

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Administração e de Turismo
Mestrado Profissional em Administração Pública



Dissertação

**Propostas Metodológicas de Ensino: Um Experimento com Acadêmicos de um
Curso Superior de Tecnologia**

Daiane do Amaral

Pelotas, 2019

Daiane do Amaral

**Propostas Metodológicas de Ensino: Um Experimento com Acadêmicos de um
Curso Superior de Tecnologia**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Administração Pública da Faculdade de Administração e de Turismo da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientadora: Rosana da Rosa Portella Tondolo

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

A111p Amaral, Daiane do

Propostas metodológicas de ensino : um experimento com acadêmicos de um curso superior de Tecnologia / Daiane do Amaral ; Rosana da Rosa Portella Tondolo, orientadora. — Pelotas, 2019.

92 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração Pública em Rede Nacional, Faculdade de Administração e de Turismo, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Metodologias de ensino. 2. Metodologias inovadoras. 3. Intenção. 4. Ensino superior. I. Tondolo, Rosana da Rosa Portella, orient. II. Título.

CDD : 351

Daiane do Amaral

Propostas Metodológicas de Ensino: Um Experimento com Acadêmicos de um
Curso Superior de Tecnologia

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração Pública, Mestrado Profissional em Administração Pública, Faculdade de Administração e de Turismo, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 30/04/2019

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Rosana da Rosa Portella Tondolo (Orientadora)
Doutora em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof^a. Dra. Flávia Regina Czarneski
Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dra. Maira Bernardi
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dra. Simone Portella Teixeira de Mello
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Vilmar Antonio Goncalves Tondolo
Doutor em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha mãe Jandira (*in memoriam*) e ao meu filho Allan.

Agradecimentos

A Deus, pela vida, e a minha mãe Jandira (*in memoriam*), por todos os ensinamentos e por ser meu maior exemplo de força e determinação.

Ao meu filho Allan e meu esposo Aeman, por terem suportado toda correria, *stress* e ausência em diversos momentos.

A minha irmã Débora, por toda ajuda e incentivo para que eu não desistisse, mesmo nos momentos mais difíceis.

À Dra. Angélica, pela assistência em diversos momentos.

A minha amiga Carine, pelo grande incentivo e “empurrão” rumo a um novo caminho.

A minha orientadora, professora Rosana, por toda a ajuda e confiança em um momento em que nem mesmo eu acreditava ser possível.

Ao professor Vilmar, por todo o auxílio com a análise dos dados.

Aos membros da banca examinadora, pelas valiosas contribuições.

A todos que de alguma forma tornaram possível essa realização.

Muito obrigada!!!

“Onde há vontade, há um caminho (Autor desconhecido)”

Resumo

AMARAL, Daiane do. **Propostas Metodológicas de Ensino: Um Experimento com Acadêmicos de um Curso Superior de Tecnologia**. 2019. 92f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Mestrado Profissional em Administração Pública, Faculdade de Administração e de Turismo, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

O presente estudo objetivou identificar como as metodologias de ensino adotadas influenciam a intenção dos acadêmicos de uma Instituição de Ensino Superior da região sul do Brasil em cursar um curso superior de tecnologia na área de gestão. A pesquisa caracterizou-se como quantitativo-descritiva, uma vez que foi realizado um experimento com a utilização de vinhetas para simulação das metodologias de ensino adotadas. Após a apresentação das vinhetas, os acadêmicos responderam a um questionário sobre a intenção de realizar o curso apresentado. A amostra foi composta por 85 acadêmicos. Os dados da pesquisa foram analisados de forma quantitativa por meio da técnica estatística de análise de variância. Como resultados, verificou-se que a adoção de diferentes metodologias de ensino possui influência sobre a intenção dos alunos em realizar o curso apresentado.

Palavras-chave: Metodologias de Ensino; Metodologias Inovadoras; Intenção; Ensino Superior

Abstract

AMARAL, Daiane do. **Methodological Proposals of Teaching: An Experiment with Academics of a Superior Course in Technology.** 2019. 92f. Dissertation (Master in Public Administration) - Mestrado Profissional em Administração Pública, Faculdade de Administração e de Turismo, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

The present study aimed to identify how the teaching methodologies adopted influence the intention of the academics of a Higher Education Institution of the southern region of Brazil to attend a higher technology course in the area of management. The research was characterized as quantitative-descriptive, since an experiment was carried out using vignettes to simulate the teaching methodologies adopted. After the presentation of the vignettes, the academics answered a questionnaire about the intention to take the course presented. The sample consisted of 85 academics. The data of the research were quantitatively analyzed through the statistical technique of analysis of variance. As results, it was verified that the adoption of different teaching methodologies has influence on the intention of the students to carry out the presented course.

Keywords: Teaching Methodologies; Innovative Methodologies; Intention; Higher education

Lista de Figuras

Figura 1	Síntese do Programa de Inovação no Ensino Superior.....	62
----------	---	----

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Distribuição dos respondentes de acordo com a faixa etária.....	46
Gráfico 2	Distribuição dos respondentes de acordo com o semestre que estão cursando.....	47
Gráfico 3	Distribuição dos respondentes de acordo com a renda.....	48
Gráfico 4	Relação entre os grupos e a intenção de cursar.....	51
Gráfico 5	Relação entre o semestre do curso e a disposição.....	54
Gráfico 6	Relação entre o tempo de experiência e a disposição.....	56
Gráfico 7	Relação entre o tempo de experiência e o realismo do cenário.....	57

Lista de Quadros

Quadro 1	Síntese Metodologias de Ensino Tradicionais.....	33
Quadro 2	Síntese Metodologias de Ensino Inovadoras.....	37
Quadro 3	Programa de Inovação no Ensino Superior.....	60

Lista de Tabelas

Tabela 1	Distribuição das vinhetas entre os respondentes.....	45
Tabela 2	Distribuição dos respondentes de acordo com o estado civil.....	46
Tabela 3	Distribuição dos respondentes de acordo com o tempo de experiência na área de gestão	47
Tabela 4	Distribuição dos respondentes de acordo com quem mora.....	48
Tabela 5	Médias das Vinhetas.....	49
Tabela 6	ANOVA Vinhetas.....	50
Tabela 7	Média Semestre do Curso.....	52
Tabela 8	ANOVA Semestre do Curso.....	53
Tabela 9	Média Tempo de Experiência.....	54
Tabela 10	ANOVA Tempo de Experiência.....	55

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANOVA	Análise de Variância
CNCST	Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
CST	Curso Superior de Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>

Sumário

1	Introdução.....	14
2	Contextualização da Pesquisa.....	17
2.1	Tema e Problema.....	17
2.2	Objetivos.....	18
2.2.1	Objetivo Geral.....	18
2.2.2	Objetivos Específicos.....	18
2.3	Justificativa.....	18
3	Fundamentação Teórica.....	22
3.1	Cursos Superiores de Tecnologia.....	22
3.2	Processo Educacional.....	24
3.3	Metodologias de Ensino.....	28
3.4	Metodologias Tradicionais.....	30
3.5	Metodologias Inovadoras.....	33
3.6	Intenção.....	37
4	Procedimentos Metodológicos.....	40
4.1	Caracterização da Pesquisa.....	40
4.2	O Experimento.....	41
4.3	Desenvolvimento do Questionário e Vinhetas.....	42
4.4	Como o Experimento foi conduzido.....	43
5	Resultados Obtidos e Análise.....	45
5.1	Caracterização da Amostra.....	45
5.2	Análise de Variância.....	48
5.2.1	Vinhetas.....	48
5.2.2	Fatores Demográficos.....	51
6	Proposta de Intervenção.....	58
7	Considerações Finais.....	64
	Referências.....	65
	Apêndices.....	79

1 Introdução

O presente estudo aborda as metodologias de ensino e sua influência na intenção dos acadêmicos em cursar um curso superior de tecnologia na área de gestão, uma vez que a educação é um tema de extrema relevância não só no contexto atual, mas de maneira geral, e também pelo enfoque mais prático apresentado pelos cursos superiores de tecnologia, os quais tendem a possuir um maior direcionamento para a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

A Universidade, enquanto Instituição de Ensino Superior (IES), é responsável pela produção de conhecimentos e estímulo à formação crítica dos sujeitos, além de impulsionar a pesquisa e a problematização de questões relacionadas ao contexto social no qual os indivíduos estão inseridos e proporcionar uma melhor preparação para o mercado de trabalho (MOROZINI; CAMBRUZZI; LONGO, 2007). Porém, as IES tendem a enfrentar desafios relacionados à gestão e construção da qualidade, tendo em vista os cenários altamente dinâmicos aos quais está ligada, em busca de melhorias contínuas a fim de alcançar e assegurar um alto desempenho científico, econômico e social (CANTERLE; FAVARETTO, 2008).

As últimas décadas foram caracterizadas por um aumento na oferta e na flexibilidade de modalidades de ensino presentes na formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, o que acarretou um aumento significativo no número de alunos no ensino superior (ARAÚJO et al., 2016). Isso foi importante para que mais alunos pudessem ter acesso à educação de nível superior, mas também possibilitou o surgimento de novas discussões. Questões sobre a transição e adaptação acadêmica dos estudantes que ingressam no ensino superior ganharam relevância nos últimos anos, uma vez que a democratização do acesso deve ser acompanhada de medidas favoráveis ao sucesso dos estudantes por parte das instituições (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016).

Além disso, assim como nas demais áreas profissionais, no ensino superior também existe a necessidade de um constante aprimoramento, uma vez que seus usuários estão cada vez mais exigentes (HUNDZINSKI; THOMÉ, 2009). Nessa

busca, as IES devem conhecer as demandas de seu público alvo para poderem atendê-las adequadamente. Assim, deve haver um equilíbrio entre aluno e professor de forma que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer de forma eficaz, com a adoção de técnicas de ensino adequadas (HUNDZINSKI; THOMÉ, 2009).

A dificuldade de se relacionar a teoria com a prática pode levar ao empobrecimento da formação do aluno para o mercado de trabalho, por isso, o educador deve investir na utilização de estratégias e práticas metodológicas que possam dinamizar o trabalho pedagógico (BARRO et al., 2015). Além disso, a boa relação entre o professor e o aluno deve ser incentivada, uma vez que segundo Feijó (2009), constantemente são observadas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem que interferem na motivação dos alunos devido a problemas na relação entre eles e o professor.

As dificuldades de aprendizado e as formas de adaptação do sistema de ensino são temas relevantes, uma vez que o aprendizado escolar se apresenta como um dos meios fundamentais de ascensão social e progresso profissional (TOPCZEWSKI, 2000). O ensino só apresenta um sentido quando implica na aprendizagem, sendo necessário conhecer como o professor ensina, além de entender como o aluno aprende (TABILE; JACOMETO, 2017). Além disso, a aprendizagem depende da motivação, uma vez que o aluno motivado sente necessidade de aprender e se dedica às tarefas propostas (TABILE; JACOMETO, 2017). Assim, tendo em vista que a aprendizagem é influenciada por diversos fatores, é importante conhecê-los melhor para entender como o processo pode ser desenvolvido de forma mais eficaz.

A partir da visão de educação como um processo, a aprendizagem dos discentes deve ser o propósito fundamental de uma IES, cuja avaliação por órgãos governamentais decorre do aproveitamento acadêmico. Nesse contexto, o conhecimento dos fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem assume papel relevante no âmbito da definição de políticas educacionais e governamentais, de forma a assegurar um ciclo virtuoso e eficiente desse processo (ARAÚJO et al., 2013, p. 62).

No Brasil, inclusive, os aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, bem como os fatores que influenciam esse processo, tem sido amplamente discutidos (SILVA; MELO; DELFINO, 2017; NUNES, 2018; BRITO; CAMPOS, 2019). E é nesse contexto que o presente estudo se desenvolve, uma vez que buscou verificar a relação entre as diferentes metodologias de ensino adotadas

e a intenção dos acadêmicos em cursar um curso superior de tecnologia na área de gestão.

Assim, o trabalho está dividido em sete seções, conforme apresentado a seguir. Além desta primeira seção introdutória e da contextualização da pesquisa (segunda seção), serão apresentados, na terceira seção, a fundamentação teórica e, na quarta seção, os procedimentos metodológicos adotados. Logo após, na quinta seção, serão apresentados os resultados obtidos e a análise dos dados, os quais nortearão a proposta de intervenção apresentada na seção posterior. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, além das limitações do estudo e as sugestões para a realização de trabalhos futuros.

2 Contextualização da Pesquisa

Nessa seção, serão apresentados o tema e problema da pesquisa, bem como os objetivos (geral e específicos) e a justificativa do presente estudo.

2.1 Tema e Problema

A educação é a base essencial para a formação de um cidadão, pois fornece condições para o desenvolvimento de habilidades como a reflexão, a criação e o senso crítico (ANDERE, 2007). A educação é o alicerce da sociedade e contribui para uma melhor formação dos indivíduos. Desta forma, há atualmente uma grande preocupação com a qualidade do ensino e com os elevados índices de evasão, desinteresse e reprovação escolar, uma vez que a educação contribui para a formação de indivíduos críticos e ativos na sociedade em que vivem (OLIVEIRA, 2017).

À medida que o acesso à educação superior cresce, parecem aumentar os problemas relacionados à evasão e à permanência dos estudantes nesse nível de ensino (GOMES, 2015). Não basta apenas fornecer o acesso, é preciso também organizar o sistema de forma a garantir a permanência desses estudantes. Os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos também devem ser observados, uma vez que junto com a expansão do acesso aumentam também as dificuldades de permanência no ensino superior devido aos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos (GOMES, 2015).

As IES têm o dever de oferecer aos estudantes um ensino de qualidade, de forma a prepará-los para o mercado de trabalho (SILVA; MELO; DELFINO, 2017). Além disso, tanto as instituições de ensino quanto seus docentes devem estar preparados para atender às necessidades dos alunos, os quais cada vez mais estão buscando um ensino de qualidade e com ênfase na prática. Nesse contexto, o docente é o responsável por preparar os futuros profissionais para atenderem às demandas do mercado e da sociedade (SILVA; MELO; DELFINO, 2017). Mas, para

isso, faz-se necessário conhecer os fatores que afetam a intenção de escolha dos acadêmicos em relação à abordagem metodológica adotada pela instituição e, principalmente, pelo curso escolhido, uma vez que a adoção de métodos e técnicas que possam estimular a aprendizagem dos alunos pode tornar o trabalho do educador mais eficiente.

Diante disso, o presente estudo apresenta a seguinte questão de pesquisa: Como as metodologias de ensino adotadas exercem influência na intenção dos acadêmicos em cursar um curso superior de tecnologia na área de gestão em uma Instituição de Ensino Superior da região sul do Brasil?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo Geral

Identificar como as metodologias de ensino adotadas influenciam a intenção dos acadêmicos de uma Instituição de Ensino Superior da região sul do Brasil em cursar um curso superior de tecnologia na área de gestão.

2.2.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos tem-se:

- identificar a relação entre metodologia tradicional e a intenção dos acadêmicos em cursar um curso superior de tecnologia na área de gestão;
- identificar a relação entre metodologias inovadoras e a intenção dos acadêmicos em cursar um curso superior de tecnologia na área de gestão;
- apresentar uma proposta de intervenção a partir da análise dos resultados sugerindo o emprego de metodologias e estratégias de ensino mais adequadas aos cursos na área de gestão.

2.3 Justificativa

Diante das mudanças ocorridas na sociedade e da crescente falta de estímulo dos estudantes em participar das aulas, torna-se fundamental o desenvolvimento de novas práticas educacionais (TELES; SILVA; MACIEL, 2012). O perfil dos alunos

está mudando, por isso, é importante a inclusão de atividades que despertem seu interesse. Nesse contexto, a inserção de novas metodologias é vista como uma possibilidade de ampliar e diversificar as formas de construir o conhecimento dos alunos (TELES; SILVA; MACIEL, 2012).

A Universidade Americana no Cairo (AUC), por exemplo, ressalta que na atualidade, com os diversos veículos de comunicação com os quais os jovens estão envolvidos, a participação como meros observadores nas atividades já não os satisfaz e isso torna particularmente desafiadora a manutenção da atenção dos alunos por meio dos métodos de ensino convencionais (AUC, 2018).

No Brasil, algumas instituições de ensino também adotam esse pensamento e estão reinventando a forma de dar aulas e transmitir o conhecimento aos alunos. A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por exemplo, utiliza, nos cursos da Faculdade de Ciências Aplicadas, projetos didáticos que abordam o problema da construção do perfil profissional atentando para o fato de que a diversidade existe para além da sala de aula. A partir disso, entendem que a aproximação com a sociedade pode ter grande contribuição na formação dos estudantes, uma vez que com isso, busca-se reduzir a incerteza em termos de atuação profissional, recriando no âmbito do ensino superior a realidade que existe nas organizações (UNICAMP, 2018).

Na região sul do país, também já existem cursos que buscam uma maior conexão da teoria com a prática. Na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), por exemplo, existem cursos que utilizam oficinas integradas com o intuito de oferecer uma visão sistêmica e prática aos alunos. Nesses cursos, são utilizados experimentos em laboratório, simulações de situações reais e desenvolvimento de projetos que fazem com que o aluno experencie e teste seus conhecimentos (UNISINOS, 2018).

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e a Universidade La Salle (UNILASALLE) são outros exemplos de IES do sul do país que aderiram às metodologias inovadoras de ensino para a transmissão do conhecimento aos alunos. A PUCRS oferece, no curso de Administração, a linha de formação em Inovação e Empreendedorismo, a qual apresenta uma estrutura curricular bastante inovadora onde as atividades práticas em laboratórios experimentais, por meio de parcerias empresariais, acompanham as disciplinas e seus conteúdos, focando, assim, na formação interdisciplinar e na resolução de

problemas socialmente relevantes (PUCRS, 2019). A Universidade La Salle também apresenta novas soluções didáticas, metodológicas e tecnológicas para as instituições educacionais, sendo parceira da Google For Education, com as bolsas Unilasalle Innovators, onde os alunos cursam o ensino superior com bolsa integral e ainda desenvolvem projetos diretamente relacionados às ferramentas Google (UNILASALLE, 2018).

Essa aproximação da teoria com a prática é importante para o aprendizado do aluno e aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Dessa forma, o presente estudo buscou investigar como a intenção dos acadêmicos de cursar um curso de tecnologia na área de gestão em uma IES do sul do Brasil pode ser influenciada pelos diferentes tipos de metodologia propostos para utilização nesse curso quando de sua apresentação à comunidade acadêmica. Para isso, foi realizado um experimento de campo que utilizou cenários, por meio de vinhetas, para simular a criação de um novo curso, o qual foi apresentado aos respondentes em dois formatos, utilizando metodologias de ensino diferentes.

O estudo justifica-se pela importância de se conhecer as metodologias de ensino consideradas mais atraentes pelos alunos, influenciando em sua intenção de escolha, uma vez que eles são o público alvo das instituições de ensino. Nesse sentido, de acordo com Morozini, Cambruzzi, Longo (2007, p. 100), “o processo de ensino-aprendizagem é um tema muito complexo e abre caminhos para a realização de várias pesquisas”. Aliado a isso, verifica-se que as atitudes interferem na intenção comportamental dos futuros acadêmicos no processo de escolha do serviço educacional (SOUSA; NETO; FONTENELE, 2013). Desta forma, Souza (2009) também sugere a busca pela compreensão das dimensões de atitudes frente à escolha por ensino superior.

Os resultados da aprendizagem, em relação às metodologias de ensino-aprendizagem e aos processos de avaliação adotados, também tem sido alvo de estudos (BIGGS, 1999; VIGARAY et al., 2010), o que demonstra a importância deste tema diante das constantes mudanças pelas quais a sociedade vem passando ao longo dos anos. Além disso, conforme Alves et al. (2018), que avaliaram as publicações sobre a temática de metodologias ativas entre os anos 2009 e 2017, com foco nos cursos de administração, tais estudos na área de gestão apesar de virem aumentando ao longo dos anos, ainda estão em seu estágio inicial, abrindo, assim, uma agenda para pesquisa.

