a desenvolver a mesma base de projeto, contudo, em locais diferentes, adaptando ao ambiente e público-alvo auxiliado. Dependendo do projeto também há a flexibilidade de manter o mesmo local e temática, porém, adaptando o processo de aprendizagem ao contexto. Há também a possibilidade de serem feitas parcerias multidisciplinares, por exemplo, caso precise ser feita uma parceria entre a Enfermagem e a Psicologia, é possível.

Um dos pontos de inovação mais claros dos projetos integradores da UA é que, mesmo em outras faculdades brasileiras, a tendência é que o projeto de extensão seja algo a parte e optativo, de maneira que nem todos/as os/as estudantes têm a possibilidade de se formarem com esses aspectos no currículo e/ou portfólio. Na UA, é integrado na própria grade curricular. Há também, como já citado anteriormente, o portfólio digital Uniamérica, onde todos os projetos são catalogados por cursos e é possível conhecer melhor os projetos realizados na comunidade. Por exemplo, ao entrar no portfólio digital, é possível encontrar os projetos catalogados por cursos.

Outro ponto presente na UA é o Portal de Desafios e Soluções cujo objetivo é “registrar, mapear e atender as necessidades da região com a organização, transparência e eficiência” (Uniamérica, 2018). Nesse portal, diversos setores da sociedade registram desafios, para que os estudantes encontrem soluções. Qualquer pessoa, instituição ou empresa pode cadastrar um desafio no portal, e as soluções, são, então, trabalhadas pelos alunos durante o semestre. A partir disso, as soluções são, então, discutidas pelos orientadores (professores) de projetos integradores e também com os mentores, que devem ser convidados pelos alunos. A UA participou da 10ª edição da Feira Internacional de Ciências Aplicadas, Invenções, Inovação e Negócios, ganhando o prêmio INNOVACITIES de terceiro lugar com o portal de Desafios e Soluções. Também possui parceria com o Polo Tecnológico de ITAIPU, e mais especificamente, com a Incubadora Santos Dumont com o intuito de auxiliar os/as alunos/as a colocarem ideias de negócio em prática, muitas destas iniciadas no Projeto Integrador.

5. Apresentação e discussão dos resultados

5.1. Percepções da equipe pedagógica sobre os desafios dos/as discentes e sobre a influência das metodologias ativas no comportamento empreendedor

Este item pretende responder, a partir da análise de *focus group* à equipe pedagógica do Centro Universitário Uniamérica, os objetivos específicos deste trabalho. Para isso, foram realizadas perguntas específicas no *focus group* e analisadas separadamente a partir de 4 subseções, sendo as perguntas realizadas coerentes com a proposta taxonômica realizada. Os quadros apresentados em cada uma das subseções representam as matrizes da análise de conteúdo que foram realizada a partir das perguntas realizadas aos/as docentes no *focus group*. O quadro foi dividido em “P”¹, que significa “participante”, “unidades de registro”, e “categoria”, que fora realizada a partir das temáticas levantadas no grupo.

Na primeira subseção (5.1.1), buscou-se compreender a percepção dos/as professores/as acerca dos maiores desafios enfrentados pelos/as discentes a vivenciarem as metodologias ativas de aprendizagem, assim como compreender a visão da equipe pedagógica em relação à eficácia e eficiência formativa das estratégias pedagógicas adotadas. Na segunda subseção (5.1.2), buscou-se compreender a percepção da equipe pedagógica quanto a eventuais diferenças de atitude perante as metodologias adotadas entre os diversos tipos de estudantes, mais especificamente, quanto a diferenças etárias e de gênero.

Na terceira subseção (5.1.3), buscou-se analisar a percepção da equipe pedagógica em relação ao comportamento empreendedor de estudantes, com base na experiência pessoal de ensino e de contato com os/as mesmos/as, procurando compreender os fatores que influenciavam alguns estudantes a empreenderem e outros/as não. Na última subseção (5.1.4) deste item, o objetivo foi analisar a percepção dos/as professores também em relação ao comportamento empreendedor de estudantes, contudo, mais especificamente, os fatores que influenciavam os/as estudantes a tornarem-se ou não empreendedores/as sociais.

¹ Na codificação dos dados optou-se por atribuir a designação E1 aos dados provenientes da primeira entrevista realizada (*focus group*), seguidos de -Pn, sendo n um número de 1 a 7, correspondente à ordem pelo qual o/a participante fez a sua primeira intervenção no grupo.

5.1.1. Percepção da equipe pedagógica sobre os desafios enfrentados pelos/as discentes e seu impacto no comportamento empreendedor

A primeira pergunta do *focus group* teve como objetivo compreender, sob a percepção dos docentes, qual era o maior desafio enfrentado pelos/as alunos/as da UA. Para tal, inicialmente foram questionados a respeito dos principais desafios que sentiam ser vivenciados pelos/as estudantes que estavam a vivenciar as metodologias ativas de aprendizagem. O quadro 4 abaixo representa a primeira matriz da análise de conteúdo que foi realizada a partir da primeira pergunta realizada aos/as docentes no *focus group*.

A partir dos dados coletados nas respostas da pergunta 1, foi possível estabelecer uma taxonomia quanto a percepção dos/as docentes em relação ao maior desafio enfrentado pelos/as alunos/as. Foram encontradas 5 categorias, que foram: 1) autoconfiança (1 resposta), 2) adaptação ao método (4 respostas), 3) gerenciamento de tempo (2 respostas), 4) autodidatismo (2 respostas) e 5) descondicionamento do sistema de ensino (1 resposta).

Quadro 4

Percepção dos/as docentes quanto ao maior desafio enfrentado pelos/as alunos/as

P	Unidades de Registro	Categoria
P1	“Eu acho que o desafio maior é construir um processo de autoconfiança , acho que os alunos chegam muito fragilizados, muito passivos”.	Autoconfiança
P2	“Eu acho que o grande desafio para a gente, inicialmente, é a adaptação dos nossos alunos à metodologia .”	Adaptação ao método
P3	“Para mim, complementando, é o gerenciamento de tempo (...) porque o protagonismo, a autonomia, isso exige o gerenciamento de tempo que implica em maturidade né, ter autonomia, responsabilidade pelas coisas, gerenciar o que tem para fazer, isso assim nem todos eles chegam, claro, com essa bagagem”. “Um outro aspecto, o autodidatismo , esse protagonismo implica em autodidatismo, ele implica na pessoa estudar muita coisa por conta.”	Gerenciamento de tempo Autodidatismo
P4	“Eu concordo plenamente com [P3] , eu acho que é isso mesmo, mas eu queria ressaltar uma coisa que eu sempre falo em relação a isso, que é o desafio de descondicionar o aluno do sistema de ensino o qual ele é formado ”. “Porque o tempo inteiro ele foi regrado, o tempo inteiro ele teve ali um certo condicionamento, e aí a gente fala: ‘Agora você pode escolher que horas você vai estudar.’ E ele não sabe fazer isso, ele nunca teve que gerenciar o processo de ensino aprendizagem dele né, ele ia para aula, sentava e ouvia o professor e agora ele vai ter que estudar as unidades de aprendizagem em casa né”.	Adaptação ao método Gerenciamento de tempo. Autodidatismo. Descondicionar do sistema de ensino.
P5	“... o aluno chega sem saber quando estudar, ele sempre foi condicionado lá a esperar resposta, estudar na véspera da prova, então ele não sabe como estudar, não é demérito (...) A outra condição é que a gente tem trabalhado hoje no curso é ele entender o processo de aprendizagem (...) Então ele leva um tempo para entender o que é essa metodologia ativa ”.	Adaptação ao método

P6	“Às vezes, essas habilidades não são postas em prática, então todo esse processo de se adaptar a isso é uma dificuldade que eu pude perceber e também conversando com outras pessoas né, que existe. Até conversei também com o time da monitoria da psicologia, fui perguntar que visão que eles tinham respeito disso, eles também trouxeram nesse ponto que o aluno às vezes ele tem essa dificuldade até que, digamos assim, pegar no tranco (...), mas no início a gente realmente percebe essa dificuldade na questão de adaptação ”	Adaptação ao método
P7	Não comentou.	

Fonte: Elaborado pela autora

Dos/as 7 participantes, 4 reforçaram que a maior dificuldade dos/as alunos/as foi adaptação ao método, o que corresponde a 57%. 2 participantes disseram que foi o gerenciamento de tempo, e 2 também trouxeram que o autodidatismo também corresponde a um grande desafio. Os/as entrevistados/as trouxeram, inicialmente, o quanto acreditam que a adaptação às metodologias ativas de aprendizagem é um grande desafio a quem está a frequentar a UA, principalmente por conta dos ensinamentos fundamental e médio serem pautados em um ensino que não estavam acostumados/as anteriormente. Todo esse processo envolve o descondicionamento do/a estudante a um modelo de ensino que antes não estava acostumado/a: “*Eu acho que o grande desafio para a gente, inicialmente, é a adaptação dos nossos alunos à metodologia*” (E1, P1).

Foram mencionadas pelos participantes metodologias específicas, como a sala de aula invertida, e o próprio desafio de estimular os/as estudantes a realmente estudarem o conteúdo em casa, sendo que anteriormente não estavam acostumados/as a tal:

[...]Essa adaptação à universidade que já é uma da adaptação antiga né, do ensino médio à Universidade, há uma ponte, um fosso ali entre o ensino médio e a Universidade. Isso está ficando cada vez mais difícil, porque o aluno vem mal-acostumado, ele não tem foco, não tem concentração, ele não quer fazer o que a gente precisa que a sala de aula invertida seja: estudar antes para depois durante a semana praticar [...] (E1, P2).

Essa situação também foi correlacionada a desafio pontuado, o de descondicionar o/a aluno/a ao ensino ao qual estava acostumado/a anteriormente:

[...] eu queria ressaltar uma coisa que eu sempre falo em relação a isso, que é o desafio de descondicionar o aluno do sistema de ensino no qual ele é formado. Então toda essa dificuldade, esse desafio acontece porque ele passou ali né, toda a educação básica numa formação, e eu digo que é quase um condicionamento, no sentido de que foi condicionado a ser totalmente passivo, a sempre tentar acertar a resposta e responder de forma passiva aos estímulos feitos pelo professor né. [...] É como se o aluno estivesse preso dentro de uma condição, e aí depois a gente solta, mas ele não sabe o que fazer com essa liberdade, com essa autonomia, ele não tem maturidade para lidar com ela né... porque o tempo inteiro ele foi regrado, o tempo inteiro ele teve ali um certo condicionamento, e aí a gente fala: “Agora você pode escolher que horas você vai estudar.” E ele não sabe fazer isso, ele nunca teve que gerenciar o processo de ensino aprendizagem dele né, ele

ia para aula, sentava e ouvia o professor e agora ele vai ter que estudar as unidades de aprendizagem em casa né (E1, P4).

Todos esses pontos convergem com as dificuldades de adaptabilidade citadas pela entrevistada 2 do *focus group*, corroborando também com o fato de os ensinos primário e secundário estarem majoritariamente pautados em modelos tradicionais de ensino, dificultando a adaptação, ao mesmo tempo em que as metodologias ativas também trazem insegurança por conta da brusca mudança vivenciada (Melo, 2014; Marin *et al.*, 2010). A falta de confiança em si por não ter tido contato com essas metodologias anteriormente também foi pontuada como uma questão por duas participantes: *"ele nunca, acho, que ouviu falar na vida né, de autodidatismo, então tudo para ele é muito novo, acho que chegar na UniAmérica, com 100% do uso dessas metodologias ativas, é tudo muito novo para o aluno, então tudo passa a ser um grande desafio"* (E1, P5).

A transição do ensino médio para a faculdade foi bastante mencionada, justamente pelo fato de os/as alunos/as vivenciarem os ensinos fundamental e médio de uma forma e *"depois chegando na UniAmérica e encontrando um mundo totalmente diferente"* (E1, P6). Metodologias específicas vivenciadas na UA também foram relatadas, por exemplo, ao mencionar o mundo totalmente diferente, P6 se refere ao fato de que na UA *"tem todos esses aspectos que foram trazidos aqui agora referente à autonomia, a escolher o horário que vai estudar, apresentação de projetos, escrita científica[...]"* (E1, P1). Outro ponto mencionado foi que *"o aluno chega sem saber quando estudar, ele sempre foi condicionado lá a esperar resposta, estudar na véspera da prova, então ele não sabe como estudar, não é demérito"* (E1, P5).

O momento de transição do ensino médio para a faculdade também pode ser relacionado ao modelo de transição de Bridges (1998), em que os/as estudantes passam a compreender suas perdas, sendo a formatura do ensino médio um momento relevante nessa transição. As perdas seriam o reconhecimento de não mais frequentar o mesmo ambiente, conviver com as mesmas pessoas ou ter a mesma rotina, e no caso da UA, esses/as estudantes vivenciam também a própria metodologia ativa de aprendizagem, que não estavam acostumados/as anteriormente e que exige, principalmente, grande carga de leitura e protagonismo. Por outro lado, também foram trazidos exemplos de estudantes que, em tese, vivenciaram uma realidade anterior mais propensa à vivência das metodologias ativas:

Para complementar, eu tava pensando aqui, eu acho que os nossos alunos, aí eu acho que depende muito de cada curso né, mas a gente tem recebido alguns alunos que vem do IFPR [Instituto Federal do Paraná], por exemplo, ou vem da escola

lá do SESI [Serviço Social da Indústria], a gente percebe que eles já têm uma cultura, já tem o hábito de estudar, isso ajuda bastante, embora o que ele tenha de experiência seja ainda no modelo tradicional, o hábito de estudar ajuda bastante, ele já vem com essa questão dessa autonomia né, de gostar de estudar, estudar, a gente vê também que ele se adapta melhor ao modelo (E1, P5).

Em relação ao comentário acima, é importante salientar que o Instituto Federal do Paraná e o SESI são centros de formação muito focados em atividades práticas, logo, tais alunos/as já viriam de uma realidade similar e muito relacionada à educação para o empreendedorismo, envolvendo diretamente o “aprender fazendo”, além de maior carga de leituras, o que poderia explicar o porquê desses alunos terem mais familiaridade com a metodologia da UA. Em relação ao processo de adaptação às metodologias, o gerenciamento de tempo também foi mencionado por uma das professoras e consenso por outros/as participantes do grupo:

[...] Para mim, é o gerenciamento de tempo...[o maior desafio]. Se deparam [os/as alunos/as] com um ambiente que é esperado, inclusive isso, deles, isso gera um choque inicial razoável. Razoável, assim, eu traduzo em gerenciamento do tempo, mas que implica já em tudo isso que foi falado, sabe, porque implica em prioridades, o que ler primeiro, o que fazer primeiro, como fazer, enfim, depois se enrolam, as pessoas têm que trabalhar para pagar a faculdade, a gente vive num país né, onde a gente tem todas as dificuldades sociais, econômicas, então dificilmente você tem um aluno que ele está só dedicado para estudar, dedicado full né, com dedicação full ao estudo, então isso é uma [dificuldade]. Às vezes tem família, tem filho, principalmente quem estuda à noite (E1, P3).

O comentário de P3 expressa a dificuldade de estudantes em dedicarem-se integralmente aos estudos. É importante correlacionar os comentários acima também com a pesquisa de Ávila e Portes (2012), trazendo o caso da mulher estudante universitária, concomitantemente precisando dar conta de uma tripla jornada de trabalho, acabando por ficar mais sobrecarregada nesses casos.

O gerenciamento de tempo sendo apontado como um dos desafios, nos traz à reflexão da realidade brasileira e a desigualdade envolvendo a mesma, principalmente para quem estuda no período noturno (tendo que trabalhar durante o dia e cuidar dos/as filhos). O gerenciamento de tempo sendo apontado como maior dificuldade corrobora com a dificuldade de manejar o tempo em relação a atividades externas ao âmbito acadêmico, assim como a constatação de que o tempo previsto para uma aprendizagem efetiva não tem sido bem gerenciada por estudantes, além da carga maior vivenciada por trabalhadores/as estudantes, acabando por se envolverem menos em atividades universitárias (da Silva *et al.*, 2020; Valdés Puentes e Fernandes Aquino, 2008; Ferreira *et al.*, 2021).

Os principais resultados encontrados nesta seção apontam para duas grandes problemáticas do/a estudante universitário/a estudante da UA: a adaptação ao método, trazida como fator dificultador, principalmente por não estarem acostumados/as a realidade de ensino mais ativa. O segundo fator mais levantado, correlacionado ao primeiro, diz respeito a dificuldade em gerenciamento de tempo do/a aluno/a, principalmente por conta de fatores que podem ser relacionados a adaptação ao método, como dificuldades de fazer as leituras por conta da sala de aula invertida.

5.1.2. Percepção da equipe pedagógica quanto às diferenças etárias e de gênero no comportamento empreendedor dos discentes

A segunda pergunta no *Focus Group* também teve o objetivo de compreender os desafios enfrentados pelos/as alunos/as no contexto das metodologias ativas de aprendizagem. No entanto, houve um direcionamento mais específico para entender qual a percepção da equipe pedagógica sobre a influência das diferenças de idade ou gênero no desempenho empreendedor desses/as alunos/as em uma universidade que prioriza as metodologias ativas.

O quadro 5 abaixo representa a segunda matriz da análise de conteúdo que foi realizada a partir da segunda pergunta realizada aos/às docentes no focus group. A partir dos dados coletados nas respostas da pergunta 2, foi possível estabelecer uma taxonomia quanto a percepção dos/as docentes em relação à influência das diferenças etárias e de gênero no desempenho de estudantes. Foram encontradas 3 categorias, que foram: 1) sem percepção em relação ao gênero (3 respostas), 2) baixa percepção em relação à faixa etária (2 respostas) e 3) sem percepção em relação à faixa etária (2 respostas).

Quadro 5

Percepção dos/as docentes quanto à influência das diferenças etárias e de gênero no desempenho dos/as alunos/as

P	Unidades de Registro	Categoria
P1	<p>“Eu acho que eu não dividiria em categoria, assim, de gênero, acho que isso não consegui perceber”</p> <p>E uma outra coisa que pesa para as pessoas de segunda graduação são as barreiras das coisas de tecnologia, se você pega uma pessoa mais velha, e aí ele tem a maturidade, responsável, mas tem dificuldade com as coisas da tecnologia, o que acaba contrabalançando um pouco isso.</p>	<p>Sem percepção em relação ao gênero</p> <p>Baixa percepção em relação à faixa etária</p>

P2	“Então essa capacidade (de superação) é inerente a qualquer ser humano, aí você não pode dizer, é homem ou mulher, não tem nada a ver com isso ”, tem a ver com a essência mesmo da pessoa”	Sem percepção em relação ao gênero
P3	“Quem está na segunda graduação, que tem um pouco mais de maturidade em termos de idade, às vezes se adapta, às vezes, não é uma regra”	Baixa percepção em relação à faixa etária
P4	Não comentou	
P5	“Eu acho que é muito da pessoa, independente da idade ou do gênero, concordo com P2 ”.	Sem percepção em relação à faixa etária e/ou ao gênero
P6	Não comentou	
P7	[...] “Nós temos estudantes que são super novos, 17, 18 anos, que se apaixonam pelo modelo, mas nós temos estudantes também de 40, 45, 50 anos , então fica difícil para a gente estabelecer algo nesse sentido”	Sem percepção em relação à faixa etária

Fonte: Elaborado pela autora

Dos/as sete participantes, apenas três responderam diretamente sobre as questões de gênero. Dos três que responderam, todos/as trouxeram não perceberem diferença e dois concordaram que essas questões não influenciam, um deles trazendo que *“essa capacidade (de superação) é inerente a qualquer ser humano, aí você não pode dizer, é homem ou mulher, não tem nada a ver com isso, tem a ver com a essência mesmo da pessoa”* (E1, P.2). Sobre questões etárias, três comentaram também, contudo, que apresentaram dificuldades em trazer uma diferença clara em relação a idade dos/as estudantes e sua adaptação em relação às metodologias ativas, uma delas trazendo que *“é muito da pessoa, independente da idade ou gênero, concordo com [P2]”* (P5). Um dos participantes trouxe que essa dificuldade de relacionar a uma faixa etária específica se dá por terem tanto estudantes mais novos/as como também mais velhos/as que se adaptam bem ao modelo. Contudo, uma participante salientou que apesar de alunos/as mais velhos apresentarem maior maturidade, também podem apresentar dificuldades em relação à tecnologia, muito utilizada no método de ensino da UA, validando a diferença anteriormente trazidas na literatura em relação aos/as nativos/as digitais e imigrantes digitais, além das incertezas vivenciadas a partir da utilização das novas tecnologias, mesmo com todo o empenho de professores e professoras (Bachich, Neto e Trevisani, 2015; Ribeiro e Silva, 2021).

Em relação a diferenças de gênero, uma participante relatou:

[...] Eu acho que eu não dividiria em categoria, assim, de gênero, acho que isso não consegui perceber, mas acho que tem três tipos de aluno. Tem aquele que diz pra mim: “Eu sonhei, encontrei a instituição dos meus sonhos.” Então uma minoria é essa. A outra minoria é aquela que vai pagar para ver, que está em dúvida, você tem uma tentação, tem um interesse, mas tem medo. E tem aquele que chega e que não é para ele né? Eu fechei ontem o relatório de evasão, e muita

gente vai embora porque não se adapta a metodologia, ou seja, não tá a fim desse desafio, porque isso é muito trabalhoso[...] Eu brinco que é empurrar o caminhão na subida, é tudo contra o que você está habituado a fazer, do ponto de vista da educação (E1, P1).

É importante mencionar, em relação às questões de gênero, a sobrecarga vivenciada por mulheres, que em muitas situações acabam por entrar em um esgotamento físico e emocional a partir da tripla jornada de trabalho (universidade, trabalho e cuidar dos/as filhos), além da culpa vivenciada pelas mesmas (Ávila e Portes, 2012; Almeida, 2007; Soares, 2006), questão que não fora levada em consideração diretamente no *focus group*, mas que poderia influenciar na adaptação ou não de mulheres em relação às metodologias aplicadas, principalmente por conta da grande carga de leituras exigidas. Por outro lado, os comentários trazidos pelo grupo também podem corroborar com Wilson *et al.* (2007), ao examinarem que um ensino superior empreendedor incentiva as intenções empreendedoras de mulheres e reduz brechas aplicadas ao gênero.

O comentário da participante P1 corrobora com o trazido pelos/as demais participantes, de maneira que o “empurrar o caminhão na subida”, seria justamente sobre o fato de por vivenciarem algo que não estavam acostumados, o processo de adaptação às metodologias fica mais trabalhoso. Também reflete a fala de outro participante, que mencionou a dificuldade em compreender quais estudantes são realmente mais propensos/as a vivenciarem as metodologias ativas ou têm maior predisposição à mesma, por gênero, idade ou classe social. Trouxe que a equipe pedagógica tem tentado compreender a partir de *focus groups* qual estudante é mais propenso às metodologias ativas, contudo estão a ter dificuldades: *“mas a gente não consegue estabelecer uma idade, uma classe social, porque nós temos estudantes que são super novos, 17, 18 anos, que se apaixonam pelo modelo, mas nós temos estudantes também de 40, 45, 50 anos”* (E1, P7).

Em relação às diferenças etárias, de forma geral, os/as participantes relataram que podem ter relação com a adaptação às metodologias ativas de aprendizagem. Alguns relataram que os alunos/as de segunda graduação, que geralmente são mais velhos/as, apesar de apresentarem maior maturidade, não necessariamente se adaptam, por conta de eventuais dificuldades tecnológicas enfrentadas. Dessa forma, um fator pontuado como potencial facilitador em relação a adaptação às metodologias ativas *“é a pessoa ter uma primeira graduação, então os alunos que estão vindo, que são de segunda graduação, eles normalmente são mais maduros né, passaram por todos os perrengues de uma graduação, mesmo que no modelo tradicional”* (E1, P3). Esse fator foi correlacionado aos/as alunos/as

serem mais autônomos no processo e por isso, acaba por ter uma melhor adaptação (E1, P3). É importante salientar que os/as alunos/as de segunda graduação são também de maior idade, logo, o fator etário também está relacionado a essa questão. Por outro lado, outra participante trouxe um contraponto, explanando:

Na minha experiência, não vejo eles [os de segunda graduação] como de mais fácil adaptação com o modelo não, eu acho eles mais conscientes responsáveis, que ele sabe que essa segunda graduação geralmente tem uma mudança de carreira, está em jogo muitas outras coisas né, então ele tem uma maturidade e se esforça mais para adaptar. Mas a gente tem alguns alunos, que está fazendo, está passando pela segunda graduação e tem muita dificuldade, a gente tem aluno, inclusive, que por mais que a gente estimule, o autodidatismo dele é bem dentro do que ele conhece como é um estilo mais tradicional, mesmo que a gente fale que não precise. Então eu acho que depende muito, eu acho que eu concordo muito com o P3, é da pessoa, independente da idade e do gênero, essa questão de se adaptar ao modelo. (E1, P5)

Em relação às questões etárias, foi levantado também a falta de maturidade dos/as mais novos/as em relação às metodologias “*acho que ele não tem nem maturidade para entender isso, a maioria deles que está chegando na faculdade, calouro com 17, 18 anos, ainda muito novinho, então isso é um desafio*” (E1, P5).

De forma geral, ao partilharem as percepções sobre eventuais diferenças de atitudes perante as metodologias adotadas, os/as professores/as tiveram dificuldades para trazer argumentos que pudessem explicar diferenças entre gênero e idade. Em relação ao gênero, é importante salientar as dificuldades vivenciadas por mulheres e a sobrecarga em relação às suas vivências, assim como possíveis questões de abusos a ocorrer no contexto universitário, questão que não foi trazida pela equipe pedagógica. Em relação às questões etárias, da mesma forma, também houveram dificuldades de serem relacionadas diferenças específicas, principalmente por terem alunos/as de diferentes faixas etárias a se adaptarem bem às metodologias adotadas na UA. Ao mesmo tempo, dificuldades em relação a maturidade de alunos/as mais velhos e imaturidade dos/as mais novos/as também foram trazidos.

5.1.3. Percepção da equipe pedagógica sobre o comportamento empreendedor e a influência das metodologias ativas de aprendizagem

A terceira pergunta teve o objetivo de compreender, sob a perspectiva da equipe pedagógica, qual a influência das metodologias ativas de aprendizagem no comportamento empreendedor dos/as estudantes. Para isso, a equipe pedagógica foi questionada sobre quais fatores, pela experiência de contato com os/as estudantes, influenciavam alguns estudantes a empreenderem e outros/as não.