Com a análise de como a adoção de diferentes tipos de metodologias no processo de ensino-aprendizagem influencia a intenção de escolha por determinado curso, espera-se que o estudo contribua para a melhoria do processo não só no curso em estudo, mas na Instituição como um todo, uma vez que poderá nortear as políticas de ensino adotadas nos cursos, tanto pelos docentes quanto pelos dirigentes, de forma a buscar um melhor aproveitamento por parte dos alunos. Além disso, os achados dessa pesquisa também são relevantes para outras IES que oferecem cursos superiores de tecnologia, uma vez que também poderão se utilizar dos resultados desta pesquisa para implementação de melhorias na gestão de seus cursos e adoção de metodologias de ensino mais adequadas à atual necessidade dos alunos, uma vez que, conforme Ramos et al. (2013), os estudantes e suas atitudes com relação à aprendizagem vão mudando com o passar do tempo.

3 Fundamentação Teórica

A presente seção trata dos principais construtos teóricos que embasam a pesquisa. Foram analisados os cursos superiores de tecnologia, cenário da pesquisa, bem como as diversas metodologias de ensino-aprendizagem que podem ser utilizadas neste cenário. Também foi abordada a intenção de escolha dos alunos em cursar um curso superior de tecnologia.

3.1 Cursos Superiores de Tecnologia

De acordo com o Portal Oficial do Governo Federal (BRASIL, 2009), o ensino superior no país é oferecido por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica, sendo dividido em graduação (bacharelado, licenciatura e formação tecnológica) e pós-graduação (*lato sensu* - especializações e MBAs, e *stricto sensu* - mestrados e doutorados). Diante disso, conforme censo da educação superior, o número de instituições de ensino superior teve um crescimento expressivo nos últimos anos, principalmente entre os anos de 2001 e 2010, quando esse crescimento atingiu a marca de 71% (MEC, 2015). Como pode ser observado, a educação superior teve um aumento significativo em sua oferta na década de 2000. Além disso, no contexto educacional brasileiro, a educação superior tem passado por importantes transformações e remodelações ao longo dos anos, muitas das quais envolvendo a educação tecnológica (FAVRETTO; MORETTO, 2013).

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST), os quais representam uma parcela significativa do total de cursos de graduação, também apresentaram um expressivo crescimento na oferta na última década (FAVRETTO; MORETTO, 2013). Com isso, é possível notar que nos últimos anos houve um grande incentivo à educação profissional e tecnológica de nível superior, tanto em termos de legislação brasileira quanto no discurso da opinião pública, uma vez que essa modalidade de curso está baseada na flexibilidade, praticidade e rapidez (FAVRETTO; MORETTO, 2013).

De acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), existem atualmente 134 cursos dessa modalidade sendo oferecidos no Brasil, os quais estão estruturados em 13 eixos tecnológicos (MEC, 2016). Conforme o referido catálogo (MEC, 2016), nas edições de 2006 e 2010 foram elencados 98 e 113 cursos, respectivamente, o que demonstra o efetivo crescimento de cursos nessa modalidade no país nos últimos anos. Como pode ser observado, os cursos de educação profissional tecnológica de graduação vêm crescendo e se solidificando nos últimos tempos, além de ganhar reconhecimento e aceitação gradativa no mercado de trabalho e na sociedade (TAKAHASHI, 2010).

Tendo em vista essa expansão, e levando-se em conta que, conforme Signori et al. (2018), cada vez mais as IES necessitam realizar melhorias a fim de refinar e adaptar seus processos e serviços para manter a competitividade no mercado, torna-se cada vez mais importante a avaliação da qualidade do ensino superior. Nesse sentido, o Índice Geral de Cursos (IGC), que é divulgado uma vez por ano, é o instrumento utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação (MEC) para medir a qualidade dos cursos de graduação no Brasil (BRASIL, 2009).

As IES são o local adequado para a construção de conhecimento para a formação da competência humana, porém, a qualidade do ensino em geral, e especificamente do ensino superior, tem sofrido influências que podem gerar um comprometimento desse objetivo (MOROZINI; CAMBRUZZI; LONGO, 2007). A evasão, uma realidade vivenciada em diversas instituições de ensino no Brasil, pode ser um exemplo, uma vez que problemas com a qualidade do ensino oferecido podem contribuir para a desistência do curso por parte do aluno (ONUSIC, 2009).

Os autores Morozini, Cambuzzi e Longo (2007) também destacam o desinteresse dos alunos no processo, uma vez que, para os estudantes, uma maior participação deles no processo de ensino-aprendizagem gera uma melhor compreensão e interesse em sala de aula. Desta forma, verifica-se que o envolvimento do aluno é muito importante no processo de ensino-aprendizagem, sendo essencial para a persistência e conclusão do curso (WILLIAMS; WILLIAMS, 2011).

O processo de escolha de um curso superior depende das percepções, valores e interesses particulares dos indivíduos (NOGUEIRA, 2007). Assim, a educação profissional e tecnológica surge como um esforço estratégico frente às

constantes mudanças socioeconômicas e políticas do país, uma vez que a metodologia adotada nessa modalidade de ensino possui foco na aprendizagem, no saber e no saber-fazer, além de adotar propostas didático-pedagógicas voltadas para a prática (TAKAHASHI, 2010).

Nesse sentido, Mello (2007) destaca que os cursos de tecnologia necessitam de uma articulação entre conhecimento científico, trabalho e educação, por isso, se faz necessária uma abordagem pedagógica orientada para que o sujeito possa ser o protagonista na construção ativa de seu conhecimento e nas relações e interações com os outros e com o mundo. Além disso, uma diferença significativa entre o bacharelado e o tecnólogo é que o último se enquadra num perfil mais conciso com relação à carga horária, além de ter um direcionamento mais prático e ser mais focado em certa área (MELLO, 2007).

3.2 Processo Educacional

A educação pode ser vista como um motor para o crescimento e progresso de qualquer sociedade, uma vez que, além de transmitir valores, habilidades e conhecimentos, é responsável pela criação de capital humano, o qual é capaz de gerar, definir e estimular a inovação tecnológica e o crescimento econômico (DAMODHARAN; RENGARAJAN, 2007). Além disso, a educação superior, por proporcionar a formação de pessoas qualificadas e especializadas, além de profissionais responsáveis para o desenvolvimento econômico e social de um país, tem demonstrado habilidade para a transformação e indução de mudanças na sociedade (MELLO; BORGES; SEVERO, 2018).

Desta forma, a educação é vista como fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade, principalmente após as mudanças ocorridas no início do século XXI, quando a informação e o conhecimento passaram a ter cada vez mais destaque (FEIJÓ, 2009). Na era atual, conforme Damodharan e Rengarajan (2007), o crescimento e a sobrevivência estão fortemente relacionados à informação e ao conhecimento. Para os autores, a educação não deve ser vista pela sociedade apenas como um meio de alcançar a elevação social, mas principalmente como uma forma de buscar o desenvolvimento por meio da pesquisa e do conhecimento (DAMODHARAN; RENGARAJAN, 2007).

As rápidas e profundas transformações socioeconômicas e tecnológicas que têm ocorrido nos últimos anos acarretam novas exigências não só aos profissionais, como também aos alunos que estão sendo capacitados pelas instituições de ensino superior e se preparando para ingressar no mercado de trabalho (MELLO; BORGES; SEVERO, 2018).

Estas mudanças são complexas e exigem que os profissionais sejam capazes de dominar novas tecnologias, utilizar racionalmente os recursos, tomar decisões em situações de pressão e risco, inovar, entre tantos outros desafios apresentados no mercado de trabalho (MELLO; BORGES; SEVERO, 2018).

Diante das mudanças que vem ocorrendo ao longo dos tempos, é importante entender o contexto pedagógico no qual essas mudanças estão inseridas (FEIJÓ, 2009). Assim, tem-se três correntes pedagógicas que norteiam a educação ao longo da história moderna. A primeira, conhecida como tradicional, tem foco no ensino descontextualizado e na exposição oral pelos professores e se caracteriza pela dissociação entre teoria e prática; a segunda, escolanovista, traz uma revisão dos princípios pedagógicos tradicionais, porém, sem focar claramente nas transformações sociais; a terceira, por sua vez, apresenta tendências construtivistas e sociointeracionistas, buscando a formação integral do sujeito (FEIJÓ, 2009).

No entanto, para Brighenti, Biavatti e Souza (2015), só é possível a identificação e compreensão dos métodos e metodologias essenciais no processo educacional se os elementos específicos do processo de ensino-aprendizagem forem entendidos. Conforme as autoras, as estratégias são as abordagens que determinam as informações, recursos e métodos utilizados pelos professores na apresentação e aplicação dos conteúdos, enquanto as técnicas, que derivam dos métodos de ensino, são as responsáveis pela intermediação na relação professor-aluno, sendo de grande importância no processo de ensino-aprendizagem (BRIGHENTI; BIAVATTI; SOUZA, 2015).

O ensino pode ser definido como uma série de experiências de aprendizado, onde os períodos de aprendizagem são preparados de forma a obter um melhor aproveitamento por parte do aluno (KUTANIS; MESCI; ÖVDÜR, 2011). Assim, o ensino deve proporcionar oportunidades didáticas para que a aprendizagem ocorra por compreensão, não servindo apenas como um instrumento para a transmissão do conhecimento (VEIGA, 2010). Nesse contexto, então, a aprendizagem é

considerada um processo de assimilação, apreensão e produção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (VEIGA, 2010).

O processo de ensino-aprendizagem, por sua vez, é um sistema de interações comportamentais entre professores e alunos, pois está relacionado aos processos comportamentais “ensinar” e “aprender” (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Desta forma, o entendimento e a percepção desses conceitos constituem algo essencial para o desenvolvimento dos trabalhos de aprendizagem, de educação ou de ensino, e a interdependência deles é fundamental para compreender o que acontece no processo (KUBO; BOTOMÉ, 2001).

Diante disso, existem quatro elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem: o comunicador ou emissor, que transmite as informações (professor); a mensagem, que é o conteúdo que deve ser transmitido; o receptor, que deve ser crítico com relações aos conhecimentos que recebe (aluno); e o meio ambiente, que é o meio no qual se efetiva o processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2003).

O processo de aprendizagem envolve também aspectos emocionais, psicossociais, cognitivos e orgânicos, sendo um fenômeno extremamente complexo que acontece por meio do estudo, ensino ou experiência a fim de se adquirir valores, habilidades e conhecimentos (TABILE; JACOMETO, 2017). É por meio da aprendizagem, por exemplo, que ocorrem as modificações no comportamento intelectual e social dos indivíduos (TOPCZEWSKI, 2000).

Vigaray et al. (2010), apresentam a aprendizagem como uma mudança de comportamento provocada pela assimilação de conhecimentos, novos estímulos e experiências, sendo um fator que se desenvolve ao longo da vida dos alunos, de acordo com seu amadurecimento e consolidação do conhecimento. Nesse sentido, do ponto de vista psicológico, a aprendizagem é um processo cognitivo de aquisição de conhecimentos ou habilidades que muda o comportamento do aluno permanentemente (MOHAMMAD, 2015).

A aprendizagem pode ser definida como o desenvolvimento das capacidades de um indivíduo, mas também como sendo a mudança de comportamento resultante da adaptação de diferentes experiências, informações e motivação (ALBAQAMI, 2016). Desse modo, a aprendizagem seria um processo de mudança progressiva da incapacidade para a competência, da ignorância para o conhecimento e da indiferença para o entendimento (MOHAMMAD, 2015). Porém, nesse processo é importante a definição dos objetivos de aprendizagem (SIGNORI et al., 2018), uma

vez que são eles que possibilitam a estruturação do processo educacional, oportunizando a ocorrência de mudanças com relação às ações, condutas e pensamentos dos envolvidos (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Essa estruturação do processo educacional é decorrente de um planejamento que visa a escolha dos conteúdos, procedimentos, estratégias e metodologias que deverão ser adotados para um melhor aproveitamento dos alunos (FERRAZ; BELHOT, 2010). Assim, a realização de um planejamento pedagógico adequado pode evitar que os docentes enfrentem um alto grau de evasão em suas disciplinas, além de elevados níveis de ansiedade por seus alunos não atingirem o desenvolvimento desejado (FERRAZ; BELHOT, 2010).

As IES devem buscar constantemente o aprimoramento na prestação dos serviços educacionais e nas formas de transmissão do conhecimento aos acadêmicos. Para isso, a organização curricular dos cursos deve ser permanentemente atualizada pelas instituições e deve primar pelo uso de metodologias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do processo formativo (MELLO, 2007).

Além disso, devem ser adotadas estratégias de ensino capazes de atrair a atenção dos alunos para o conteúdo a ser estudado, além da proposição de atividades que apresentem desafios e despertem a curiosidade dos estudantes (SILVA, 2014), uma vez que o grande desafio da atualidade é a busca por estratégias que ajudem a reverter a falta de motivação por parte dos alunos, além de identificar suas razões, buscando assim uma maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem (TABILE; JACOMETO, 2017).

Na organização do processo de ensino, a didática, enquanto “área da pedagogia que estuda a técnica de ensino em todos os seus aspectos, desde a organização até a prática”, tem um papel importante, o qual é complementado pela metodologia de ensino, a qual se refere aos meios utilizados pelo docente para apresentar o conteúdo e avaliar os alunos (TEIXEIRA, 2015, p. 21). A metodologia, assim, abrange os métodos, as técnicas e as estratégias de ensino que o professor utiliza em sua prática docente, visando facilitar o processo de aprendizagem (TEIXEIRA, 2015).

3.3 Metodologias de Ensino

Tendo em vista a importância das metodologias de ensino no processo de ensino e aprendizagem, a análise de sua adoção torna-se fundamental para um melhor entendimento desse processo, uma vez que, conforme Andere (2007), os problemas com a qualidade do ensino podem estar relacionados à eficácia das metodologias de ensino utilizadas pelas instituições. Além disso, o ensino superior pode ser visto como uma teia complexa de aptidões, conhecimentos e competências, onde as preparações, por melhores que sejam, necessitam de atualização, uma vez que os estudantes e suas atitudes com relação à aprendizagem mudam com o passar do tempo (RAMOS et al., 2013).

Por isso, conforme já observado por Morozini, Cambuzzi e Longo (2007), permanece sendo necessário que o ensino evolua, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Mas, para isso, torna-se indispensável o conhecimento dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos em sala de aula, uma vez que somente desta forma será possível obter uma proposta de alternativas que possam contribuir para a melhoria do processo tendo por base a realidade vivenciada diariamente pelos acadêmicos (MOROZINI; CAMBRUZZI; LONGO, 2007).

A aprendizagem do aluno na sala de aula depende muito da capacidade do professor de gerar e manter sua motivação, pois apesar de alguns parecerem entusiasmados com o aprendizado, outros precisam ou esperam que seus professores os estimulem, inspirem e desafiem (MOHAMMAD, 2015). Desse modo, os aspectos mais relevantes dos métodos de ensino estão relacionados à forma como a aprendizagem é influenciada pelo método aplicado e às características de cada método em relação aos objetivos e ao tipo de aprendizagem (VIGARAY et al., 2010).

A educação, por ser um processo integral, contempla não só a transmissão do conhecimento, mas também a formação do indivíduo como parte ativa da sociedade (HERNÁNDEZ-SÁNCHEZ; TORO-JARAMILLO; ALARCÓN-MEZA, 2016). Para que o aluno realmente aprenda, é necessária a adoção de uma metodologia de ensino adequada, na qual o estudante possa adquirir as habilidades ou conhecimentos de forma a aplicá-los no enfrentamento dos desafios e problemas encontrados em situações do mundo real (MOHAMMAD, 2015).

Além disso, os procedimentos pedagógicos estão relacionados ao conteúdo das diferentes disciplinas e sua eficácia determina, em grande parte, o desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos, além do conhecimento que eles adquirem (VIGARAY et al., 2010). Dessa forma, os instrutores devem tentar utilizar métodos apropriados de ensino e avaliação, uma vez que os diferentes métodos oferecem diversos tipos de procedimentos capazes de produzir efeitos educacionais específicos (VIGARAY et al., 2010).

Rangel (2007), destaca ainda que a metodologia de ensino e aprendizagem está relacionada ao conjunto de métodos e técnicas de ensino visando a aprendizagem, onde o método é o caminho e a técnica trata de como percorrer esse caminho. Nesse sentido, os métodos de ensino envolvem diferentes papéis para instrutores e alunos, além de diferentes maneiras de se organizar e implementar as atividades acadêmicas (VIGARAY et al., 2010).

Silva, Canderolo e Lima (2013), por exemplo, destacam que é possível a associação de estratégias de ensino aos estilos de aprendizagem dos estudantes, e aos conteúdos explorados nas disciplinas na busca de caminhos que ofereçam condições para uma aprendizagem mais efetiva dos estudantes. Diante disso, conforme Vigaray et al. (2010), não há um método melhor ou pior, pois deve-se analisar cada situação para identificar quais métodos podem ser usados, e quais não podem, além de se verificar a possibilidade de uma combinação entre diferentes métodos.

Para a escolha dos métodos a serem utilizados em cada caso, é importante verificar as habilidades que os alunos devem adquirir, além de se ter em mente a disciplina à qual o módulo pertence e o contexto organizacional da instituição onde ele é ministrado para que eles se tornem os protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem (VIGARAY, 2010). Ou seja, para se alcançar uma mudança de paradigma no processo de ensino-aprendizagem, além da escolha do método mais adequado, é importante especificar as tarefas que os alunos devem realizar, pois isso possibilita que eles se tornem os protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem (VIGARAY, 2010).

Como no processo de ensino-aprendizagem existem diferentes métodos de ensino que os professores podem utilizar para repassar o conteúdo da disciplina e a sua bagagem de conhecimento a respeito do assunto para os alunos, o professor, bem como a instituição de ensino, devem definir qual, ou quais métodos, serão

utilizados para auxiliar no processo de aprendizado dos alunos (KRÜGER; ENSSLIN, 2013).

Assim, analisar até que ponto a metodologia de ensino adotada pode influenciar na intenção dos alunos em realizarem determinado curso pode proporcionar uma melhor visão do que deve ser estimulado ou melhorado pelas instituições e educadores para a obtenção de um maior interesse e melhor aproveitamento dos conteúdos e disciplinas por parte dos alunos, além de, conseqüentemente, proporcionar uma melhor avaliação e procura, por parte dos alunos, pelos cursos e currículos mais direcionados às suas aspirações.

3.4 Metodologias Tradicionais

Mesmo sendo alvo de críticas, as metodologias de ensino tradicionais apresentam resultados, pois, caso contrário, as aulas teóricas não seriam mais utilizadas na atualidade por parte dos professores (KRÜGER; ENSSLIN, 2013). O problema, porém, é que sozinhas essas metodologias já não conseguem dar conta de repassar todo o conhecimento sem que o estudo se torne, por vezes, maçante para os alunos.

No modelo educacional vigente, grande parte das instituições de ensino superior adotam uma prática pedagógica tradicional, onde o professor é considerado o detentor do conhecimento e onde as trocas entre educandos ocupam um espaço mínimo (NUNES, 2018). A transferência de conhecimento de forma unidirecional é mantida, mesmo sendo um processo mecânico que deixa de lado a concepção centrada no processo de aprendizagem (HERNÁNDEZ-SÁNCHEZ; TORO-JARAMILLO; ALARCÓN-MEZA, 2016). A aula expositiva, enquanto forma de transmissão de informações na qual o professor assume a postura de porta-voz e expõe os conhecimentos de maneira oral para seus alunos, é um exemplo claro de uma metodologia que sobrevive a todas as inovações e ainda impera em sala de aula (SILVA, 2017).

Na literatura didática a aula expositiva tem sido identificada como a mais tradicional das técnicas de ensino. Na educação brasileira sua utilização como meio de transmissão de conhecimentos na sala de aula aparece desde o plano pedagógico dos jesuítas, considerado como o marco inicial do ideário pedagógico nacional, até os mais recentes livros de didática (LOPES, 2008, p. 36).

Além da aula expositiva, considerada a principal metodologia tradicional, existem outras técnicas que seguem a mesma linha, como a resolução de exercícios pelo professor, a utilização de apostilas didáticas e a proposição de exercícios para os alunos (KURI; SILVA; PEREIRA, 2006; KRÜGER; ENSSLIN, 2013). A resolução de exercícios-modelo é utilizada para que o aluno identifique como resolver um problema fictício com o conteúdo apresentado pelo professor; a apostila didática apresenta os conteúdos das disciplinas; e a proposição de exercícios visa identificar se os alunos conseguem resolver o problema proposto tendo como base o conteúdo da aula (KRÜGER; ENSSLIN, 2013). Desta forma, tem-se que algumas disciplinas:

[...] são ensinadas mediante o uso de técnicas pedagógicas "tradicionais" — aulas expositivas, resolução de exercícios e demonstrações realizadas pelo professor, que utiliza como recursos didáticos, apostila, lista de exercícios, quadro-negro e giz, retroprojetor, e projeção de slides a partir do computador. As informações sobre o aproveitamento dos alunos são obtidas através dos testes e das provas formais (KURI; SILVA; PEREIRA, 2006, p. 112).

Porém, é cada vez mais difícil conseguir relacionar as práticas pedagógicas e profissionais quando se utiliza o sistema tradicional de ensino (SILVA, 2018), já que esse modelo é caracterizado pela utilização de métodos expositivos, os quais baseiam-se essencialmente na ação do docente (RAMOS et al., 2013). No método tradicional, é o professor quem controla o processo de instrução, uma vez que ele entrega o conteúdo a toda a turma, enfatizando o conhecimento factual, e os alunos apenas recebem a informação (DAMODHARAN; RENGARAJAN, 2007).

Por isso, conforme Damodharan e Rengarajan (2007), a abordagem das aulas convencionais acaba possuindo uma eficácia limitada no processo ensino-aprendizagem, uma vez que os estudantes assumem um papel puramente passivo e tendem a perder a concentração em um curto período. Os métodos tradicionais utilizados no ensino de cursos da área de negócios, por exemplo, são úteis para fazer os alunos entenderem o conceito de uma maneira lógica, mas acabam levando os alunos à passividade devido à natureza unilateral da comunicação (ALBAQAMI, 2016).

Brandão, Cavalcante e Temoteo (2014) enfatizam ainda que, em geral, os cursos de ensino superior possuem um formato engessado, onde os alunos acabam ficando restritos ao que o sistema impõe, mesmo possuindo autonomia e maturidade. Além disso, os métodos de ensino são focados em processos de memorização e não relacionam a teoria com a prática, focando apenas na

transferência de conteúdo, não sendo suficientes para garantir o ensino e a aprendizagem de forma eficiente (MARQUES et al., 2018).

Damodharan e Rengarajan (2007), também apresentam algumas limitações que podem prevalecer no método de ensino tradicional, como maior ênfase à teoria do que à prática, pouca interação com os alunos em sala de aula, material baseado apenas em anotações dos professores e livros didáticos, maior ênfase na memorização do que no entendimento, falta de um *feedback* dos alunos. Diante disso, conforme Fernandes e Ribeiro (2018), várias pesquisas têm demonstrado o grau de insatisfação dos jovens e suas dificuldades de aprendizado e motivação em sala de aula.

A evolução tecnológica, junto às mudanças sociais, faz com que os alunos estejam cada vez mais impacientes, aguardando uma aprendizagem significativa e contextualizada, com isso não se sentem motivados para assistir as aulas, porque os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem não conseguem atender as suas necessidades impactando no desempenho acadêmico e no aumento da evasão (BARBOSA, 2018, p.36).

Assim, de acordo com Hundzinski e Thomé (2009), é necessário um constante aprimoramento por parte das IES na busca da adequação de suas técnicas de ensino. Também se faz necessária, de acordo com Silva (2017), a adoção de metodologias que privilegiem o protagonismo do aluno na construção do conhecimento. Porém, conforme Lopes (2008):

Ao constatar-se que a aula expositiva, proclamada como técnica predominante na Pedagogia Tradicional, sempre esteve presente na prática docente, independente da concepção pedagógica subjacente em determinados períodos da educação brasileira, reconhece-se que essa técnica de ensino ao invés de ser rejeitada pelos professores deve ser transformada, objetivando se tornar um eficiente instrumento de trabalho docente (LOPES, 2008, p. 41).

Desta forma, nota-se que uma das maneiras de inovar é buscar um aperfeiçoamento da principal técnica tradicional utilizada, ou seja, aprimorar a aula expositiva de forma que o aluno não seja mais um mero receptor das informações e possa participar ativamente do seu processo de aprendizado.

Uma síntese das metodologias tradicionais apresentadas pode ser visualizada abaixo, conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Síntese Metodologias de Ensino Tradicionais

Metodologia	Síntese
Aulas Expositivas	Visa a introdução de novos conceitos, a transmissão de informações e a exposição de conhecimentos para os alunos.
Resolução de exercícios pelo professor	Busca a resolução de um problema fictício a partir do conteúdo apresentado.
Utilização de apostilas	Visa a apresentação dos conteúdos das disciplinas.
Proposição de exercícios	Busca identificar se os alunos conseguem resolver o problema proposto tendo por base o conteúdo da aula.

Fonte: Adaptado de (KURI; SILVA; PEREIRA, 2006; LOPES, 2008; KRÜGER; ENSSLIN, 2013; SILVA, 2017).

3.5 Metodologias Inovadoras

Devido à pouca adaptação do modelo tradicional de ensino ao que o mercado espera e à falta de motivação dos alunos, o sistema de ensino vigente perde sua eficácia e surge a necessidade de novas abordagens (SCHNEIDER; SANTOS, 2014). As atuais exigências do mercado implicam em novos desafios para o ensino, com a adoção de um modelo mais aberto e focado nos estudantes que prime pela utilização de metodologias mais ativas e participativas (LEPE; JIMÉNEZ-RODRIGO, 2014).

O contexto dinâmico no qual a educação está inserida exerce forte pressão para que as instituições de ensino busquem uma transformação e adaptação às atuais necessidades (SIGNORI et al., 2018). Além disso, os recentes avanços tecnológicos proporcionaram uma série de inovações no campo acadêmico e educacional e trouxeram mudanças significativas nos processos globais de aprendizagem (SIGNORI et al., 2018).

Nesse sentido, Mohammad (2015) apresenta alguns métodos práticos de ensino que podem ser adotados para aprimorar e enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos: utilização de estudos de caso, dramatização, simulação e jogos de negócios, aprendizagem em equipe, filmes e métodos audiovisuais, aprendizagem baseada em problemas (PBL), quiz, *workshops* e conferências, entre outros.

A aprendizagem ativa envolve os alunos e os ajuda a aprender relacionando o conhecimento à prática e por isso é importante sua utilização em sala de aula (HOSAL-AKMAN; SIMGA-MUGAN, 2010). Além disso, o progresso das tecnologias

e seu uso têm proporcionado a inserção de várias ferramentas e sistemas que contribuem para uma aprendizagem de qualidade (LEAL; ALBERTIN, 2015).

O ensino centrado no estudante é uma abordagem relacionada com as investigações das teorias construtivistas e interacionistas de aprendizagem (RAMOS et al., 2013), podendo ser utilizado sozinho, mas sendo frequentemente aplicado como complemento ao método tradicional, fazendo com que o aluno se torne mais ativo na busca pelo conhecimento (KRÜGER; ENSSLIN, 2013). Porém, nessa busca pelo conhecimento, é importante a verificação de fatores como motivação e expectativas dos alunos, uma vez que eles contribuem significativamente para o sucesso da aprendizagem (CASAL, 2013).

Nesse sentido, algumas técnicas que podem ser adotadas para motivar os alunos são: a inclusão de novidades e variedades no material do curso; a permissão de oportunidades para o envolvimento dos alunos; a inclusão de simulações; a incorporação de jogos; a permissão para que os alunos analisem o conhecimento teórico e resolvam os problemas por conta própria; o reconhecimento de suas conquistas; entre outras (MOHAMMAD, 2015). Além disso, conforme Stoffel e Ziza (2014):

[...] os programas das disciplinas devem prever metodologias que viabilizem o atendimento aos seus objetivos de forma a permitir a participação ativa do discente em seu processo de aprendizagem; que apresentem estratégias motivacionais bem encadeadas; e que permitam o acompanhamento dos alunos, percebendo-se, o mais cedo possível, eventuais dificuldades (STOFFEL; ZIZA, 2014, p. 9).

A partir disso, muitas instituições estão buscando a aprendizagem baseada em problemas (PBL) como uma solução para incentivar a criatividade e o pensamento crítico dos alunos (DAMODHARAN; RENGARAJAN, 2007; SILVA; CRUZ; SAHB, 2018), uma vez que o PBL está baseado no estudo de problemas propostos com o intuito de fazer com que o aluno estude determinados conteúdos e tem predominado como forma de possibilitar o aprendizado de conteúdos cognitivos e a integração de disciplinas (SILVA; CRUZ; SAHB, 2018).

Existem vários exemplos de metodologias ativas que podem ser utilizadas em sala de aula, a exemplo da aprendizagem baseada em problemas (PBL), como aula expositiva dialogada, visita técnica, grupo de verbalização/grupo de observação, debate, seminário, filmes, *storytelling*, prática de campo, gamificação, mapas conceituais, mapas mentais, entre outras (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017).

A aula expositiva dialogada, tem a pergunta como ferramenta, uma vez que os educadores e educandos interagem para a construção do conhecimento e transformação da realidade a partir dessa problematização (COIMBRA, 2017). O debate, por sua vez, trata-se de uma discussão formal sobre um tema polêmico onde duas ou mais opiniões são contrapostas a fim de se esclarecer e detalhar o assunto em questão (MOURA; PEREIRA; SOUZA, 2017).

A sala de aula invertida é um tipo particular de aprendizagem combinada que utiliza a digitalização dos conteúdos e várias ferramentas de aprendizagem, como vídeos por exemplo (DAI et al., 2018). Assim, de acordo com Nóbrega, David e Silva (2018, p. 7), a sala de aula invertida “propicia a chance de alunos e professores discutirem em conjunto os mais variados assuntos, fortalecendo as suas argumentações, formando senso crítico, mantendo uma interação dialógica”. Além disso, com a *peer instruction* (instrução de pares), que é uma peça indispensável da sala de aula invertida, o instrutor consegue se concentrar em explicar os conceitos mais difíceis em sala de aula, enquanto os alunos aprendem com a troca de experiências durante a fase de autoaprendizagem (DAI et al., 2018).

Com relação aos filmes, Colauto et al. (2017), indicam que são uma estratégia lúdica que possibilita a criação de um ritmo próprio e a estimulação do domínio afetivo dos alunos, uma vez que o professor consegue possibilitar aos alunos uma conexão do mundo real com a ciência aplicada. Já o grupo de verbalização/grupo de observação, trata-se de uma estratégia de dinâmicas em grupos (o de verbalização e o de observação) que possibilita aos participantes um papel proativo na trajetória do conhecimento (OLIVEIRA; CAMPOS, 2017).

Malusá, Melo e Bernardino Júnior (2017), definem seminário como um grupo de estudo que discute e debate um ou mais temas sob a direção do professor, sendo um excelente processo de proliferação de ideias se executado de forma correta e adequada. O caso de ensino por sua vez, conforme Leal, Medeiros e Ferreira (2017), faz a aproximação do conhecimento teórico com a realidade profissional, fazendo com que o aluno além de exercitar seu pensamento crítico também reflita sobre os problemas enfrentados pelas organizações. Assim, além de permitir a proposição de soluções para os problemas apresentados, promove o aprendizado por meio da análise de casos práticos (LEAL; MEDEIROS; FERREIRA, 2017).

A visita técnica, conforme Sousa e Leal (2017), visa o encontro do acadêmico com o universo profissional e proporciona aos participantes uma formação mais ampla, complementando o processo de ensino e aprendizagem pela oportunidade de visualizar os conceitos aprendidos e discutidos em sala de aula. A prática de campo também busca fazer com que o discente vivencie e aprenda por meio da prática, além de despertar no aluno a análise, a reflexão e o senso crítico para a proposição de soluções (SANTOS, 2017).

Os mapas conceituais e mentais, apesar da aparente semelhança, possuem certas diferenças (SILVA, 2015). Conforme o autor, os mapas mentais servem para reativar as lembranças e desenvolver a memória, uma vez que utilizam palavras-chave. Já os mapas conceituais, permitem, simultaneamente, uma visão do geral e do específico com relação aos conteúdos ministrados (SILVA, 2015).

O sistema de diagrama dos mapas mentais funciona como uma representação gráfica de como as ideias se organizam em torno de um determinado foco. O mapa conceitual também é uma representação gráfica, contudo, em duas dimensões de um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes (SILVA, 2015, p. 797).

Na gamificação, os jogos de simulação baseados em computador buscam apoiar os métodos tradicionais de aprendizado, fornecendo *feedback* imediato sobre as decisões tomadas pelos jogadores e possibilitando o acesso à realidade aparente e a problemas da vida real (SOREBO; HAEHRE, 2012). Já a *storytelling*, segundo Marques, Miranda e Mamede (2017), utiliza histórias ou músicas relacionando-as ao conteúdo estudado, de forma que os alunos possam memorizá-los com mais facilidade, uma vez que quando os conceitos são vivenciados pelos alunos, se tornam mais palpáveis e acessíveis.

Ainda com relação às estratégias de aprendizagem, Barbosa (2018), ressalta a possibilidade de se mesclar duas ou mais estratégias, uma vez que elas não precisam ser aplicadas isoladamente. Desta forma, é possível a utilização de aulas expositivas aliadas a debates, por exemplo, tendo o professor como mediador (BARBOSA, 2018).

Tendo em vista essa diversidade de metodologias que podem ser utilizadas, tanto isoladamente quanto em conjunto com outras, segue abaixo o Quadro 2, o qual apresenta uma síntese das metodologias inovadoras apresentadas.

Quadro 2 - Síntese Metodologias de Ensino Inovadoras

Metodologia	Síntese
Aula expositiva dialogada	Utiliza a pergunta como ferramenta para a construção do conhecimento.
Debate	Proporciona a discussão formal sobre um tema polêmico, contrapondo opiniões a fim de esclarecer e detalhar o assunto em questão.
Caso de ensino	Permite a proposição de soluções para os problemas apresentados por meio da análise de casos práticos.
Gamificação	Fornece <i>feedback</i> imediato sobre as decisões tomadas pelos jogadores, simulando o acesso a problemas da vida real.
Grupo de verbalização/grupo de observação	Possibilita aos participantes um papel proativo na trajetória do conhecimento por meio de dinâmicas em grupos.
Mapa mental e mapa conceitual	O primeiro, utiliza palavras-chave para reativar as lembranças e desenvolver a memória e o segundo, permite, simultaneamente, uma visão do geral e do específico com relação aos conteúdos ministrados, facilitando a construção de conhecimentos.
PBL (aprendizagem baseada em problemas)	Possibilita o aprendizado de conteúdos cognitivos e a integração de disciplinas baseando-se no estudo de problemas.
Prática de campo	Permite que o discente vivencie e aprenda por meio da prática.
Sala de aula invertida	Combina várias ferramentas visando a aprendizagem, permitindo, assim, a troca de experiências entre os alunos durante a fase de autoaprendizagem.
Seminário	Promove a discussão e o debate de um ou mais temas, sob a direção do professor.
<i>Storytelling</i>	Relaciona histórias ou músicas ao conteúdo estudado.
Visita técnica	Possibilita a visualização dos conceitos aprendidos e discutidos em sala de aula, complementando o processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Adaptado de (DAMODHARAN; RENGARAJAN, 2007; SOREBO; HAEHRE, 2012; MOHAMMAD, 2015; SILVA, 2015; COIMBRA, 2017; COLAUTO et al., 2017; LEAL; MEDEIROS; FERREIRA, 2017; LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017; MALUSÁ; MELO; BERNARDINO JÚNIOR, 2017; MARQUES; MIRANDA; MAMEDE, 2017; MOURA; PEREIRA; SOUZA, 2017; OLIVEIRA; CAMPOS, 2017; SANTOS, 2017; SOUSA; LEAL, 2017; BARBOSA, 2018; DAI et al., 2018; NÓBREGA; DAVID; SILVA, 2018; SILVA; CRUZ; SAHB, 2018).

3.6 Intenção

A rápida evolução do segmento de educação superior no Brasil, tanto em quantidades de instituições quanto em novos cursos oferecidos, fez das escolhas educacionais dos indivíduos um importante objeto de estudo da sociologia e da educação (MARTELLI; SANTOS, 2013). Diante disso, várias pesquisas, como as de Piotto (2008) e Nogueira e Nogueira (2009) vem sendo realizadas visando compreender os fatores que influenciam os alunos nas escolhas dos cursos de graduação ofertados (MARTELLI; SANTOS, 2013).

Nesse contexto, a escolha de um curso de graduação, enquanto processo decisório, ocorre de forma mais confiável à medida que o indivíduo possui maior e

melhor informação sobre os cursos e profissões e sobre si próprio (BOMTEMPO; SILVA; FREIRE, 2012). Além disso, com a contribuição da psicologia educacional, têm sido desenvolvidas pesquisas relacionadas à aprendizagem dos universitários visando compreender os fatores que influenciam as escolhas, expectativas e envolvimento dos estudantes com a sua formação (FARIAS; FRANCISCO JUNIOR; FERREIRA, 2010).

Existe um claro interesse das IES na compreensão dos fatores que influenciam a escolha dos cursos e da instituição por parte dos alunos (SOUZA; REINERT, 2009). Assim, a ideia é aumentar a convergência entre os motivos dos estudantes e os objetivos da instituição, além de conhecer as variáveis que podem gerar insatisfação por parte do corpo discente e prevenir possíveis movimentos evasivos decorrentes do não atendimento das expectativas dos estudantes (SOUZA; REINERT, 2009).

As IES devem identificar como os seus consumidores ajustam suas crenças e atitudes sobre os atributos ofertados e como essas crenças e atitudes interferem na intenção comportamental dos futuros acadêmicos no processo de escolha do serviço (SOUZA; NETO; FONTENELE, 2013). Nessa linha, tem-se que a intenção é o grau em que as pessoas formulam planos conscientes a fim de realizar ou não algum comportamento futuro determinado (RAMAYAH; LEE; MOHAMAD, 2010; RAMÍREZ; MARIANO; SALAZAR, 2014). Desta forma, a intenção pertence ao domínio prático e está relacionada a uma vontade, um desejo, uma aspiração (SCHIO, 2009).

As intenções possuem quatro elementos: o comportamento em si, o objeto, a situação e o momento relacionados à realização do comportamento, onde cada um desses elementos varia ao longo de uma dimensão de especificidade. Além disso, apesar de ser relativamente fácil se identificar os níveis de especificidade nas dimensões tempo, alvo e situação, existe uma maior dificuldade nesse sentido com relação à dimensão comportamental (FISHBEIN; AJZEN, 1975). Além disso, de acordo com os autores, a investigação em busca de se tentar entender e prever a intenção de uma pessoa de realizar um determinado comportamento pode ser influenciada pela atitude da pessoa em relação ao alvo do comportamento (FISHBEIN; AJZEN, 1975). As atitudes das pessoas demonstram sua motivação, pois interferem na decisão de querer ou não fazer alguma coisa de acordo com determinada situação (FEIJÓ, 2009; TRIGWELL; ASHWIN; MILLAN, 2013).