O quadro 6 abaixo representa a terceira matriz da análise de conteúdo que foi realizada a partir da terceira pergunta realizada aos/às docentes no focus group. A partir dos dados coletados nas respostas da terceira pergunta, foi possível estabelecer uma taxonomia quanto a percepção dos/as docentes quanto à influência das metodologias ativas no comportamento empreendedor de estudantes. Foram encontradas 6 categorias, que foram: 1) projeto integrador (5 respostas), CPP de empreendedorismo (2 respostas), estímulo dos/as professores/as (1 resposta), influência dos/as colegas (1 resposta) e influência da família (1 resposta).

Quadro 6

Percepção dos/as docentes sobre a influência das metodologias ativas no comportamento empreendedor

P	Unidades de registro	Categorias
P1	<p>“Então os alunos que têm um histórico na família, que o pai é empreendedor, que o irmão já empreendeu, isso tem uma influência”</p> <p>“E aí ele mergulha nesse universo na UniAmérica, de possibilidade, ele é estimulado a produzir, fazer projeto (integrador), e aí as coisas convergem, aí eu penso que a metodologia dele influencia.”</p>	<p>Influência da família</p> <p>Projeto integrador</p>
P2	<p>“ A importância do estímulo dos professores ao empreendedorismo, de mostrar que você é capaz, e o exemplo dos colegas que já conseguiram iniciar os seus empreendimentos dentro do curso ainda...”</p> <p>“Porque quando a gente traz alguns projetos ou nos próximos projetos integradores mostrando como se faz, e aí eles vêem que eles são capazes, eles vêm também que os colegas já iniciaram, já começam a empreender”</p> <p>“Então o projeto integrador é de 2 vias, tanto a via que ele recebe o estímulo, como a via que ele vai colocar em prática o estímulo que ele recebeu, empreendendo via projeto integrador também.”</p>	<p>Estímulo dos/as professores/as</p> <p>Projeto Integrador</p> <p>Influência dos/as colegas</p>
P3	<p>“Projeto integrador também incentiva bastante alguns alunos no empreendedorismo”</p> <p>“Eu vejo que tem alguns que têm montado não só ONG, como empresas mesmo, tem um grupo agora que está saindo né, com um instituto mesmo aqui em Foz, em função do projeto integrador, então acho o projeto integrador, assim, a menina dos olhos para essa parte de empreendedorismo.”</p>	<p>Projeto Integrador</p>
P4	Não comentou	
P5	<p>“O que eu acho que ajuda, sim, a metodologia ativa são o projeto integrador e a CPP né, que a gente tem, não sei como é que está agora, mas de empreendedorismo.”</p> <p>“Então a CPP de empreendedorismo, a gente acaba estimulando, mas muito para ele perceber que isso não é uma coisa de outro mundo, que empreender não é tão difícil assim, isso não é para poucos.”</p>	<p>CPP de empreendedorismo</p> <p>Projeto Integrador</p> <p>Influência da família</p>

	<p>“Ela deve ter explorado essa ideia pelo menos umas 3 vezes, na CPP, no projeto integrador, acho que foram essas 2”</p> <p>“E a gente teve casos, por exemplo, aquele das ONGs, Dr. Patinhas e da fisioterapia, todos os dois passaram pela CPP de empreendedorismo, então a ideia nasceu no CPP de empreendedorismo.”</p> <p>“Então geralmente quem tem uma família, tem casos de empreendedorismo na família, tendem a querer empreender também, porque isso faz parte da cultura”</p>	
P6	<p>“Trazendo de novo a questão do projeto integrador [...]. E como que isso também está ligado a questão do empreendedorismo, isso tem muito a ver com empreender.</p> <p>“Também posso falar da experiência que tive durante a faculdade, abertura de CNPJ e de todo esse projeto de empreendedorismo que também surgiu uma parte do projeto integrador, e dessa sacada de perceber: “Olha, isso daqui é possível de virar um negócio”.</p> <p>“Isso tudo aliado, digamos, ao projeto integrador, coloca muito para frente para que seja possível sim a abertura de um negócio, que seja possível sim empreender a partir do projeto integrador, a partir da CPP de empreendedorismo que a professora Márcia trouxe”</p>	<p>Projeto Integrador</p> <p>CPP de empreendedorismo</p>
P7	<p>“Imagino que, assim, todos os estudantes são formados direta e indiretamente com capacidade para empreender, agora empreenderem ou não ainda eu acho que está muito relacionada à área”</p> <p>“Eu vejo que as áreas de tecnologia hoje estão mais aquecidas para empreendimentos quando eu comparo com outras áreas”</p>	<p>Influência da área de formação</p>

Fonte: elaborado pela autora

Ao serem questionados/as a respeito da influência das metodologias ativas no comportamento empreendedor, um dos primeiros pontos levantados foi o fator familiar e também “*o meio onde ele está inserido, então os alunos que têm um histórico na família, que o pai é empreendedor, que o irmão já empreendeu, isso tem uma influência*” (E1, P1), questão que também foi ressaltada por outra participante: “*quem tem casos de empreendedorismo na família tende a querer empreender também, porque isso faz parte da cultura*” (E1, P5). Essas percepções confirmam o quanto os/as empreendedores/as podem advir de experiências educacionais, familiares e vivências profissionais diversificadas, assim como também quando expostas ao empreendedorismo a partir de pessoas próximas acabam por considerar mais profundamente a possibilidade de abrir um negócio (Hisrick e Peters, 2014; Cardella, Hernández-Sánchez e Garcia, 2020).

Outro ponto mencionado por praticamente todos/as os/as participantes foi o projeto integrador de extensão como potencializador do comportamento empreendedor de

estudantes. Também foi bastante citado o módulo de aprendizagem chamado de Competências Pessoais e Profissionais (CPP).

Projeto integrador também incentiva bastante alguns alunos no empreendedorismo [...] e aí começa a partir dali, eu vejo que tem alguns que têm montado não só ONG, como empresas mesmo, tem um grupo agora que está saindo né, com um instituto mesmo aqui em Foz do Iguaçu, em função do projeto integrador. Então, acho o projeto integrador, assim, a “menina dos olhos” para essa parte de empreendedorismo. Então a CPP de empreendedorismo, a gente acaba estimulando, mas muito para ele perceber que isso não é uma coisa de outro mundo, que empreender não é tão difícil assim, isso não é para poucos. Então dentro da CPP, a gente estimula muito ele a pensar e ver uma oportunidade, e a gente fala um pouquinho da trilha (de aprendizagem) né, como é que seria empreender (P3,E1).

Além disso, cabe ressaltar que desde o início de sua implementação até o ano de 2020, aproximadamente 2.700 projetos integradores de extensão foram realizados na UA, levando em consideração apenas o campus de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná. Além disso, diversos projetos também ganharam dimensão on-line, podendo o número de pessoas impactadas ser ainda muito maior dependendo do projeto integrador (Uniamérica, 2020).

Martin e Osberg (2007) sustentam que a pessoa empreendedora pensa de forma criativa, formulando soluções e encontrando formas diferenciadas de resolução de problemas, sendo estas essenciais para os/as estudantes que realizam os projetos integradores de extensão. Alguns casos de comportamento empreendedor foram também relatados por uma das participantes do *focus group*, mencionando ONGs e empresas que começaram a partir de projetos integradores de extensão ou CPPs: “E a gente teve casos, por exemplo, aquele das ONGs, Dr. Patinhas e da fisioterapia, todos os dois passaram pela CPP de empreendedorismo, então a ideia nasceu no CPP de empreendedorismo” (E1, P5).

Também trouxeram que durante o período acadêmico, a própria ideia “Dr. Patinhas”, uma ONG de terapia assistida por animais em Foz do Iguaçu, iniciada durante uma das aulas de CPP, foi explorada pelo menos 3 vezes durante o período em que a acadêmica esteve na UA, inclusive também durante um projeto integrador de extensão (E1, P5). Após a formação, a aluna evoluiu a ideia e o projeto foi transformado em uma organização sem fins lucrativos, inclusive tendo participado de uma iniciativa de pré-incubação durante o período acadêmico. Outro exemplo foi a ONG “Risoterapia” e uma empresa júnior criada por estudantes da Engenharia Civil:

[...] então, todos eles passaram pela experiência, não de empreender propriamente dito, mas de que não foi o primeiro contato, então eles tiveram um primeiro contato do empreendedorismo na CPP, depois eles tiveram esse contato no projeto integrador, e aí a gente percebe que precisa de um tempo para a ideia amadurecer e aí partir realmente para empreender. Então eu acho sim que a

metodologia que a gente utiliza, não só o projeto integrador, mas a CPP de empreendedorismo ajuda, pelo menos ao aluno passar por essa experiência e tirar esse mito de justificar que empreendedorismo é algo muito especial e para poucos (E1, P5).

O caso da ONG Dr Patinhas, uma ONG de terapia assistida por animais, citado pela participante 5, remete a um passo a passo pedagógico vivenciado pela aluna. Nesse caso, a visualização do problema foi percebida nas aulas de CPP, soluções foram exploradas por intermédio de inspirações nas aulas e os testes foram realizados a partir da educação para o empreendedorismo, e mais especificamente, através dos projetos integradores de extensão da estudante. A ONG atualmente recebe apoio a partir do voluntariado e a solução de assistir instituições com o auxílio de cães terapeutas tornou-se uma prática cotidiana, tendo realizado intervenções em diversas instituições de Foz do Iguaçu, por exemplo, o Hospital Ministro Costa Cavalcanti (Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, 2021). Os PI foram trazidos como potenciais laboratórios de futuros negócios, podendo ser um espaço em que o/a estudante identifica uma demanda, planeja e posteriormente coloca a ideia em prática. Além disso, uma das professoras também é egressa da UA e salientou que a partir do projeto integrador:

[...] surgem negócios, então a gente tem o caso agora que eu sei do instituto [...] que tinha um grupo de alunos que a partir de um projeto integrador, se não me falhe a memória, surgiu essa ideia, e algo que elas têm em mente de colocar em prática, como uma empresa. Também posso falar da experiência que tive durante a faculdade, abertura de CNPJ e de todo esse projeto de empreendedorismo que também surgiu uma parte do projeto integrador, e dessa sacada de perceber: “Olha, isso daqui é possível de virar um negócio” [...] E até hoje ainda estou envolvida nessa questão, do fruto que veio a partir desse momento da experiência, de aventura de negócios e a partir também da experiência do projeto integrador, e como que a faculdade em si também funciona como o suporte para isso tudo, desde validar a ideia com o professor que já tem mais experiência na área, mostrar aquele produto para ele e ver se ele te dar força referente aquilo: “Olha, isso faz sentido, não vai por aí, vai por aqui” (E1, P6).

O PI foi relacionado também com a prática do que é empreender e as fases que envolvem esse processo, entre ter uma ideia, planejá-la e executá-la:

Queria fazer só um breve comentário dentro de tudo que foi trazido, trazendo de novo a questão do projeto integrador e como essa questão de vivenciar essa prática do projeto é o que pode proporcionar o aluno a experimentar e perceber que ele é capaz de planejar e executar um projeto. E como que isso também está ligado a questão do empreendedorismo, isso tem muito a ver com empreender, primeiro eu tenho uma ideia, eu planejo como executar e depois eu coloco em prática, enfim, e muito mais coisas né? Mas dentro do projeto integrador, é essa primeira experiência que o aluno tem de se sentir capaz de fazer isso (E1, P6).

A partir deste tópico, é possível perceber que ao serem questionados/as sobre o que influencia determinados/as estudantes a empreenderem, a equipe pedagógica predominantemente trouxe tanto a CPP de empreendedorismo como também os projetos integradores de extensão. A partir do exposto, foi possível notar que as ideias de estudantes

são estimuladas a partir da educação para o empreendedorismo sendo o período universitário e os demais projetos vivenciados laboratórios para este processo.

Cinco participantes citaram o projeto integrador de extensão como potencializador do comportamento empreendedor, inclusive citando casos de alunos/as e egressos/as que iniciaram empreendimentos a partir do mesmo. Importa ressaltar, também, que uma das professoras, também egressa da UA, trouxe o próprio depoimento de como os PI influenciaram em seu próprio comportamento empreendedor, corroborando com a literatura trazida anteriormente, de que as metodologias ativas exercem influência sobre os comportamentos empreendedores de estudantes, assim como também, especificamente, a aprendizagem baseada em projetos (Sudarmin e Wijayati, 2017; San Tan e Frank, 2006; Hidayat e Suriana, 2018).

Relativamente aos comportamentos empreendedores apresentados quando relacionados às metodologias ativas, também há de ser mencionada a maior probabilidade de a pessoa ter um comportamento empreendedor a partir do momento que esta frequentou o ensino superior (Lopes, 2010; Bernardino e Santos, 2014), este fator sendo independente de a pessoa ter ou não frequentado uma instituição que aplica metodologias ativas de aprendizagem ou de ter vivenciado ou não a educação para o empreendedorismo.

5.1.4. Percepção da equipe pedagógica sobre o comportamento empreendedor social influenciado pelas metodologias ativas

Ao final do *focus group*, objetivou-se compreender sob a perspectiva da equipe pedagógica qual era a influência das metodologias ativas de aprendizagem no comportamento empreendedor dos/as estudantes, mais especificamente em relação ao empreendedorismo social. Para isso, um gráfico do inquérito por questionário 1 (de alunos/as ativos/as) foi mostrado aos participantes com o intuito de compreender até que ponto as metodologias ativas de aprendizagem também poderiam incentivar o empreendedorismo social. Aqui é importante citar Smith e Stevens (2010), trazendo que o mensurador maior para um/a empreendedor/a social é a criação de valor social, diferentemente dos/as empreendedores/as tradicionais, que, o mensurador de desempenho seria o lucro, e a pergunta feita no questionário para alunos/as ativos/as era diretamente direcionada a criação de instituições sem fins de lucro.

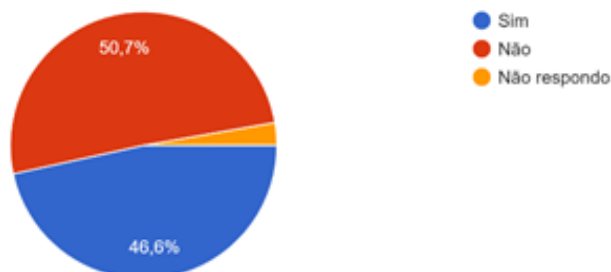
Foi mostrado, então, o gráfico abaixo, em que 46,6% dos/as estudantes afirmaram já terem pensado em criar um projeto social desde o período acadêmico ou após a formação.

Gráfico 2

Empreendedorismo social – UA

Já pensou em criar um projeto social (sem fins lucrativos) desde o período universitário ou após a formação?

73 respostas



Fonte: Inquérito por questionário 1 - *Google Forms*

O quadro 7 abaixo representa a quarta matriz da análise de conteúdo que foi realizada a partir da quarta reflexão proposta aos/às docentes no focus group. A partir dos dados coletados nas respostas da pergunta 4, foi possível estabelecer uma taxonomia quanto a percepção dos/as docentes quanto à influência das metodologias ativas no comportamento direcionado ao empreendedorismo social. Foram encontradas 5 categorias, que foram: 1) contato com a comunidade (3 respostas), 2) projeto integrador (3 respostas), 3) CPP (2 respostas), 4) demandas sociais (1 resposta) e 5) influência dos/as professores/as (1 resposta).

Quadro 7

Percepção dos/as docentes sobre a influência das metodologias ativas no comportamento direcionado ao empreendedorismo social

P	Unidade de Registro	Categoria
P1	<p>“Eu já ouvi muitos depoimentos ao longo desses 8 anos de que ele não conhecia a cidade, de que ele não conhecia a realidade, de que ele não se via como cidadão, e que essa interação com o mundo real trouxe essa consciência”</p> <p>“Alunas do serviço social me falaram: [...] eu aprendi muito mais sobre inclusão, sobre políticas públicas e sobre preconceito nesse passeio do que eu aprendi ao longo dos 5 anos de serviço social.”</p>	<p>Contato com a comunidade</p> <p>Projeto integrador</p>
P2	Não comentou	
P3	Não comentou	
P4	<p>“Eu acho que tem a ver com o elemento específico projeto integrador. Eu falo da pedagogia, por exemplo, a gente atende muito mais demandas da comunidade: escolas municipais, da prefeitura e ONGs do que empresas propriamente”</p> <p>“Então eu acho que o fato de colocar ele (o aluno) em contato com a realidade, de vulnerabilidade e de fragilidade da nossa própria comunidade, ajuda eles a terem uma consciência, uma consciência política, uma consciência da própria</p>	Projeto integrador

	sociedade muito maior e uma empatia né? Uma noção, uma vontade de assistir, uma vontade de ajudar, de solucionar o problema. “	Demandas sociais
P5	<p>“Eu acho que alguns projetos integradores e algumas CPPs ajudam no desenvolvimento da cidadania ou pelo menos o despertar para o desenvolvimento da cidadania”</p> <p>“Isso a gente estimula, tanto em alguns projetos integradores, algumas CPPs e pelo exemplo e pela didática dos professores [...] que eles podem ter um um papel ativo nessa mudança.”</p> <p>“Eu acho que isso tem muita relação também com que o E.2 trouxe, eu acho que algumas CPPs, projeto integrador, ele vai bem dentro dessa vertente do empreendedorismo social.”</p>	<p>Contato com a comunidade</p> <p>Projetos integrador</p> <p>Influência dos/as professores/as</p> <p>CPP</p>
P6	Não comentou	
P7	“Quando eu vejo esse gráfico que 46,6% deles pensam em ter um projeto social que não visa lucro, eu acho que a gente tem uma influência bem grande dessas atividades [...] dessa influência da CPP, do projeto integrador de extensão, dessa formação cidadã. ”	<p>Contato com a comunidade</p> <p>CPP</p>

Fonte: elaborado pela autora

Dos/as 7 participantes, 3 (42% do grupo) comentaram a respeito do projeto integrador de extensão como influenciador direto da resposta apresentada no gráfico, representando 42% do grupo.

Dessa forma, foi observado, a partir das respostas da equipe pedagógica, que o contato com a comunidade a partir do projeto integrador de extensão proporciona a criação de valor social, também podendo influenciar no comportamento empreendedor dos/as estudantes (foram citados pelos participantes P1, P4, P5 e P7). É importante salientar que a partir do momento, em que o/a estudante entra em contato com a comunidade, passa também a se sentir estimulado/a a solucionar problemáticas de cunho social, passando a desempenhar papéis de agentes da mudança nesse setor (Dees, 1998). A influência e didática dos/as próprios/as professores foi citada por P5 enquanto potencial estimulador dessa resposta.

Ao visualizarem o gráfico, os/as participantes do *focus group* concordaram que o mesmo retrata muito o trabalho realizado pela UA, assim como também os valores da própria instituição: “*Eu já ouvi muitos depoimentos ao longo desses 8 anos de que ele (o aluno) não conhecia a cidade, de que ele não conhecia a realidade, de que ele não se via como cidadão, e que essa interação com o mundo real trouxe essa consciência*“ (E1, P1). Além disso, também foram citados aspectos como consciência social e reconhecimento da cidadania a partir das metodologias ativas: “*Alunas do serviço social me falaram: ‘eu aprendi muito*

mais sobre inclusão, sobre políticas públicas e sobre preconceito nesse passeio do que eu aprendi ao longo dos 5 anos de serviço social” (E1, P1).

Além disso, foram mencionados o estímulo das metodologias ativas ao papel ativo que o/a estudante passa a ter na sociedade, além da própria influência dos/as professores/as em todo esse processo e enquanto mediadores disso. Novamente, os projetos integradores de extensão e as CPP's foram trazidas enquanto potenciadoras também do resultado mostrado:

Eu acho que alguns projetos integradores e algumas CPPs ajudam no desenvolvimento da cidadania ou pelo menos o despertar para o desenvolvimento da cidadania [...] isso a gente estimula, tanto em alguns projetos integradores, algumas CPPs e pelo exemplo e pela didática dos professores em alguns projetos de sala de aula também. Quando começa a mostrar para eles que a inserção social tem um condão de mudar a própria sociedade, que eles podem ter um papel nessa mudança, um papel ativo nessa mudança (E1, P5).

Outra participante do grupo, professora do curso de Pedagogia, também mencionou o projeto integrador como fundamental no que fora mostrado no gráfico:

Mas eu acho que tem a ver com o elemento específico projeto integrador. Eu falo da pedagogia, por exemplo, a gente atende muito mais demanda da comunidade: escolas municipais, da prefeitura e ONGs do que empresas propriamente. Então, os alunos acabam desenvolvendo, ouvindo fragilidades, que podem ser aí assistidas por instituições sem fins lucrativos. Então eu acho que o fato de colocar ele em contato com a realidade, de vulnerabilidade e de fragilidade da nossa própria comunidade, ajuda eles a terem uma consciência, uma consciência política, uma consciência da própria sociedade muito maior e uma empatia né? Uma noção, uma vontade de assistir, uma vontade de ajudar, de solucionar o problema (E1, P4).

É importante salientar que o projeto integrador de extensão é baseado na aprendizagem baseada em problemas, ou seja, os/as alunos/as trazem soluções a partir de problemáticas reais da sociedade, podendo estimular com que o aluno/a “veja também a sociedade como algo que ele tem também um certo dever de ajudar para que ela melhore” (E1, P5). Logo, essa melhora “não tem a ver apenas com ações governamentais, mas tem também relação com o papel dele nessa melhora, o que é que ele pode fazer para que a sociedade melhore” (E1, P5). Além disso, o próprio ecossistema da UA e o fato de a instituição ter sido uma instituição sem fins lucrativos também foi citado enquanto possível influenciador dessa questão:

[...] eu acho que todo o ecossistema da UniAmérica, o DNA da UniAmérica, as pessoas que fazem parte da UniAmérica compartilham desse sentimento de alguma forma, que a [P1] falou antes da questão de propósito, do aluno ter uma noção de propósito, então eu acho está relacionado a isso, diretamente, especificamente, às demandas de projeto integrador que vem muito de ONGs, de contextos de vulnerabilidade, que sensibiliza o aluno para essa realidade e de forma subjetiva, todo o ecossistema da UniAmérica (E1, P4).

Concluindo este tópico, o projeto integrador de extensão foi citado pela maior parte dos/as respondentes como influenciador da resposta trazida no gráfico apresentado, assim como todo o ecossistema da UA, ou seja, o fato de a mesma ter sido uma instituição sem fins lucrativos, diversos/as alunos/as terem sido beneficiados com bolsas de estudo e principalmente o contato com a comunidade auxiliando na autopercepção do/a estudante como possível agente transformador da sua realidade. Da mesma forma, também é relevante citar que “os/as empreendedores/as sociais adotam uma missão, de forma a trazer mudanças no âmbito social” (Dees, 1998: 275), questão que a partir do PI o/a estudante passa também a ter contato com a comunidade e suas fragilidades, conforme citado por P4, trazendo uma *“consciência da própria sociedade muito maior e uma empatia [...] Uma noção, uma vontade de assistir, uma vontade de ajudar, de solucionar o problema”*.

Por fim, cabe ressaltar, ao final deste capítulo, algumas conclusões a respeito da análise do *focus group*, levando em consideração a ótica da equipe pedagógica em relação aos alunos/as da UA, objetivando responder os questionamentos centrais desta pesquisa. Em relação aos desafios enfrentados pelos/as discentes, dois fatores foram mais enfatizados, sendo eles: a adaptação ao método e o gerenciamento de tempo, muito relacionado a carga de leitura da sala de aula invertida.

De forma geral, os/as professores tiveram dificuldade em visualizar diferenças de atitude perante as metodologias adotadas em relação às questões éticas e de gênero levantadas no grupo. Em consenso, os projetos integradores de extensão foram apontados como potenciais influenciadores do comportamento empreendedor de estudantes da UA, assim como também a CPP de empreendedorismo, ambas funcionando como laboratórios para o desenvolvimento de negócios dos/as alunos/as, inclusive iniciativas também de empreendedorismo social. No próximo capítulo, serão exploradas a subamostra 1 (alunos/as ativos/as) e a subamostra 2 (ex-alunos/as), com o intuito também de responder as questões centrais da pesquisa.

5.2. A influência das metodologias ativas de aprendizagem no comportamento empreendedor de estudantes universitários/as

Este item pretende compreender, a partir da análise do inquérito por questionário aos alunos/as ativos/as da UA, qual foi a influência das metodologias ativas no comportamento empreendedor dos/as mesmos/as. Para isso, o questionário (apêndice II) apresentou perguntas relativas a dados socioeconômicos, desafios enfrentados pelos/as

estudantes, influência da pandemia do covid 19 e seus impactos no desempenho acadêmico, gosto e dificuldade de adaptação em relação às metodologias ativas de aprendizagem, expectativas profissionais e perguntas relacionadas a intenção pelo empreendedorismo que foram analisados a partir da análise de conteúdo e análise estatística.

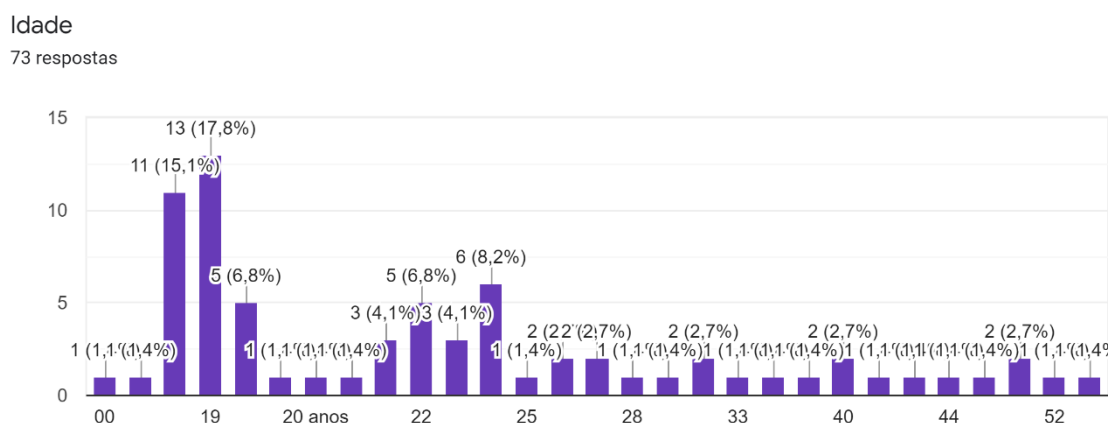
Para isso, a seção está dividida em 5 subseções. Inicialmente, na primeira subseção (5.2.1) descreve-se e caracteriza-se a amostra. Na segunda subseção (5.2.2), compreende-se a percepção dos/as alunos/as a respeito dos maiores desafios vivenciados em relação às metodologias ativas. Na terceira subseção (5.2.3), busca-se compreender o impacto da pandemia do covid 19 no desempenho acadêmico dos/as estudantes da UA. Na quarta subseção (5.2.4) busca-se compreender as diferenças etárias e de gênero e sua influência no comportamento empreendedor e, por último (5.2.5), procura-se compreender quais metodologias tiveram mais impacto no comportamento empreendedor de estudantes.