A motivação caracteriza-se por um processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir da necessidade de satisfação. Isso significa que, na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir (TABILE; JACOMETO, 2017, p. 80).

Diante do exposto, depreende-se que a intenção de se realizar, ou não, algo ou alguma coisa está relacionada aos interesses e motivações dos indivíduos, os quais demandam informações suficientemente amplas e claras para uma melhor tomada de decisão. Nesse contexto, a identificação de como as metodologias de ensino afetam a intenção dos alunos na escolha de um curso superior de tecnologia é importante para promover uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem e auxiliar na elaboração de projetos e propostas de ensino voltadas para o interesse dos alunos, principalmente nos cursos de tecnologia, os quais possuem um enfoque mais prático.

Assim, o presente estudo apresenta a seguinte hipótese (H): A metodologia de ensino inovadora afeta positivamente a intenção dos acadêmicos de uma IES da região sul do Brasil em cursar um curso superior de tecnologia na área de gestão.

4 Procedimentos Metodológicos

Esta seção visa apresentar a metodologia utilizada a fim de alcançar os objetivos apresentados no capítulo introdutório do presente estudo.

4.1 Caracterização da Pesquisa

O presente estudo buscou identificar a influência das metodologias de ensino adotadas sobre a intenção dos acadêmicos de uma Instituição de Ensino Superior da região Sul do Brasil em cursar um curso superior de tecnologia na área de gestão, caracterizando-se como uma pesquisa quantitativa. A pesquisa com enfoque quantitativo utiliza a coleta de dados para testar hipóteses visando estabelecer padrões e comprovar teorias (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013).

Quanto ao objeto de estudo, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, sendo também aplicada. Pela utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, a pesquisa descritiva objetiva especificar as características de uma determinada população ou fenômeno (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013; COOPER; SCHINDLER, 2016; VERGARA, 2016). A pesquisa aplicada, por sua vez, objetiva utilizar os conhecimentos obtidos para a solução de problemas concretos do cotidiano (BARROS; LEHFELD, 2007; COOPER; SCHINDLER, 2016), uma vez que os resultados obtidos podem contribuir para a adoção de metodologias de ensino mais adequadas aos cursos de educação tecnológica.

Com relação à técnica, foi utilizada a pesquisa de campo. Essa técnica é utilizada quando se objetiva conseguir informações sobre um problema para o qual se busca respostas (PRODANOV; FREITAS, 2013). Além disso, as técnicas são formas padronizadas de coleta e análise dos dados necessários para realizar uma pesquisa (SILVA et al., 2015). Assim, é necessário que o investigador colete referências teóricas, documentais, entre outras para dialogar e criar sua teoria. No caso de uma pesquisa de campo, o investigador deve coletar dados com a utilização de questionários, entrevistas, etc. (SILVA et al., 2015).

Na pesquisa experimental, por sua vez, deve haver a seleção das variáveis, a especificação dos níveis de tratamento e a definição das formas de controle e de observação dos efeitos para que os testes e análises dos dados possam ser realizados adequadamente (COOPER; SCHINDLER, 2016). Assim, tem-se que o presente estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo do tipo experimental, na qual foi utilizado o questionário como instrumento de pesquisa.

Foram utilizadas vinhetas no formato de folders para simulação das metodologias de ensino adotadas. Assim, por meio da manipulação da variável independente, foram analisados os efeitos na variável dependente (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013). A realização do experimento deu-se de forma presencial no início do mês de abril de 2019. Os alunos do curso analisado foram convidados a participar do estudo durante as aulas de três disciplinas do semestre em que se encontravam. Nas ocasiões de realização das coletas, foram encontrados em sala de aula 85 alunos do curso, de um total de 152 alunos matriculados.

4.20 Experimento

No presente estudo, foi realizado um experimento de campo baseado em vinhetas. Para a realização deste experimento foi utilizado um cenário contendo uma variável dependente (intenção), e uma variável independente, a qual foi apresentada de duas formas (com metodologias tradicionais e com metodologias inovadoras). De acordo com Agresti e Finlay (2012), o propósito da maioria dos experimentos é a comparação das respostas dos sujeitos, tendo em vista diferentes condições, as quais são níveis de uma variável que pode influenciar o resultado.

A pesquisa foi realizada com acadêmicos de um curso da área de gestão de uma IES do sul do Brasil, os quais foram divididos em dois grupos, de forma aleatória. Os acadêmicos receberam como estímulo um folder de um curso superior de tecnologia na área de gestão. Este folder continha as características do curso (apresentação, carga-horária e metodologias utilizadas no curso). No entanto, o material recebido pelos acadêmicos do grupo 1 seguiu uma construção mais tradicional, seguindo um padrão de divulgação de folders de curso de graduação, enquanto os acadêmicos do grupo 2 receberam um folder bastante inovador, desde a apresentação do curso até as metodologias de ensino e ambientes de aprendizagem utilizados.

Logo após a apresentação das vinhetas, onde cada grupo teve acesso a apenas uma das vinhetas, os acadêmicos dos grupos 1 e 2 responderam ao questionário sobre a intenção de realização do curso. O questionário, composto por 20 variáveis, foi adaptado da literatura, conforme apresentado no apêndice A, e mensurado por meio de uma escala do tipo Likert de 5 pontos.

4.3 Desenvolvimento do Questionário e Vinhetas

Um questionário é composto por questões, ou itens, os quais são frequentemente agrupados em fatores buscando traduzir um conceito geral, devendo ser elaborado e validado de maneira adequada (KIRCH et al., 2017). Assim, o questionário utilizado no presente estudo foi adaptado da literatura, conforme *framework* da pesquisa, apresentado no apêndice A, sendo composto por 20 variáveis, as quais foram mensuradas por meio de uma escala do tipo Likert de 5 pontos (variando de 1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente).

O instrumento apresentava ainda, em sua parte introdutória, 9 itens relacionados a informações demográficas (como idade, sexo, estado civil, renda, experiência profissional na área de gestão e semestre atual do curso) e mais 2 variáveis que visavam captar a percepção do respondente quanto à proposta do curso apresentado na vinheta. Além disso, contava com mais duas questões, relacionadas à disposição de realizar o curso e ao cenário apresentado na vinheta, respectivamente, conforme apresentado no apêndice B.

As vinhetas podem ser utilizadas para apresentação de cenários ao público pesquisado. Desta forma, no experimento em questão, foram utilizadas vinhetas descritivas para a transmissão de informações escritas sobre níveis específicos de fatores de interesse a fim de influenciar julgamentos, preferências ou decisões (RUNGTUSANATHAM; WALLIN; ECKERD, 2011). O estudo utilizou uma variável dependente (intenção) e uma variável independente, a qual foi apresentada de duas formas: com metodologia tradicional (chamado de grupo 1), e com metodologia inovadora (chamado de grupo 2). As vinhetas, no formato de folders, podem ser visualizadas no apêndice C.

Os instrumentos utilizados foram validados por quatro pesquisadores, os quais avaliaram a clareza e o realismo da situação, além de sugerir melhorias para as vinhetas e questionário. Também foi realizado o pré-teste, o qual visa auxiliar

para que as vinhetas sejam válidas, completas e efetivas e que simulem uma situação real do cotidiano organizacional (RUNGTUSANATHAM; WALLIN; ECKERD, 2011). Além disso, a utilização de um teste-piloto (pré-teste) visa detectar pontos fracos no projeto e na instrumentação, facilitando assim sua adequação para posterior coleta e análise dos dados (COOPER; SCHINDLER, 2016).

O pré-teste foi realizado no mês de março de 2019, de forma presencial, e contou com a participação de 24 alunos de um curso da IES em análise. As vinhetas foram distribuídas de forma aleatória entre os alunos. Os respondentes também avaliaram o realismo do cenário, por meio de uma escala do tipo Likert (variando de 1 = não realista a 5 = muito realista) e responderam a uma questão aberta onde puderam indicar possíveis sugestões. A realização do pré-teste buscou identificar se era necessária a realização de ajustes no instrumento a fim de permitir a posterior aplicação do experimento, conforme realizado por Hora e Klassen (2013) e Bittar (2018). Assim, após a análise dos dados do pré-teste, foi verificado que o instrumento estava adequado e não necessitava de alterações. Desta forma, a coleta foi realizada posteriormente, utilizando o mesmo instrumento do pré-teste.

4.4 Como o Experimento foi conduzido

A amostra do estudo foi composta por 85 alunos de um curso superior de tecnologia na área de gestão de uma IES da região sul do Brasil. Os acadêmicos foram divididos em dois grupos, de forma aleatória, uma vez que, de acordo com Hernandez, Basso e Brandão (2014), com uma distribuição aleatória dos sujeitos espera-se que as diferenças individuais sejam distribuídas de forma com que cada condição experimental possa ser considerada equivalente. Além disso, para se certificar que a distribuição foi realizada de forma aleatória podem ser realizados testes de diferenças demográficas ou de outras características entre os grupos experimentais (HERNANDEZ; BASSO; BRANDÃO, 2014).

As vinhetas foram apresentadas aos respondentes de cada grupo de forma individual, porém ao mesmo tempo, sendo que cada acadêmico teve acesso a apenas uma das vinhetas. Logo após a apresentação, cada grupo respondeu ao questionário sobre a intenção de realização do curso em questão. O primeiro grupo, chamado de grupo 1, recebeu um estímulo de informações (vinhetas em formato de folders) com metodologias tradicionais. Já o segundo grupo, chamado de grupo 2,

recebeu um estímulo de informações com metodologias inovadoras. Logo após o recebimento dos estímulos, os grupos 1 e 2 responderam ao questionário, tendo por base para as respostas apenas as informações presentes no seu folder, uma vez que os materiais eram diferentes entre os grupos. A coleta dos dados ocorreu no início do mês de abril de 2019.

Os dados da pesquisa foram analisados de forma quantitativa, sendo utilizada a técnica estatística de análise de variância (ANOVA), o qual é utilizada quando se pretende identificar se as médias entre dois ou mais grupos diferem entre si (AGRESTI; FINLAY, 2012; HAIR et al., 2005; HO, 2006). O teste ANOVA compara duas estimativas independentes da variância para a variável dependente, onde uma representa a variabilidade geral dos respondentes dentro dos grupos e a outra indica as diferenças entre os grupos (HAIR et al., 2009). Após a coleta, os dados foram tabulados e depois analisados por meio do software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Além da análise de variância dos métodos apresentados nas vinhetas, foi verificada a existência de significância entre as características da amostra e as variáveis P1 e P2 (relacionadas à proposta de curso apresentada), intenção, disposição e realismo do cenário da vinheta. As características dos respondentes foram analisadas de forma combinada a fim de verificar a existência de diferenças entre os dois grupos analisados.

O experimento utilizou uma variável dependente (intenção) e uma variável independente apresentada de duas formas (com metodologias tradicionais e com metodologias inovadoras). Foi verificado individualmente se o efeito de cada uma das apresentações da variável independente era estatisticamente significativa com relação à variável dependente.

Para verificar a confiabilidade dos construtos foi utilizada a medida de consistência interna alfa de Cronbach, a qual, segundo Hernandez, Basso e Brandão (2014), é bastante utilizada em estudos experimentais. O alfa de Cronbach encontrado foi de 0,847, o que indica que os construtos são consistentes em suas mensurações (HAIR et al., 2009). Além disso, um dos princípios centrais da teoria dos testes clássicos é que as escalas devem ter um alto grau de consistência interna, o que é evidenciado pelo coeficiente de correlação de Cronbach (STREINER, 2003).

5 Resultados Obtidos e Análise

Esta seção é voltada para a apresentação e análise dos resultados obtidos.

5.1 Caracterização da Amostra

A amostra foi composta por 85 acadêmicos de um curso superior de tecnologia da área de gestão de uma IES da região sul do Brasil e foi escolhida por conveniência, tendo em vista a preferência por um curso em específico. Conforme informações da Instituição, o curso contava com 152 alunos matriculados no primeiro semestre de 2019 nas três disciplinas cujos alunos fizeram parte do estudo, o que demonstra que a amostra representa 55,92% da população.

As vinhetas foram distribuídas de forma aleatória entre os respondentes, sendo que após a distribuição, contando as três turmas que participaram da pesquisa, 40 acadêmicos receberam a vinheta com metodologia tradicional e 45 receberam a vinheta com metodologia inovadora, conforme disponível na tabela 1.

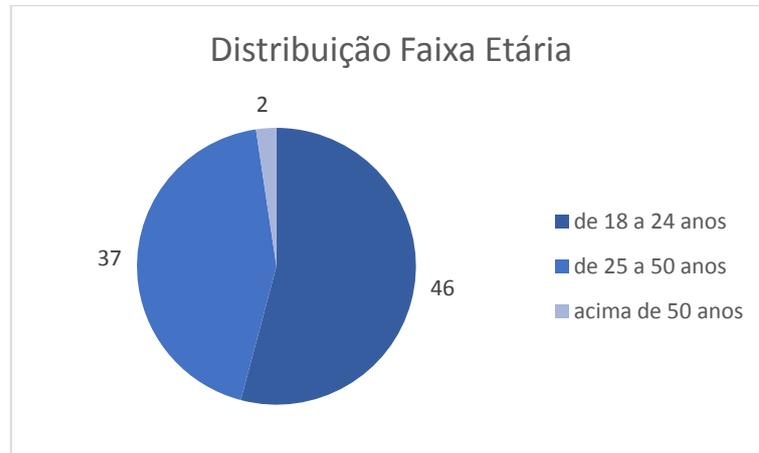
Tabela 1 - Distribuição das vinhetas entre os respondentes

Metodologia	Distribuição	Percentual
Inovadora	45	52,9
Tradicional	40	47,1
Total	85	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Para a caracterização dos respondentes, foram utilizadas algumas variáveis demográficas, como faixa etária, sexo, estado civil, renda, experiência profissional na área de gestão (e tempo de experiência), semestre atual do curso, com quem mora e número de pessoas da família, as quais são apresentadas a seguir.

Com relação à faixa etária, a maior parte dos respondentes (54,1%) possui entre 18 e 24 anos; 43,5% dos respondentes possuem entre 25 e 50 anos e 2,4% possuem mais de 50 anos, conforme pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição dos respondentes de acordo com a faixa etária

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Houve a predominância de respondentes do sexo masculino (58,8%), contra 40,0% de respondentes do sexo feminino. Além disso, 1 respondente (1,2%) se absteve desta resposta.

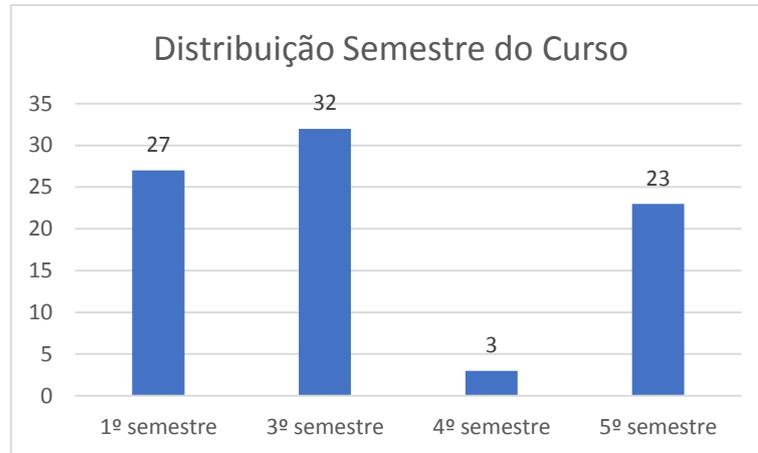
Conforme pode ser observado na tabela 2, quanto ao estado civil, 62,4% dos acadêmicos responderam que são solteiros; 34,1% são casados ou possuem relacionamento fixo e 3,5% são divorciados ou outros.

Tabela 2 - Distribuição dos respondentes de acordo com o estado civil

Estado Civil	Distribuição	Percentual
Solteiro	53	62,4
Casado-Relacionamento Fixo	29	34,1
Divorciado	2	2,4
Outros	1	1,1
Total	85	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

De acordo com os dados apresentados no gráfico 2, a maior parte dos respondentes está cursando o terceiro semestre (37,7%); 31,8% dos respondentes estão cursando o primeiro semestre; 3,5% o quarto semestre; e 27% estão cursando o quinto semestre.

Gráfico 2 - Distribuição dos respondentes de acordo com o semestre que estão cursando

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

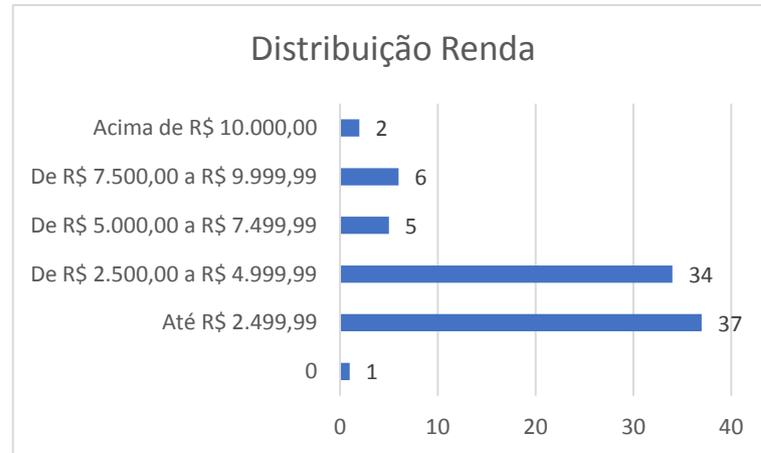
Com relação à experiência profissional na área de gestão, a maioria dos respondentes (61,2%) não possui experiência na área, contra 38,8% que possuem experiência. Dos respondentes que possuem experiência na área de gestão, a maior parte possui até 1 ano de experiência (10,6%) ou de 2 a 4 anos (11,7%). Entre os que possuem de 5 a 10 anos de experiência foram contabilizados 9,4%, enquanto 7,1% possuem mais de 10 anos de experiência na área de gestão, conforme pode ser observado na tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição dos respondentes de acordo com o tempo de experiência na área de gestão

Estado Civil	Distribuição	Percentual
Sem experiência	52	61,2
Até um ano	9	10,6
De 2 a 4 anos	10	11,7
De 5 a 7 anos	4	4,7
De 8 a 10 anos	4	4,7
Acima de 10 anos	6	7,1
Total	85	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Com relação à renda, conforme apresentado no gráfico 3, a grande maioria está na faixa de até R\$ 2.499,99 (43,5%) ou de R\$ 2.500,00 a R\$ 4.999,99 (40,0%); 13% dos respondentes possuem renda entre R\$ 5.000,00 e R\$ 9.999,99; e 3,5% possuem renda acima de R\$ 10.000,00 ou não responderam a este item.

Gráfico 3 - Distribuição dos respondentes de acordo com a renda

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Quanto à composição das famílias, a distribuição foi bem uniforme entre os grupos de 2, 3 e 4 pessoas, com predominância para o grupo de 3 pessoas. Do total, 7,1% das famílias são formadas por apenas uma pessoa; 24,7% por 2 pessoas; 29,4% por 3 pessoas; 23,5% por 4 pessoas e 15,3% por 5 ou mais pessoas. Além disso, de acordo com os dados apresentados na tabela 4, a maior parte dos respondentes moram com os pais (43,5%) ou com o cônjuge (34,1%). Do restante, 14,1% moram sozinhos e 8,3% moram com amigos ou outros.

Tabela 4 - Distribuição dos respondentes de acordo com quem mora

Estado Civil	Distribuição	Percentual
Com os pais	37	43,5
Com cônjuge	29	34,1
Com amigos	1	1,2
Sozinho	12	14,1
Outros	6	7,1
Total	85	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

5.2 Análise de Variância

5.2.1 Vinhetas

Foi utilizada a análise de variância para determinar se as médias dos dois grupos (com metodologia tradicional e com metodologia inovadora) são diferentes, pois, conforme Hair et al. (2009), o teste estatístico ANOVA é utilizado para

identificar se os grupos (ou tratamentos experimentais) são estatisticamente diferentes entre si.

Foram observadas cinco variáveis com relação aos dois grupos (P1, P2, I, D e R), onde P1 e P2 estão relacionadas à proposta de curso apresentada (P1 indica se a proposta despertou o interesse do aluno e P2, se o aluno recomendaria o curso), I é a intenção de cursar (medida pela variável média por meio de 20 itens), D é a disposição em cursar o curso e R é a avaliação do realismo do cenário apresentado.

Com relação à intenção de cursar, foi possível observar que a média do método inovador foi 3,7078, sendo superior à média apresentada no método tradicional, que é 3,4425. No entanto, quando analisado o realismo da vinheta, foi identificado que a média do método tradicional (3,6250) foi superior à média apresentada pelo método inovador (3,4222), o que pode indicar que os acadêmicos consideram pouco realista a oferta de cursos com o formato inovador apresentado, apesar de preferirem cursos com este tipo de metodologia.

O grupo que recebeu a vinheta com metodologia inovadora teve maior média quando analisadas as variáveis relativas à proposta apresentada (P1 e P2), o que pode indicar que os acadêmicos possuem maior probabilidade de se interessar e/ou indicar para alguém um curso com este tipo de metodologia. De encontro a este achado, porém, tem-se que o grupo com metodologia tradicional tem maior disposição para cursar o curso apresentado do que o grupo inovador, o que pode indicar que, apesar do interesse pelo curso inovador, os acadêmicos ainda não estão acostumados com a oferta de cursos com este tipo de metodologia. Abaixo, a tabela 5 apresenta os valores encontrados:

Tabela 5 - Médias das Vinhetas

Vinheta		Proposta 1	Proposta 2	Disposição	Realismo	Intenção de cursar
Tradicional	Média	3,8250	3,9500	6,9250	3,6250	3,4425
	N	40	40	40	40	40
	Desvio Padrão	1,19588	1,10824	1,91335	1,00480	,61170
Inovador	Média	4,0667	4,2000	6,8444	3,4222	3,7078
	N	45	45	45	45	45
	Desvio Padrão	,93905	,81464	2,08845	,96505	,48978
Total	Média	3,9529	4,0824	6,8824	3,5176	3,5829
	N	85	85	85	85	85
	Desvio Padrão	1,06800	,96624	1,99650	,98333	,56313

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Apesar da diferença entre as médias, no entanto, a análise de variância não indicou diferença significativa entre os dois grupos com relação às duas questões relativas à proposta de curso apresentada: interesse pelo curso dada a metodologia apresentada (P1) e recomendação do curso para um colega, amigo ou familiar (P2); bem como com relação às questões referentes à disposição de realizar o curso (D) e ao realismo do cenário apresentado (R), conforme pode ser observado na tabela 6. Quando analisada a intenção de cursar o curso apresentado, porém, foi encontrado como resultado que as médias diferem de forma significativa entre os dois grupos (com valor de 0,029), conforme tabela 6.

Tabela 6 - ANOVA Vinhetas

Vinhetas		Soma dos quadrados	Graus liberd.	Média dos quadrados	Estatística F	Valor P
Proposta 1 * vinheta	Entre os Grupos (Combinados)	1,237	1	1,237	1,085	,301
	Dentro dos Grupos	94,575	83	1,139		
	Total	95,812	84			
Proposta 2 * vinheta	Entre os Grupos (Combinados)	1,324	1	1,324	1,425	,236
	Dentro dos Grupos	77,100	83	,929		
	Total	78,424	84			
Disposição * vinheta	Entre os Grupos (Combinados)	,137	1	,137	,034	,854
	Dentro dos Grupos	334,686	83	4,032		
	Total	334,824	84			
Realismo * vinheta	Entre os Grupos (Combinados)	,871	1	,871	,899	,346
	Dentro dos Grupos	80,353	83	,968		
	Total	81,224	84			
Intenção de cursar * vinheta	Entre os Grupos (Combinados)	1,490	1	1,490	4,919	,029
	Dentro dos Grupos	25,148	83	,303		
	Total	26,638	84			

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

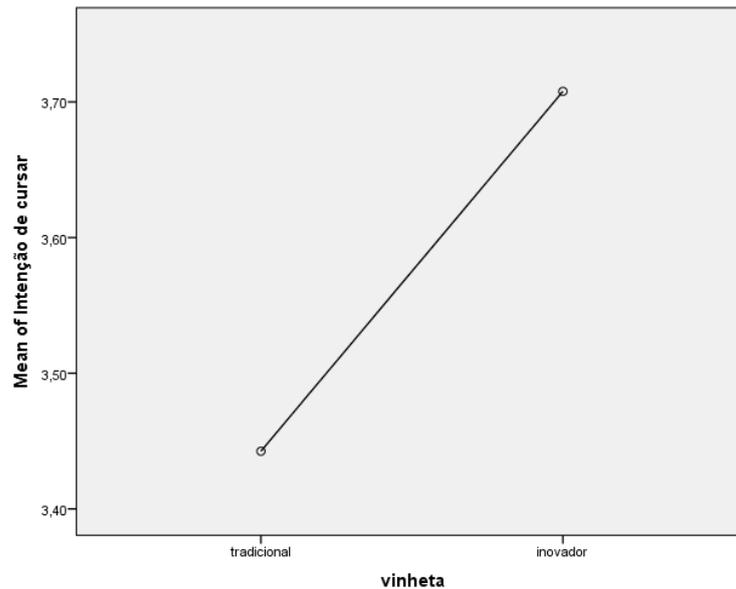
Os resultados também indicam que a intenção de cursar para o grupo inovador é superior à do grupo tradicional, conforme apresentado no gráfico 4, o que pode indicar que os acadêmicos de nível superior estão tendendo a preferir formas de aprendizagem mais ativas.

Desta forma, a hipótese de que as metodologias de ensino inovadoras afetam positivamente a intenção dos acadêmicos da IES em estudo em cursar um curso superior de tecnologia na área de gestão foi confirmada, quando considerada a totalidade da amostra.

Conforme Hernandez, Basso e Brandão (2014), após a coleta dos dados, em uma amostra previamente selecionada, o último passo do experimento é testar a hipótese. Ainda, conforme os autores, “uma característica que distingue o

experimento dos outros métodos de pesquisa é que seu objetivo sempre é o teste de uma hipótese que permita inferir algo sobre a população representada pela amostra” (HERNANDEZ; BASSO; BRANDÃO, 2014, p. 101).

Gráfico 4 - Relação entre os grupos e a intenção de cursar



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Esse resultado é corroborado por diversas pesquisas, que identificaram que, de acordo com os alunos, a utilização de uma metodologia de ensino mais ativa é um fator que facilita o aprendizado (MOROZINI; CAMBRUZZI; LONGO, 2007). Além disso, a implementação de metodologias mais ativas aumentam a participação e envolvimento dos alunos (VIGARAY et al., 2010). As metodologias mais ativas, como a sala de aula invertida, por exemplo, despertam um maior interesse e participação dos alunos (NÓBREGA; DAVID; SILVA, 2018). A adoção de metodologias ativas, com a adoção de novas e variadas ferramentas e procedimentos durante as aulas, são mais efetivas para a aprendizagem na percepção dos alunos (BRITO; CAMPOS, 2019).

5.2.2 Fatores Demográficos

No presente estudo, também foram analisadas cada categoria da amostra (faixa etária, sexo, estado civil, semestre do curso, experiência profissional, tempo de experiência, renda, número de pessoas na família e com quem mora)

individualmente a fim de se identificar de que forma cada um dos fatores influencia as variáveis P1, P2, intenção, disposição e realismo do cenário.

Os fatores faixa etária, sexo, estado civil, experiência profissional, renda, número de pessoas na família e com quem mora, não apresentaram diferença significativa, e por esse motivo não serão discutidos nesta seção. No entanto, as tabelas com os dados podem ser visualizadas no apêndice D. Já para os fatores semestre do curso e tempo de experiência profissional na área de gestão foram encontradas diferenças significativas entre os grupos, as quais serão apresentados a seguir.

Com relação ao semestre que os respondentes estão cursando, os resultados indicam, conforme tabela 7, que as médias de P1 e disposição tendem a ser maiores quanto maior o semestre. As médias de P2, por outro lado, tendem a ser menores quanto maior o semestre. Com relação à intenção de realização do curso apresentado, observa-se que a média dos respondentes do 3º semestre é maior que a dos demais semestres, principalmente o 4º semestre, que possui a menor média. O 4º semestre, inclusive, destoou dos demais semestres também quanto à percepção de realismo do cenário apresentado, uma vez que a média foi aumentando até o referido semestre e depois diminuiu, aumentando novamente no quinto semestre. Estes resultados podem ter ocorrido devido ao pequeno número de alunos do quarto semestre (3), que participaram da pesquisa, uma vez que o curso possui ingresso anual e deveria ter apenas alunos dos semestres ímpares matriculados no primeiro semestre de 2019.

Tabela 7 - Média Semestre do Curso

Semestre do Curso		Proposta 1	Proposta 2	Disposição	Realismo	Intenção de cursar
1º Semestre	Média	3,8519	4,2222	5,9630	3,2222	3,4833
	N	27	27	27	27	27
	Desvio Padrão	,98854	,75107	2,45704	,93370	,50858
3º Semestre	Média	3,8750	4,1250	7,0938	3,6250	3,7125
	N	32	32	32	32	32
	Desvio Padrão	1,21150	1,00803	1,74798	1,03954	,55822
4º Semestre	Média	4,0000	4,0000	7,3333	4,0000	3,2500
	N	3	3	3	3	3
	Desvio Padrão	0,00000	1,00000	,57735	1,00000	,60622
5º Semestre	Média	4,1739	3,8696	7,6087	3,6522	3,5630
	N	23	23	23	23	23

	Desvio Padrão	1,02922	1,14035	1,43777	,93462	,61685
	Média	3,9529	4,0824	6,8824	3,5176	3,5829
Total	N	85	85	85	85	85
	Desvio Padrão	1,06800	,96624	1,99650	,98333	,56313

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

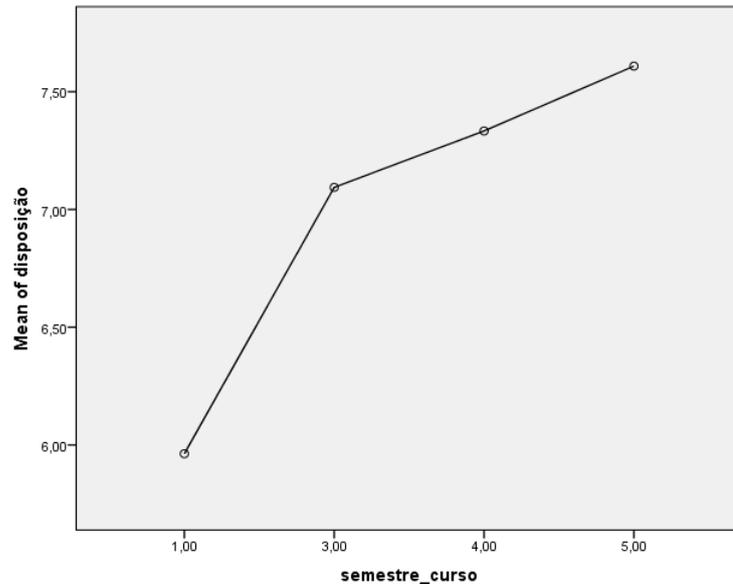
Com relação à significância entre as diferenças encontradas, a tabela 8 indica que as médias dos dois grupos, apesar de diferentes, não apresentaram diferença significativa para as variáveis P1, P2, R e I. Por outro lado, com relação à disposição de cursar o curso apresentado, foram observadas diferenças significativas entre as médias dos dois grupos, com significância de 0,023.

Tabela 8 - ANOVA Semestre do Curso

Semestre do Curso		Soma dos quadrados	Graus liberd.	Média dos quadrados	Estatística F	Valor P
Proposta 1 * semestre_curso	Entre os Grupos (Combinados)	1,600	3	,533	,459	,712
	Dentro dos Grupos	94,212	81	1,163		
	Total	95,812	84			
Proposta 2 * semestre_curso	Entre os Grupos (Combinados)	1,648	3	,549	,580	,630
	Dentro dos Grupos	76,775	81	,948		
	Total	78,424	84			
Disposição * semestre_curso	Entre os Grupos (Combinados)	36,997	3	12,332	3,354	,023
	Dentro dos Grupos	297,827	81	3,677		
	Total	334,824	84			
Realismo * semestre_curso	Entre os Grupos (Combinados)	3,839	3	1,280	1,340	,267
	Dentro dos Grupos	77,384	81	,955		
	Total	81,224	84			
Intenção de cursar * semestre_curso	Entre os Grupos (Combinados)	1,147	3	,382	1,215	,310
	Dentro dos Grupos	25,491	81	,315		
	Total	26,638	84			

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Abaixo, o gráfico 5 apresenta a relação entre o semestre atual que os respondentes estão cursando e a disposição de cursar o novo curso, indicando que, quanto maior o semestre, maior é a disposição dos respondentes de cursar o curso proposto.

Gráfico 5 - Relação entre o semestre do curso e a disposição

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Abaixo, a tabela 9 demonstra que, com relação ao tempo de experiência, as médias tendem a ser maiores para P1, P2, I, D e R para quem possui mais de 4 anos de experiência profissional na área de gestão. Por outro lado, quem possui de 2 a 4 anos de experiência possui a menor média em todas as variáveis analisadas. Para quem não possui experiência, as médias tendem a ser maiores em relação a quem possui até um ano de experiência para P1, P2 e R, e menores para disposição e intenção.

Tabela 9 - Média Tempo de Experiência

Tempo de Experiência		Proposta 1	Proposta 2	Disposição	Realismo	Intenção de cursar
Sem experiência	Média	4,0577	4,1346	6,9231	3,6346	3,5788
	N	52	52	52	52	52
	Desvio Padrão	,95821	,86385	1,71323	,84084	,55416
Até um ano	Média	3,7778	3,6667	7,6667	3,3333	3,6500
	N	9	9	9	9	9
	Desvio Padrão	1,30171	1,22474	1,22474	,86603	,77822
De 2 a 4 anos	Média	3,2000	3,6000	4,8000	2,5000	3,3400
	N	10	10	10	10	10
	Desvio Padrão	1,47573	1,34990	2,89828	1,35401	,50376
De 5 a 7 anos	Média	4,7500	4,7500	6,2500	3,7500	3,7750
	N	4	4	4	4	4
	Desvio Padrão	,50000	,50000	2,36291	,95743	,41130
De 8 a 10 anos	Média	4,2500	4,2500	7,7500	4,2500	3,6000

	N	4	4	4	4	4
	Desvio Padrão	,95743	,95743	,50000	,50000	,57009
	Média	3,8333	4,5000	8,6667	3,8333	3,7833
Acima de 10 anos	N	6	6	6	6	6
	Desvio Padrão	,75277	,54772	1,21106	,98319	,51833
	Média	3,9529	4,0824	6,8824	3,5176	3,5829
Total	N	85	85	85	85	85
	Desvio Padrão	1,06800	,96624	1,99650	,98333	,56313

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

A tabela 10, indica que, com relação ao tempo de experiência, os grupos não apresentaram diferença significativa para as variáveis P1, P2 e I. Porém, foram observadas diferenças significativas entre as médias dos dois grupos com relação à disposição de cursar o curso apresentado (0,001) e ao realismo do cenário (0,008).

Tabela 10 - ANOVA Tempo de Experiência

Tempo de Experiência			Soma dos quadrados	Graus liberd.	Média dos quadrados	Estatística F	Valor P
proposta 1 * tempo_experiência	Entre os Grupos (Combinados)		9,496	5	1,899	1,738	,136
	Dentro dos Grupos		86,316	79	1,093		
	Total		95,812	84			
proposta 2 * tempo_experiência	Entre os Grupos (Combinados)		6,966	5	1,393	1,540	,187
	Dentro dos Grupos		71,458	79	,905		
	Total		78,424	84			
disposição * tempo_experiência	Entre os Grupos (Combinados)		72,698	5	14,540	4,382	,001
	Dentro dos Grupos		262,126	79	3,318		
	Total		334,824	84			
realismo * tempo_experiência	Entre os Grupos (Combinados)		14,333	5	2,867	3,385	,008
	Dentro dos Grupos		66,891	79	,847		
	Total		81,224	84			
Intenção de cursar * tempo_experiência	Entre os Grupos (Combinados)		1,021	5	,204	,630	,677
	Dentro dos Grupos		25,617	79	,324		
	Total		26,638	84			

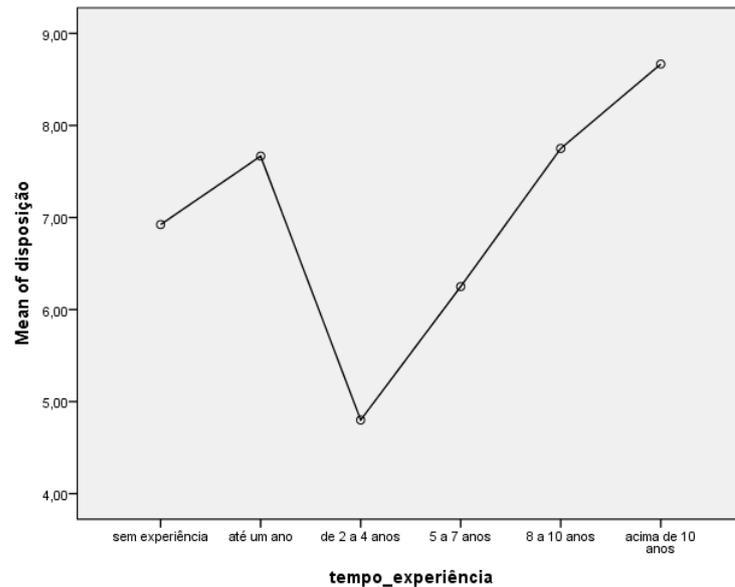
Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Abaixo, os gráficos 6 e 7 apresentam a relação entre o tempo de experiência dos respondentes e sua disposição em realizar o curso apresentado (gráfico 6) e a relação entre o tempo de experiência dos respondentes e sua percepção quanto ao realismo do cenário apresentado (gráfico 7).

Conforme pode ser observado no gráfico 6, quanto maior o tempo de experiência na área de gestão, maior é a disposição em cursar o curso apresentado

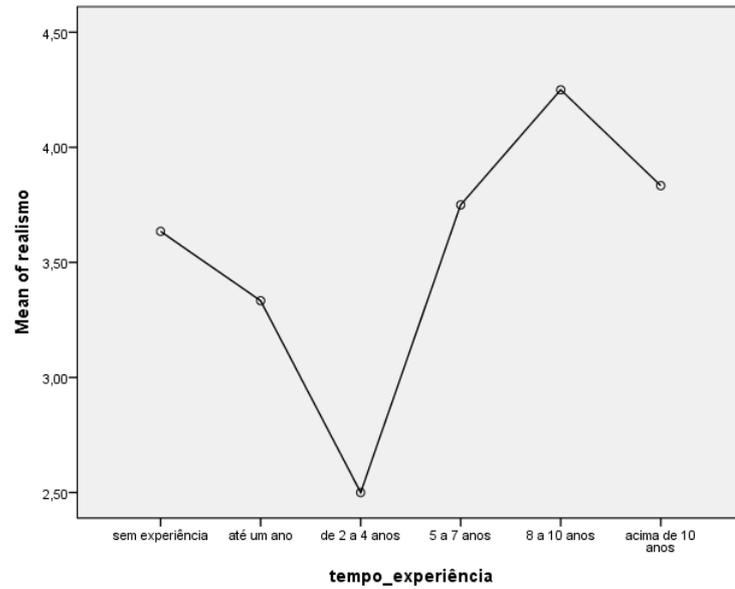
na vinheta, o que, de acordo com Bomtempo, Silva e Freire (2012), pode estar relacionado ao fato de a aproximação com a área administrativa se constituir em um forte fator de influência na escolha do curso. A exceção, porém, é o intervalo entre dois e quatro anos de experiência, no qual as médias tendem a diminuir quanto maior o tempo de experiência.