5.2.1. Descrição e caracterização da amostra: estudantes a frequentar a UA

O gráfico 3 abaixo apresenta a distribuição de respondentes em relação a idade. As idades com maior número de respondentes situam-se entre 18-19 anos, o que representa cerca de 32,9 % do total de respondentes.

Gráfico 3

Idade dos/as respondentes (estudantes ativos/as)

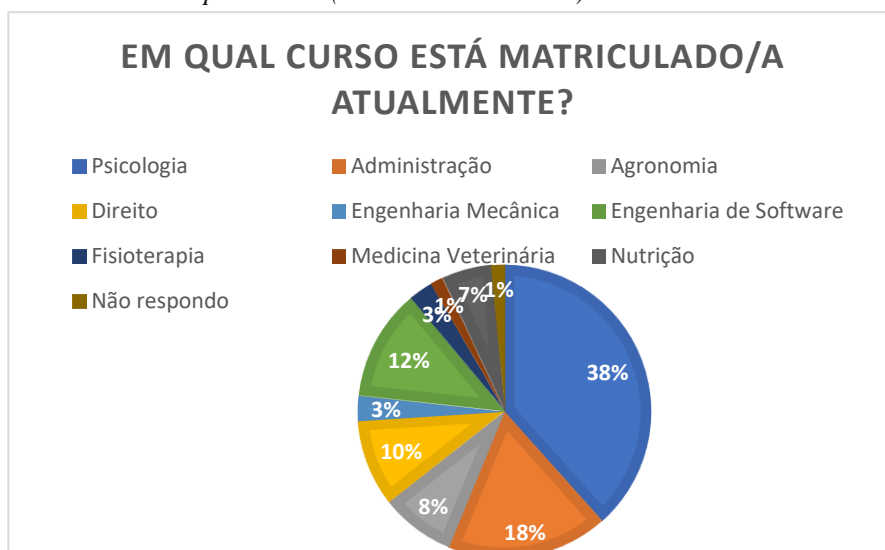


Fonte: Inquérito *Google Forms*

Em relação aos cursos, conforme apresentado no gráfico 4 abaixo, 38% (28) são da Psicologia, 18% (13) da Administração, 10% do Direito (7), 8% da Agronomia (6), 3% (2) da Engenharia Mecânica, 12 da Engenharia de Software (9), 3% da Fisioterapia (3), 1% da Medicina Veterinária (1), 5% da nutrição e 1% (1) optou por não responder.

Gráfico 4

Curso dos/as respondentes (estudantes ativos/as)

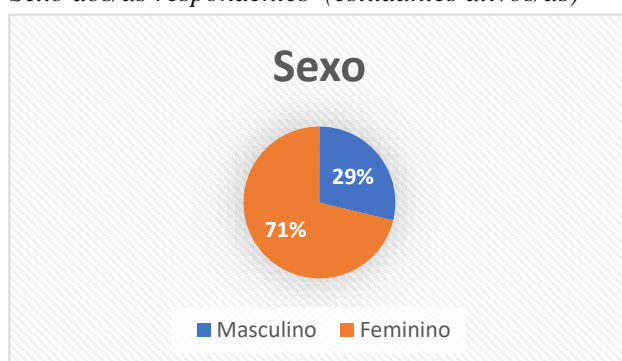


Fonte: Inquérito Google forms

Observando o gráfico abaixo, 71% dos/as respondentes são mulheres e 29% são homens. A discrepância de respostas em relação ao gênero pode ser explicada pela maior parte dos/as respondentes serem do curso de Psicologia, curso que, na UA, majoritariamente é cursado por mulheres. Além disso, a pró reitora de relacionamentos do Centro Universitário informou que a porcentagem, levando em conta os/as 1500 alunos/as ativos/as da instituição é de 52% de mulheres e 48% de homens, também já sendo um número maior, o que também poderia explicar maior porcentagem em relação à subamostra de alunos/as ativos/as.

Gráfico 5

Sexo dos/as respondentes (estudantes ativos/as)



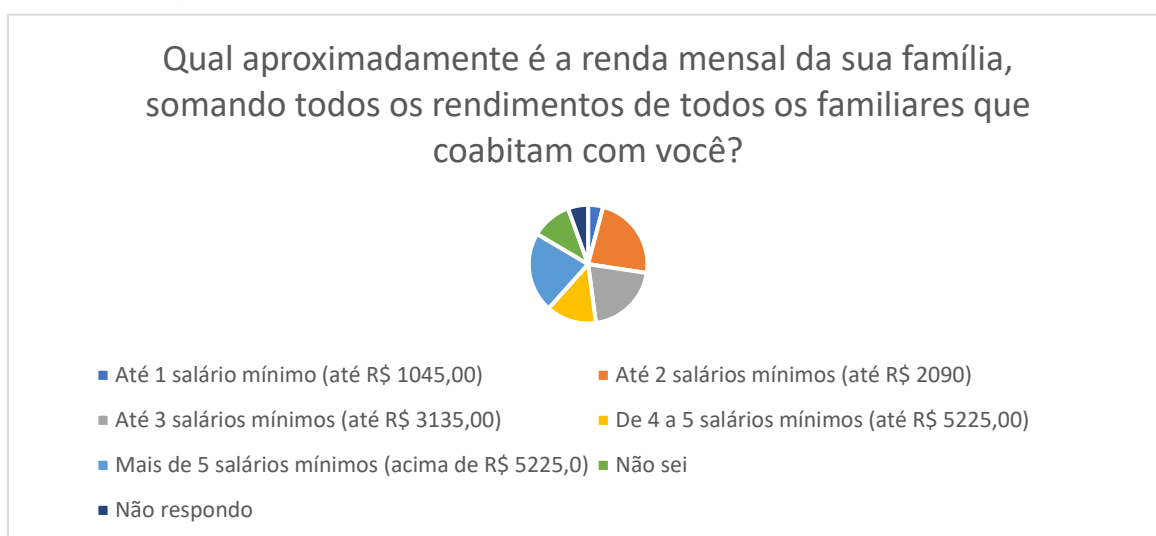
Fonte: Elaborada pela autora

Em relação a junção de rendimentos familiares, conforme o gráfico 6 abaixo, percebe-se que 4,1% é de até 1 salário mínimo, 23,3% é de até 2 salários mínimos, 20,5% é de até 3 salários mínimos, 13,7% de 4 a 5 salários mínimos e 21,9% de mais de 5 salários

mínimos. A média salarial familiar dos/as respondentes é de R\$ 3600,00 aproximadamente. É importante salientar que a renda domiciliar per capita brasileira a partir da pandemia do Covid-19 e a crise econômica caiu para R\$ 1380,00 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020), ou seja, é possível perceber que a renda da subamostra 1 é maior do que a média de renda domiciliar brasileira.

Gráfico 6

Renda mensal familiar (estudantes ativos/as)



Fonte: Inquérito *Google forms*

O perfil majoritário dos/as respondentes da pesquisa, portanto, é de estudantes entre 18-19 anos, do sexo feminino, que possui renda familiar média de R\$ 3600. Um dado importante de ser colocado é o valor médio de propinas da UA, sendo de aproximadamente R\$ 700, o que explicaria também a renda familiar mais alta.

5.2.2. Desafios acadêmicos e seu impacto no comportamento empreendedor

Com o intuito de compreender a maior dificuldade vivenciada pelos/as alunos/as ativos/as, foi trazida a seguinte pergunta no questionário “qual a sua maior dificuldade durante o período universitário?” Analisando as respostas, a partindo da proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011) e da avaliação dos relatos trazidos, foram criadas cinco categorias, demonstradas no quadro 8 abaixo:

Quadro 8

Matriz de análise do questionário – Dificuldades durante o período universitário

Categoria	Unidades de registro
Adaptação ao método (18 respostas)	E1: Apresentar alguns conteúdos. E2: Adaptação com o método E17: “Se encontrar no curso com a nova metodologia”, E18: Vários trabalhos em grupo, a única métrica individual é a opinião do professor (rubrica). Sem falar que várias vezes mudaram o critério de avaliação ao longo da formação, gostava mais de quando entrei na faculdade e agora não me identifico mais. E19: “Conseguir ler todas as UAS (Unidades de aprendizagem)”. E21: “Manter a matéria em dia com aprofundamento teórico”. E22: “Leitura” E24: Estudar por conta própria. E30: Ler muitas UA’S. Aprendo mais indo direto para a prática. E38: Apresentar trabalhos. E48: Aulas superficiais. E50: Me adaptar a nova rotina. E51: Estudar em casa, a parte que tem que ser sozinha. E52: Adaptação ao método de ensino. E56: A adaptação no começo. E61: Apresentação de projetos. E64: Dar conta de leituras. E54: Aulas online.
Gerenciamento de tempo (33 respostas)	E3: Conciliar trabalho com a faculdade. E5 Conciliar trabalho, estudos e vida pessoal E6: Conciliar a realidade de uma vida lá fora com o foco na faculdade. E7: Dividir meu tempo entre a família e a faculdade E10: Conciliar vida pessoal, profissional e universitária, E11: Conciliar estudos/trabalho com o projeto integrador. E12: conciliar estágios com trabalho, E13:A enorme carga de atividades e prazos para cada entrega. E14: Acúmulo de atividades. E16: conciliar estudo e trabalho. E23: Tempo, os prazos são muito apertados. E25: O tempo. E26: Conciliar trabalho e faculdade, tendo professores que não entendem esse estilo de vida que é necessário pra que eu consiga chegar a minha formação. E27: conciliar com as demais obrigações, como trabalho por exemplo. E29: Tempo. E31: Conciliar estudo família e trabalho. E32: Fazer as entregas no prazo. E33: TRABALHAR E ESTUDAR. E34: Adaptação das matérias à minha rotina. E35: Estudar as matérias com antecedência. E36: me deslocar da minha casa ate a faculdade em tempo hábil. E40: trabalhar e estudar. E41: Organizar rotina de estudos em casa. E43: Tempo. E45: Trabalho e estudo. E46: Tempo, devido ao trabalho (emprego) do dia a dia. E49: Dividir meu tempo entre a família e a faculdade. E53: Conciliar profissional com as demandas da faculdade, principalmente as externas. E55: Manter a concentração após um dia longo de trabalho/Exigência de recursos não tangíveis para certos projetos. E57: tempo. E58: Ter tempo para estudar fora da Universidade. E60: Trabalhar e estudar: E63: Conciliar trabalho e faculdade.
Saúde mental (3 respostas)	E47: “A solidão de estudar online e as tristezas da pandemia”, E48: “exposição durante as apresentações por conta da fobia social”, E54: “lidar com a ansiedade, tanto na elaboração e escrita dos trabalhos como da interação e exposição frente aos demais acadêmicos e, até mesmo dos professores.”
Pandemia (2 respostas)	E47: “A solidão de estudar online e as tristezas da pandemia”, E64: pandemia.
Questões financeiras (1 resposta)	E20: “Pouco dinheiro”
Distância da família (1 resposta)	E71: “Estar longe da família, pois sou de outro país”.
Relacionamento com colegas (1 resposta)	E65: “Achar pessoas na sala que realmente ajudam nos trabalhos em grupo”

Fonte: Elaborado pela autora

Pelas categorias trazidas na matriz acima, é possível perceber que 33 estudantes relataram como maior dificuldade o gerenciamento de tempo e 18 adaptação ao método de ensino da UA. Os/as demais (21) relataram dificuldades com saúde mental (3), questões

financeiras (1), distância da família (1), relacionamento com colegas (1) ou optaram por não responder.

A maior parte dos/as respondentes (33) relataram como maior dificuldade questões como “conciliar trabalho, estudos e vida pessoal” (Q1, E5), “conciliar a realidade de uma vida lá fora com o foco na faculdade” (Q1, E6), “dividir meu tempo entre a família e a faculdade” (Q1, E7), “conciliar estágios com trabalho” (Q1, E11), conciliar estudos/trabalho com o projeto integrador (Q1, E11)”, ou seja, todas questões relacionadas com a dificuldade de gerenciamento de tempo. Isso pode ser explicado principalmente pela metodologia sala de aula invertida, uma vez que os/as estudantes possuem unidades de aprendizagem para ler durante a semana, em teoria, antes da aula acontecer (Valente, 2018). Além disso, o projeto integrador de extensão também demanda dos/as alunos/as encontros, principalmente em grupo, fora do horário das aulas, o que também poderia explicar o gerenciamento de tempo como uma dificuldade.

A segunda categoria mencionada foi a adaptação ao método, justamente pelos seguintes comentários apontados como dificuldades: “Leitura” (Q1, E22), “ler muitas Unidades de aprendizagem” (Q1, E30), “apresentar trabalhos” (Q1, E38), “aulas superficiais” (Q1, E40), “estudar em casa, a parte que tem que ser sozinha” (Q1, E51), “adaptação ao método de ensino” (Q1, E52), “a adaptação no começo” (Q1, E56), “apresentação de projetos” (Q1, E6) e “aulas online” (Q1, E54).

No website avaliativo de instituições superiores “QueroBolsa”, há comentários que refletem as dificuldades, de atuais e ex estudantes, suscitadas pela metodologia da sala de aula invertida e o anseio por mais conteúdos expositivos. Eis alguns exemplos:

“A questão de não explicar todo o conteúdo durante as aulas, gostaria de que além das unidades online para estudar antes da aula, tivessem mais explicações durante as aulas, pois a gente fica com dúvidas e as vezes não entende o conteúdo online” (QueroBolsa, 2021).

“A metodologia de ensino na faculdade é boa, porém para quem está iniciando e nunca teve experiência com esse tipo de prática acaba ficando perdido e gerando uma certa desmotivação, acho que poderiam ter feito um processo de adaptação um pouco diferente” (QueroBolsa, 2021).

Ainda sobre a sala de aula invertida, há também apontamentos negativos quanto ao elevado custo ou falta de certas condições logísticas, por exemplo: “Poucos notebooks para aqueles que não tem condições de adquirir um, trabalho para aqueles que não possui uma carteira assinada, onde possam trabalhar e estudar na própria instituição”, “cantinas caras”,

“falta de segurança” e “cafeteria com preços altos” (QueroBolsa, 2021). É importante aqui salientar que o notebook é exigido a quem frequenta a UA, estando inclusive no contrato de matrícula: “..o modelo da Uniamérica exige que o aluno tenha o próprio notebook. [...] O notebook é quase um substituto do caderno. Se não tem caderno, não estuda; se não tem notebook, não tem como estudar no híbrido” (Pujol, 2020). É relevante aqui mencionar que a UA é uma faculdade particular, sendo altas as mensalidades da mesma, a não ser para as pessoas que são bolsistas na instituição. Deve ser aqui evidenciado que nem todos nem todas a podem frequentar, levando em conta a realidade brasileira e as desigualdades sociais e econômicas que a marcam.

Em relação à saúde mental, foram mencionadas como dificuldades: “A solidão de estudar online e as tristezas da pandemia” (Q1, E47), “exposição durante as apresentações por conta da fobia social” (Q1, E48) e “lidar com a ansiedade, tanto na elaboração e escrita dos trabalhos como da interação e exposição frente aos demais acadêmicos e, até mesmo dos professores” (Q1, E54). Esses relatos demonstram os dados alarmantes em relação ao aumento de estresse e ansiedade a partir da pandemia (Chegg, 2021). Venturini e Goulart (2016: 112) enfatizam também o papel da universidade em auxiliar no diálogo com o sofrimento do/a estudante, com o intuito de “ultrapassar a frieza da indiferença” e auxiliar na promoção de seu protagonismo. Em relação a isso, é importante trazer que a UA possui o Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), que oferece suporte psicossocial e psicopedagógico aos/as acadêmicos/as da UA, trazendo atendimentos individuais e alguns programas em grupo com o intuito de auxiliar estudantes a lidarem melhor com suas dificuldades emocionais (Hub de Ideias, 2021).

Outra categoria criada foi a distância da família, sendo levantada por conta da seguinte dificuldade trazida: “estar longe da família, pois sou de outro país” (Q1, E71), salientando o quanto a distância da família e saudades de casa podem afetar diretamente no desempenho de estudantes, inclusive também sendo fator de risco para possíveis desenvolvimento de transtornos mentais, por conta da diminuição da rede de apoios dos/as alunos/as (Costa e Moreira, 2016; Mesquita et al, 2016).

Optou-se neste estudo por um maior aprofundamento em relação à pandemia, inclusive sendo criada uma seção inquérito no questionário a respeito da mesma para melhor compreender seus impactos na aprendizagem de estudantes da UA. Foram levadas em consideração circunstâncias que podem ter afetado negativamente o desempenho de

estudantes durante o período pandêmico, entre elas: saúde mental, falta de concentração, métodos de ensino adaptados ao online e dificuldades em realizar projetos integradores, questões a serem melhor aprofundadas no próximo tópico.

5.2.3. Pandemia do Covid 19 e seus impactos no desempenho acadêmico

Os desafios mencionados foram ainda impulsionados pelo período acadêmico vivenciado, por isso sendo enfatizado o momento de pandemia da COVID 19 neste estudo. Diversas adaptações foram realizadas nas IES, como forma de adaptação ao isolamento social imposto pelo quadro pandêmico. É importante salientar que em 2020, ano de início da pandemia, a UA já estava a trabalhar com o modelo híbrido há 6 anos, ou seja, atividades síncrona e assíncronas já estavam a ocorrer. Quando a pandemia surgiu, tiveram “facilidade de adaptação quando comparadas a outras IES” (Pujol, 2020).

Durante a pandemia de COVID 19, o Centro Universitário Uniamérica adotou o modelo de ensino a distância, contudo, segundo Braga, diretor presidente da Uniamérica “no dia em que Foz do Iguaçu decretou a suspensão das aulas presenciais, no outro já estávamos adaptados, funcionando e não perdemos nenhum dia de atividade. A virada de chave foi automática” (Pujol, 2020). Contudo, mesmo com esses pontos, houve uma taxa de evasão significativa, anteriormente sendo de 11% e subindo para 17% durante a pandemia. Algumas estratégias foram utilizadas, como postergar o pagamento das propinas dos/as estudantes e o aumento do parcelamento das mensalidades até a retomada da renda, o que evitou que a taxa de evasão fosse ainda maior.

Contudo, o diretor da UA trouxe o relato de um estudante, que disse “não se trata da Uniamérica postergar o meu pagamento, eu estou sem emprego, estou sem o que comer, eu não vou continuar estudando, vou buscar uma forma de sobreviver, depois eu volto a estudar” (Pujol, 2020). A partir desse ponto, as desigualdades sociais ficam escancaradas, com evidências de que universitários/as pobres iriam sofrer mais em todo o período de pandemia (UNESCO, 2020). Além disso, a captação de novos/as alunos/as acabou caindo, por conta de todas as dificuldades vivenciadas durante a pandemia. Em 2020, a UA projetava captar apenas 30% do que fora captado em 2019 (a média do setor), contudo, acabaram por captar 70%, o dobro do que estavam a esperar (Pujol, 2020).

Quando diversas IES estavam a se adaptar a um modelo de forma compulsória e não esperada, a UA já estava a realizar tais questões, fato que acabou por atrair diversos/as estudantes que não sentiram a mesma segurança em suas IES. Além disso, o próprio contrato de matrícula da UA previamente já exigia que o/a estudante tenha um notebook, dada a característica de modelo híbrido da instituição. Há, também, um local na própria faculdade em que os/as alunos podem fazer o empréstimo (gratuito) de notebook, em caso de esquecimento ou de o/a estudante estar com o notebook quebrado, por exemplo. A instituição também cedeu salas privativas aos/as alunos/as que tiveram dificuldades durante a pandemia:

[...] Apenas três [alunos] tiveram dificuldades. Então eles iam até a instituição, ocupavam uma sala isolada e lá se conectavam: um porque o notebook quebrou, outros dois por problemas de internet. Depois, outros estudantes acabaram indo à instituição porque não tinham em casa um ambiente privativo para eles estudarem (Pujol, 2020).

Por outro lado, há um relato de uma estudante do curso de Direito a trazer:

[...] Em período de pandemia, a qualidade do curso caiu imensamente, a maioria dos professores não tem se comprometido o suficiente para que possamos nos formar com êxito, estamos cada vez mais perdidos, poucos professores para dar as matérias e sobrecarregados (QueroBolsa, 2021).

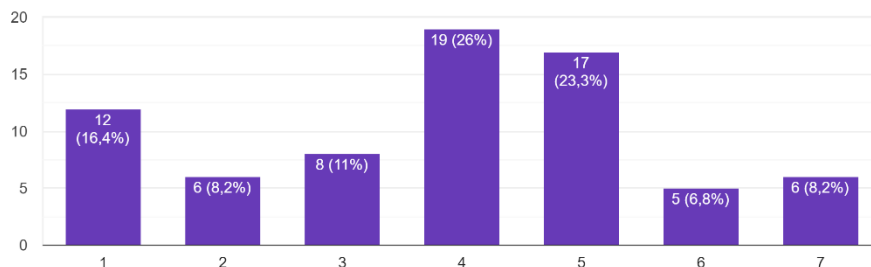
O fato de que nem todos/as possuem acesso à educação via tecnologia (UNESCO, 2020) não se aplica ao modelo da UA, previamente já tendo em contrato a necessidade do/a estudante ter um computador pessoal para realização das atividades e os/as mesmos estudantes também poderem emprestá-lo caso necessário. Contudo, tal questão não reflete a realidade brasileira, em que diversas pessoas ficaram sem a possibilidade de estudar pela falta de acesso.

No questionário para alunos/as ativos/as, os/as estudantes foram questionados/as em que medida circunstâncias como falta de concentração, saúde mental e métodos de ensino adaptados ao online teriam afetado negativamente o desempenho acadêmico desde o início da pandemia, em uma escala de 1 a 7, sendo 1 nenhum impacto e 7 forte impacto e os resultados estão sintetizados no gráfico 7 a seguir:

Gráfico 7

Impactos da pandemia no desempenho acadêmico

Métodos de ensino adaptados ao online
73 respostas



Fonte: Inquérito *Google Forms*

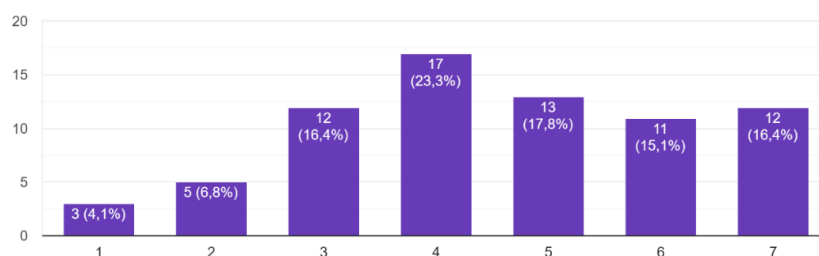
8,2% (6) dos/as alunos/as ativos/as afirmaram que os métodos de ensino adaptados ao online tiveram forte impacto em seus desempenhos acadêmicos, percebe-se que uma taxa ainda maior, de 16,4% (12), afirmaram não terem sentido impacto em relação a mesma questão. Isso pode se dar justamente pelos pontos levantados anteriormente, de a UA desde o primeiro semestre de estudos do/a aluno/a já apresentá-lo ao modelo híbrido, independente ou não do período pandêmico.

Apesar disso, mais de 50% dos/as respondentes marcaram “4” e “5”, indicando de médio para forte o impacto no desempenho acadêmico. Pelo fato de a maior parte de respondentes ser da área da saúde, é importante levar em consideração também a adaptação dos/as estudantes aos estágios em clínicas, podendo ter interferido nesse processo (McKimm *et al.*, 2020).

Gráfico 8

Falta de Concentração – estudantes ativos/as

Falta de concentração
73 respostas



Fonte: Inquérito *Google Forms*

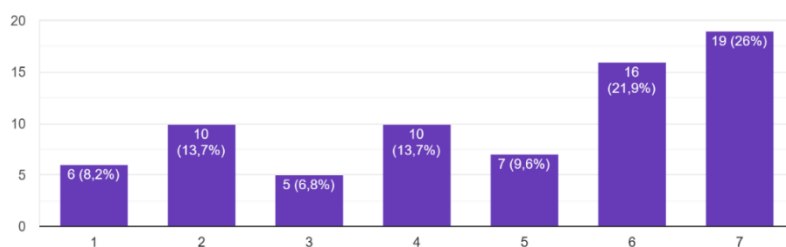
Os resultados acima encontrados indicam que, 23,3% (17) dos/as estudantes ativos/as, selecionaram o número 4, indicando um médio nível de impacto durante o período

pandêmico em relação a falta de concentração. É importante salientar o quanto a concentração está também relacionada ao local de estudos da pessoa, sendo o ambiente domiciliar aos quais estavam expostos durante a pandemia repleto de distrações. Ao ficar em casa, as pessoas também estão expostas a um nível ainda maior de sobrecarga, sobretudo as mulheres. Contudo, também é importante levar em consideração que a UA já utilizava o modelo híbrido anteriormente ao período pandêmico, de maneira que os/as alunos/as já estavam mais acostumados/as a interações online e quem apresentou altas dificuldades em casa sobre essas questões e informaram seus casos receberam apoio da instituição.

Gráfico 9

Saúde mental – estudantes ativos/as

Saúde mental (ansiedade, tristeza, stress e outros)
73 respostas



Fonte: Inquérito *Google Forms*

Para 26% dos/as alunos ativos/as respondentes do questionário, a pandemia teve forte impacto na saúde mental, sendo entre todas as circunstâncias apresentadas, a que mais os/as estudantes declararam terem influenciado negativamente em seus desempenhos e possivelmente também de professores/as. Os dados encontrados se relacionam também com os estudos levantados em relação a saúde mental e pandemia (Chegg, 2021; Shaw, 2020).