Gráfico 6 - Relação entre o tempo de experiência e a disposição



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No gráfico 7, os resultados demonstram que quanto maior o tempo de experiência na área de gestão, menor é a percepção sobre o realismo do cenário apresentado na vinheta, com exceção dos grupos que possuem entre cinco e dez anos de experiência, nos quais a percepção sobre o realismo do cenário apresentado aumenta com um maior tempo de experiência. Nesse contexto, o realismo do cenário representa o quão próximo da realidade foi considerado o folder apresentado.

Gráfico 7 - Relação entre o tempo de experiência e o realismo do cenário

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Com relação ao objetivo da pesquisa, conforme pode ser observado pela análise dos dados contida nessa seção, em síntese, os resultados demonstram que a intenção de cursar o curso apresentado nas vinhetas apresentou diferença significativa entre os grupos, sendo maior para o grupo inovador. Além disso, quando levado em consideração o semestre que os respondentes estão cursando e o tempo de experiência na área de gestão, foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos com relação à disposição de cursar o curso e a percepção sobre o realismo do cenário apresentado.

Assim, diante do exposto, será apresentada na próxima seção, uma proposta de intervenção visando contribuir para uma melhor adequação e aproveitamento do curso em questão.

6 Proposta de Intervenção

O presente estudo buscou verificar se a adoção de diferentes metodologias de ensino possui influência sobre a intenção dos alunos em cursar um curso superior de tecnologia na área de gestão. Com isso, visa contribuir para um melhor direcionamento da IES e seus cursos de tecnologia na área de gestão com relação às metodologias de ensino adotadas, uma vez que elas podem influenciar os alunos na opção de realizar, ou não, os cursos em questão.

A proposição de adequações nas estratégias de ensino dos cursos em questão torna-se necessária, a fim de incentivar os alunos a participarem desses cursos, além de, conseqüentemente, possibilitar um melhor aproveitamento dos mesmos. Dessa forma, o estudo apresenta como sugestão a implementação de metodologias de ensino mais adequadas ao perfil do público alvo da Instituição em relação aos cursos superiores de tecnologia na área de gestão.

Tendo por base a análise dos dados, foram identificadas as metodologias que melhor se adequam ao currículo dos cursos de tecnologia na área de gestão, a partir das quais serão apresentadas orientações aos gestores e/ou docentes do curso em questão, e da Instituição, buscando direcionar as técnicas adotadas de forma a atender da melhor forma não só o interesse dos acadêmicos como também os da Instituição.

Os dados analisados indicam que os acadêmicos pesquisados têm preferência pela adoção de metodologias mais ativas e inovadoras para a aprendizagem na área de gestão, as quais permitam que sejam visualizados na prática a aplicação do conteúdo aprendido. Nota-se, porém, que as metodologias de ensino tradicionais, as quais ainda são as mais utilizadas atualmente, mesmo sendo alvo de críticas, podem apresentar bons resultados quando aliadas a metodologias mais ativas e inovadoras.

Diante disso, será apresentada aos dirigentes da Instituição a proposta de criação de um programa de inovação no ensino, o qual consistirá na utilização de diferentes módulos nas disciplinas do curso analisado, variando a cada semestre,

visando aliar as metodologias tradicionais normalmente utilizadas com técnicas inovadoras, a fim de buscar melhores resultados de aprendizagem.

Desta forma, buscar-se-á a avaliação do progresso dos alunos em cada um desses módulos ao final do semestre, por meio da análise das avaliações realizadas e o *feedback* dos alunos quanto aos procedimentos adotados durante cada um dos módulos. Com esta sistemática, espera-se uma avaliação da adoção de metodologias ativas no curso em análise, uma vez que o presente estudo não colocou em prática a adoção desse tipo de metodologia, mas buscou entender como a intenção dos acadêmicos em cursar um curso superior na área de gestão pode ser influenciada pela adoção de diferentes metodologias de ensino quando da apresentação do curso à comunidade acadêmica. No estudo, partiu-se do princípio de que o conhecimento sobre o interesse dos alunos pode possibilitar uma melhor análise e avaliação dos métodos pedagógicos empregados, contribuindo para que estes possam ser repensados e aprimorados na Instituição.

Os métodos focados nos alunos parecem ajudá-los a aprender melhor, além de trazer um nível mais alto de aprendizado e serem mais adequados para incentivar a transferência de conhecimentos do que métodos de ensino voltados para os instrutores (VIGARAY et al., 2010). Porém, a Universidade, como instituição educacional, deve passar por uma grande “mudança cultural” na transição de um modelo de ensino centrado no professor para um modelo com foco na aprendizagem (SANTOS; NETO; FRAGOSO, 2019). Assim, sugere-se um meio termo entre as duas metodologias para que os impactos causados possam ser reduzidos e se obtenha um melhor aproveitamento, o que, de acordo com Mohammad (2015), já vem ocorrendo na maioria das universidades e escolas de negócios de classe mundial, as quais estão adotando métodos mais práticos de ensino em combinação com o método de palestras, por exemplo.

Diante disso, o Programa de Inovação no Ensino Superior (PIES), apresenta algumas recomendações para os gestores e/ou docentes da Instituição, buscando um melhor atendimento das demandas dos alunos, e conseqüentemente, dos serviços prestados pela Instituição.

O quadro 3, apresentado a seguir, indica as recomendações e objetivos do Programa:

Quadro 3 - Programa de Inovação no Ensino Superior

Recomendação	Objetivo
Revisão do currículo e estrutura do curso	Adequar os conteúdos à nova proposta apresentada.
Utilização de novas metodologias de ensino, em conjunto com as já utilizadas, avaliando sua eficácia semestralmente (pelo menos na fase inicial)	Reduzir o impacto na implementação das mudanças, pois haverá uma mescla entre as metodologias adotadas.
Promoção de debates e discussões com os alunos e comunidade acadêmica	Estabelecer uma relação de incentivo e parceria para a discussão das dúvidas e sugestões, bem como para o enfrentamento dos novos desafios à medida que forem surgindo.
Realização de programas de capacitação para os docentes e para os alunos de pós-graduação que atuam na docência	Possibilitar um treinamento de como serão conduzidas as aulas, de acordo com cada metodologia adotada.

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A mescla de diferentes tipos de metodologias de ensino tende a facilitar a adaptação, tanto dos alunos, quanto dos professores e da própria instituição, uma vez que proporciona uma melhor interação entre eles, mas sem sobrecarregar nenhum dos lados com as mudanças. Além disso, com a diversificação, também espera-se alcançar um maior interesse e aprendizado por parte dos alunos. Nesse contexto, Vigaray et al. (2010), observaram em seu estudo que o principal método de ensino utilizado ainda é a palestra interativa, porém complementada com métodos participativos, como apresentações, uso de testes durante o curso para avaliação contínua, tutoriais online e presenciais para acompanhar a aprendizagem dos alunos, além de visitas a empresas.

Porém, as mudanças, por menores que sejam, costumam “assustar” ou pelo menos causar uma certa estranheza inicialmente. Diante disso, devido a uma certa resistência e também às incertezas sobre o tema, as iniciativas ainda são tímidas no campo da educação de nível superior (ORLANDI et al., 2018). Daí a importância da promoção do diálogo e da participação, uma vez que conhecendo melhor a proposta e suas aplicações, torna-se mais fácil a adaptação e, conseqüentemente, a aceitação e participação no processo. Por isso, a promoção de debates e discussões com os alunos e comunidade acadêmica é tão importante, uma vez que proporciona, além de um maior entendimento sobre a situação, uma maior aproximação e sentimento de inserção no contexto.

A realização de programas de capacitação para os docentes e para os alunos de pós-graduação que atuam na docência também se torna fundamental nesse

cenário, pois é importante uma preparação adequada diante de mudanças tão impactantes a ponto de alterar profundamente a maneira como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido. Além disso, é importante destacar que:

Além de prover as condições estruturais, a IES também deve manter treinamento e capacitação contínua para seu corpo docente. A rede instituída de apoio ao ensino, disponível ao docente e ao aluno, faz-se necessária para planejamento e execução de intervenções no currículo (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p. 287).

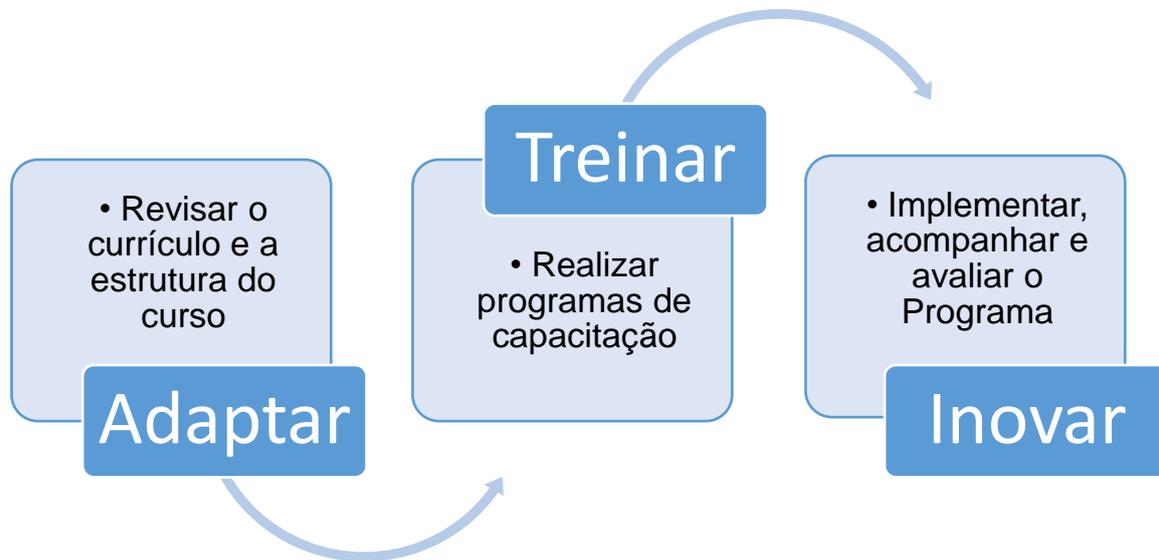
Com relação aos métodos de avaliação, com o intuito de superar a mera memorização de conteúdos e promover uma real construção de conhecimentos, a proposta é a utilização de avaliações diferenciadas, como quiz, games e atividades mais atrativas e participativas. As avaliações, a exemplo das metodologias de ensino adotadas, também deverão ser mais ativas, em detrimento das avaliações tradicionais, nas quais predomina a realização de provas avaliativas, uma vez que, conforme Veiga (2010, p. 152), “se a aprendizagem é vista como o resultado do processo de ensino, conseqüentemente, a avaliação é parte integrante desse processo” e, portanto, também deve ser revista com atenção.

Além disso, o processo de avaliação é importante por fornecer dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino e deve ser realizado de forma contínua, tendo em vista que “é por meio da avaliação que se verifica se de fato estão ocorrendo mudanças no comportamento dos estudantes, bem como em que medida estas mudanças estão ocorrendo” (GIL, 2015, p. 244).

Nesse contexto, é necessário que haja uma reflexão e discussão sobre o conhecimento, o ensino, a aprendizagem e a avaliação (VEIGA, 2010), de forma a contemplar de forma adequada todo o processo. Assim, surge o PIES, um Programa que visa realizar a adaptação do currículo à nova realidade, a preparação e o treinamento dos docentes envolvidos no processo, a utilização prática das metodologias de ensino propostas, além de seu acompanhamento e avaliação contínuos, através de uma maior aproximação com os alunos e a comunidade acadêmica, uma vez que, de acordo com Veiga (2010), o projeto político-pedagógico inovador deve estabelecer possibilidades de reflexão crítica da organização pedagógica da instituição como um todo.

Abaixo, segue uma ilustração do referido Programa:

Figura 3 - Síntese do Programa de Inovação no Ensino Superior



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Entre os pontos positivos da utilização de metodologias mais ativas estão uma maior dedicação discente com relação às leituras prévias, interesse na discussão com os colegas e maior disposição e atenção em sala de aula (GODOI; FERREIRA, 2016). Em contrapartida, com relação aos pontos negativos pode-se destacar um volume maior de trabalho para os docentes na preparação, aplicação e avaliação das atividades; desafios relacionados ao baixo interesse e a falta de “base” conceitual de alguns alunos; e questões relativas às dificuldades logísticas e tecnológicas envolvendo as ferramentas que dão suporte à metodologia (GODOI; FERREIRA, 2016).

Porém, passada a fase inicial de implementação do Programa, a ideia é de que o volume de trabalho diminua, uma vez que as atividades irão se complementando com passar do tempo. Além disso, espera-se que o interesse dos alunos aumente, e, conseqüentemente, sua interação na busca de sanar possíveis lacunas existentes em sua base conceitual. Com o tempo, também se espera uma melhor adaptação logística e tecnológica em prol da realização das atividades da forma mais fluida e adequada possível.

Com certeza, dar o primeiro passo é difícil, mas também é muito importante, ainda mais em um contexto tão complexo e dinâmico como a educação. Assim, com

base nas considerações realizadas, espera-se que o PIES possa ser o primeiro passo, de muitos, rumo à promoção de um ensino mais direcionado e qualificado não só no curso analisado, mas também na Instituição como um todo.

7 Considerações Finais

As mudanças ocorridas no ambiente acadêmico nas últimas décadas e o consequente aumento no número de alunos matriculados nas IES tem fortalecido a necessidade de estudos sobre as mudanças e melhorias que podem ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem visando um melhor aproveitamento por parte dos alunos. Nesse contexto, o presente estudo buscou identificar a influência das metodologias de ensino adotadas e a intenção dos acadêmicos em cursar um curso superior de tecnologia na área de gestão.

Foi realizada uma pesquisa experimental com 85 acadêmicos de uma IES do sul do Brasil, por meio da utilização de cenários, visando identificar se existiam diferenças quanto à intenção dos alunos em cursar um curso superior tendo por base a metodologia de ensino (tradicional ou inovadora) utilizada no folder de apresentação do curso. Os dados foram analisados de forma quantitativa por meio do *software* SPSS. As análises realizadas demonstraram uma diferença significativa entre as médias dos dois grupos analisados com relação à intenção de cursar o curso apresentado. Os resultados também indicam que as médias foram maiores para o grupo que recebeu o folder com metodologia inovadora, o que confirma a hipótese apresentada no presente estudo e vai ao encontro de estudos como o de Vigaray et al. (2010); Nóbrega, David e Silva (2018); Brito e Campos (2019).

Com relação aos fatores demográficos analisados, apenas dois apresentaram significância para as variáveis analisadas: semestre que os respondentes estavam cursando em seu curso atual e tempo de experiência profissional na área de gestão, indicando que o avanço no curso e o tempo de atuação no mercado de trabalho na área de gestão, influenciam a percepção dos respondentes quanto à disposição de realizar um novo curso de tecnologia na área de gestão.

Nesse contexto, diante dos resultados obtidos, foi elaborada uma proposta de intervenção para a IES participante do estudo, com a sugestão de utilização de metodologias ativas, em conjunto com as metodologias tradicionais já utilizadas, visando obter um melhor aproveitamento, interesse e aprendizado por parte dos alunos.

Como pôde ser identificado pela análise dos dados, a adoção de metodologias de ensino mais ativas afeta a intenção dos acadêmicos participantes da pesquisa de realizar o curso superior de tecnologia na área de gestão apresentado. Além disso, foi constatado que a intenção é afetada positivamente pela adoção desse tipo de metodologia, ou seja, os acadêmicos têm sua intenção de realizar o curso aumentada quando este é baseado na utilização de metodologias de ensino mais ativas e inovadoras e conta com uma ênfase mais prática para a construção do conhecimento.

Como limitações do estudo, tem-se que os resultados representam a realidade do curso analisado, não podendo ser generalizada para os demais cursos de tecnologia, da área de gestão ou não. Por isso, inclusive, sugere-se a realização de novos estudos visando identificar a intenção dos acadêmicos com relação às metodologias de ensino adotadas em outros cursos superiores de tecnologia não só na área de gestão, como também em outras áreas, uma vez que estes cursos têm aplicação eminentemente prática e metodologias mais ativas tendem a desenvolver um melhor preparo dos acadêmicos para o mercado de trabalho. Também se sugere a realização de experimentos não só de campo, mas também de laboratório, com a análise da utilização de metodologias inovadoras em cursos superiores de tecnologia, visando identificar se, na prática, o comportamento dos acadêmicos é o mesmo identificado quando da experimentação com cenários, como foi o caso deste estudo.

Referências

AGRESTI, A.; FINLAY, B. **Métodos Estatísticos para as Ciências Sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

ALBAQAMI, T. Effective Methods of Teaching Business Education. **International Journal of Scientific & Engineering Research**, v. 7, n. 1, p. 1052-1055, jan. 2016.

ALMEIDA, L.S.; ARAÚJO, A.M.; MARTINS, C. transição e adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In: ALMEIDA, L.S.; CASTRO, R.V. (Orgs.). **Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes do 1º ano**. Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade de Minho, 2016.

ALVES, E.B.; ROLON, V.E.K.; PETRY, A.; FARIAS, A.P.; DICK, L.C.; MELO, T.Y.M. Metodologias ativas no foco da discussão da educação em administração: um trabalho bibliométrico de estudos de 2009 A 2017. In: XIV ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XIII FÓRUM CIENTÍFICO E V SEMINÁRIO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, 2018, Curitiba. **Anais**, 2018.

ANDERE, M.A. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis**: Uma análise dos programas de pós-graduação. 2007. 136f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARAÚJO, A.M.; SANTOS, A.A.; NORONHA, A.P.; ZANON, C.; FERREIRA, J.A.; CASANOVA, J.R.; ALMEIDA, L.S. Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, v. 3, n. 2, p. 102-111, 2016.

ARAÚJO, E.A.T.; CAMARGOS, M.A.; CAMARGOS, M.C.S.; DIAS, A.T. Desempenho acadêmico de discentes do curso de ciências contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 60-83, jan./mar. 2013.

BARBOSA, C.C. A contribuição das Metodologias Ativas como recurso didático no Ensino Superior. **PROMETEU- Projeto de meios tecnológicos em educação universitária**, Ano IV, n. 4, p. 36-41, ago./set. 2018.

BARRO, F.C.; COSTA, G.M.T.; SCHORR, E.; BARRO, D. A implementação do projeto de aperfeiçoamento teórico prático como ferramenta de gestão para aprimoramento do processo ensino-aprendizagem em Cursos de graduação. **Journal of Innovation, Projects and Technologies - JIPT, Revista Inovação, Projetos e Tecnologias - IPTEC**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2015.

BARROS, A.J.S.; LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BIGGS, J.B. **Teaching for quality learning at university**: what the student does. Society for Research into Higher Education, 1999.

BITTAR, A. Selling remanufactured products: Does consumer environmental consciousness matter? **Journal of Cleaner Production**, v. 181, n. 1, p. 527-536, 2018.

BOMTEMPO, M.S.; SILVA, D; FREIRE, O.B.L. Motivos da escolha do curso de administração de empresas por meio da modelagem de equações estruturais. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 13 n. 3 p. 108-129, jul./set. 2012.

BRANDÃO, J.M.F.; CAVALCANTE, E.D.C.; TEMOTEO, J.A.G. O processo de aprendizagem de alunos de turismo e hotelaria sob a perspectiva andragógica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 531-551, set./dez. 2014.