5.2.4. Diferenças etárias e de gênero e sua influência no comportamento empreendedor

Com o intuito de compreender como os fatores etários poderiam influenciar no comportamento empreendedor de estudantes da UA, foi realizado um cruzamento entre as variáveis “idade” e “vontade de empreender”, indicando que os/as mais jovens apresentam maior comportamento empreendedor. Entre os alunos/as ativos/as pode-se notar Sig <0,05, indicando que os/as mais jovens possuem maior intenção pelo empreendedorismo, conforme indica a tabela 1 abaixo:

Tabela 1
Idade x vontade de empreender

TESTE PARAMÉTRICO INFERENCIAL

Idade

Grupo	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Alunos/as Entre Grupos	598,860	2	299,430	3,597	0,033
Nos grupos	5411,376	65	83,252		
Total	6010,235	67			

Fonte: Elaborada pelo *Software* SPSS

Em relação aos resultados encontrados, há fatores voltados à personalidade de jovens que favorecem o comportamento empreendedor, como a vontade de ser independentes dos pais e capacidades de inovação (Gonçalves e Pifano, 2015), além disso o fato de serem mais tolerantes ao risco também é um fator determinante em relação ao empreendedorismo jovem (Blanchflower e Oswald, 2007; Rosário, 2012; Geldhof *et al.*, 2013 *apud* Gonçalves e Pifano, 2015). Outro ponto importante é que em muitas situações, os/as mais velhos/as, na maior parte das situações também são trabalhadores/as estudantes, podendo ficar mais limitados/as em relação ao gerenciamento de tempo, questão trazida como grande dificuldade pelos/as alunos/as da UA.

Em relação às diferenças de gênero, foram realizados os cruzamentos entre as variáveis na análise estatística e não percebe-se diferença de gênero entre as variáveis relacionadas ao comportamento empreendedor. Foi realizado também o teste qui-quadrado, no qual temos sig >0,05 em todos os casos, corroborando com Wilson *et al.* (2007), ao examinarem que um ensino superior empreendedor incentiva as intenções empreendedoras de mulheres e reduz brechas aplicadas ao gênero, o que poderia explicar não serem observadas diferenças estatísticas nesse ponto.

5.2.5. Metodologias ativas de aprendizagem com maior influência no comportamento empreendedor

Os/as alunos/as foram também questionados a respeito do que mais gostavam na metodologia de ensino da UA, e da mesma forma, a maior parte dos/as respondentes trouxe que o que mais gostavam era justamente o fato da metodologia ser inovadora. Ao serem questionados/as sobre o que mais gostavam na metodologia da UA, trouxeram: “A possibilidade de colocar em prática o que aprendemos em sala e ter o protagonismo quando

se trata de projeto integrador” (Q1, E65), “a autonomia, o aprendizado prático, o contato com o mercado de trabalho, o grupo de trabalho, os estágios básicos e clínicos, os projetos integradores” (Q1, E52), “a prática dentro de empresas reais (Q1, E21)”, “a autonomia, o aprendizado prático, o contato com o mercado de trabalho, o grupo de trabalho, os estágios básicos e clínicos, os projetos integradores” (Q1, E33). Da mesma forma, ao serem questionados/as a respeito desse ponto, uma das alunas trouxe o seguinte comentário:

A Uniamérica me permitiu sonhar mais alto, principalmente ao estudar em desafios e CPPs, sobre empreendedorismo. E foi graças a essa flexibilidade da metodologia da Uniamérica de nos preparar para o mercado, que estou abrindo um negócio próprio, bem como com uma mentalidade acadêmica bem direcionada em relação ao meu futuro (Q1, E8).

O comentário acima, diretamente relacionado ao projeto integrador e às CPPs é também de extrema valia, sendo estas duas metodologias muito citadas também no *focus group* com a equipe pedagógica da UA. Foi cruzada a variável “Métodos ativos de aprendizagem dos quais gosta/gostava: projeto integrador” com a variável “Já participou de alguma iniciativa de empreendedorismo econômico ou social (incubação, participação de cursos e prêmios de incubação)”. Foi encontrado Sig <0,004, indicando que os/as alunos/as que participam de iniciativas empreendedoras também sentem afinidade com a metodologia do projeto integrador, cuja base é justamente realizar intervenções na comunidade a partir dos conhecimentos do próprio curso, com base no aprendizagem baseada em projetos.

A aprendizagem por projetos, base do projeto integrador de extensão, facilita o/a estudante a integrar diversos conhecimentos disciplinares, ou seja, tomar como ponto inicial o que o/a estudante já sabe, invertendo a lógica de realizar estágios apenas ao final do curso. Faz sentido que alunos/as participantes de atividades de empreendedorismo também se interessem pela metodologia do projeto integrador. Da mesma forma, de acordo com Morán (2015), estudantes que vivenciam as metodologias ativas, tornam-se mais propícios/as a encontrar soluções alternativas para problemas reais (metodologia base dos PI), além de desenvolverem espírito empreendedor.

Tabela 2

Métodos ativos de aprendizagem dos quais gosta: Projeto integrador

		TESTE PARAMÉTRICO INFERENCIAL				
Grupo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Alunos	Entre Grupos	86,081	2	43,040	6,056	0,004
	Nos grupos	497,481	70	7,107		
	Total	583,562	72			

Fonte: Elaborada pelo *Software* SPSS

Foi feito também o cruzamento entre a variável “vontade de empreender” e “métodos ativos dos quais gosta: role-plays”. Os resultados estatísticos encontrados indicam sig <0,05, indicando maior comportamento empreendedor também nos/as respondentes que se identificam com esse método:

Tabela 3

Métodos ativos que gosta: role-plays

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Métodos ativos de aprendizagem dos quais gosta: <i>role-plays</i>	Entre Grupos	74,139	2	37,069	3,847	0,026
	Nos grupos	674,601	70	9,637		
	Total	748,740	72			

Fonte: Elaborada pelo *Software* SPSS

A metodologia de role-playing, da forma que ocorre na UA, é correlacionada à sala de aula invertida. Por exemplo, o/a aluno/a estuda o conteúdo em casa e na sala de aula vivencia práticas da própria profissão, a partir de encenações da vida profissional real. Tal questão corrobora com a metodologia base de aprendizagem da educação para o empreendedorismo, que é o “aprender-fazendo”, além disso, é uma metodologia advinda da gamificação, que pela literatura, além de serem bem aceitas pelos/as estudantes também se mostram como formas de aprendizagem eficientes, trazendo ritmos de aprendizagem mais práticos (Ministério da Educação, 2006; Liu e Ding, 2009; Randi e Carvalho, 2013).

Após a apresentação de resultados da subamostra 1, percebe-se que a maior dificuldade apresentada pelos/as estudantes ativos/as foram relacionadas a adaptação ao método e também ao gerenciamento de tempo. Fatores como dificuldades financeiras, saúde mental, relacionamento com os/as colegas e distância familiar também foram levantados.

Em relação a pandemia da COVID 19, como já dito anteriormente, foi perceptível que a UA, por já ter o ensino híbrido em sua base metodológica, conseguiu se adaptar mais

facilmente à pandemia, contudo, também apareceram relatos de estudantes que sentiram seu impacto na saúde mental. O período de pandemia vivenciado também pode ter influenciado nas respostas de adaptação ao método, principalmente porque as aulas passaram a ser 100% online durante o período de confinamento, tendo, posteriormente, voltado ao ensino presencial.

Em relação às metodologias ativas de aprendizagem que mais influenciaram no comportamento empreendedor de estudantes, duas foram ressaltadas: os *role-plays* e os projetos integradores de extensão, duas metodologias diretamente relacionadas a educação para o empreendedorismo. Portanto, é possível afirmar, através das análises realizadas, que há influência das metodologias ativas no comportamento de empreendedor de estudantes.

Na análise estatística foram também encontrados dados que indicam que os/as mais jovens apresentaram maior tendência ao empreendedorismo, contudo, não foram encontradas diferenças em relação ao gênero. É importante levar em consideração também que o segundo maior número de respondentes (13) são do curso de administração, podendo este dado ter influenciado no resultado, por se tratar de um curso que possui muita relação com o empreendedorismo e criação de novos negócios.

5.3. Metodologias ativas de aprendizagem e o comportamento empreendedor sob a perspectiva de ex-estudantes

Este item pretende compreender, a partir da análise do inquérito por questionário aos/às ex estudantes da UA, qual foi a influência das metodologias ativas no comportamento empreendedor dos/as mesmos/as. Para isso, o questionário 2 (apêndice II) apresentou perguntas relativas a dados socioeconômicos, desafios enfrentados pelos/as estudantes quando estavam a estudar na Uniamérica, gosto e dificuldade de adaptação em relação às metodologias ativas de aprendizagem, expectativas profissionais e perguntas relacionadas a intenção pelo empreendedorismo que foram analisados a partir da análise de conteúdo e análise estatística. Cabe salientar que a maior parte das perguntas do questionário para alunos/as e ex-alunos/as foi adaptado para a realidade de cada um.

Para isso, a seção está dividida em 4 subseções. Na primeira subseção (5.3.1) descreve-se e caracteriza-se a subamostra 2. Na segunda subseção (5.3.2), compreende-se a percepção dos/as ex estudantes em relação aos maiores desafios vivenciados quando eram alunos/as ativos/as da UA. Na terceira subseção (5.3.3), busca-se compreender diferenças

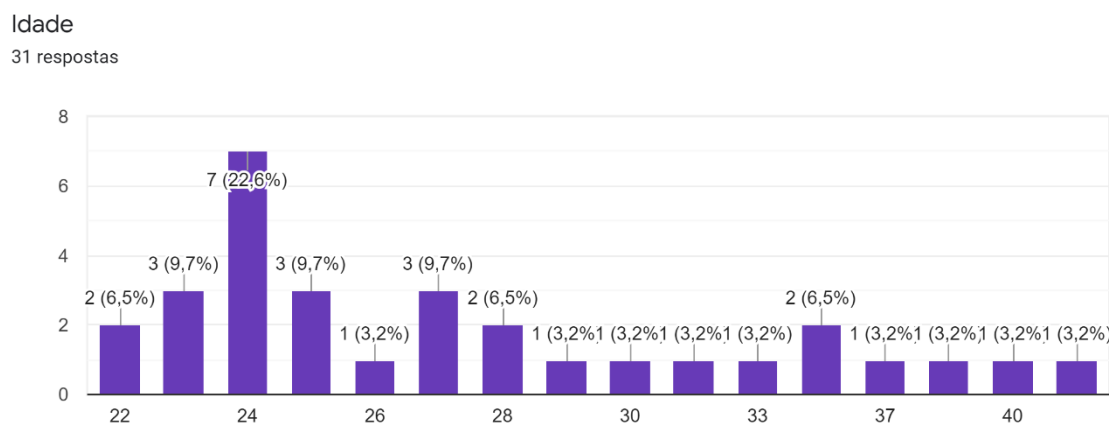
etárias e de gênero e na última (5.3.4), quais metodologias tiveram mais impacto no comportamento empreendedor de ex-estudantes.

5.3.1. Subamostra 2 – Ex-estudantes do Centro Universitário UA

O gráfico 10 abaixo apresenta a distribuição de respondentes em relação a idade. As idades com maior número de respondentes situam-se entre 24-26 anos, o que representa cerca de 22,6 % do total de respondentes.

Gráfico 10

Idade dos/as respondentes (ex-estudantes)



Fonte: Inquérito Google forms

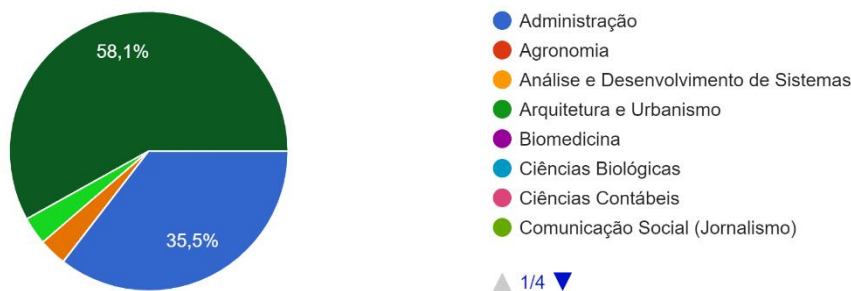
Em relação aos cursos, conforme apresentado no gráfico 11 abaixo, 58,1% (18) foram da Psicologia, 35,5% (11) da Administração e o restante de outros cursos. Dos/as 31 respondentes, cerca de 54,8% (17) se formou entre 2019 e 2020 e 38,7% (12) vivenciaram o período acadêmico em época de pandemia.

Gráfico 11

Curso dos/as respondentes (ex-estudantes)

De qual curso de graduação você foi aluna/o?

31 respostas



Fonte: Inquérito Google forms

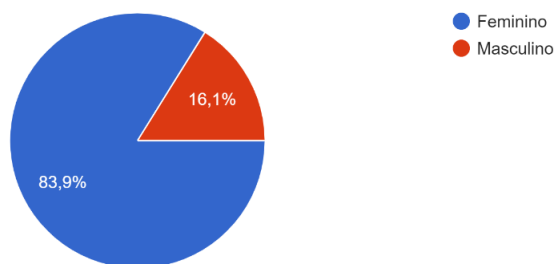
Dos 31 que responderam, 83,9% dos/as respondentes são mulheres e 16,1% são homens. Da mesma forma que na subamostra 1 (Q1), a maior parte dos/as respondentes foram do curso de Psicologia.

Gráfico 12

Sexo dos/as respondentes (ex-estudantes)

Sexo

31 respostas



Fonte: Inquérito *Google forms*

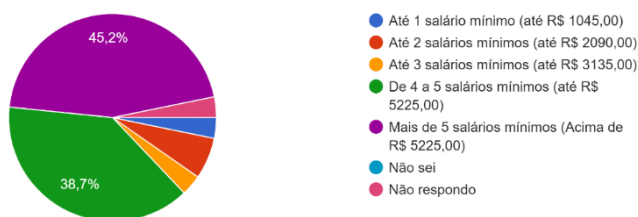
Do total, cerca de 58,1% trabalha e ajuda a família e 16,1% trabalha e recebe ajuda da família. Em relação a junção de rendimentos familiares, conforme o gráfico 13 abaixo, 45,2% possui renda mensal familiar acima de 5 salários mínimos e 38,7% recebe entre 4 e 5 salários mínimos. É importante também relacionar a renda mensal familiar com o fato de 90% dos/as egressos/as respondentes relatarem que estão a trabalhar, enquanto a taxa de alunos/as ativos/as (Q1) a trabalharem é de 63%.

Gráfico 13

Renda mensal familiar (ex-estudantes)

Qual aproximadamente é a renda mensal da sua família, somando todos os rendimentos de todos os familiares que coabitam com você?

31 respostas



Fonte: Inquérito *Google forms*

O perfil majoritário dos respondentes da pesquisa, portanto, é de estudantes entre 24 e 26 anos, do sexo feminino, que possuem renda de mais de 5 salário mínimos. A maior parte das respondentes foi do curso de Psicologia, podendo este motivo explicar também a quantidade de mulheres respondentes.

5.3.2. Desafios acadêmicos e o impacto no comportamento empreendedor de egressos/as

Com o intuito de compreender os maiores desafios vivenciados, foi trazida a seguinte pergunta no questionário “qual a sua maior dificuldade durante o período universitário?”, pergunta também realizada aos/às alunos/as ativos/as. Foram criadas, então, 4 categorias, sendo elas: gerenciamento de tempo, adaptação ao método, relacionamento com colegas e falta de identificação com o curso escolhido.

Quadro 9

Matriz de análise do questionário – dificuldades durante o período acadêmico

Categoria	Unidades de registro
Gerenciamento de tempo (3)	Conciliar faculdade e trabalho, principalmente em época de estágio (E4), Muitas atividades pra fazer fora da aula. Eu trabalhava, estudava e tinha trabalho voluntário. Tinha que escolher quais tarefas fazer. Todas era humanamente impossível fazer (E9), Conciliar trabalho, família e atividades domésticas (E10).
Adaptação ao método (20)	Realizar todas as entregas (E1), estudar antecipadamente para as aulas (E2), Nem todos os professores compreendem a metodologia da UniAmerica, dificultando o processo de aprendizagem, uma vez que suas aulas era expositivas e pouco planejadas (E3), Apenas o periodo de adaptação que passamos (E5), Orientações fracas dos professores (objetivos pouco claros e conteúdo superficial) e pouco controle dos professores sobre a bagunça afetavam meu aprendizado, Falta de pesquisa e conhecimentos mais aprofundados também fizeram muita falta na faculdade que priorizava conteúdo simplificado e aplicações simplificadas da atividade profissional (E6), As mudanças do método semestral, quando se adaptava com algo, logo mudava (E7), No início da faculdade participar dos debates e apresentar trabalhos (E8), Sentir falta da interação entre professor e aluno (E11), Provas todas as semanas (E12), Falta de aulas explicativas (E13), Falta de aprendizado do modelo tradicional (E15), Entender alguns professores (E16), Falar em público “apresentar projeto” (E17), Encontrar empresas para a realização do projeto integrador (E18), Projeto integrador (E21), Acho que faltou dar mais teorias clássicas. Precisei estudar por conta durante minha pós pra alcançar o conhecimento dos demais alunos (E23), Quando estudei lá, o método ativo estava sendo implementado. Então passei por uma fase de adaptação da própria instituição e dos profissionais que não sabiam ainda como aplicar a metodologia. Esse início de processo me trouxe certo prejuízo na aprendizagem (E24), Ter disciplina nos estudos (E25), Professores que não compreendiam a metodologia (E26), Matérias muito teóricas (E27).
Relacionamento com colegas (2)	Trabalhos em grupo, pois a maioria dos alunos não se dedicavam (E14), Me sentia envergonhada e muitas das vezes excluída (E19).
Falta de Identificação com o curso escolhido (1)	Me identificar com o próprio curso que havia escolhido na época. Não tinha apreço pela maioria dos professores e por boa parte dos colegas. Apenas algumas pessoas seletas (E20).

Fonte: Elaborado pela autora

Pelas categorias trazidas na matriz acima, é possível perceber que 3 estudantes relataram como maior dificuldade o gerenciamento de tempo e a grande maioria (20) adaptação ao método. Os/as outros/as respondentes trouxeram o relacionamento com colegas

(2 participantes) e falta de identificação com o curso escolhido (1 participante). Um ponto trazido por uma das estudantes foi o seguinte:

Quando estudei lá, o método ativo estava sendo implementado. Então passei por uma fase de adaptação da própria instituição e dos profissionais que não sabiam ainda como aplicar a metodologia. Esse início de processo me trouxe certo prejuízo na aprendizagem (Q2, E24).

Aspectos trazidos como “nem todos os/as professores/as compreendem as metodologias da UA” (Q2, E3), “falta de aulas explicativas, sentir falta de interação professor-aluno” (Q2, E11), “falta de aprendizado do modelo tradicional” (Q2, E15), “professores que não compreendiam a metodologia” (Q2, E26). As dificuldades trazidas pelos/as ex-alunos/as se relacionam diretamente à dificuldade de adaptação às metodologias ativas de aprendizagem. Além disso, os relatos encontrados também possuem sintonia com considerações previamente levantadas (Marin *et al.*, 2010; Walling *et al.*, 2016), em que alunos/as ao vivenciarem metodologias ativas relatam não proximidade com os/as docentes, não compreensão didática em relação ao aprendizado e sensação de frustração em relação a contribuições para exames obrigatórios posteriores, sensações relatadas por estudantes da UA.

É importante aqui relacionar os comentários trazidos também com o ano de formação dos/as respondentes, sendo de 2015-2021, dado importante de ser levantado pois explicaria a maior dificuldade de adaptação a metodologia, tanto por parte dos/as alunos como também dos/as professores, que, quanto mais próximos/as de 2015, mais próximos/as também do ano em que a UA começou a transição para metodologias ativas de aprendizagem. A transição começou em 2013, com sutis mudanças, até chegar em 2021, à 100% de metodologias ativas de aprendizagem sendo aplicadas na instituição. Esses fatores podem também interferir nos dados.

Os períodos de formação dos/as ex-alunos/as representavam um período novo para a equipe pedagógica e também para os/as alunos, muitos/as que, estavam em período de formação e sentiram a aprendizagem prejudicada por conta das mudanças, conforme relatado. Muito dessa dificuldade de adaptação também pode ter acontecido por vivenciarem parte da formação superior no ensino tradicional e parte nas metodologias ativas. Esse processo pode ter se refletido também no processo de ensino-aprendizagem, tendo aparecido no relato também as relações com os/as professores/as:

Orientações fracas dos professores (objetivos pouco claros e conteúdo superficial) e pouco controle dos professores sobre a bagunça afetavam meu aprendizado, falta de pesquisa e conhecimentos mais aprofundados também

fizeram muita falta na faculdade que priorizava conteúdo simplificado e aplicações simplificadas da atividade profissional (Q2, E6).

Outro fator mencionado por dois estudantes como dificuldades foram: “relacionamento com colegas” e “identificação com o curso”. Ambas corroboram com os grupos problemáticos trazidos por Gonçalves e Cruz (1988), sendo que o primeiro diz respeito às questões sociais, como relacionamento com colegas, e o segundo relacionado às decisões vocacionais a ocorrerem durante o período acadêmico, sendo um momento fundamental para explorarem futuras escolhas de carreira.

Em linha com investigações anteriormente mencionadas (Diniz, 2009; Gonçalves e Cruz, 1988; Magalhães, 2013; Pachane, 2003) as relações interpessoais do/a estudante, integração social, decisões vocacionais, decepções com o curso e metodologias adotadas pelos/as professores/as, além do confronto do/a estudante com a realidade acadêmica a partir da expectativa criado pelo/a mesmo/a são fatores também mencionados como dificuldades pelos/as ex-alunos/as: “Me identificar com o próprio curso que havia escolhido na época. Não tinha apreço pela maioria dos professores e por boa parte dos colegas. Apenas algumas pessoas seletas” (Q2, E20), “orientações fracas dos professores (objetivos pouco claros e conteúdo superficial) e pouco controle dos professores sobre a bagunça afetavam meu aprendizado” (Q2, E6). É importante ressaltar que Magalhães (2013) aponta também tais fatores (decepção com o curso, dificuldades de integração sociais e não identificação com o curso) também podem ser possíveis ocasionadores da evasão universitária.

5.3.3. Diferenças etárias e de gênero e sua influência no comportamento empreendedor de ex-estudantes da UA

Com o intuito de compreender como os fatores etários poderiam influenciar no comportamento empreendedor de ex-alunos/as, foi realizado um cruzamento entre as variáveis “idade” e “tem interesse em empreender”. Em relação aos/às ex-alunos/as, a resposta do sig foi $>0,05$, não apresentando diferença estatística.

Em relação às diferenças de gênero, também não foram encontradas diferenças estatísticas significativas, ou seja, não foram encontradas diferenças de gênero em relação a metodologias ativas de aprendizagem da UA e o comportamento empreendedor de estudantes.

5.3.4. Metodologias ativas de aprendizagem com maior influência no comportamento empreendedor de ex-estudantes

Foram cruzadas as variáveis “o fato de estudar em um instituição que aplica metodologias ativas de aprendizagem fez com que eu notasse um comportamento empreendedor que antes não percebia em mim” com o gosto pelos projetos integradores de extensão. O resultado foi sig <0,05, apresentando diferença estatística. Dessa forma, é possível afirmar que a metodologia ativa projeto integrador de extensão também exerceu influência sobre o comportamento empreendedor de egressos/as da UA.

Tabela 4

Projeto integrador – Ex-estudantes

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Ex-alunos/as	Entre Grupos	41,409	1	41,409	5,558	0,025
	Nos grupos	216,075	29	7,451		
	Total	257,484	30			

Fonte: Elaborada pelo *Software* SPSS

Sobre o resultado acima, vale enfatizar que o projeto integrador de extensão foi uma das primeiras metodologias ativas a serem implementadas na UA, de maneira que os/as respondentes do questionário tiveram mais contato com o método, podendo este ser um dos motivos dessa relação. Essa questão também foi ressaltada no questionário, em que sete dos/as egressos/as mencionaram que o que mais gostavam na UA era justamente o contato com a comunidade e os projetos integradores. Além disso, a aprendizagem baseada em projetos é baseada na aprendizagem baseada em problemas, que possui características semelhantes ao empreendedorismo e também possui sintonia com a literatura justamente pela metodologia do projeto integrador de extensão ser a aprendizagem baseada em projetos, método apontado como incentivador da atitude empreendedora de estudantes (San Tan e Frank Ng, 2006; Sudarmin e Wijayati, 2017; Davel *et al.*, 2019).

Depois da apresentação de resultados da subamostra 2, nota-se que os principais desafios vivenciados pelos/as egressos/as durante o período em que estudaram na UA eram primeiramente em relação a adaptação aos métodos adotados e em segundo o lugar, o gerenciamento de tempo. É importante também evidenciar a renda mensal familiar com o fato de 90% dos/as egressos/as respondentes relatarem que estão a trabalhar, porcentagem que correspondia a 63% em comparação com os/as alunos/as ativos/as. Não foram

encontradas diferenças estatísticas significativas entre homens e mulheres em relação ao comportamento empreendedor, nem em relação às diferenças etárias.

Em relação às metodologias ativas de aprendizagem e o comportamento empreendedor de estudantes, foi encontrada diferença estatística, indicando a influência do PI em relação ao comportamento empreendedor de estudantes da UA.

CONCLUSÕES

A presente investigação explorou as influências de metodologias ativas de aprendizagem no comportamento empreendedor de estudantes universitários/as, também com o intuito de compreender como esse/a estudante interage com o período acadêmico e a transição envolvendo a complexidade deste momento para os/as mesmos/as. Dentre os questionamentos que nortearam a pesquisa, buscou-se identificar quais os desafios vivenciados pelos/as alunos/as que vivenciam essas metodologias e quais delas tiveram mais impacto no comportamento empreendedor dos/as estudantes. Foram levados em consideração também fatores etários e de gênero, visando compreender o que leva determinados/as estudantes a terem um comportamento empreendedor e outros/as não.

Com o intuito de responder tais questionamentos, optou-se pelo método misto, de maneira a trazer características qualitativas, incluindo aspectos subjetivos, como também quantitativas, buscando encontrar algumas correlações. Como instrumento de recolha de dados, foram aplicados inquéritos por questionário e *focus group* com a equipe pedagógica do Centro Universitário Uniamérica para posterior análise estatística descritiva de dados e análise de conteúdo.

O *focus group* realizado com a equipe pedagógica da UA possibilitou, a partir de uma proposta taxonômica advinda de análise de conteúdo, identificar a percepção dos/as professores/as sobre a influência das metodologias ativas no comportamento empreendedor. De acordo com as perguntas realizadas no grupo, foram criadas quatro categorias acerca da percepção da equipe pedagógica. A primeira, quanto à percepção sobre os desafios enfrentados pelo/a discente e seu impacto no comportamento empreendedor, pôde ser dividida em adaptação ao método, autoconfiança, autodidatismo e gerenciamento de tempo.

Inicialmente, o maior desafio do/a estudante da UA apontado sob a perspectiva de professores foi a adaptação ao método, que implica muitas vezes em uma postura mais autodidata do/a aluno/a e na necessidade de gerenciar melhor o tempo. Tal dificuldade, segundo relatado pelos/as docentes, advém principalmente da dificuldade de transição do ensino médio, predominantemente pautado em um ensino mais tradicional, para a realidade acadêmica da Uniamérica, em que o/a estudante é convidado/a ser protagonista do próprio aprendizado. Essas dificuldades apontadas pela equipe pedagógica convergem com os dois

principais desafios relatados pelos/as alunos/as ativos e ex-alunos/as da UA na análise realizada a partir do questionário aplicado.

Para os/as alunos/as ativos/as, o maior desafio é o gerenciamento de tempo, enquanto para os/as ex-alunos/as é a adaptação ao método. Vale ressaltar que, no momento em que os/as ex-alunos/as estavam a estudar, transições e mudanças do método tradicional para as metodologias ativas eram muito mais latentes e os/as próprios/as professores também estavam a se acostumar com a nova metodologia. Com o decorrer do tempo, os professores ficaram mais familiarizados com o método e, conseqüentemente, a adaptação, no caso de estudantes ativos/as, já não era mais o principal fator. Nesse sentido, os desafios dos/as estudantes estão mais voltados ao gerenciamento de tempo, principalmente porque a metodologia, apesar de ainda passar por constantes mudanças, parece estar mais sólida do que antes.

Em relação a pandemia de COVID 19, nota-se que por já fazer uso do ensino híbrido anteriormente, a UA apresentou maior facilidade em relação a adaptação dos métodos adotados, contudo, a saúde mental, entre os fatores levantados no questionário para alunos/as ativos/as, fora o fator apontado pelos/as alunos/as como sendo o que mais prejudicou negativamente o desempenho acadêmico dos/as mesmos/as durante a pandemia, corroborando com a literatura apresentada.

A segunda categoria sobre a percepção de docentes quanto à influência das diferenças etárias e de gênero no desempenho dos alunos pôde-se dividir em: sem percepção em relação ao gênero; sem percepção em relação à faixa etária; sem percepção em relação à faixa etária e/ou ao gênero; baixa percepção em relação ao gênero; baixa percepção em relação à faixa etária; baixa percepção em relação à faixa etária e/ou ao gênero. A maioria dos/as docentes relatou não identificar relação entre questões de gênero e desempenho dos/as alunos/as, mas em relação ao critério etário, alguns docentes relataram alguma diferença. Em relação aos fatores etários, foi encontrado no questionário 1 maior predisposição dos/as jovens em terem um comportamento empreendedor, apesar de no *focus group* essa questão não ter sido apontada diretamente. Em relação às questões de gênero, também não foram encontradas evidências que mostrassem diferenças entre os grupos.

A terceira categoria, percepção da equipe pedagógica sobre os fatores que influenciam o comportamento empreendedor no ambiente das metodologias ativas de aprendizagem, foi subdividida em; influência da família, influência dos colegas, influência

da área de formação, projeto integrador / CPP de empreendedorismo. A partir da análise estatística e do *focus group*, os projetos integradores de extensão apareceram como influenciadores do comportamento empreendedor de estudantes, inclusive, também, muito pautadas em iniciativas voltadas ao empreendedorismo social. Estatisticamente, os role-plays também apresentaram influência em relação ao comportamento empreendedor.

A quarta categoria, perspectiva da equipe pedagógica sobre o que influencia os alunos a terem comportamento empreendedor social no contexto das metodologias ativas de aprendizagem, foi dividida em: contato com a comunidade, projeto integrador, demandas sociais, influência dos professores, CPP. Nessa pesquisa o projeto integrador de extensão apareceu praticamente em todas as respostas, sendo consubstanciado como um dos grandes incentivadores do comportamento empreendedor no contexto das metodologias ativas, inclusive fomentado o empreendedorismo social, uma vez que coloca o aluno em frente a problemas reais da sociedade.

Em relação às perspectivas futuras, é importante ressaltar que apesar de a CPP de empreendedorismo ter sido bastante citada no *focus group*, não foi apontada como pergunta nos inquéritos por questionário, ficando aqui a sugestão de assunto a ser aprofundado em investigações futuras. Além disso, a UA é um laboratório em relação às metodologias ativas, sendo importante também pesquisas de médio-longo prazo com os/as ex-alunos/as para também compreender a relação com a aprendizagem do empreendedorismo e o nível de empregabilidade dos/as mesmos/as quando comparados a outras instituições, assunto que não fora tratado nessa tese. Importa aqui salientar também inquietudes da autora em relação a não integração de perspectivas de classes sociais ou raciais nessa dissertação, sendo questões pertinentes a serem aprofundadas em investigações futuras.

De forma geral, compreender novas metodologias de ensino-aprendizagem e sua aplicabilidade são de suma importância, principalmente com o uso das novas tecnologias e os novos desafios enfrentados por docentes e estudantes. No estudo constatou-se que algumas metodologias ativas exercem influência na aprendizagem do empreendedorismo e que, também, por outro lado, é importante encarar todos os desafios aqui apontados a partir da vivência tanto de docentes como também de estudantes.

Referências Bibliográficas

- Almeida, Leandro S.; Soares, Ana Paula (2003) "Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial" in Mercuri, Elizabeth; Polydoro, Soely A. J. (orgs.) *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral, 15-40.
- Amado, João (2017) "A investigação em educação e seus paradigmas" *Manual de investigação qualitativa em educação*. 21-73.
- Ávila, Rebeca Contrera; Portes, Écio Antônio (2012) "A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos" *Revista Estudos Feministas*. 20(3), 809–832.
- Bacich, Lilian; Neto, Adolfo Tanzi; Trevisani, Fernando de Mello (orgs.) (2015) *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.
- Bardin, Laurence (2011) *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições.
- Berbel, Neusi Aparecida Navas (2011) "As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes" *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. 32(1), 25-40.
- Bernardino, Susana; Santos, José de Freitas (2014) O papel da formação, experiência profissional e percepção de viabilidade da iniciativa no empreendedorismo social em Portugal. *4ª Conferência Ibérica de Empreendimento*. 11-18.
- Blikstein, Paulo (2010). *O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional*.
http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/Blikstein-Brasil_pode_ser_lider_mundial_em_educacao.pdf [17 de agosto de 2021]
- Braga, Maria Cristina Goulart; Obregon, Rosane de Fátima Antunes (2015) "Gamificação: Estratégia para processos de aprendizagem" *7º Congresso Nacional de Ambientes Hiperfídia para Aprendizagem*.
- Brame, Cynthia J. (2013). *Flipping the classroom*. Acesso em 1 de outubro de 2021, disponível em Vanderbilt University Center for Teaching:
<http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom>
- Bruce, Richard (1976) *The Entrepreneurs: Strategies, motivations, successes, and failures*. Bedford: Libertarian Books.
- Cálcena, Esteban José Ferrari (n.d.) *Os desafios das transições de carreira*:
https://www.academia.edu/35861457/OS_DESAFIOS_DAS_TRANSI%C3%87%C3%95ES_DE_CARREIRA_THE_CHALLENGES_OF_CAREER_TRANSITIONS
[17 de agosto de 2021]
- Caleiras, Jorge; Carmo, Renato Miguel (2020) "O regresso do desemprego massivo?" *Estudos Colabor*. 1. https://colabor.pt/wp-content/uploads/2020/04/CoLABOR_Estudos_CoLABOR_1.pdf [20 de agosto de 2021]

- Cardella, Giuseppina Maria; Hernandez-Sánchez Brizeida, Raquel; Sánchez García, José Carlos (2020). Entrepreneurship and Family Role: A Systematic Review of a Growing Research. *Journal Frontiers in Psychology*. 10.
- Carnawi, Sudarmin; Wijayati, Nanik (2017) "Application of Project Based Learning (PBL) Model for Materials of Salt Hydrolysis to Encourage Students' Entrepreneurship Behaviour" *International Journal of Active Learning*. 2(1), 50-58.
- Chegg (2021) *Global student survey*. Santa Clara: Chegg.
- Comissão Europeia (13 de setembro de 2018) *About higher education policy*. Acesso em 29 de agosto de 2021, disponível em European Commission website: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/about-higher-education-policy_pt
- Comissão Europeia (2005) *Mini- Empresas no ensino secundário - Projecto do Procedimento Best: Relatório final do grupo de peritos*. Bruxelas: Direção-Geral das Empresas e da Indústria.
- Costa, Marcelo de; Moreira, Yanne Barros (2016) "Saúde mental no contexto universitário" in Beccari, Marcos N.; Machado, Carolina Calomeno (eds.) *Seminários sobre Ensino de Design*. São Paulo: Blucher, 73-79.
- Cotta, Rosângela Minardi Mitre; da Silva, Luciana Saraiva; Lopes, Lílian Lelis; Gomes, Karine de Oliveira; Cotta, Fernanda Mitre; Lugarinho, Regina; Mitre, Sandra Minardi (2012) "Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem" *Ciência & Saúde Coletiva*. 17(3), 787-796.
- Coutinho, Clara (2014) *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Crisol Moya, Emílio (2017) "Using Active Methodologies: The Students' View" *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 237, 672-677.
- Crisol Moya, Emilio; Romero López, María Asunción; Caurcel Cara, María Jesús (2020) "Active Methodologies in Higher Education: Perception and Opinion as Evaluated by Professors and Their Students in the Teaching-Learning Process" *Frontiers in Psychology*. 11.
- da Silva Filho, Benedito Fernandes; Santos, Rodrigo Novaes; de Souza, Anderson Jambeiro; Constâncio, Jocinei Ferreira; Munaro, Hector Luiz Rodrigues (2020) "Fatores associados ao estresse em universitários" *Research, Society and Development*. 9(9).
- da Silveira, Débora Furtado; Abreu, Andreza da Rocha; Fernandes, Giovanna Sobral; Freitas, Ana Beatriz Candido; Rocha, André Sousa; Mendes, Alessandro Jhordan Lima; Nunes, Sabrina Freitas; Morais, Kamila de Castro; Marçal, Maria Eduarda Almeida; Silva Filho, Luciano Santos da (2021) "A tecnologia como ferramenta na saúde mental dos profissionais de saúde no contexto da pandemia por coronavírus" *Revista de Casos e Consultoria*. 12(1), e26363.

- de Almeida, Leila Sanches (2007) "Mãe, cuidadora e trabalhadora: as múltiplas identidades de mães que trabalham" *Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense*. 19(2), 411-422.
- Dees, J. Gregory (1998) *O significado de Empreendedorismo Social*: <http://www.uc.pt/feuc/ceces/ficheiros/dees> [17 de agosto de 2021].
- Diniz, Ana Rita (2009) *Validade estrutural e concorrente das escalas de integração social no ensino superior e de suporte relacional extrauniversitário*. Dissertação de mestrado em Psicologia Aplicada. Instituto Superior de Psicologia Aplicada <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5050/1/10736.pdf> [17 de agosto de 2021].
- dos Santos, Cenilza Pereira; Soares, Sandra Regina (2011) "Aprendizagem e relação professor aluno na universidade: duas faces da mesma moeda" *Estudos em avaliação educacional*. 22(49), 353-370.
- Emprende+Innova (2006) Factores que reforçam o espírito empreendedor. Disponível em: <https://mestradoisie.files.wordpress.com/2009/10/facteurs-renforcant-lesprit-entrepreneur-inscoop.pdf> [12 de dezembro de 2020]
- Estrin, Saul; Mickiewicz, Tomasz; Stephan, Ute (2013) "Entrepreneurship, social capital, and institutions: Social and commercial entrepreneurship across nations" *Entrepreneurship Theory & Practice*. 37(3), 479–504.
- Fagundes, Léa da Cruz; Sato, Luciane Sayuri; Laurino, Débora Pereira (1999) *Aprendizes do futuro: As inovações começaram!* Brasília: Ministério da Educação.
- Fardo, Marcelo Luis (2013) "A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem" *Novas Tecnologias na Educação*. 11(1), 1-9.
- Ferreira, Joaquim Armando; Almeida, Leandro S.; Soares, Ana Paula C. (2001). "Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso" *PsicoUSF*. 6(1), 1–10.
- Friedlaender, Gilda Maria de Souza (2004) *Metodologia de ensino-aprendizagem visando o comportamento empreendedor*. Tese de doutorado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87749> [17 de agosto de 2021].
- Golenkova, Z. T.; Igitkhanian, E. D. (2008) "Certain Aspects of the Russian Entrepreneur's Life Today" *Sociological Research*. 47(2), 66–81.
- Gonçalves, Óscar F.; Cruz, José Fernando A. (1988) "A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano" *Revista portuguesa de educação*. 1(1), 127-145.
- Gonçalves, Vasco B.; Pifano, Mafalda Silva (2015) *Idade e empreendedorismo: Uma revisão da literatura*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Gonzalez, T.; de la Rubia, M. A.; Hincz, K. P.; Comas-Lopez, M.; Subirats, Laia; Fort, Santi; Sacha, G. M. (2020) "Influence of COVID-19 confinement on students'

- performance in higher education" *Plos One*. 15(10):
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490> [17 de agosto de 2021].
- Hidayat, Amir F.; Suryana, Deddy (2018) "Active Learning Teaching and Learning Model of Entrepreneurship Subject at Indonesia University of Education" *Lembaran Ilmu Kependidikan*. 47(1)
- HUB de Ideias (1 de outubro de 2021). *Núcleo de apoio ao estudante UniAmérica Descomplica - EP #6* [documento vídeo]. Obtido em 2 de novembro de 2021 de <https://www.youtube.com/watch?v=Nki46gbCAfo>
- Ibrahim, Ahmed K.; Kelly, Shona J.; Adams, Clive E.; Glazebrook, Cris (2013) "A systematic review of studies of depression prevalence in university students" *Journal of Psychiatric Research*. 47(3), 391–400.
- Linder, Kathryn E. (2017) "Fundamentals of Hybrid Teaching and Learning" *New Directions for Teaching and Learning*. 2017(149), 11–18.
- Liu, Feng; Ding, Yun (2009) "Role-play in English Language Teaching" *Asian Social Science*. 5(10), 140-143.
- Lopes, Rose Mary A. (Org.) (2010) *Educação empreendedora: Conceitos, modelos e práticas*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Magalhães, Mauro de Oliveira (2013) "Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: Um estudo comparativo" *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 14(2), 215-226.
- Maia, Fabrício Simplício; Maia, Tatiane Silva Tavares; Mariano, Marcos de Lima (2021) "Área Temática – Empreendedorismo Ação Empreendedora no Processo Gerencial de Empresas do Varejo de Alimentos".
- Marin, Maria José Sanches; Lima, Edna Flor Guimarães; Paviotti, Ana Beatriz; Matsuyama, Daniel Tsuji; da Silva, Larissa Karoline Dias; Gonzalez, Carina; Druzian, Suelaine; Ilias, Mércia (2010) "Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem" *Revista Brasileira de Educação Médica*. 34(1), 13-20.
- Martinelli, Selma de Cássia; Sassi, Adriana de Grecci (2010) "Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica" *Psicologia: ciência e profissão*. 30(4), 780-791.
- McKimm, Judy; Gibbs, Trevor; Bishop, Jo; Jones, Paul (2020) "Health Professions' Educators' Adaptation to Rapidly Changing Circumstances: The Ottawa 2020 Conference Experience" *MedEdPublish*, 9(1).
- Mesquita, Andressa Medrado; Lemes, Alisséia Guimarães; Carrijo, Marcos Vítor Naves; de Moura, Adaene Alves Machado; Couto, Daniela Sanches; da Rocha, Elias Marcelino; Volpato, Rosa Jacinto (2016) "Depressão entre estudantes de cursos da área da saúde de uma universidade em Mato Grosso" *Journal Health NPEPS*. 1(2), 218-230.
- Miguez Cunha, Simone; Madruga Carrilho, Denise (2005). "O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico" *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215–224.

- Ministério da Educação (2006) *Educação para a Cidadania: Guião de Educação para o Empreendedorismo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morán, José (2015) "Mudando a educação com metodologias ativas" in de Souza, Carlos Alberto; Morales, Ofelia Elisa Torres (orgs.) *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II*. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 15-33.
- Nassif, Vânia Maria Jorge; Armond, Álvaro Cardoso (2009) "A liderança como elemento do comportamento empreendedor: Um estudo exploratório" *Revista de Administração Mackenzie*. 10(5), 77-106.
- Pachane, Graziela Giusti (2003) "A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno" in Mercuri, Elizabeth; Polydoro, Soely A. J. (orgs.) *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral, 155-186.
- Pasqualetto, Terrimar Ignácio; Veit, Eliane Angela; Araujo, Ives Solano (2017) "Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino de Física: uma Revisão da Literatura" *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. 17(2), 551–577.
- Pellegrini, Carla Fernanda de Sousa; Calais, Sandra Leal; Salgado, Manoel Henrique (2012) "Habilidades sociais e administração de tempo no manejo do estresse" *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. 64(3), 110-129.
- Pereira, Rodrigo (2012) "Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior" *VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*.
- Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu - Oficial (15 de outubro de 2021). *ONG Dr. Patinhas ajuda no tratamento de crianças internadas no Hospital Municipal* [documento vídeo]. Obtido em 27 de outubro de 2021 de <https://www.youtube.com/watch?v=Hk8N0wCNE4>
- Pujol, Leonardo (16 de setembro de 2020) *A Uniamérica estava preparada para a pandemia. O segredo? Ensino híbrido*. Acesso em 23 de outubro de 2021, disponível em Desafios da Educação: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/uniamerica-ensino-hibrido-pandemia>
- QueroBolsa (2021) "A UNIAMÉRICA é boa? Avaliações dos alunos" <https://querobolsa.com.br/uniamerica-uniamerica-centro-universitario/avaliacao-dos-alunos> [28 de dezembro de 2021].
- Randi, Marco Antonio Ferreira; de Carvalho, Hernandes Faustino (2013) "Aprendizagem através de Role-Playing Games: uma Abordagem para a Educação Ativa" *Revista Brasileira de Educação Médica*. 37(1), 80-88.
- Ribeiro, Dione Carlos; da Silva, Madalena Pereira (2021) "Nativos e Imigrantes Digitais: Um diálogo necessário para reencantar a educação" *Humanidades & Inovação*. 8(45), 343-357.
- San Tan, Siok; Ng, C. K. Frank. (2006) "A problem-based learning approach to entrepreneurship education" *Education + Training*. 48(6), 416-428.

- Schaefer, Ricardo; Minello, Italo Fernando (2016) "Educação empreendedora: premissas, objetivos e metodologias" *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*. 10(3), 60-81.
- Shaw, Keith (2 de abril de 2020) *Colleges expand VPN capacity, conferencing to answer COVID-19*. Acesso em 23 de agosto de 2021, disponível em Network World: <https://www.networkworld.com/article/3535415/colleges-expand-vpn-capacity-conferencing-to-answer-covid-19.html>
- Silva, Andrey Ferreira da; Estrela, Fernanda Matheus; Lima, Nayara Silva; Abreu, Carlos Tibúrcio De Araújo (2020) "Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia" *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 30(2).
- Silva, Isabel Soares; Veloso, Ana Luísa; Keating, José Bernardo (2014) Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*. 26, 175-189.
- Sivan, Atara; Leung, Roberta Wong; Woon, Chi-ching; Kember, David (2000) "An Implementation of Active Learning and its Effect on the Quality of Student Learning" *Innovations in Education & Training International*. 37(4), 381–389.
- Smith, Brett R.; Stevens, Christopher E. (2010) "Different types of social entrepreneurship: The role of geography and embeddedness on the measurement and scaling of social value" *Entrepreneurship & Regional Development*, 22(6), 575-598.
- Soares, Guiomar Freitas (2006) "Da invisibilidade à cidadania: um estudo sobre as identidades de gênero" in Soares, Guiomar Freitas; da Silva, Méri Rosane Santos; Ribeiro, Paula Regina Costa (orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais*. Rio Grande: FURG, 55-61.
- Talbert, Robert (2012) "Inverted Classroom" *Colleagues*. 9(1).
- Toutain, Olivier; Salgado, Melchior (2014) "What Are the Effects of Active Learning Methods in the Study of Entrepreneurship? A Study of Changing Perceptions among Student Engineers and Managers at the End of a MIME (Méthode d'initiation au métier d'entrepreneur [Initial Career Training for Entrepreneurs]) Course" *Revue de l'Entrepreneuriat*, 13(2), 55-88.
- Tréz, Thales de A. (2012) "Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: Um continuum entre a abordagem qualitativa e quantitativa" *Atos de Pesquisa em Educação*. 7(4), 1132-1157.
- UNCTAD Secretariat (10 de novembro de 2010) *Entrepreneurship education, innovation and capacity-building in developing countries*. Acesso em 27 de setembro de 2021, disponível em United Nations Digital Library System: <https://digitallibrary.un.org/record/702707>
- Uniamérica (2018) "Portal de Desafios e Soluções" <https://desafios.uniamerica.br> [25 de outubro de 2021].
- Uniamérica (2019) "Metodologia - Aprendizagem Ativa" <https://uniamerica.br/metodologia/aprendizagem-ativa> [20 de dezembro de 2020].
- Uniamérica (2019) "Metodologia - Projeto integrador" <https://uniamerica.br/metodologia/projeto-integrador> [22 de dezembro de 2020].

- Uniamérica (2021) "Portfólio Digital" <https://portfoliodigital.uniamerica.br> [25 de outubro de 2021].
- Uriarte, Luiz Ricardo (2000) *Identificação do perfil intraempreendedor*. Dissertação de mestrado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78206> [17 de agosto de 2021].
- Valdés Puentes, Roberto; Fernández Aquino, Orlando (2008) “A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo” *Linhas Críticas*. 14(26), 111-129.
- Valente, José Armando (2014) “Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida” *Educar Em Revista*. (spe 4), 79–97.
- Valente, José Armando (2018) “A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia” in Bacich, Lilian; Morán, José (orgs.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso: 26-44.
- Vaneck, Richard (2006) “Digital game based learning: It’s not just the digital native who are restless” *Educause Review*. 41, 16-30.
- Venturini, Ernesto; Goulart, Maria Stella Brandão (2016). “Universidade, solidão e saúde mental” *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*. 4(2), 94-136.
- Walling, Anne; Istas, Kathryn; Bonaminio, Giulia A.; Paolo, Anthony M.; Fontes, Joseph D.; Davis, Nancy; Berardo, Benito A. (2017) Medical Student Perspectives of Active Learning: A Focus Group Study. *Teaching and Learning in Medicine*. 29(2), 173–180.
- Werbach, Kevin; Hunter, Dan (2012) *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Filadélfia: Wharton Digital Press.
- William Bridges Associates (2020). *Bridges Transition Model*. William Bridges Associates: <https://wmbridges.com/about/what-is-transition> [23 de agosto de 2021]

APÊNDICES

APÊNDICE I: TRANSCRIÇÃO FOCUS GROUP

Transcrição Focus Group

Letra E: Entrevistado.

Niadjva: Uma das primeiras coisas que eu queria trazer assim, vai ser uma pergunta bem aberta, mas eu fiz essa mesma pergunta também para os alunos, ativos e ex-alunos, que é a seguinte: qual vocês acham que é o maior desafio de quem está estudando atualmente na UniAmérica? Quando vocês pensam em desafio, o que é que vocês percebem ser esse desafio?

Entrevistada 1: Eu vou começar. Eu acho que o desafio maior é construir um processo de autoconfiança, acho que os alunos chegam muito fragilizados, muito passivos. Todo desafio que vai ser apresentado vai depender muito desse processo de autoconfiança, então acho que assim, esse negócio do protagonismo, essa proposta de ser protagonista, tem tudo a ver com a autoconfiança. Então, durante as primeiras semanas, primeiros meses, primeiro semestre, eu vejo um esforço grande dos professores, de dizer: “você é capaz, você pode, vai lá, busca, pesquisa, vai atrás disso, né. Eu penso que esse seja um deles.

Entrevistado 2: Eu acho que o grande desafio para a gente, inicialmente, é a adaptação dos nossos alunos à metodologia. A gente tem hoje algo que eu vejo como um paradoxo né, ao mesmo tempo que nós temos bastante fartura de informações, o acesso aos livros ou acesso à informação ele está muito mais democratizado hoje do que, por exemplo, na época que eu estudava na Universidade, a gente tem também uma espécie de, vou dizer um termo aqui bem forte: toxicação do aluno às mídias digitais. Existe um livro de um neurocientista francês chamado Michel Desmoches, que ele fala: “a fábrica dos cretinos digitais”, onde está havendo uma influência negativa das mídias em relação aos jovens e adolescentes. E a gente vem, a gente percebe isso no nosso aluno, que ele não está acostumado a se relacionar, a colaborar com os colegas e a ter um senso crítico. Então essa adaptação à universidade que já é uma adaptação antiga né, que precisa ver, do ensino médio à Universidade, a uma ponte, um fosso ali entre o ensino médio e a Universidade, ela está ficando cada vez mais difícil, porque o aluno vem mal-acostumado, ele não tem foco, não tem concentração, ele não quer fazer o que a gente precisa que a sala de aula invertida, estudar antes para depois durante a semana praticar. Ele é busca às vezes o caminho mais rápido, mais fácil, que é ler pequenos trechos de ter ideias que não são ideias flexíveis, abertas né, então eu vejo uma dificuldade grande em mostrar para eles que o método ele precisa, também, de um esforço por parte do aluno para que ele funcione. E esse esforço vem de um estudo independente, de um estudo em casa, estudando, lendo livros mesmo, trechos de livros, que eles não querem mais ler trechos maiores, eles querem pequenos trechos e isso se reflete também na escrita, que é escrever muito pouco. Por exemplo, no curso de direito, precisa que se fale mais, se escreva mais, que se dê ideias diferentes, opiniões diferentes em relação ao que está se debatendo. E que essas opiniões diferentes elas fazem parte da própria formação do conhecimento. Então eu vejo essa dificuldade de adaptação ao método e vejo que os alunos eles estão, de certa maneira, tendentes a uma via de buscar algo que seja assim um “by pass”, que não existe. É pra gente estudar, se desenvolver, aprender a cooperar, aprender os valores que são

necessários para depois a gente pregar isso para nossa vida particular ou profissional exige esforço, é suar sangue. Então eu vejo a dificuldade dessa adaptação.