BRASIL. Saiba como funciona sistema de ensino superior no Brasil, **Governo do Brasil**, Brasília, DF, 13 nov. 2009. Disponível em:<<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2009/11/ensino-superior>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRIGHENTI, J.; BIAVATTI, V.T.; SOUZA, T.R de. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, set. 2015.

BRITO, C.A.F.; CAMPOS, M.Z. Facilitando o processo de aprendizagem no ensino superior: o papel das metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 371-387, abr./jun. 2019.

CANTERLE, N.M.G.; FAVARETTO, F. Proposta de um modelo referencial de gestão de indicadores de qualidade na instituição universitária. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 393-412, set. 2008.

CASAL, J.A.V. Construtivismo tecnológico para promoção de motivação e autonomia na aprendizagem. In: ATAS DO XII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 2013, Braga. **Anais**, 2013.

COIMBRA, C.L. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. (Org.). **Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

COLAUTO, R.D.; SILVA, O.L.; TONIN, J.M.F.; MARTINS, S.P. Filmes no processo de ensino e aprendizagem. In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. (Org.). **Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

COOPER, D.R.; SCHINDLER, P.S. **Métodos de pesquisa em administração**. 12 ed. Porto Alegre: AMGH 2016.

DAI, Y.; LI, T.; LIU, A.; LU, S. P2P Platform for Peer Instruction in Flipped Classroom. In: 2018 ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 2018, Salt Lake City, Utah. **Anais**, 2018.

DAMODHARAN, V.S.; RENGARAJAN, V. Innovative Methods of Teaching. In: LEARNING TECHNOLOGIES AND MATHEMATICS MIDDLE EAST CONFERENCE, 2007, Sultan Qaboos University, Muscat, Oman. **Anais**, 2007.

FARIAS, S.A.; FRANCISCO JUNIOR, W.E.; FERREIRA, L.H. Motivação na escolha de um curso universitário: a valorização do diploma de nível superior nos cursos de Licenciatura em Química. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA - XV ENEQ, 2010, Brasília. **Anais XV ENEQ**, 2010.

FAVARETTO, J.; MORETTO, C.F. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: A retomada da ênfase na educação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 407-424, abr./jun. 2013.

FEIJÓ, A.A. **Fatores determinantes da motivação/desmotivação de alunos do curso técnico em informática do colégio agrícola de Camboriú - UFSC**. 2009. 87f. Dissertação (Mestrado Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Programa de Pós-Graduação de Educação Agrícola, Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação, Seropédica/RJ, 2009.

FERNANDES, C.W.R.; RIBEIRO, E.L.P. Games, gamificação e o cenário educacional brasileiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS- ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CIET ENPED, 2018. **Anais CIET EnPED**, 2018.

FERRAZ, A.P.C.M.; BELHOT, R.V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrument para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, attitude, intention and behaviour**: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975.

GIL, A.C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2015.

GODOI, A.F.; FERREIRA, J.V. Metodologia ativa de aprendizagem para o ensino em administração: relatos da experiência com a aplicação do *peer instruction* em uma instituição de ensino superior. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 15, n.2, p. 337-352, 2016.

GOMES, K.A. **Indicadores de permanência na educação superior: o caso da disciplina de cálculo diferencial e integral I**. 2015. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

HAIR JR., J.F.; BABIN, B.; MONEY, A.H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAIR JR., J.F.; BLACK, W.C.; BABIN, B.J.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre, Bookman, 2009.

HERNANDEZ; J.M.C; BASSO, K.; BRANDÃO, M.M. Pesquisa Experimental em Marketing. **Revista Brasileira de Marketing - ReMark**, Edição Especial, v. 13, n. 2, maio. 2014.

HERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, B.Y.; TORO-JARAMILLO, I.D.; ALARCÓN-MEZA, A. La Educación y la Didáctica en el contexto del saber administrativo. **Revista ESPACIOS**, v. 37, n.17, 2016.

HO, R. **Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with spss**. Florida: Chapman & Hall/CRC, 2006.

HORA, M.; KLASSEN, R.D. Learning from others' misfortune: Factors influencing knowledge acquisition to reduce operational risk. **Journal of Operations Management**, v. 31, p. 52-61, 2013.

HOSAL-AKMAN, N.; SIMGA-MUGAN, C. An assessment of the effects of teaching methods on academic performance of students in accounting courses. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 47, n. 3, p. 251-260, 2010.

HUNDZINSKI, A.P.N.; THOMÉ, V.A. **Técnicas de ensino aplicáveis ao ensino superior: uma análise quanto ao desenvolvimento de capacidades do discente**. Revista Ensaios Pedagógicos, 2009. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n1/TECNICAS-DE-ENSINO-APLICAVEIS-AO-ENSINO-SUPERIOR_-UMA-ANALISE-QUANTO-AO-DESENVOLVIMENTO-DE-CAPACIDADES-DO-DISCENTE.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

KIRCH, J.L.; HONGYU, K; SILVA, F.L; DIAS, C.T.S. Análise Fatorial para Avaliação dos Questionários de Satisfação do Curso de Estatística de uma Instituição Federal. **Engineering and Science**, v.1, n.6, p. 4-13, 2017.

KRÜGER, L.M.; ENSSLIN, S.R. Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. **Organizações em Contexto**, v.9, n.18, p. 219-270, jul./dez. 2013.

KUBO, O.M.; BOTOMÉ, S.P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, 2001.

KURI, N.P.; SILVA, A.N.R.; PEREIRA, M.A. Estilos de aprendizagem e recursos da hipermídia aplicados no ensino de planejamento de transportes. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-PT, v. 19, n. 2, p. 111-137, 2006.

KUTANIS, R.O.; MESCI, M.; ÖVDÜR, Z. The Effects of Locus of Control on Learning Performance: A Case of an Academic Organization. **Journal of Economic and Social Studies**, v.1, n.2, 2011.

LEAL, E.A.; ALBERTIN, A.L. Construindo uma escala multiitens para avaliar os fatores determinantes do uso de inovação tecnológica na educação a distância. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 12, n.2, p. 317-343, abr./jun. 2015.

LEAL, E.A.; MEDEIROS, C.R.O.; FERREIRA, L.V. O uso do método do caso de ensino na educação na área de negócios. In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. (Org.). **Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. **Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEPE, E.M.; JIMÉNEZ-RODRIGO, M.L. El aprendizaje por proyectos em espacios virtuales: estudio de caso de una experiencia docente universitaria. **Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento (RUSC)**, v. 11, n. 1. p. 76 90, 2014.

LOPES, A.O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I.P.A.(Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 19ª ed. Campinas: Papyrus, 2008.

MALUSÁ, S.; MELO, G.F.; BERNARDINO JÚNIOR, R. Seminário: da técnica de ensino à polinização de ideias. In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. (Org.). **Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, A.P.A.Z.; MESSAGE, C.P.; GITAHY, R.R.C.; SOUZA, S.O. A experiência da aplicação da metodologia ativa *team based learning* aliada a tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS - ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CIET ENPED, 2018. **Anais CIET EnPED**, 2018.

MARQUES, A.V.C.; MIRANDA, G.J.; MAMEDE, S.P.N. *Storytelling*: aprendizado de longo prazo. In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. (Org.). **Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTELLI, P.A.A.; SANTOS, A.R.J. Fatores que influenciam o processo de escolha do currículo na educação superior. In: II JORNADA DE DIDÁTICA E I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD - Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora, 2013, Goiás. **Anais**, 2013, p. 528-532.

MELLO, S.P.T. **Competências requeridas - competências adquiridas**: o curso superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações do Centro Federal de Educação Tecnológica Pelotas - RS no contexto das mudanças advindas da reforma da educação profissional. 2007. 260f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MELLO, S.P.T; BORGES, G.R.; SEVERO, P.S. Perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes de turismo em duas universidades públicas no sul do Brasil. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE DESEMPENHO DO SETOR PÚBLICO - CIDESP, 2018, Florianópolis. **Anais**, 2018, p. 2590-2604.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília, 2015.

MOHAMMAD, A. Experimental Methods of Teaching Business Studies: Practical Approaches beyond Lecturing. **International Journal Of Core Engineering & Management (IJCEM)**, v.1, Issue 12, p. 59-73, March. 2015.

MOROZINI, J.F.; CAMBRUZZI, D.; LONGO, L. Fatores que influenciam o fator ensino aprendizagem no curso de ciências contábeis do ponto de vista acadêmico. **Revista Capital Científico**, Guarapuava, v. 5, n. 1, 2007.

MOURA, M.F.; PEREIRA, N.A.; SOUZA, S.T. Debate: uma técnica de ensino voltada à pluralidade de pontos de vista. In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. (Org.). **Revolucionando a sala de aula**: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NÓBREGA, P.P.; DAVID, P.B.; SILVA, A.S.R. Sala de aula invertida e fatores intervenientes da aprendizagem: experiência em uma instituição federal de ensino

superior com uma turma de alunos de graduação. **Revista Paidéi@**, v.10, n. 18, 2018.

NOGUEIRA, C.M.M. O processo de escolha do curso superior: análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares. In: 30 REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. **Anais**, 2007.

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. A herança familiar desigual e suas implicações escolares. In: NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. (Org.). **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NUNES, A.P. **Processo de ensino e aprendizagem em administração**: ação cognitiva dos alunos na perspectiva do professor. 2018. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, A.S.; CAMPOS, L.C. Grupo de Verbalização/Grupo de Observação (GV-GO). In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. (Org.). **Revolucionando a sala de aula**: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, E.S. Motivação no Ensino Superior Estratégias e Desafios. **Contexto & educação**, ano. 32, n. 101, p. 212-232, jan./abr. 2017.

ONUSIC, L.M. **A Qualidade de Serviços de Ensino Superior**: o caso de uma Instituição de Ensino Público. 2009. 161f. Tese (Doutorado em Economia, Administração e Contabilidade), Departamento de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ORLANDI, T.R.C.; DUQUE, C.G.; MORI, A.M; ORLANDI, M.T.A.L. Gamification: a new multimodal approach to education. **Biblios**, n. 70, p. 17-30, 2018.

PIOTTO, D.C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n.135, p. 701-727, 2008.

PILEIRA, M.; COSTA, C.J.; APARICIO, M. CANOE e Fluxo: Determinantes na adoção de curso de programação *online* gamificado. **RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, n.25, p. 34-53, 2017.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). **Administração - Inovação e Empreendedorismo**, 2019. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/negocios/curso/administracao-inovacao-e-empreendedorismo/>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. 2013. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMAYAH, T.; LEE, J.W.C.; MOHAMAD, O. Green product purchase intention: Some insights from a developing country. **Resources, Conservation and Recycling**, v. 54, n. 12. p. 1419-1427, 2010.

RAMÍREZ, P.E., MARIANO, A.M., SALAZAR, E.A. Propuesta metodológica para aplicar modelos de ecuaciones estructurales con PLS: El caso del uso de las bases de datos científicas en estudiantes universitarios. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, v. 7, n. 2, 2014.

RAMOS, A.; DELGADO, F.; AFONSO, P.; CRUCHINHO, A.; PEREIRA, P, SAPETA, P.; RAMOS, G. Implementação de novas práticas pedagógicas no Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 1, p. 115-141, 2013.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2007.

RUNGTUSANATHAM, M.; WALLIN, C.; ECKERD, S. The Vignette in a Scenario-Based Role-Playing Experiment. **Journal of Supply Chain Management**, v.47, n.3, p. 9-16, 2011.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A.G.; PESSOA NETO, A.R.; FRAGOSO, H.C. Método das aulas dinâmicas: uma aplicação no ensino de química. **Brazilian Applied Science Review**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 529-538, jan./fev. 2019.

SANTOS, N.A. Prática de campo: desenvolvendo uma atitude científica nos estudantes. In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. (Org.). **Revolucionando a sala de aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SCHIO, S.M. Aristóteles e ação humana. **Conjectura**, v.14, n.1, p.77-91, jan./mai. 2009.

SCHNEIDER, H.N.; SANTOS, C.L.A (In) Adequação do Moodle como Plataforma à Aprendizagem Baseada em Projetos. **Int. J. Knowl. Eng. Manag.**, Florianópolis, v.3, n.6, p. 89-117, 2014.

SIGNORI, G.G.; GUIMARÃES, J.C.F de.; SEVERO, E.A.; ROTTA, C. Gamification as an innovative method in the processes of learning in higher education institutions. **Int. J. Innovation and Learning**, v. 24, n. 2, p.115-137, 2018.

SILVA, A.J.C.; CRUZ, S.R.M.; SAHB, W.F. Metodologias ativas no ensino superior: uma proposta de oficina sobre aprendizagem por pares; sala de aula invertida; aprendizagem baseada em problema e rotação por estações de trabalho. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR, 2018, Belo Horizonte. **Anais**, 2018.

SILVA, C.C.S.; CANDEROLO, M.; LIMA, M.C. Estratégias de ensino orientadas pelos estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação em administração. In: IV ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2013, Brasília. **Anais EnPEQ**, 2013.

SILVA, C.L.N.; MELO, L.S.A.; DELFINO, I.A.L. Fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de alunos do curso de ciências contábeis: uma análise comparativa entre instituições de ensino superior públicas e privadas. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 248-263, set. 2017.

SILVA, C.M. **Análise da efetividade da aprendizagem baseada em projetos no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes no ensino superior de contabilidade**. 2018. 88f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, E.S. Mapas conceituais: propostas de aprendizagem e avaliação. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro v. 16 n.4, p. 785-815, out./dez. 2015.

SILVA, G. da. **O impacto da (des) motivação nos resultados estudantis**. 2014. 22f. Trabalho de Conclusão (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, M.C.; SOUZA, F.J.V.; ARAÚJO, F.R.; SILVA, J.D.G. Metodologia científica para as ciências sociais aplicadas: análises críticas sobre métodos e tipologias de pesquisas e destaque de contribuições de Marx, Weber e Durkheim. **Revista Científica Hermes**, n. 13, p. 159-179, 2015.

SILVA, M.J. Abordagens tradicional e ativa: uma análise da prática partir da vivência no estágio supervisionado em docência. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO-SIRSSE, 2017. **Anais**, 2017, p. 24642-24652.

SILVA, V.G. **Dificuldades de Aprendizagem**. 2003. 38f. Trabalho de Conclusão (Especialização em Psicopedagogia) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2003.

SOREBO, O.; HAEHRE, R. Investigating Students' Perceived Discipline Relevance Subsequent to Playing Educational Computer Games: A Personal Interest and Self-Determination Theory Approach. **Scandinavian Journal of Educational Research**, Vol. 56, No. 4, p. 345-362, August 2012.

SOUSA, A.M.R.; NETO, A.R.; FONTENELE, R.E.S. Determinantes da intenção de escolha do ensino superior privado: uma perspectiva da teoria do comportamento planejado. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM)**, Campo Largo, 2013.

SOUSA, E.G.; LEAL, E.A. Visita técnica: uma viagem pela teoria-prática-ensino-aprendizagem. In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. (Org.). **Revolucionando a sala de aula**: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SOUZA, C.S.; IGLESIAS, A.G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais - aspectos gerais. **Medicina** (Ribeirão Preto), v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

SOUZA, R.R.B. **Intenção de escolha de ensino superior privado à luz da Teoria do Comportamento Planejado**. 2009. 104f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SOUZA, S.A. de.; REINERT, J.N. Motivação para entrada e permanência nos cursos de graduação em Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. In: XXXIII ENCONTRO DA ANPAD, 2009, São Paulo. **Anais XXXIII EnANPAD**, 2009.

STOFFEL, W.P.; ZIZA, C.R. Evasão escolar em cursos superiores: estudo comparativo entre os pedidos de trancamento e o aproveitamento escolar. In: IX SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM COMUNICAÇÃO - SIMPED, 2014, Resende. **Anais**, 2014.

STREINER, D.L. Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. **Journal of Personality Assessment**, v. 80, n. 3, p. 217-222, 2003.

TABILE, A.F.; JACOMETO, M.C.D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, v.34, n.103, p: 75-86, 2017.

TAKAHASHI, A.R.W. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.44, n. 2, p. 385-414, mar./abr. 2010.

TEIXEIRA, M.C. **Metodologia do ensino superior**. Paraná, Unicentro, 2015.

TELES, A.A.; SILVA, J.N.G.; MACIEL, T.M.M. A inserção de novas metodologias no processo de Ensino/aprendizagem em geografia. In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2012, São Cristovão. **Anais**, 2012.

TOPCZEWSKI, A. **Aprendizado e suas desabilidades**: como lidar? São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

TRIGWELL, K.; ASHWIN, P.; MILLAN, E.S. Evoked prior learning experience and approach to learning as predictors of academic achievement. **British Journal of Educational Psychology**, v. 83, n. 3, p. 363-378, 2013.

UNIVERSIDADE AMERICANA NO CAIRO (AUC). **New, creative teaching methods in Economics to engage students**, 2018. Disponível em: <<http://schools.aucegypt.edu/business/newsroom/Pages/story.aspx?eid=139>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Administração - Gestão para Inovação e Liderança**, 2018. Disponível em: <<http://unisinis.br/vestibular/curso/administracao-gestao-para-inovacao-e-lideranca/sao-leopoldo>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). **Projetos Interdisciplinares**, 2018. Disponível em: <<http://www.fca.unicamp.br/portal2/graduacao/projetos-interdisciplinares.html>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

UNIVERSIDADE LA SALLE (UNILASALLE). **Projeto Google for Education da Universidade La Salle é apresentado na sede do Google Brazil**, 2018. Disponível em: <<https://www.unilasalle.edu.br/canoas/noticias/encontro-google-brasil-2018>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

VEIGA, I.P.A. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Didática: O ensino e suas relações**. 17 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VIGARAY, M.D.J.; LOPEZ, J.J.; PERIS, J.E.; MARTÍNEZ, L.Y.C, CUEVAS, J.; POSADAS, J.A.; VALLÉS, M.L. Teaching methods: study and results in several modules of business studies. **Proceedings of EDULEARN10 Conference**. Barcelona, Spain, July. 2010.

WILLIAMS, C.K.; WILLIAMS, C.C. Five key ingredients for improving student motivation. **Research in Higher Education Journal**, v. 1, n. 1, p.104-122, 2011.

Apêndices

Apêndice A - Framework da Pesquisa

CURSO E PROFISSÃO		
Questão	Estou disposto a cursar esse curso...	Autor
2	por ser um curso muito procurado pelas pessoas atualmente.	Bomtempo, Silva e Freire (2012)
4	porque esse tipo de formação é importante para meu futuro profissional.	Souza (2009)
7	porque ele me permite alcançar mais rapidamente um cargo gerencial ou diretivo.	Bomtempo, Silva e Freire (2012)
8	por ser um curso que se mantém atualizado com as evoluções de mercado.	Bomtempo, Silva e Freire (2012)
11	porque me permite atuar em diferentes áreas e segmentos empresariais.	Bomtempo, Silva e Freire (2012)
12	porque desenvolver capacidade técnica para o mercado de trabalho é um dos fatores para se fazer o ensino superior.	Souza (2009)
14	porque ele amplia minha cultura geral e meu desenvolvimento intelectual.	Bomtempo, Silva e Freire (2012)
15	porque é uma carreira que proporciona autonomia de atuação, preparando-me para ter meu “negócio próprio”.	Bomtempo, Silva e Freire (2012)
16	porque ter um curso universitário é garantia de emprego no futuro.	Souza (2009)
17	por ser uma profissão sólida, que dá estabilidade e segurança no emprego.	Bomtempo, Silva e Freire (2012)
METODOLOGIAS DE ENSINO		
Questão	Estou disposto a cursar esse curso...	Autor
1	porque o tipo de metodologia apresentado facilita a minha aprendizagem dos conceitos fundamentais de gestão.	Piteira, Costa e Aparicio (2017)
3	porque o tipo de metodologia apresentado permite-me alcançar os conhecimentos necessários sobre os conceitos fundamentais de gestão.	Piteira, Costa e Aparicio (2017)
9	porque acredito que me torno mais eficaz quando frequento um curso com esse tipo de metodologia.	Piteira, Costa e Aparicio (2017)
10	independentemente do tipo de metodologia a ser adotada.	Piteira, Costa e Aparicio (2017)
18	porque desperta a minha atenção, por ser dinâmico, e por apresentar diferentes formas de abordar o conhecimento.	Souza (2009)
FATORES ECONÔMICOS E SOCIAIS		
Questão	Estou disposto a cursar esse curso...	Autor
5	em uma universidade pública, porque acredito que sairei melhor preparado para o mercado de trabalho.	Souza (2009)
6	em uma universidade privada, estando disposto a pagar pelo curso, porque acredito que este tipo de formação valorizará muito meu currículo.	Souza (2009)
13	porque tem duração compatível com as minhas expectativas.	Bomtempo, Silva e Freire (2012)
19	porque independente da minha situação financeira eu preciso ter um curso superior.	Souza (2009)
20	seja em uma universidade pública ou privada, porque sei que ao sair para o mercado de trabalho terei retorno garantido.	Bomtempo, Silva e Freire (2012)

Fonte: Adaptado de Bomtempo, Silva e Freire (2012); Piteira, Costa e Aparicio (2017); Souza (2009).