Entrevistada 3: Para mim, complementando, é o gerenciamento de tempo, que vai tangenciar algumas estratégias que já foram contempladas pela luz de E.2, mas o gerenciamento de tempo, porque o protagonismo, a autonomia, isso exige o gerenciamento de tempo que implica em maturidade né, ter autonomia, responsabilidade pelas coisas, gerenciar o que tem para fazer, isso assim nem todos eles chegam, claro, com essa bagagem. Se deparam com um ambiente que é espera, inclusive isso, deles, isso gera um choque inicial razoável, razoável, assim, eu traduzo em gerenciamento do tempo, mas que implica já em tudo isso que foi falado, sabe, porque implica em prioridades, o que ler primeiro, o que fazer primeiro, como fazer, enfim, depois se enrolam, as pessoas têm que trabalhar para pagar a faculdade, a gente vive num país né, onde a gente tem todas as dificuldades sociais, econômicas, então dificilmente você tem um aluno que ele está só dedicado para estudar, dedicado full né, com dedicação full ao estudo, então isso é uma...às vezes tem família, tem filho, principalmente quem estuda à noite. Então vejo isso. Um outro aspecto autodidatismo, esse protagonismo implica em autodidatismo, ele implica da pessoa estudar muita coisa por conta. O E.2 falou do estudo independente né, que é isso, implica nesse autodidatismo. E aí é também nós não temos uma educação que promove esse autodidatismo, essa curiosidade intelectual de buscar por conta própria, não é só ir no Google colocar um nome e vira informação, isso não é autodidatismo, nem é curiosidade intelectual, às vezes é até superficialidade, que é o que o E.2 está trazendo, aquele fast food né, aquele conhecimento rápido né, que você digere rápido, mas você espreme e não sai praticamente nada. Então que também exige maturidade né, de desenvolver esse autodidatismo. E que são grandes desafios para os nossos alunos, eu diria nessas linhas.

Entrevistada 4: Eu concordo plenamente com E.2, eu acho que é isso mesmo, mas eu queria ressaltar uma coisa que eu sempre falo em relação a isso, que é o desafio de descondicionar o aluno do sistema de ensino o qual ele é formado. Então toda essa dificuldade, esse desafio acontece porque ele passou ali né, toda a educação básica numa formação, e eu digo que é quase um condicionamento, no sentido de que foi condicionado a ser totalmente passivo, a sempre tentar acertar a resposta e responder de forma passiva aos estímulos feitos pelo professor né. Então o que eu percebo é que é justamente tudo isso que E.3 falou, uma dificuldade, e o que é que a gente percebe, é como se ele tivesse um nível de...ele tivesse sempre preso, preso ali, entre aspas, dentro de uma condição, e aí depois a gente solta, mas ele não sabe o que fazer com essa liberdade, com essa autonomia, ele não tem maturidade para lidar com ela né. Porque o tempo inteiro ele foi regrado, o tempo inteiro ele teve ali um certo condicionamento, e aí a gente fala: “Agora você pode escolher que horas você vai estudar.” E ele não sabe fazer isso, ele nunca teve que gerenciar o processo de ensino aprendizagem dele né, ele ia para aula, sentava e ouvia o professor e agora ele vai ter que estudar as unidades de aprendizagem em casa né. Como é que é isso? E nem estudar direito né? Esse processo de estudar...até a gente sempre fala na faculdade das técnicas de estudos e etc, até esse processo de estudar, estudar mesmo, com autonomia, o processo da autoridade que E.3 falou, ele também não sabe fazer né? Ele estudar para a prova no colégio e uma coisa ou outra. E a gente percebe que é um processo diferente que está sendo exigida, é uma outra expectativa agora. Então eu

concordo que esse é o maior desafio, esse descondicionamento do aluno, de um processo passivo para o processo ativo ali, e que exige autonomia, exige maturidade. Então quanto mais novo é o aluno, mais dificuldade ele tem de fazer isso né, e até porque ele demora para entender a importância desse aspecto no processo formativo dele. Então o aluno de 18 anos talvez ele não entenda muito bem o porque que ele está tendo essa autonomia, o porque ele tem que estudar antes e por mais que a gente fale, ele demora para compreender esse processo. Então isso eu concordo com E.3 e queria ressaltar que isso tem uma relação direta com o condicionamento do sistema de ensino, que se aluno participa de toda a educação básica.

Entrevistada 5: Deixa eu complementar, não estou conseguindo ligar minha câmera, tá bem complicado, mas seguimos. Eu concordo com tudo que foi falado, eu acho que eu não tenho uma única razão né? Eu vejo como uma casca de cebola, a gente tem essa questão que o E.2 falou e E.4, ele não tem, o aluno ele chega sem saber quando estudar, ele sempre foi condicionado lá a esperar resposta, estudar na véspera da prova, então ele não sabe como estudar, não é demérito. Para isso, a gente até, enfim, tem um projeto integrador dos calouros que eu acho que está ajudando bastante. A outra condição é que a gente tem trabalhado hoje no curso é ele entender o processo de aprendizagem, principalmente quando está perdendo algo muito novo que é o caso da gente né, do curso de engenharia de software quando a gente fala de programação. Ele nunca viu nada parecido na vida a maioria deles né? É diferente quando eu pego um curso da área de saúde em que ele vai pelo menos ter uma noção quando o professor lá do ensino médio, mesmo do ensino fundamental, falou de corpo humano, célula, falar de programação, muitas das vezes, para 95% do aluno, é algo completamente novo. E no processo de aprendizagem ele vai passar pelo desconforto, então a gente vê que ele entender esse desconforto como parte do processo de aprendizagem tem sido um desafio para a gente. Acho que ele não tem nem maturidade para entender isso a maioria deles que está chegando na faculdade, calouro com 17, 18 anos, ainda muito novinho, então isso é um desafio. E eu acho que uma outra questão vai entrar no que a E.1 comentou, porque ele também não foi trabalhado inicialmente com a questão de autoconfiança, ele nunca, acho, que ouviu falar na vida né, de autodidatismo, então tudo para ele é muito novo, acho que chegar na UniAmérica, com 100% do uso dessas metodologias ativas, é tudo muito novo para o aluno, então tudo passa a ser um grande desafio. E aí eu vejo que é como se fosse uma casca de cebola mesmo, ele vai passando por uma etapa, OK, vencer essa etapa, vai pra outra, então eu acho que o aluno ele de fato ele chega, ele começa a compreender mesmo o processo, acho que no segundo, às vezes no terceiro período. Então ele leva um tempo para entender o que é essa metodologia ativa.

Entrevistada 6: Eu acho que a minha contribuição vem muito de encontro a tudo que foi trazido e principalmente quando eu vi o professor E.2 trazendo sobre essa questão da adaptação. Essa é uma questão que eu percebo, inclusive agora só para contextualizar né, eu tenho feito o MBA da UniAmérica, de gestão de aprendizagem, inclusive esse foi...no meu primeiro projeto dentro do MBA acompanhado inclusive pela professora E.3, como preceptora aí, foi algo que eu observei e eu fui atrás de investigar se isso realmente fazia sentido, que é essa dificuldade que um aluno tem no processo de adaptação da mudança de ensino. Então é vindo da escola, do ensino fundamental, ensino médio, vivenciando essa metodologia, digamos, tradicional de ensino, não sei nem se é o termo mais adequado para

se chamar, mas depois chegando na UniAmérica e encontrando um mundo totalmente diferente, aonde tem todos esses aspectos que foram trazidos aqui agora referente à autonomia, a escolher o horário que vai estudar, apresentação de projetos, escrita científica, todos esses pontos que no ensino médio, por exemplo, é visto com bastante, pouca frequência, digamos assim, a gente não vivencia isso com tanta frequência com é vista na UniAmérica. Então, o aluno quando chega na Instituição e se depara com esse novo mundo, assim, é um impacto bastante grande. Então isso foi algo que eu percebi e aqui ainda fazendo um cortejo com o ingresso na UniAmérica que pude vivenciar as minhas próprias experiências dessa mudança de metodologia, observar também as experiências dos meus colegas de classe durante os 5 anos da faculdade e agora estando lado a lado aí com o corpo docente da psicologia e também tendo um olhar agora, como professora também desses alunos e acompanhando esses alunos, ainda assim percebendo isso. Então dentro dessa pesquisa do MBA, eu fiz um questionário em que foi disponibilizado para os alunos de psicologia e para os alunos de pedagogia da UniAmérica, e aí a gente pode perceber que realmente isso faz sentido, eu queria confirmar que isso não é uma percepção minha, que não era uma visão minha, mas que poderia se estender também a outras pessoas. E aí esteve presente né esse gap que às vezes existe no processo de adaptação. Então o aluno chega e: “Olha, eu nunca escrevi um artigo científico.” Foi na questão do projeto integrador como era feito né. “Eu nunca escrevi um artigo científico, como é que faz isso? Na escola, eu nunca tive essa experiência.” E aí isso traz esse impacto, aí a gente vai para a sala de aula, a gente senta em grupos de 8 pessoas, na escola também era bastante, aí a gente faz atividade em grupo, apresentamos isso para a sala, isso é uma rotina que acontece na UniAmérica, esse envolvimento de projetos e apresentação das atividades, e toda essa parte bastante prática que envolve comunicação, envolve bastante coisa que, na escola, às vezes fica bastante retido. Às vezes, essas habilidades não são postas em prática, então todo esse processo de se adaptar a isso é uma dificuldade que eu pude perceber e também conversando com outras pessoas né, que existe. Até conversei também com o time da monitoria da psicologia, fui perguntar que visão que eles tinham respeito disso, eles também trouxeram nesse ponto que o aluno às vezes ele tem essa dificuldade até que, digamos assim, pegar no tranco, de seguir, e é isso que a professora E.5 trouxe, que essa dificuldade é bastante presente no primeiro, no segundo, mas que depois quando ele entende como funciona e que aquilo tudo passa a fazer sentido para ele que ele, que ele entenda o real porque ele está fazendo isso tudo, aí é mil maravilhas né, a coisa flui muito bem e a gente recebe um feedback de como que isso trouxe impactos positivos no desenvolvimento pessoal, no desenvolvimento acadêmico, na parte de pesquisa, enfim, aí as coisas fluem bastante interessante para todo mundo, mas no início a gente realmente percebe essa dificuldade na questão de adaptação.

Entrevistada 1: E só que para pegar o gancho de E.5, para não deixar passar a ideia, eu acho que a gente explora pouco a fala para os alunos de que tudo isso é feito para ele aprender mais, eu acho que a gente deveria ser mais objetivo talvez na hora de trazer para ele: Por que metodologia ativa? Por que protagonismo? Por que trabalho em equipe? Tudo isso é para você aprender mais. Quando você diz isso para ele acha que vale a pena todo esse esforço, então eu penso que esse argumento seja bem importante pra gente explorar mais.

Entrevistada 6: Bem interessante, E,1, essa foi a proposta que eu fiz depois na solução né, encontrei um problema e depois a proposta de solução foi exatamente isso, de explicar o

porquê isso tudo vem sendo feito, o porque de apresentar o projeto para a turma, o porque que eu estou sentado em grupo com 8 pessoas, o porque esses trabalhos estão sendo desenvolvidos dessa forma, então eu acho que isso facilita que a pessoa consiga internalizar todas as questões e que isso faça sentido para ela. E a partir do momento que começa a fazer sentido, aí flui muito melhor.

Niadjva: Alguém gostaria de adicionar mais alguma coisa a esse primeiro tópico? Agora, eu percebi muito que vocês trouxeram algumas questões bem específicas voltadas para os desafios, muitas delas repetiram, eu queria saber, assim, eu queria que vocês compartilhassem as percepções de vocês sobre as diferenças de atitudes perante isso tudo. Em relação aos diversos tipos de estudantes, porque vamos dizer, no meio disso tudo, a gente tem várias pessoas não é, interagindo de formas diferentes com a universidade por conta de como ela enxerga o mundo, por conta de como ela chegou, idade, enfim, o que vocês percebem em relação a isso, diferenças de atitude em relação a essas diferenças entre os estudantes, por exemplo, de idade, de gênero, o que é que vocês percebem em relação a isso?

Entrevistada 1: Eu acho que eu não dividiria em categoria, assim, de gênero, acho que isso não consegui perceber, mas acho que tem 3 tipos de aluno. Tem aquele que diz pra mim: “Eu sonhei, encontrei a instituição dos meus sonhos.” Então uma minoria é essa. A outra minoria é aquela que vai pagar para ver, que está em dúvida, você tem uma tentação, tem um interesse, mas tem medo. E tem aquele que chega e que não é para ele né? Eu fechei ontem o relatório de evasão, e muita gente vai embora porque não se adapta a metodologia, ou seja, não tá a fim desse desafio, porque isso é muito trabalhoso. Eu brinco que é empurrar o caminhão na subida, é tudo contra o que você está habituado a fazer, do ponto de vista da educação. Então eu diria que são 3 categorias de alunos que chegam, não sei o que é que vocês acham.

Entrevistado 7: Eu concordo, e talvez se a iniciativa da pergunta é tentar identificar um perfil específico que é mais pré-disposto à metodologia, a gente tem tido inclusive dificuldade para fazer esse trabalho, nós temos tentado através do nosso grupo focal também identificar quem é esse estudante que está mais propenso às metodologias ativas, mas a gente não consegue estabelecer uma idade, uma classe social, porque nós temos estudantes que são super novos, 17, 18 anos, que se apaixonam pelo modelo, mas nós temos estudantes também de 40, 45, 50 anos, então fica difícil para a gente estabelecer algo nesse sentido. O que a gente percebe? Também já acontecia em qualquer outro tipo de metodologia, a necessidade de certo nivelamento com alguns estudantes. Então muitos deles chegam defasados em diversos níveis, desde conhecimentos básicos de matemática e português, até conhecimentos em relação a outros aspectos ou até habilidades socioemocionais, como já foi colocado aqui pelos colegas. Então eu acho que a E.1 foi bem feliz na fala dela classificando esses 3 tipos de estudantes, mas a gente ainda tem uma dificuldade de identificar quais deles são mais pré-dispostos.

Entrevistada 3 - Eu acho que um fator que faz diferença, não sei se o pessoal vai concordar comigo, é a pessoa, normalmente, ter uma primeira graduação, então os alunos que estão vindo, que são de segunda graduação, eles normalmente são mais maduros né, passaram por todos os perrengues de uma graduação, mesmo que no modelo tradicional, e normalmente eles encaram com mais maturidade, e eles são mais autônomos no processo,

eles conseguem fazer uma autogestão um pouco melhor. Então eu acho que se fosse para pensar em um tipo de aluno, eu penso no aluno que faz como segunda graduação. Para ele acaba fazendo com mais autonomia e acaba tendo uma adaptação um pouco melhor.

Entrevistada 5: Nessa mesma linha, também, mas uma palavra que me vem muito forte nisso é autoestima intelectual, então, assim, não vou responder diretamente porque eu acho que já responderam, mas só contribuindo. Então o aluno ele quando desenvolve uma autoestima intelectual, assim quando ele percebe isso de alguma forma, a faculdade é maravilhosa para nutrir isso. Quando não percebem, quando está muito aquém, muito aquém, assim, às vezes ele não sustenta os desafios que a faculdade coloca para ele. E a gente tem muito assim, às vezes é primeiro aluno, é o primeiro membro da família que está se formando, não tem uma cultura educacional, às vezes não tenho acesso à educação com tanta facilidade assim, mesmo faculdade particular. Então o nível de desistência ou “isso não é para mim”, isso às vezes a gente tem que contornar com aspectos aí de habilidades sócioemocionais, psicológicas, e haja conversa né, haja conversa para não deixá-lo sozinho. Então vai de encontro com o que foi trazido aqui, mas isso não é perfil, mas está implicado nesse perfil, talvez trazer essa autoestima intelectual, então quem está na segunda graduação, que tem um pouco mais de maturidade em termos de idade, às vezes se adapta, às vezes, não é uma regra, concordo com E.7, mas às vezes pode se adaptar melhor, porque passou por esse desafio antes. Ele tem recursos internos que ele vai e a faculdade, ela vai muito ao encontro dessa expectativa, mais flexível, uma série de aspectos, inclusive.

Entrevistado 2: Eu acho que tem alguns alunos que têm uma capacidade de adaptabilidade maior que outros. Claro, tudo surge com o que foi falado aqui, primeiro com um esclarecimento e ele tem a percepção de que a metodologia vai fazer com que ele desenvolva mais os seus potenciais, desenvolva mais as suas competências, mas se ele não tivesse a capacidade de adaptabilidade, ele não vai conseguir superar as dificuldades que são inerentes a essa saída que foi aqui pela E.4, da situação cômoda em que ele estava e que essa saída vai gerar um certo desconforto, mas esse desconforto vai possibilitar quando ele se adapta a ele atingir patamares superiores. Então o que eu vejo aqui tem alguns alunos que preferem manter um certo grau de vitimização, dizendo: “Olha, isso não é pra mim, eu não gosto de falar, eu sou tímido.” Mas não querem superar isso, exige esforço para que isso aconteça. O que eu falo, o que eu tenho a dizer aqui, Niadjva, é que todos os alunos têm potencial para superar, todos tem, alguns não conseguem porque não se adaptam, desistem, outros que você menos espera que venha, alguma dificuldade muito grande, de repente dá um upgrade e ele consegue ir, chegar até onde os outros que estão mais avançados estão. Então essa capacidade é inerente a qualquer ser humano, aí você não pode dizer, é homem ou mulher, não tem nada a ver com isso, tem a ver com a essência mesmo da pessoa, mesmo aquelas pessoas que a gente imagina e não percebe que está havendo uma mudança, é uma mudança interna, essa mudança pode estar ocorrendo, e ela às vezes nos surpreende, mas tem muito a ver com uma certa vitimização que alguns preferem se manter nessa vitimização, do que se esforçar e ver que a realidade é muito diferente do valor que a gente dar a essa realidade. Uma coisa é a realidade que existe, que é eu para me superar, eu para conseguir desenvolver competências, eu para poder atingir um grau de eficiência que vai fazer com que eu, quando saia, eu seja um empreendedor, eu seja um bom profissional, eu consiga me relacionar bem com os outros, isso tudo vai depender da minha postura. Claro que os professores ajudam, os colegas ajudam, a

metodologia ajuda, tudo o que está sendo disponibilizado para o aluno ajuda, mas se não tiver essa postura de ver a realidade e dizer: “Olha, puxa, depende de mim.” Então sair dessa vitimização é o grande...eu acho que é o pulo do gato, o professor pode estimular, e deve estimular, ele como preceptor ele deve chamar uma conversa carinhosa com o aluno, explicar, dar feedback mesmo, o que é que ele está precisando, como é que ele tá indo nos estudos, para poder estimular que essa mudança ocorra e para mostrar para ele: Olha, se tá chovendo ou está sol, dizer que o dia tá bom, tá ruim, é o juízo de valor que eu podia. Não depende da chuva ou do sol, depende da maneira como eu encaro, não só as oportunidades que surgem, mas como também eu encaro as dificuldades. É mais ou menos isso.

Entrevistada 5: Para complementar, eu tava pensando aqui, eu acho que os nossos alunos, aí eu acho que depende muito de cada curso né, mas a gente tem recebido alguns alunos que vem do IFPR, por exemplo, ou vem da escola lá do SESI, a gente percebe que eles já têm uma cultura, já tem o hábito de estudar, isso ajuda bastante, embora o que ele tenha de experiência seja ainda no modelo tradicional, o hábito de estudar ajuda bastante, ele já vem com essa questão dessa autonomia né, de gostar de estudar, estudar, a gente vê também que ele se adapta melhor ao modelo. Um outro aluno que também se adapta bastante é aquele que está muito insatisfeito com ensino médio e com todo o histórico né, de aprendizagem dele. Então esse aluno mais inquieto, mais maker, ele quer fazer, ele quer pôr a mão na massa, ele tem sua dificuldade, todos eles têm, mas eu acho que ele se adaptou melhor, porque ele entende que o modelo mais maker, de colocar mesmo a mão na massa, que é a proposta da UniAmérica, ele se adapta melhor a isso, então eu acho que são esses 2 perfis, assim, que tem menos, tem mais link né, com o que a gente faz e se adapta melhor. Agora questão de idade e gênero, gênero eu também não vejo, a gente tem algumas dificuldades com meninas no curso, mas eu acho que é mais por conta mesmo da área de exatas e tudo mais, tem uma outra vertente nisso, agora a gente também recebe alguns mais velhos e que já passou, já tem uma segunda graduação. Na minha experiência, não vejo eles como de mais fácil adaptação com o modelo não, eu acho eles mais conscientes responsáveis, que ele sabe que essa segunda graduação geralmente tem uma mudança de carreira, está em jogo muitas outras coisas né, então ele tem uma maturidade e se esforça mais para adaptar. Mas a gente tem alguns alunos, que está fazendo, está passando pela segunda graduação e tem muita dificuldade, a gente tem aluno, inclusive, que por mais que a gente estimule, o autodidatismo dele é bem dentro do que ele conhece como é um estilo mais tradicional, mesmo que a gente fala que não precise. Então eu acho que depende muito, eu acho que eu concordo muito com o E2, é da pessoa, independente da idade e do gênero, essa questão de se adaptar ao modelo.

Entrevistada 1: Eu acho que tem uma questão também de propósito, Niadjva. Eu acho que a virada da chave é a história da verdade significativa, por isso talvez demore primeiro, segundo período, a hora que ele começa a ver para que serve, que ele aprende alguma coisa, e sabe para que serve, ele faz a virada de chave, que ele tem um propósito, acho que ter um propósito é um diferencial, também já vi gente de segunda graduação que se deu super bem, maduro, sabe estudar, é autoconfiante. E uma outra coisa que pesa para as pessoas de segunda graduação são as barreiras das coisas de tecnologia, se você pega uma pessoa mais velha, e aí ele tem a maturidade, responsável, mas tem dificuldade com as coisas da tecnologia, o que acaba contrabalançando um pouco isso. Eu queria fazer um

caso de um aluno da E.5, que trouxe um elemento que eu acho bem importante, ele é meu aluno de CPP, eu dava CPP de marketing, pessoal e relacionamento e antes de eu iniciar a aula, ele perguntou se ele podia falar. Eu falei: “Claro, pode falar.” Ele disse: “Eu queria contar para o grupo que eu arrumei um emprego, eu estou trabalhando em home office para uma empresa de Florianópolis, e na entrevista um diferencial foi estudar na UniAmérica. Eu falei: “Como assim?” Ele disse: “A UniAmérica me ensinou a falar de mim. A UniAmérica me ensinou a falar de mim, eu fui o único na entrevista que falou de si, do que quer.” Então quando a gente consegue despertar isso, aí eu acho que isso, mas ele tem que ter lá semente dentro dele que o E.2 trouxe, é da pessoa mesmo.

Entrevistado 2: Só complementando um pouco, tem bastante a ver, aí a gente vai se utilizar da psicologia, da passagem, da heteronomia para a autonomia, que deveria ser uma passagem natural em todas as pessoas, desenvolvimento do locus of control, do local de controle, mais interno, embora nós todos somos interdependentes, o professor dependente do aluno, depende do professor, o aluno aprende com professor, principalmente pelo exemplo do professor e o professor aprende com o aluno, há uma interdependência, isso faz parte da nossa vida, mas ter um locus de controle, local de controle mais interno que externo, tem muito a ver com essa passagem da heteronomia para a autonomia, que nem todo mundo faz de maneira eficiente. Então uns conseguem fazer mais rápido, outros demoram mais para fazer, tem a ver, a meu ver, com a questão da adaptabilidade à metodologia.

Niadjva: Alguém gostaria de adicionar mais alguma coisa a essa discussão? Agora um ponto que eu gostaria de ouvir vocês é em relação ao que que vocês acreditam que influencia em alguns estudantes se tornarem empreendedores ou não se tornarem empreendedores depois da formação, passando por essa experiência de metodologia ativa de aprendizagem. Qual a sensação de vocês em relação a isso, com base no contato com os estudantes, com as estudantes.

Entrevistado 7: Bom, vou começar aqui, acho que vamos ter diversas contribuições, mas eu acho que muitas vezes a área influencia um pouco. Imagino que, assim, todos os estudantes são formados direta e indiretamente com capacidade para empreender, agora empreenderam ou não ainda eu acho que está muito relacionada à área. Eu vejo que as áreas de tecnologia hoje estão mais aquecidas para empreendimentos quando eu comparo com outras áreas, então eu acho que esse é um fator a se considerar né, você questionou o que faz com que o estudante seja empreendedor e o outro não. Eu acho que esse poderia ser um dos motivos.

Entrevistada 1: Eu acho que uma outra questão, Niadjva, é uma questão voltada à mesologia mesmo, do meio onde ele está inserido, então os alunos que têm um histórico na família, que o pai é empreendedor, que o irmão já empreendeu, isso tem uma influência, e aí ele mergulha nesse universo na UniAmérica, de possibilidade, ele é estimulado a produzir, fazer projeto, e aí as coisas convergem, aí eu penso que a mesologia dele influencia. E existe o processo de descoberta de possibilidades, eu acho que o fator familiar influencia bastante.

Entrevistada 3: Eu concordo com o E.7 e E1., e talvez, assim, um pouco da contribuição é assim, tem coisas que tocam a pessoa, acho que tem coisas que a pessoa tem aquilo, ela gosta de empreender, enfim, tem outras que gostam de trabalhar para outra pessoa, ela gosta de ser é colaborador, funcionário de uma empresa, isso tem uma coisa muito de dentro de cada um, então não acho que a única via seja o empreendedorismo, ela é uma das possibilidades. Agora trazendo para a psicologia, o que eu escuto muito dos alunos é assim: eles saem, a gente está numa região de tríplice fronteira, e eu não tenho multinacionais, eu não tenho grandes empresas, eu não tenho, enfim, tem um viés aí, entra muito da linha do E.7, assim, tem um viés que os alunos eles saem, eles têm uma visão mais ou menos do que vão fazer. O empreendedorismo eu vejo muito na questão de abertura de consultório, de abertura de empresas de treinamento, coisas que a gente faz. E aí o que eles têm trazido para gente de demanda é que a gente possa ajudá-los com informações operacionais de como fazer isso. Então ele termina a faculdade, assim, como que abre o CNPJ, como que faz a contabilidade disso, como que eu posso abrir uma empresa, como é que eu posso fechar, como que eu posso administrar, = coisas bem operacionais, eles têm pedido muito, muito isso, para a gente fazer. E tem egressos que tem já montado cursos para isso, sabe, para ajudar o pessoal que está saindo. É só falar de empreendedorismo bem rápido e direto, já abrir o próprio consultório né? Então acho que é isso assim, no mais no que eu observo. E tem isso que a E.1 falou, tem gente já tem na família ou tem gente que já desde que entra na faculdade já tem isso, ou ao longo dos projetos integradores. É outra coisa que eu queria falar. Projeto integrador também incentiva bastante alguns alunos no empreendedorismo, então eu nunca tinha pensado antes, mas ao fazer aquilo aí a pessoa, sabe, pede, e aí começa a partir dali, eu vejo que tem alguns que têm montado não só ONG, como empresas mesmo, tem um grupo agora que está saindo né, com um instituto mesmo aqui em Foz, em função do projeto integrador, então acho o projeto integrador, assim, a menina dos olhos para essa parte de empreendedorismo. Acho que a Niadjva sabe bem disso né?

Entrevistada 2: Niadjva, tem uma outra questão para falar que é uma questão de novo íntima, muito forte, que é a coisa de se sentir também protagonista da vida. Então, assim, eu não quero ser empregado de ninguém, eu quero dar empregos, eu quero deixar um legado, e essa coisa é da essência da pessoa, essa consciência social, essa coisa da responsabilidade, é de dentro mesmo da pessoa né?

Entrevistada 5: Eu acho que a questão de empreender também é complexa, não tem uma resposta única, a E.1 trouxe nessa questão da mesologia, isso de fato ajuda bastante, tem que ter estudos que apontam bastante sobre isso, então geralmente quem tem uma família, tem casos de empreendedorismo na família, tendem a querer empreender também, porque isso faz parte da cultura, e eu queria falar disso, mas a gente não tem como a gente falou da parte do ensino, a gente também não tem uma cultura mais proativa que incentive o empreendedorismo, o empreendedorismo como alguma uma oportunidade também, não só dele pensar que ele vai se funcionário que está tudo certo, mas que ele tem também uma opção de empreender. Então isso também não está na nossa cultura ainda, a gente acaba que o empreendedor ele empreende, ele abre um negócio muito em função até das impossibilidades da vida, como se fosse o último recurso, é muito mais um empreendedor por necessidade, ainda é no Brasil, do que por oportunidade. Então pensando no empreendedorismo por oportunidade, a gente não chegou essa visão

de negócio, de ver que em determinados cenários a oportunidade para se empreender, então tem uma questão cultural que eu acho que é o que mais pega e aí não tô nem falando de meteorologia ativas. O que eu acho que ajuda, sim, a metodologia ativa são o projeto integrador e a CPP né, que a gente tem, não sei como é que está agora, mas de empreendedorismo. Então a CPP de empreendedorismo, a gente acaba estimulando, mas muito para ele perceber que isso não é uma coisa de outro mundo, que empreender não é tão difícil assim, isso não é para poucos. Então dentro da CPP, a gente estimula muito ele a pensar e ver uma oportunidade, e a gente fala um pouquinho da trilha né, como é que seria empreender. Eu até brincava quando estava eu dava CPP, eu falava assim: “Não se preocupa que eu o Rion vai dar milhões para vocês, para vocês não se preocuparem que vão conseguir dinheiro para empreender.” Você tira sem dinheiro, o dinheiro não é o problema. Vamos pensar no problema, vamos pensar na boa ideia e validar se essa sua ideia é boa mesmo, só para você ou se tem outras pessoas que gostam também. Então aí entra é uma outra questão que ajuda o empreendedor, e aí a gente vai falar da nossa cultura, que é aprendizagem a partir do erro né, a gente não tem uma cultura que quando eu erro, eu começo a fazer reflexões e seguir em frente. Então o erro ainda é algo que fica muito mais na culpa, e isso interfere no protagonismo, interfere no empreendedorismo, então a gente tenta também trabalhar bastante com aluno, criar esse ambiente de maior confiança onde o erro não é exatamente um problema, ok, errou vamos em frente. Eu acho que tem isso e de novo eu vou voltar na experiência da CPP que eu tive, a palavra é exatamente essa, a gente coloca o aluno para experimentar. Então quando ele experimenta, eu acho que a gente fomenta isso, estimula, sensibiliza ele para empreender e depois, quando ele tem uma outra oportunidade, ele já passou, já teve aquela experiência, mesmo que tenha sido uma experiência fictícia, ele não abriu a empresa, enfim, mas ele vivenciou, ele não desconhece completamente aquele mundo, então é isso acho que ajuda bastante. E a gente teve casos, por exemplo, aquele das ONGs, Dr. Patinhas e da fisioterapia, todos os dois passaram pela CPP de empreendedorismo, então a ideia nasceu no CPP de empreendedorismo. E o Dr. Patinhas e Amanda, ela fez depois do projeto integrador, então Amanda, eu acho que durante a faculdade, ela deve ter explorado o doutor Patinhas, essa ideia pelo menos umas 3 vezes, na CPP, no projeto integrador, acho que foram essas 2. E também a fisioterapia, assim como também a empresa Júnior também do pessoal da Engenharia Civil, então todos eles passaram pela experiência, não de empreender propriamente dito, mas de que não foi o primeiro contato, então eles tiveram um primeiro contato do empreendedorismo na CPP, depois eles tiveram esse contato no projeto integrador, e aí a gente percebe que precisa de um tempo para a ideia amadurecer e aí partir realmente para empreender. Então eu acho sim que a metodologia que a gente utiliza, não só o projeto integrador, mas a CPP de empreendedorismo ajuda, pelo menos ao aluno passar por essa experiência e tirar esse mito de justificar que empreendedorismo é algo muito especial e para poucos, na verdade acho que qualquer um pode empreender sim.

Niadja: Alguém gostaria de adicionar mais alguma coisa a essa questão?

Entrevistada 6: Queria fazer só um breve comentário dentro de tudo que foi trazido, trazendo de novo a questão do projeto integrador e como que essa questão de vivenciar essa prática do projeto é o que pode proporcionar o aluno a experimentar e perceber que ele é capaz de planejar e executar um projeto. E como que isso também está ligado a

questão do empreendedorismo, isso tem muito a ver com empreender, primeiro eu tenho uma ideia, eu planejo como executar e depois eu coloco em prática, enfim, e muito mais coisas né? Mas dentro do projeto integrador, é essa primeira experiência que o aluno tem de se sentir capaz de fazer isso. Eu tive uma ideia ou eu identifiquei uma demanda, eu planejei como fazer e depois eu fui para a comunidade colocar isso em prática. E a partir disso surgem negócios, então a gente tem o caso agora que eu sei do instituto, que a professora E.3 trouxe, que tinha um grupo de alunos que a partir de um projeto integrador, se não me falhe a memória, surgiu essa ideia, e algo que elas têm em mente de colocar em prática, como uma empresa. Também posso falar da experiência que tive durante a faculdade, abertura de CNPJ e de todo esse projeto de empreendedorismo que também surgiu uma parte do projeto integrador, e dessa sacada de perceber: “Olha, isso daqui é possível de virar um negócio”. Eu planejei, eu vi essa necessidade, eu pensei como suprir essa necessidade, eu coloquei, eu consegui colocar isso em prática e agora eu consigo transformar isso em um negócio muitas vezes rentável né? E até hoje ainda estou envolvida nessa questão, do fruto que veio a partir desse momento da experiência, de aventura de negócios e a partir também da experiência do projeto integrador, e como que a faculdade em si também funciona como o suporte para isso tudo, desde validar a ideia com o professor que já tem mais experiência na área, mostrar aquele produto para ele e ver se ele te dar força referente aquilo: “Olha, isso faz sentido, não vai por aí, vai por aqui.” Como que pode ser feito diferente, o que pode melhorar e mesmo as coisas burocráticas de tudo, por exemplo, a abertura de um CNPJ, então tem que ter um contador que te ajuda, tem que falar com não sei quem, e a E.1, muitas vezes de frente disso tudo, várias vezes tá ali, a gente chama ela, manda mensagem, “E.1, com quem que eu falo? O que eu faço?”, então a faculdade como um todo funciona como um organismo para te dar é uma segurança nesse sentido também, então você tem a parte teórica que os professores podem trazer, também da experiência prática deles e os outros membros da instituição apoiando nessa parte burocrática também. Isso tudo aliado, digamos, ao projeto integrador, coloca muito para frente para que seja possível sim a abertura de um negócio, que seja possível sim empreender a partir do projeto integrador, a partir da CPP de empreendedorismo que a professora E.5 trouxe, um ambiente em si é muito favorável à criação de negócios, essa parte prática favorece muito essa criatividade e essa segurança de realmente colocar a mão na massa, digamos assim, então acho que faz todo sentido essa questão da metodologia da UniAmérica e de tudo que a gente trabalha dentro da UniAmérica influenciando na parte do empreendedorismo também.

Entrevistado 2: Se houver tempo, eu queria só acrescentar, além de tudo que foi dito aqui, dois pontos, um do estímulo dos professores ao empreendedorismo, de mostrar você é capaz, e o exemplo dos colegas que já conseguiram iniciar os seus empreendimentos dentro do curso ainda, porque quando a gente traz alguns projetos ou nos próximos projetos integradores mostrando como se faz, e aí eles veem que eles são capazes, eles veem também que os colegas já iniciaram, já começam a empreender, naturalmente eles começam a empreender também. Eu cito só alguns exemplos, no nosso curso, nós fizemos, no primeiro período, um dos nossos projetos é defesa em auto de infração, e a defesa em auto de infração, o aluno aprende a fazer uma defesa contra um auto de infração que alguém recebeu. Pode ser um auto de infração, por exemplo, ambiental, urbanístico, de trânsito, e aí a partir daí alguns alunos hoje já trabalham fazendo defesa em auto de infração de trânsito e ganhando dinheiro com isso. A partir do momento que a gente fala,

sim, você pode fazer, não precisa ser advogado para fazer uma defesa em auto de infração de trânsito, como é que faz? A gente mostra. Onde precisa dar entrada? A gente mostra. Quem é que vai julgar? A gente traz alguém do órgão julgador para explicar como é esse julgamento do auto de infração de trânsito. Então você pode fazer, você é capaz de fazer. E ele vai lá e faz. E quando ele vê que outros alunos também estão fazendo isso, sabe, “se o meu colega está fazendo, por que eu não posso fazer? O que é que tem de diferente dele para mim?” A iniciativa que ele teve. Então a esse estímulo do professor e o exemplo dos colegas também ajudam. E o projeto integrador funciona em 2 vias. Nessa vida que E.3 falou, quando ele começa a perceber os nichos de mercado que tem pelo projeto integrador, mas o contrário, quando ele tem uma ideia a partir de algum projeto que a gente dá, ou uma que ele trabalhou em uma atividade em sala de aula, então eu vou no projeto integrador criar algo, uma legal tech, um aplicativo, algo para trabalhar esse tema aqui. Então o projeto integrador é de 2 vias, tanto a via que ele recebe o estímulo, como a via que ele vai colocar em prática o estímulo que ele recebeu empreendendo via projeto integrador também.

Niadja: Alguém gostaria de adicionar alguma coisa? E uma pergunta. Como que está o horário de vocês, vocês se importam em ficar mais 10 minutos pra gente terminar uma questão? Tudo bem? Eu vou compartilhar aqui alguns relatos que eu obtive no questionário e eu gostaria de saber a impressão de vocês sobre esses relatos, não sei se apareceu por aí, apareceu? São de alunos ativos tá? Só para contextualizar. Tinham 2 questionários diferentes, um deles voltados para alunos que ainda estão estudando na UniAmérica e outro voltado para ex-alunos, especificamente. O que vem na cabeça de vocês, qual é a percepção de vocês quando vocês leem esses maiores desafios, o primeiro relato é esse aqui: “Vários trabalhos em grupo, a única métrica individual é a opinião do professor, sem falar que várias vezes mudaram o critério de avaliação ao longo da formação, gostava mais quando entrei na faculdade, agora eu não identifico mais.” Outra pessoa trouxe na apresentação de projetos: “Se encontrar no curso com uma metodologia, trabalhar em grupo, conciliar estudos e trabalho com projeto, tempo, ler muitas OAS, eu aprendo mais indo direto para a prática e conciliar profissional com as demandas da faculdade principalmente as externas.”

Entrevistado 7: Eu acho que relacionado com o que nós falamos, todas elas estão relacionadas à construção dessa autonomia pelos estudantes, aquisição dessa maturidade, desde ele compreender como ele está sendo avaliado, até entender como ele apresenta um projeto, como que ele trabalha em grupo, como que ele concilia os estudos, como que ele administra o tempo, eu acho que é bem convergente com que a gente trouxe aqui também hoje pela manhã.

Entrevistada 2: Concordo também com o E.7, mas uma coisa que a gente tem trabalhado bastante, assim, na pró-reitoria de aprendizagem, pelo menos falando da psicologia, é deixar uns critérios de avaliação o mais claros e objetivos e concretos possíveis né, a gente tem a rubrica, mas dentro dessa rubrica, a gente dá um feedback para o aluno, diminuindo a subjetividade, ainda que toda avaliação tenha subjetividade e o aluno tem dificuldade de entender isso, porque isso exige um grau de maturidade para entender a subjetividade que existe das relações. Então, assim, a gente vai sempre ter um nível de reclamação disso e aí paciência porque a maturidade em um tempo a gente vai compreender que existe

subjetividade, tem coisas que a gente não tem resposta mesmo, é isso e pronto. Mas diminuindo o máximo dessa subjetividade, a gente tem trabalhado com critérios mais objetivos dentro da prova, enfim, então, assim, que questões realmente que ele bata o olho e não tenha filosofia em cima daquilo, ainda que mesmo assim, eles querendo saber um pouco mais, então eu acho que na primeira ali, o feedback é um momento muito importante disso. Então quando ele não entende isso, aí eu vejo o que o E.7 trouxe, o que exige de maturidade, que o aluno venha para o feedback, aí a gente reforça muito isso. Se tem alguma parte que não foi entendida, é o momento do professor trazer, o que foi escrito, que não tenha ficado claro, e muitas vezes o aluno não vem para o feedback, então esse protagonismo de vir, perguntar, questionar, enfim, é um movimento íntimo também, de receber, então é uma opinião do professor? Até certo ponto sempre é, ele que está corrigindo. Essa opinião é baseada em que? Ela é fundamentada, ela não é aleatória, e aí precisa entender isso e precisa fazer esse movimento de vir, a gente tem insistido, mas, enfim, muitas vezes, eu até falo para eles, mesmo o aluno que receba 10 ou 9, ele precisa vir para o feedback. Tem coisas que a gente precisa falar, não é só aquele que recebeu a nota baixa, mas aí acabam não vindo, eu acho que faz parte da cultura também, desse processo da aprendizagem, do protagonismo, da aprendizagem significativa. Acho que a única ressalva que eu faria aqui...dos demais eu acho que a gente contemplou também, é a minha contribuição.

Entrevistado 7: Niadjva, eu acho que é interessante a gente fazer aqui uma observação, porque, no fim, o grupo focal tem por objetivo a sua pesquisa. Eu acho que a gente tem que fazer uma observação que, diferentemente de uma montadora de carros, em que nós temos os setores e as pessoas fazem exatamente aquilo que é para ser feito naquele setor, uma coloca o banco, outra pinto carro, outro faz não sei o que, a instituição de ensino é um organismo vivo. E por mais que exista uma intenção, uma organização, uma orientação para que os cursos trabalhem no mesmo formato, nós temos diferentes informações, nós temos diferentes áreas, nós temos a transição de professores, nós temos novos ingressantes, então isso faz com que este organismo nem sempre ele seja exatamente igual. O que eu quero dizer com isso? Pode ser que você faça esse mesmo grupo focal com os estudantes 10 vezes e apareçam outros desafios ou, muitas vezes, esses desafios não apareçam. Então eu acho que vai ter uma grande dificuldade na hora de discutir sua pesquisa para conseguir contemplar toda essa diferença. A UniAmérica é orientada para metodologias ativas, ela promove o empreendedorismo, mas em que nível que isso acontece em cada curso e como cada docente executa isso, ainda é um grande desafio para nós conseguir trazer todos esses elementos.

Niadjva: Foi um ponto que eu refleti bastante, por isso que a pesquisa vai ser quali e quanti, mesmo assim, é um desafio do caramba de pegar isso né? Com a análise descritiva, vou procurar pegar essa ponte e, mesmo assim, de fato, faz muito sentido.

Entrevistada 1: Eu acho que você tem que levar em consideração uma outra coisa. O projeto da UniAmérica, apesar desses 8 anos, ele ainda é um laboratório, essa queixa do aluno, então tem gente que topa participar dessa experiência, “vamos topar essa experiência?” Ah, agora a CPP vai ser obrigatória, ah, agora não vai mais. Agora o aluno pode escolher, não, agora não pode, agora a rubrica de avaliação é essa, não, agora não é mais, agora tem aula de segunda a sexta, não, agora é só de segunda a quinta, agora são 4

horas de aula, não agora são 3, né? Então, assim, ser um laboratório tem esse viés, não tem jeito. E isso a gente nunca escondeu dos alunos, alguns toparam, outros inocentemente participaram sem se dar conta de que estavam participando desse experimento. Acho que isso é uma coisa que você tem que trazer muito isso, isso ainda é um laboratório. Então isso vai fazer com que tenha essa característica que o E.7 trouxe, dessa coisa viva, que muda, e muda no meio do semestre, quebra paradigma, porque nada muda no meio do semestre, mas na América muda né? Então exatamente essa crença que o Rion tem de uma das maiores intervenções que ele fez em mim eu disse: “Rion, você tá doido? Nós vamos mudar? Um negócio em abril, a gente passou o verão inteiro organizando as coisas no sistema.” Ele falou: “Não, eu vou esperar o próximo semestre, eu já sei que está errado, mas eu vou esperar mais 6 meses para mudar o que eu sei que está errado?” Então isso tem um preço né, na satisfação dos alunos.

Entrevistada 4 : Niadjva, só para complementar aí que estava no tópico anterior, talvez alguns professores aqui tem uma experiência bacana em relação a isso. A gente está fazendo agora um fórum organizado e liderado aí pelo E.7 pra gente reconfigurar o formato do projeto integrador. E no encontro da semana passada que a gente fez, levantou algumas demandas, quais eram as maiores dores, uma das maiores dores levantadas foi o trabalho em grupo, então está bastante coerente com a fala desse aluno de que os maiores desafios para o aluno é o trabalho em grupo e também para os professores, ele acaba sendo um desafio aí por consequência de lidar, ensinar o aluno a trabalhar em grupo. Então só para te dizer que está bastante em consonância com o que é sentido pelos professores e com o que a instituição tem aí planejado né E7? Para conseguir ajudar o aluno a trabalhar em grupo melhor, então é um consenso de que realmente é um desafio para o aluno trabalhar em grupo.

Niadjva: Interessante. Um outro ponto é o que você mais gosta na metodologia de ensino da UniAmérica? “Os trabalhos que precisamos realizar toda semana, eu aprendo muito com isso, porém todas as aulas com trabalhos é exaustivo, acredito que falte mais teoria.” Aí embaixo né, a prática. A outra pessoa falou justamente isso: “A prática, oportunidade de aplicar o conhecimento em empresas reais, atenção com os alunos, a parte prática é excelente, a teórica também, só me falta tempo para ler.” O outro relato: “Estou gostando de tudo, eu gosto muito da metodologia ativa, tem um aprendizado bem maior quando aplico conteúdo estudado em casos reais que acontecem diariamente nas empresas.” O que é que esses outros relatos trazem para vocês de sensação também com o que já havia sido discutido?

Entrevistada 3: Eu vou falar aqui, assim, alguns alunos, poucos, mas alguns que apresentam essa necessidade, principalmente quando é de segunda graduação ou terceira, são mais velhos, que querem aulas teóricas e de grandes pensadores da psicologia, da filosofia, enfim. E a gente tem conversado com esses alunos, assim, que esses teóricos, esses pensadores, esse imaterial está no black board, está lá disponível, eles podem ler e trazer para aula isso, porque a aula tem uma base muito grande do partido do que é trazido dos alunos e não o contrário. Se eu tenho nível de superficialidade por parte dos alunos, eu não tenho como puxar uma aula aqui para cima, porque não vai, entende? A metodologia ativa implica num processo da relação aluno-professor, professor-aluno, eu não sou teórica de ficar falando aqui, dar uma aula brilhante e ele caladinho, não é essa questão, então ele

precisa trazer esse conteúdo. E a gente tem falado muito isso com eles, esses pensadores, não todos, porque não é o propósito da graduação, mas os principais estão lá, talvez um ou outro não, e que eles tragam isso, mas o que eu observo ainda é, de maneira geral, e aqui não tem nenhuma pesquisa minha, puramente empírica do que eu observo na maioria dos alunos é o baixo nível de leitura, o curso exige muita leitura, e aí eu falo muito com eles isso. Independente da sala de aula, o psicólogo come livro, a gente não lê, a gente come livro, quantos livros você leu esse mês? E isso está além da sala de aula, porque é isso que vai fazer o nosso raciocínio clínico, nosso juízo crítico. E aí isso exige um hábito, leitura é hábito antes de mais nada, então são conversas que a gente tem, assim, acho que algumas coisas que eu leio aqui são conversas que a gente tem muito dentro da psicologia com os alunos é de reflexão mesmo para ajudá-los a entender o próprio processo deles de aprendizagem. Então acho que eles falam de ir às aulas com trabalhos seja exaustiva, isso depende, tem uns que falam, tem outros que falam que querem mais, isso vai variar assim horrores, igual o E7 falou.

Entrevistada 1: Eu queria trazer 2 pontos, então, primeiro é essa questão da aplicabilidade, o que dá significância, o que dá significado para esse aprendizado é esse colocar em prática, é identificar que aquilo que está aprendendo serve para alguma coisa e que ele vai colocar em prática, isso aproxima o aluno da realidade né? O nosso slogan era: Sala de aula no mundo real e o mundo real na sala de aula. Isso faz muito sentido para os alunos. Então penso que esse seja realmente, como a E.3 trouxe, um ponto forte, aproximação com o mundo real. E a outra coisa que me chama atenção é a atenção com os alunos. Se eu te dissesse tudo que a gente gasta na UniAmérica, de tudo que a gente gasta, eu diria que é saliva, é saliva, não é E.7?, o E7 tá rindo, porque a gente gasta muita saliva conversando com os alunos, explicando, interagindo, procurando, fazendo com que eles se sintam realmente importantes, então acho que esse é um diferencial do nosso modelo, essa proximidade, como a gente diz, essa horizontalidade, então coordenador de curso é uma pessoa disponível em tempo integral, atende o aluno pelo WhatsApp e atende ligação e marca a reunião e fala com o pai, então acho que esse é um diferencial também. Eu penso que a gente ia ter muito mais dificuldade com essa metodologia se a gente não investisse tanto nisso, Niadjva.

Niadjva: Agora uma última questão que eu gostaria de mostrar para vocês. Esse gráfico, especificamente, ainda está em análise de dados, assim, estatísticos, de uma forma bem geral, a pergunta é assim: Já pensou em criar um projeto social sem fins lucrativos desde o período universitário ou após a formação? 50,7% responderam que não, 46,6% responderam que sim. O que esses dados aqui trazem para vocês de percepção? Projeto social sem fins lucrativos, era bem específico mesmo voltado para o empreendedorismo social.

Entrevistada 1: Eu acho que esse modelo, como aproxima do mundo real, dá para o aluno uma consciência de mundo. Eu já ouvi muitos depoimentos ao longo desses 8 anos de que ele não conhecia a cidade, de que ele não conhecia a realidade, de que ele não se via como cidadão, e que essa interação com o mundo real trouxe essa consciência. Eu me lembro quando a gente tinha o curso de serviço social, as meninas foram fazer um projeto sobre inclusão e foram numa casa onde tem 10 pessoas com problemas mentais, e resolveram levar essas pessoas deficientes para um passeio nas Cataratas. E ela me disse, uma das

alunas me disse: “E.1, eu aprendi muito mais sobre inclusão, sobre políticas públicas e sobre preconceito nesse passeio do que eu aprendi ao longo dos 5 anos de serviço social.” Então eu acho que essa coisa prática é muito tocante, toca mesmo o aluno.

Entrevistada 5 : Eu acho que alguns projetos integradores e algumas CPP's ajudam no desenvolvimento da cidadania ou pelo menos o despertar para o desenvolvimento da cidadania. Da mesma maneira como alguns professores estimulam mais uma consciência de participação e de comprometimento do aluno com a sociedade. Isso junto à ética e a ética social estimula que o aluno veja também a sociedade como algo que ele tem também um certo dever de ajudar para que ela melhore. Então a melhora da sociedade não tem a ver apenas com ações governamentais, mas tem também relação com o papel dele nessa melhora, o que é que ele pode fazer para que a sociedade melhore, isso a gente estimula, tanto em alguns projetos integradores, algumas CPP's e pelo exemplo e pela didática dos professores em alguns projetos de sala de aula também. Quando começa a mostrar para eles que a inserção social tem um condão de mudar a própria sociedade, que eles podem ter um papel nessa mudança, um papel ativo nessa mudança.

Entrevistado 7: Vou complementar aqui, Niadjva, colocando o seguinte. Quando a gente olha esse gráfico, falta um pouco de outros dados pra gente conseguir dizer se essa é uma parcela significativa ou não, por exemplo, eu não sei qual que é o dado para estudantes de públicas ou para estudantes de outras instituições que não têm modelos como o nosso, mas se a gente pensar de maneira geral nosso estudante ele ingressa para que na faculdade? Ele ingressa para ter uma profissão, para trabalhar, para ser remunerado, então quando eu vejo esse gráfico que 46,6% deles pensam em ter um projeto social que não visa lucro, eu acho que a gente tem uma influência bem grande dessas atividades foram comentadas por E2 e E1, dessa influência da CPP, do projeto integrador de extensão, dessa formação cidadã. Então eu analisando essa imagem, eu fico muito feliz com o trabalho que a UniAmérica desenvolve.