Apêndice B - Instrumento de Coleta

COM BASE NO CENÁRIO APRESENTADO, RESPONDA O QUESTIONÁRIO:

DADOS GERAIS DO RESPONDENTE	1 - Faixa etária: () Até 17 anos () De 18 a 24 anos () De 25 a 50 anos () Acima de 50 anos	4 - Semestre do curso atual: () 1º semestre () 2º semestre () 3º semestre () 4º semestre () 5º semestre	6 - Se sim, quanto tempo de experiência? () Até 1 ano () De 2 a 4 anos () De 5 a 7 anos () De 8 a 10 anos () Acima de 10 anos	8 - Com quem mora () Com os pais () Com o cônjuge () Com amigos () Sozinho () Outros
	2 - Gênero: () Feminino () Masculino	5 - Possui experiência profissional na área de gestão? () Sim () Não	7 - Renda Familiar () Até R\$ 2.499,99 () De R\$ 2.500,00 a R\$ 4.999,99 () De R\$ 5.000,00 a R\$ 7.499,99 () De R\$ 7.500,00 a R\$ 9.999,99 () Acima de R\$ 10.000,00	9 - Nº de pessoas na família () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
	3 - Estado Civil () Solteiro () Casado/Relacionamento fixo () Divorciado () Viúvo () Outros			

Informe sua concordância com cada uma das afirmativas a seguir, onde (1) representa "DISCORDO TOTALMENTE" e (5) representa "CONCORDO TOTALMENTE"

A) QUANTO A PROPOSTA DE CURSO APRESENTADA

1. A metodologia de ensino proposta despertou meu interesse pelo curso.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
2. Recomendaria este curso para um colega, amigo ou familiar.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente

B) QUANTO A SUA INTENÇÃO DE REALIZAR O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE NEGÓCIOS.

Estou disposto(a) a cursar este curso:

1. porque o tipo de metodologia apresentado facilita a minha aprendizagem dos conceitos fundamentais de gestão.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
2. por ser um curso muito procurado pelas pessoas atualmente.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
3. porque o tipo de metodologia apresentado permite-me alcançar os conhecimentos necessários sobre os conceitos fundamentais de gestão.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
4. porque esse tipo de formação é importante para meu futuro profissional.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
5. em uma universidade pública, porque acredito que sairei melhor preparado para o mercado de trabalho.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
6. em uma universidade privada, estando disposto a pagar pelo curso, porque acredito que este tipo de formação valorizará muito meu currículo.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
7. porque ele me permite alcançar mais rapidamente um cargo gerencial ou diretiva.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
8. por ser um curso que se mantém atualizado com as evoluções de mercado.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
9. porque acredito que me torno mais eficaz quando frequento um curso com esse tipo de metodologia.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
10. independentemente do tipo de metodologia a ser adotada.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
11. porque me permite atuar em diferentes áreas e segmentos empresariais.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
12. porque desenvolver capacidade técnica para o mercado de trabalho é um dos fatores para se fazer o ensino superior.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
13. porque tem duração compatível com as minhas expectativas.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
14. porque ele amplia minha cultura geral e meu desenvolvimento intelectual.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
15. porque é uma carreira que proporciona autonomia de atuação, preparando-me para ter meu "negócio próprio".	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
16. porque ter um curso universitário é garantia de emprego no futuro.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
17. por ser uma profissão sólida, que dá estabilidade e segurança no emprego.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
18. porque desperta a minha atenção, por ser dinâmico, e por apresentar diferentes formas de abordar o conhecimento.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
19. porque independente da minha situação financeira eu preciso ter um curso superior.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente
20. seja em uma universidade pública ou privada, porque sei que ao sair para o mercado de trabalho terei retorno garantido.	Discordo totalmente (1) (2) (3) (4) (5) Concordo totalmente

Em uma escala de 1 a 10, responda o quanto você está disposto(a) a cursar o Curso de Tecnologia em Gestão de Negócios

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Avalie o realismo do cenário apresentado, onde (1) representa "NÃO REALISTA" e (5) representa "MUITO REALISTA"

Não realista (1) (2) (3) (4) (5) Muito realista

Sugestões:

Apêndice C - Cenário da Pesquisa e Vinhetas - Metodologia Tradicional



**CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA
EM GESTÃO DE NEGÓCIOS**

*Venha fazer parte desse
novo curso em Pelotas.*

OBJETIVO:
Proporcionar conhecimentos teórico-práticos,
focando na preparação para o mercado de trabalho.

CARGA-HORÁRIA:
1600 horas
2 anos (4 semestres)

METODOLOGIAS DE ENSINO:

- Aulas expositivas;
- Disponibilização dos conteúdos pelo professor,
com utilização de lousa, projetor multimídia e
apostila;
- Foco na resolução de exercícios e demonstrações
realizadas pelo professor;
- Avaliação através de provas tradicionais, onde
são testados os conhecimentos adquiridos em
cada disciplina do curso.

Apêndice C - Cenário da Pesquisa e Vinhetas - Metodologia Inovadora



GESTÃO DE NEGÓCIOS

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA

Esqueça os métodos tradicionais de educação, este curso apresenta uma formação dinâmica, atual, totalmente prática e inovadora da Gestão de Negócios Nacionais e Internacionais, focado na sua preparação realista para o mercado de trabalho.



[DIFERENCIAIS DO CURSO]

- > Ambientes Inovadores estimulando a criatividade e aprendizagem;
- > Aulas Dinâmicas com uso de metodologias ativas e inovadoras;
- > Prática organizacional vivenciada em laboratórios através de games e jogos empresariais em todas as disciplinas da área de gestão;
- > Visitas técnicas em empresas nacionais e internacionais;
- > Abordagem conceitual a partir de casos de ensino;
- > Novo método de avaliação – Avaliação Processual. Inexistência de Provas.

1600 horas | 2 anos | 4 semestres

Após a realização deste curso você será um profissional capaz de atuar de forma plena e inovadora na gestão de organizações públicas, privadas e da sociedade civil atuantes no contexto nacional e internacional.



Venha viver essa nova experiência de Graduação em Pelotas!

Apêndice D - Fatores Demográficos Analisados

Médias Faixa Etária

Faixa Etária		Proposta 1	Proposta 2	Disposição	Realismo	Intenção de cursar
De 18 a 24 anos	Média	3,7391	3,9130	6,5435	3,4783	3,5098
	N	46	46	46	46	46
	Desvio Padrão	1,16304	1,05042	1,95171	1,11034	,57054
De 25 a 50 anos	Média	4,2162	4,2703	7,2703	3,5405	3,6351
	N	37	37	37	37	37
	Desvio Padrão	,88616	,83827	1,96707	,80259	,54094
Acima de 50 anos	Média	4,0000	4,5000	7,5000	4,0000	4,3000
	N	2	2	2	2	2
	Desvio Padrão	1,41421	,70711	3,53553	1,41421	,28284
Total	Média	3,9529	4,0824	6,8824	3,5176	3,5829
	N	85	85	85	85	85
	Desvio Padrão	1,06800	,96624	1,99650	,98333	,56313

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

ANOVA Faixa Etária

	Faixa Etária	Soma dos quadrados	Graus liberd.	Média dos quadrados	Estatística F	Valor P
Proposta 1 * faixa_etária	Entre os Grupos (Combinados)	4,672	2	2,336	2,102	,129
	Dentro dos Grupos	91,140	82	1,111		
	Total	95,812	84			
Proposta 2 * faixa_etária	Entre os Grupos (Combinados)	2,974	2	1,487	1,616	,205
	Dentro dos Grupos	75,449	82	,920		
	Total	78,424	84			
Disposição * faixa_etária	Entre os Grupos (Combinados)	11,613	2	5,807	1,473	,235
	Dentro dos Grupos	323,210	82	3,942		
	Total	334,824	84			
Realismo * faixa_etária	Entre os Grupos (Combinados)	,556	2	,278	,283	,755
	Dentro dos Grupos	80,667	82	,984		
	Total	81,224	84			
Intenção de cursar * faixa_etária	Entre os Grupos (Combinados)	1,375	2	,688	2,232	,114
	Dentro dos Grupos	25,262	82	,308		
	Total	26,638	84			

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Média Sexo

Sexo		Proposta 1	Proposta 2	Disposição	Realismo	Intenção de cursar
Feminino	Média	3,8235	4,0000	7,2059	3,5000	3,5632
	N	34	34	34	34	34
	Desvio Padrão	1,05803	,85280	1,68378	,89612	,58066
Masculino	Média	4,1000	4,2000	6,6800	3,5600	3,6250
	N	50	50	50	50	50
	Desvio Padrão	,99488	,94761	2,18940	1,03332	,52209
Total	Média	3,9881	4,1190	6,8929	3,5357	3,6000
	N	84	84	84	84	84
	Desvio Padrão	1,02374	,91051	2,00612	,97494	,54397

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

ANOVA Sexo

Sexo		Soma dos quadrados	Graus liberd.	Média dos quadrados	Estatística F	Valor P
Proposta 1 * sexo	Entre os Grupos (Combinados)	1,547	1	1,547	1,485	,227
	Dentro dos Grupos	85,441	82	1,042		
	Total	86,988	83			
Proposta 2 * sexo	Entre os Grupos (Combinados)	,810	1	,810	,976	,326
	Dentro dos Grupos	68,000	82	,829		
	Total	68,810	83			
Disposição * sexo	Entre os Grupos (Combinados)	5,597	1	5,597	1,397	,241
	Dentro dos Grupos	328,439	82	4,005		
	Total	334,036	83			
Realismo * sexo	Entre os Grupos (Combinados)	,073	1	,073	,076	,784
	Dentro dos Grupos	78,820	82	,961		
	Total	78,893	83			
Intenção de cursar * sexo	Entre os Grupos (Combinados)	,077	1	,077	,259	,612
	Dentro dos Grupos	24,483	82	,299		
	Total	24,560	83			

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Média Estado Civil

Estado Civil		Proposta 1	Proposta 2	Disposição	Realismo	Intenção de cursar
Solteiro	Média	3,9057	4,1132	6,8302	3,5660	3,5689
	N	53	53	53	53	53
	Desvio Padrão	1,06092	,95395	1,95857	1,00975	,57179
Casado- relacionamento fixo	Média	4,0000	3,9310	6,9310	3,4828	3,6310
	N	29	29	29	29	29
	Desvio Padrão	1,10195	,99753	2,12016	,98636	,57839
Divorciado	Média	4,0000	5,0000	6,5000	3,0000	3,2750
	N	2	2	2	2	2
	Desvio Padrão	1,41421	0,00000	2,12132	0,00000	,03536
Outros	Média	5,0000	5,0000	9,0000	3,0000	3,5500
	N	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão					
Total	Média	3,9529	4,0824	6,8824	3,5176	3,5829
	N	85	85	85	85	85
	Desvio Padrão	1,06800	,96624	1,99650	,98333	,56313

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

ANOVA Estado Civil

Estado Civil		Soma dos quadrados	Graus liberd.	Média dos quadrados	Estatística F	Valor P
Proposta 1 * estado_civil	Entre os Grupos (Combinados)	1,283	3	,428	,367	,777
	Dentro dos Grupos	94,528	81	1,167		
	Total	95,812	84			
Proposta 2 * estado_civil	Entre os Grupos (Combinados)	3,241	3	1,080	1,164	,329
	Dentro dos Grupos	75,183	81	,928		
	Total	78,424	84			
Disposição * estado_civil	Entre os Grupos (Combinados)	4,990	3	1,663	,408	,747
	Dentro dos Grupos	329,834	81	4,072		
	Total	334,824	84			
Realismo * estado_civil	Entre os Grupos (Combinados)	,963	3	,321	,324	,808
	Dentro dos Grupos	80,260	81	,991		
	Total	81,224	84			
Intenção de cursar * estado_civil	Entre os Grupos (Combinados)	,268	3	,089	,275	,843
	Dentro dos Grupos	26,369	81	,326		
	Total	26,638	84			

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Média Renda

Renda		Proposta 1	Proposta 2	Disposição	Realismo	Intenção de cursar
0,00	Média	3,0000	3,0000	9,0000	3,0000	4,1000
	N	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão					
Até R\$ 2.499,99	Média	3,7838	4,0541	6,5405	3,5405	3,5676
	N	37	37	37	37	37
	Desvio Padrão	1,00375	,97028	2,03572	1,04335	,63620
De R\$ 2.500,00 a R\$ 4.999,99	Média	4,0882	3,9412	7,2941	3,5000	3,5868
	N	34	34	34	34	34
	Desvio Padrão	1,11104	1,01328	1,71499	,89612	,51394
De R\$ 5.000,00 a R\$ 7.499,99	Média	4,2000	4,6000	7,4000	3,6000	3,4500
	N	5	5	5	5	5
	Desvio Padrão	,83666	,54772	,54772	,89443	,62149
De R\$ 7.500,00 a R\$ 9.999,99	Média	4,5000	4,5000	6,6667	4,0000	3,7583
	N	6	6	6	6	6
	Desvio Padrão	,54772	,83666	2,65832	,89443	,47793
Acima de R\$ 10.000,00	Média	3,0000	5,0000	4,5000	2,0000	3,3500
	N	2	2	2	2	2
	Desvio Padrão	2,82843	0,00000	4,94975	1,41421	,07071
Total	Média	3,9529	4,0824	6,8824	3,5176	3,5829
	N	85	85	85	85	85
	Desvio Padrão	1,06800	,96624	1,99650	,98333	,56313

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

ANOVA Renda

Renda		Soma dos quadrados	Graus liberd.	Média dos quadrados	Estatística F	Valor P
Proposta 1 * renda	Entre os Grupos (Combinados)	6,506	5	1,301	1,151	,341
	Dentro dos Grupos	89,306	79	1,130		
	Total	95,812	84			
Proposta 2 * renda	Entre os Grupos (Combinados)	5,949	5	1,190	1,297	,274
	Dentro dos Grupos	72,474	79	,917		
	Total	78,424	84			
Disposição * renda	Entre os Grupos (Combinados)	27,542	5	5,508	1,416	,228
	Dentro dos Grupos	307,281	79	3,890		
	Total	334,824	84			
Realismo * renda	Entre os Grupos (Combinados)	6,334	5	1,267	1,336	,258
	Dentro dos Grupos	74,889	79	,948		
	Total	81,224	84			
Intenção de cursar * renda	Entre os Grupos (Combinados)	,658	5	,132	,400	,847
	Dentro dos Grupos	25,980	79	,329		
	Total	26,638	84			

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Média Experiência

Experiência		Proposta 1	Proposta 2	Disposição	Realismo	Intenção de cursar
Não	Média	4,0577	4,1346	6,9231	3,6346	3,5788
	N	52	52	52	52	52
	Desvio Padrão	,95821	,86385	1,71323	,84084	,55416
Sim	Média	3,7879	4,0000	6,8182	3,3333	3,5894
	N	33	33	33	33	33
	Desvio Padrão	1,21854	1,11803	2,40383	1,16369	,58560
Total	Média	3,9529	4,0824	6,8824	3,5176	3,5829
	N	85	85	85	85	85
	Desvio Padrão	1,06800	,96624	1,99650	,98333	,56313

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

ANOVA Experiência

Experiência		Soma dos quadrados	Graus liberd.	Média dos quadrados	Estatística F	Valor P
Proposta 1 * experiência	Entre os Grupos (Combinados)	1,470	1	1,470	1,293	,259
	Dentro dos Grupos	94,342	83	1,137		
	Total	95,812	84			
Proposta 2 * experiência	Entre os Grupos (Combinados)	,366	1	,366	,389	,535
	Dentro dos Grupos	78,058	83	,940		
	Total	78,424	84			
Disposição * experiência	Entre os Grupos (Combinados)	,222	1	,222	,055	,815
	Dentro dos Grupos	334,601	83	4,031		
	Total	334,824	84			
Realismo * experiência	Entre os Grupos (Combinados)	1,833	1	1,833	1,916	,170
	Dentro dos Grupos	79,391	83	,957		
	Total	81,224	84			
Intenção de cursar * experiência	Entre os Grupos (Combinados)	,002	1	,002	,007	,934
	Dentro dos Grupos	26,636	83	,321		
	Total	26,638	84			

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Média com quem mora

Com quem mora		Proposta 1	Proposta 2	Disposição	Realismo	Intenção de cursar
Com os pais	Média	4,0270	4,0541	6,8108	3,5946	3,5797
	N	37	37	37	37	37
	Desvio Padrão	,98563	,84807	1,85349	,86472	,50187
Com cônjuge	Média	4,0345	4,0345	7,0345	3,4483	3,6379
	N	29	29	29	29	29
	Desvio Padrão	1,11748	1,01710	2,19549	,94816	,58197
Com amigos	Média	1,0000	1,0000	6,0000	2,0000	2,1500
	N	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão					
Sozinho	Média	4,0000	4,5000	7,0000	3,5000	3,4792
	N	12	12	12	12	12
	Desvio Padrão	,95346	,79772	2,33550	1,44600	,65033
Outros	Média	3,5000	4,1667	6,5000	3,6667	3,7833
	N	6	6	6	6	6
	Desvio Padrão	1,04881	,98319	1,64317	,81650	,42973
Total	Média	3,9529	4,0824	6,8824	3,5176	3,5829
	N	85	85	85	85	85
	Desvio Padrão	1,06800	,96624	1,99650	,98333	,56313

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

ANOVA Com quem mora

Com quem mora		Soma dos quadrados	Graus liberd.	Média dos quadrados	Estatística F	Valor P
Proposta 1 * mora	Entre os Grupos (Combinados)	10,373	4	2,593	2,428	,054
	Dentro dos Grupos	85,438	80	1,068		
	Total	95,812	84			
Proposta 2 * mora	Entre os Grupos (Combinados)	11,733	4	2,933	3,519	,011
	Dentro dos Grupos	66,691	80	,834		
	Total	78,424	84			
Disposição * mora	Entre os Grupos (Combinados)	2,682	4	,671	,162	,957
	Dentro dos Grupos	332,141	80	4,152		
	Total	334,824	84			
Realismo * mora	Entre os Grupos (Combinados)	2,799	4	,700	,714	,585
	Dentro dos Grupos	78,425	80	,980		
	Total	81,224	84			
Intenção de cursar * mora	Entre os Grupos (Combinados)	2,512	4	,628	2,082	,091
	Dentro dos Grupos	24,126	80	,302		
	Total	26,638	84			

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Média Pessoas na Família

Pessoas na Família		Proposta 1	Proposta 2	Disposição	Realismo	Intenção de cursar
1 pessoa	Média	3,8333	4,3333	7,6667	3,6667	3,6500