Entrevistada 5: Eu acho que isso tem muita relação também com que o E.2 trouxe, eu acho que algumas CPPS, projeto integrador, ele vai bem dentro dessa vertente do empreendedorismo social. Em Engenharia de Software, a gente trabalha com alguns valores do curso, e uma que a gente mostra para os alunos é a questão da retribuição, a gente chama de giveback. E a gente tem trabalhado muito essa questão não de projeto inteiro, mas a gente faz todo ano, o twiki né? Que é ensinar programação ou outras ferramentas para quem não conhece né? E gratuito. Então acho que isso tem muito de encontro do que a UniAmérica faz, levantar a importância da cidadania, de cada um dos alunos, do quanto é importante eles contribuírem para um mundo melhor, uma comunidade melhor. Então eu fico bem feliz de ver esse resultado aí, acho que a gente está no caminho certo, acho que isso retrata muito do que a gente faz e fala na UniAmérica.

Entrevistada 4 : Só para fechar, acho que todo mundo já falou tudo, mas eu acho que tem a ver com o elemento específico projeto integrador. Eu falo da pedagogia, por exemplo, a gente atende muito mais demanda da comunidade: escolas municipais, da prefeitura e ONG's do que empresas propriamente. Então, os alunos acabam desenvolvendo, ouvindo fragilidades, que podem ser aí assistidas por instituições sem fins lucrativos. Então eu acho que o fato de colocar ele em contato com a realidade, de vulnerabilidade e de fragilidade

da nossa própria comunidade, ajuda eles a terem uma consciência, uma consciência política, uma consciência da própria sociedade muito maior e uma empatia né? Uma noção, uma vontade de assistir, uma vontade de ajudar, de solucionar o problema. E eu, subjetivamente, eu acho que todo o ecossistema da UniAmérica, o DNA da UniAmérica, as pessoas que fazem parte da UniAmérica compartilham desse sentimento de alguma forma, que a E.1 falou antes da questão de propósito, do aluno ter uma noção de propósito, então eu acho está relacionado a isso, diretamente, especificamente, às demandas de projeto integrador que vem muito de ONG's, de contextos de vulnerabilidade, que sensibiliza o aluno para essa realidade e de forma subjetiva, todo o ecossistema da UniAmérica. As falas que eles assistem, do próprio bion, o fato da gente ter bolsa sem fins lucrativos, o fato de nós termos sido uma instituição sem fins lucrativos. Então tudo isso vai sensibilizando o aluno para o potencial de uma instituição sem fins lucrativos, eu acho que esse ponto da UniAmérica ter sido uma instituição sem fins lucrativos e a gente ter vários alunos com bolsas de estudos que vivenciaram esse processo, eu acho que também faz com que eles sejam sensibilizados para isso e tenha uma empatia maior em relação a esse processo da assistência sem geração de lucro.

Niadjva: Alguém gostaria de falar mais alguma coisa sobre esse último ponto? Alguma outra conclusão ou considerações finais sobre tudo isso que a gente conversou?

Entrevistada 1: Acho que uma última coisa, assim, tentando amarrar tudo, o nosso projeto é um projeto é muito ousado, é muito audacioso, e acho que ele se torna ainda mais audacioso por ser numa cidade como Foz do Iguaçu, que é uma cidade pequena, com uma mentalidade interiorana, com questões de fronteira, com o histórico de baixa estima, da população e acho que, sim, tudo isso é amarrado na coisa de fazer o aluno pensar grande, pensar grande, enquanto possibilidade de mudar, de mudar o mundo, de mudar a condição em que ele vive, então eu penso que é um contexto bem importante essa pretensão que a gente tem de mudar o mundo através desse movimento de inovação na educação.

Entrevistada 3: Talvez a gente esteja aqui falando de empreendedorismo enquanto abrir empresas né, mas eu acho que a postura empreendedora desenvolvida nestes nossos alunos, independente dele abrir uma empresa posteriormente ou não, se dá pelo próprio processo da metodologia da aprendizagem baseada em projetos que desenvolve a autonomia, protagonismo. Então talvez um fator a ser considerado que, se a gente for olhar os resultados, ah, quantos realmente abrem empresas, abrem ONGs e tal, e talvez isso se mostre não tão expressivo, eu não sei, mas se a gente falar da postura empreendedora que vai demandar dele ser um profissional autônomo empreendedor e aumentar o nível de trabalho e habilidade dele depois, eu acho que aí a gente tem um quantitativa muito maior, então eu acho que vale a pena considerar, não só empreendedorismo no fundo de abrir empresas ou instituições, mas da postura empreendedora dele autogestora e autônoma no sentido de aumentar a sua trabalhabilidade ali depois de ele se formar. Eu acho que esse processo da postura empreendedora é de uma forma geral, eu acho que todo o trabalho com projetos le desenvolve essa postura empreendedora dos alunos.

APÊNDICE II: INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Questionário Alunas(os)- Estudo: "Comportamentos empreendedores de estudantes universitárias/os: influência de metodologias ativas de aprendizagem" - Universidade de Coimbra

Este questionário destina-se a universitárias/os, com mais de 18 anos, que são estudantes ativas/os do Centro Universitário Uniamérica em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

Solicitamos o preenchimento de um questionário sobre a sua experiência com as Metodologias Ativas de Aprendizagem e percepção sobre empreendedorismo durante a formação.

Não existem respostas corretas nem incorretas. Apenas se pretende obter a sua verdadeira opinião. As suas respostas são estritamente confidenciais e anónimas e os dados serão utilizados em caráter de pesquisa, com o intuito de análise das respostas e para análise estatística descritiva dos dados. Ninguém saberá quem respondeu ou como respondeu, pois não serão recolhidos dados que a/o identifiquem.

A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal fato tenha consequências para você.

A sua colaboração é fundamental para esta investigação.

Niadjva Viveiros

Aluna de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo da Faculdade de Psicologia e Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (Portugal).

Orientadora: Prof^a Dra. Virgínia Ferreira.

Para alguma dúvida ou questão: niadjva.viveiros@gmail.com

***Obrigatório**

1. *

Marque todas que se aplicam.

Li e aceito participar tendo sido informada/o das questões acima.

Curso e semestre

2. Em que curso você está matriculada/o atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Administração
- Agronomia
- Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- Arquitetura e Urbanismo
- Biomedicina
- Ciências Biológicas
- Ciências Contábeis
- Comunicação Social (Jornalismo)
- Comunicação Social (Mídias Digitais)
- Comunicação Social (Publicidade e Propaganda)
- Direito
- Educação Física
- Enfermagem
- Engenharia Ambiental
- Engenharia Civil
- Engenharia Elétrica
- Engenharia Mecânica
- Engenharia de Alimentos
- Engenharia de Produção
- Engenharia de Software
- Farmácia
- Fisioterapia
- Gestão de Recursos Humanos
- Gestão Financeira
- Marketing
- Medicina Veterinária
- Nutrição
- Pedagogia
- Psicologia
- Processos Gerenciais
- Não sei
- Não respondo

3. Em qual semestre/período da faculdade você está? *

Marcar apenas uma oval.

1º-3º

4º-6º

7º-12º

Não respondo

Quais atividades em que costuma/costumava participar na faculdade?

Marque sim ou não para cada uma das atividades:

4. Grupos de estudo *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

5. Simpósios e/ou congressos online ou presenciais *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Eventos culturais (teatros, exposições) *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7. Palestras online ou presenciais *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. Voluntariado *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. Monitorias *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10. Atlética Universitária *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Aprendizagem e contexto universitário

11. É a sua primeira graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não
- Sim, mas tenho grau de curso técnico.
- Não respondo
- Outro: _____

12. Prefiro as aulas mais práticas do que as aulas expositivas (quando o professor expõe a matéria) no meu curso de graduação *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

13. Aprendo melhor quando construo algo na sala de aula do que quando tenho que estudar por conta própria *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

14. Sinto falta de uma metodologia mais tradicional de ensino (o(a) professor(a) na frente da classe ministrando o conteúdo) *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Dificuldades e adaptação

A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal fato tenha consequências para si.

ESCALA DE RESPOSTA DA QUESTÃO ABAIXO*

ESCALA DE RESPOSTA

- 1 = Completamente falso, isto é, não tem absolutamente nada a ver com o que acontece comigo
2 = Falso na maioria das vezes, isto é, não tem quase nada a ver com o que acontece comigo
3 = Ligeiramente mais verdadeiro do que falso, isto é, tem ligeiramente a ver com o que acontece comigo
4 = Moderadamente verdadeiro, isto é, tem moderadamente a ver com o que acontece comigo
5 = Verdadeiro a maioria das vezes, isto é, tem muito a ver com o que acontece comigo
6 = Descreve-me perfeitamente, isto é, tem tudo a ver com o que acontece comigo

15. Numa escala de 1 a 6, diga o quanto você percebe cada uma dessas dificuldades de aprendizagem em relação ao seu momento atual: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	6
Diificulldade de estudarr porr conta própriia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ggrande carga de lleiitturras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Terr que ttraballharre estudarr ao mesmo ttempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preffiirro que o(a) prrofessorr(a) explliique maiis a mattéria e iisso muiittas vezes não acontece	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verrgonha de aprresenttarr ttraballhos ou semiinárriios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prroblemas pessoaiis e rrelações fforado contextto uniiversiitárrio iimpacttando diirettamente no aprrendiizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diificulldade de adaptação ao Ensiino a diistância ((EAD))	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Avalie a sua adaptação às metodologias de ensino da Uniamérica:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito má	Má	Razoável	Boa	Muito boa
Ensiino a diistância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensiino ppresenciall	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Em geral prefere trabalhar em grupo ou sozinho? *

Marcar apenas uma oval.

- Em grupo
- Sozinho
- Não respondo

18. Qual a sua maior dificuldade durante o período universitário? *

19. Do que você mais gosta na metodologia de ensino da Uniamérica? *

Indique em que medida cada uma das circunstâncias que se apresentam em seguida tem afetado negativamente o seu desempenho acadêmico desde o início da pandemia:

Utilize a escala de 1 a 7 para classificar o impacto sentido nas seguintes vertentes, atribuindo o valor de 1 a nenhum impacto e o valor de 7 a forte impacto.

20. Falta de concentração *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nenhum impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Forte impacto

21. Dificuldade de realizar projetos integradores *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nenhum impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Forte impacto

22. Saúde mental (ansiedade, tristeza, stress e outros) *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nenhum impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Forte impacto

23. Métodos de ensino adaptados ao online *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nenhum impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Forte impacto

O quanto você gosta dos métodos ativos de aprendizagem abaixo?

24. Projeto integrador *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Detesto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Adoro

25. Trabalhos em grupo na sala de aula *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Detesto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Adoro

26. Discussão e debates *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Detesto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Adoro

27. Role-Plays (interpretação de pápeis ou teatros que simulam a profissão) *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Detesto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Adoro

28. Preceptorias e mentorias *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Detesto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Adoro

Expectativas
profissionais

Gostaria agora de abordar agora algumas questões sobre suas expectativas e práticas no que diz respeito a sua inserção no mercado de trabalho.

29. Das saídas profissionais a seguir, qual lhe parece mais interessante após a formação? Indique apenas uma. *

Marcar apenas uma oval.

- Passar em um concurso público
- Ser contratado pela iniciativa privada
- Fundar uma instituição sem fins lucrativos (Ex: ONGs)
- Ser um(a) profissional autônomo(a) ou abrir minha própria empresa (ex: abrir meu consultório de Psicologia ou Nutrição, ser personal trainer ou ter meu próprio escritório de contabilidade)
- Não sei
- Não respondo
- Outro: _____

30. Já participou de alguma iniciativa de empreendedorismo econômico ou social (incubação, participação de concursos de prêmios de inovação...)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não respondo

31. Fui ou sou incentivado ao empreendedorismo por parte da minha família *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não respondo

32. O fato de estudar em uma Instituição que aplica metodologias ativas de aprendizagem fez com que eu notasse um comportamento empreendedor que antes não percebia em mim *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
- Discordo

33. Participo ou já participei enquanto voluntária/o de alguma instituição sem fins lucrativos *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca participei
- Já participei, mas atualmente não participo mais
- Já participei e continuo participando
- Não respondo
- Outro: _____

34. Já pensou em criar um projeto social (sem fins lucrativos) desde o período universitário ou após a formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não respondo

35. Qual você acredita ser o maior desafio de quem empreende durante ou após a formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Gestão financeira
- Burocracias (jurídico e regulações)
- Criatividade e inovação
- Marketing e vendas
- Gestão de pessoas
- Outro: _____

36. Você tem interesse em empreender após a formação ou não? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez
- Não sei
- Não respondo

Pular para a pergunta 37

Questionário socioeconômico

37. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____

38. Idade *

39. Qual das situações abaixo descreve melhor a sua situação atual? *

Marcar apenas uma oval.

- Trabalho e sou o(a) principal responsável pelo sustento da minha família.
- Não trabalho e meus gastos são financiados pela minha família.
- Trabalho e ajudo a minha família.
- Trabalho e recebo ajuda da minha família.
- Não respondo
- Outro: _____

40. Se trabalha, de que forma trabalha atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Autônoma(o) *Pular para a pergunta 50*
- Empregada(o) em empresa pública (concurada/o) *Pular para a pergunta 46*
- Empregada(o) em empresa privada *Pular para a pergunta 46*
- Empregada(o) em instituições sem fins lucrativos (ex: Ongs)
Pular para a pergunta 50
- Dona(o) de casa *Pular para a pergunta 50*
- Não se aplica *Pular para a pergunta 50*

41. Qual o seu estado civil? *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro(a)
- União Estável
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)
- Não respondo

42. Qual aproximadamente é a renda mensal da sua família, somando todos os rendimentos de todos os familiares que coabitam com você? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 1045,00)
- Até 2 salários mínimos (até R\$ 2090,00)
- Até 3 salários mínimos (até R\$ 3135,00)
- De 4 a 5 salários mínimos (até R\$ 5225,00)
- Mais de 5 salários mínimos (Acima de R\$ 5225,00)
- Não sei
- Não respondo

43. Você mora com os seus pais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não respondo

44. Qual a ocupação dos seus pais? Descreva o que fazem (não se limite a dizer funcionário público, por exemplo): *

45. De acordo com as categorias de cor/raça do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), você se declara: *

Marcar apenas uma oval.

- Branco
- Pardo
- Preto
- Amarelo (de origem asiática)
- Indígena
- Não sei
- Não respondo

Pular para a pergunta 50

Empresa pública ou privada

Caso você trabalhe como empregado de uma empresa pública (ex: concursado) ou privada, qual é(são) o(s) principal(is) motivo(s)?

Assinale sim ou não para cada uma das opções.

46. Prefiro ter um emprego com maior estabilidade *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

47. Ambiciono desenvolver carreira em uma grande instituição/empresa *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

48. Prefiro ter um emprego mais duradouro *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

49. Prefiro ter um emprego com horário fixo *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

Parte final

50. Tem algum comentário adicional ou gostaria de partilhar alguma experiência sobre as questões abordadas nesse questionário? Se sim, pode fazê-lo neste espaço:

Agradecemos a sua colaboração. Sua resposta será muito importante para esta pesquisa!

Qualquer dúvida, por favor, contacte: niadjva.viveiros@gmail.com

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Questionário Ex Alunas(os)- Estudo: "Compofiamentos empreendedores de estudantes universitárias/os: inuuência de metodologias ativas de aprendizagem" - Universidade de Coimbra

Este questionário destina-se a ex alunas/os, com mais de 18 anos, que já estudaram no Centro Universitário Uniamérica em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

Solicitamos o preenchimento de um questionário sobre a sua experiência com as Metodologias Ativas de Aprendizagem e percepção sobre empreendedorismo durante a formação.

Não existem respostas corretas nem incorretas. Apenas se pretende obter a sua verdadeira opinião. As suas respostas são estritamente confidenciais e anônimas e os dados serão utilizados em caráter de pesquisa, com o intuito de análise das respostas e para análise estatística descritiva dos dados. Ninguém saberá quem respondeu ou como respondeu, pois não serão recolhidos dados que a/o identifiquem.

A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal fato tenha consequências para você.

A sua colaboração é fundamental para esta investigação.

Niadjva Viveiros

Aluna de Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo da Faculdade de Psicologia e Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (Portugal).

Orientadora: Profª Dra. Virgínia Ferreira.

Para alguma dúvida ou questão: niadjva.viveiros@gmail.com

***Obrigatório**

1. *

Marque todas que se aplicam.

Li e aceito participar tendo sido informada/o das questões acima.

Curso e semestre

2. De qual curso de graduação você foi aluna/o? *

Marcar apenas uma oval.

- Administração
- Agronomia
- Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- Arquitetura e Urbanismo
- Biomedicina
- Ciências Biológicas
- Ciências Contábeis
- Comunicação Social (Jornalismo)
- Comunicação Social (Mídias Digitais)
- Comunicação Social (Publicidade e Propaganda)
- Design Gráfico Digital
- Direito
- Educação Física
- Enfermagem
- Engenharia Ambiental
- Engenharia Civil
- Engenharia Elétrica
- Engenharia Mecânica
- Engenharia de Alimentos
- Engenharia de Produção
- Engenharia de Software
- Farmácia
- Fisioterapia
- Gestão de Recursos Humanos
- Gestão Financeira
- Marketing
- Medicina Veterinária
- Nutrição
- Pedagogia
- Psicologia
- Processos Gerenciais
- Não respondo

3. Em qual ano você se formou na Uniamérica? *

4. Você vivenciou o período acadêmico durante a pandemia? *

Marcar apenas uma oval.

Sim Pular para a pergunta 5

Não Pular para a pergunta 9

Indique em que medida cada uma das circunstâncias que se apresentam em seguida afetaram negativamente o seu desempenho acadêmico desde o início da pandemia:

Utilize a escala de 1 a 7 para classificar o impacto sentido nas seguintes vertentes, atribuindo o valor de 1 a nenhum impacto e o valor de 7 a forte impacto.

5. Falta de concentração *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nenhum impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Forte impacto

6. Dificuldade de realizar projetos integradores *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nenhum impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Forte impacto

7. Saúde mental (ansiedade, tristeza, stress e outros) *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nenhum impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Forte impacto

8. Métodos de ensino adaptados ao online *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nenhum impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Forte impacto

Quais atividades em que costumava participar na faculdade?

Marque sim ou não para cada uma das atividades:

9. Grupos de estudo *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

10. Simpósios e/ou congressos online ou presenciais *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

11. Eventos culturais (teatros, exposições) *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

12. Palestras online ou presenciais *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

13. Voluntariado *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

14. Monitorias *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15. Atlética Universitária *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Aprendizagem e contexto universitário

16. Você está cursando alguma pós graduação no momento? *

Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não

Não respondo

Outro: _____

17. Prefiria as aulas mais práticas do que as aulas expositivas (quando o professor explicava a matéria) no meu curso de graduação *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

18. Eu aprendia melhor quando construía algo na sala de aula do que quando tinha que estudar por conta própria. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

19. Quando eu estudava na Uniamérica, sentia falta de uma metodologia mais tradicional de ensino (o(a) professor(a) na frente da classe ministrando o conteúdo) *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

O quanto você gostava dos métodos ativos de aprendizagem abaixo?

20. Projeto integrador *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Detestava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Adorava

21. Trabalhos em grupo na sala de aula *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Detestava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Adorava

22. Discussão e debates *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Detestava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Adorava

23. Role-Plays (interpretação de pápeis ou teatros que simulam a profissão) *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Detestava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Adorava

24. Preceptoría e mentorias *

Marcar apenas uma oval.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Detestava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Adorava

Dificuldades e adaptação

A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal fato tenha consequências para si.

ESCALA DE RESPOSTA DA QUESTÃO ABAIXO*

ESCALA DE RESPOSTA

- 1 = Completamente falso, isto é, não tem absolutamente nada a ver com o que acontece comigo
2 = Falso na maioria das vezes, isto é, não tem quase nada a ver com o que acontece comigo
3 = Ligeiramente mais verdadeiro do que falso, isto é, tem ligeiramente a ver com o que acontece comigo
4 = Moderadamente verdadeiro, isto é, tem moderadamente a ver com o que acontece comigo
5 = Verdadeiro a maioria das vezes, isto é, tem muito a ver com o que acontece comigo
6 = Descreve-me perfeitamente, isto é, tem tudo a ver com o que acontece comigo

25. Numa escala de 1 a 6, diga o quanto você percebe cada uma dessas dificuldades de aprendizagem em relação ao seu período universitário: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5	6
Diificulldade de estudarr porr contta própria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grrande carga de leitturras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
<input type="radio"/> Terr que ttraballhar e estudarr ao mesmo ttempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preffiiroque o(a) professorr(a) expllique mais a mattéria e isso <input type="radio"/> muiittas vezes não acontece	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Verrgonha de aprrsenttarr ttraballhos ou semiinárriios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prrobllemas pessoaiis e rrelações fforado contextto universiittário iimpacttando <input type="radio"/> diirretamente no aprendiizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Diiffiiculldade de adapttação ao Ensiino a diistância <input type="radio"/> ((EAD))	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

26. Avalie a sua adaptação às metodologias de ensino da Uniamérica:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito má	Má	Razoável	Boa	Muito boa
Ensino a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino presencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Em geral preferia trabalhar em grupo ou sozinho? *

Marcar apenas uma oval.

- Em grupo
- Sozinho
- Não respondo

28. Qual era a sua maior dificuldade na faculdade? *

29. Do que você mais gostava na metodologia de ensino da Uniamérica? *

Expectativas
profissionais

Gostaria agora de abordar algumas questões sobre suas expectativas e práticas no que diz respeito a sua inserção no mercado de trabalho.

30. Das saídas profissionais a seguir, qual você optou /está optando por seguir após a formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Passar em um concurso público
- Ser contratado pela iniciativa privada
- Fundar uma instituição sem fins lucrativos (Ex: ONGs)
- Ser um(a) profissional autônomo(a) ou abrir minha própria empresa (ex: abrir meu consultório de Psicologia ou Nutrição, ser personal trainer ou ter meu próprio escritório de contabilidade)
- Não sei
- Não respondo
- Outro: _____

31. Já participou de alguma iniciativa de empreendedorismo econômico ou social (incubação, participação de concursos de prêmios de inovação...) durante ou após a formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não respondo

32. Fui ou sou incentivado ao empreendedorismo por parte da minha família *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não respondo

33. Você tem o desejo de empreender em algum momento? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não respondo

34. O fato de estudar em uma Instituição que aplica metodologias ativas de aprendizagem fez com que eu notasse um comportamento empreendedor que antes não percebia em mim *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo
- Discordo

35. Participo ou já participei enquanto voluntária/o de alguma instituição sem fins lucrativos *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca participei
- Já participei, mas atualmente não participo mais
- Já participei e continuo participando
- Não respondo
- Outro: _____

36. Já pensou em criar um projeto social (sem fins lucrativos) desde o período universitário ou após a formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não respondo

37. Qual você acredita ser o maior desafio de quem empreende durante ou após a formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Gestão financeira
- Burocracias (jurídico e regulações)
- Criatividade e inovação
- Marketing e vendas
- Gestão de pessoas
- Outro: _____

Indique em que medida cada um dos pontos vivenciados na graduação tiveram impacto positivo sobre a sua empregabilidade:

Utilize a escala de 1 a 7 para classificar o impacto sentido nas seguintes vertentes, atribuindo o valor de 1 a nenhum impacto e o valor de 7 a forte impacto.

38. A rede de contatos (networking) durante a graduação *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nenhum impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Forte impacto

39. Mais oportunidades no mercado de trabalho *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nenhum impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Forte impacto

40. Mais segurança frente aos desafios da profissão *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nenhum impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Forte impacto

41. Mais segurança ao me comunicar *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nenhum impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Forte impacto

42. Já ter um caminho definido após a graduação *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Nenhum impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Forte impacto

Pular para a pergunta 43

Questionário socioeconômico

43. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____

44. Idade *

45. Qual das situações abaixo descreve melhor a sua situação atual? *

Marcar apenas uma oval.

- Trabalho e sou o(a) principal responsável pelo sustento da minha família.
- Não trabalho e meus gastos são financiados pela minha família.
- Trabalho e ajudo a minha família.
- Trabalho e recebo ajuda da minha família.
- Não respondo
- Outro: _____

46. Se trabalha, de que forma trabalha atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Funcionária(o) pública(o), (concurada/o) *Pular para a pergunta 52*
- Empregada(o) em empresa privada *Pular para a pergunta 52*
- Dona(o) de casa *Pular para a pergunta 56*
- Empregada(o) em instituições sem fins lucrativos *Pular para a pergunta 56*
- Não se aplica *Pular para a pergunta 56*

47. Qual o seu estado civil? *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro(a)
- União Estável
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)
- Não respondo

48. Qual aproximadamente é a renda mensal da sua família, somando todos os rendimentos de todos os familiares que coabitam com você? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 1045,00)
- Até 2 salários mínimos (até R\$ 2090,00)
- Até 3 salários mínimos (até R\$ 3135,00)
- De 4 a 5 salários mínimos (até R\$ 5225,00)
- Mais de 5 salários mínimos (Acima de R\$ 5225,00)
- Não sei
- Não respondo

49. Você mora com os seus pais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não respondo

50. Qual a ocupação dos seus pais? Descreva o que fazem (não se limite a dizer funcionário público, por exemplo): *

51. De acordo com as categorias de cor/raça do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), você se declara: *

Marcar apenas uma oval.

- Branco
- Pardo
- Preto
- Amarelo (de origem asiática)
- Indígena
- Não sei
- Não respondo

Pular para a pergunta 56

Empresa pública ou privada

Caso você trabalhe como empregado de uma empresa pública (ex: concursado) ou privada, qual é(são) o(s) principal(is) motivo(s)?

Assinale sim ou não para cada uma das opções.

52. Prefiro ter um emprego com maior estabilidade *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

53. Ambiciono desenvolver carreira em uma grande instituição/empresa *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

54. Prefiro ter um emprego mais duradouro *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

55. Prefiro ter um emprego com horário fixo *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

Parte final

56. Tem algum comentário adicional ou gostaria de partilhar alguma experiência sobre as questões abordadas nesse questionário? Se sim, pode fazê-lo neste espaço:

Agradecemos a sua colaboração. Sua resposta será muito importante para esta pesquisa!

Qualquer dúvida, por favor, contacte: niadj.va.viveiros@gmail.com

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários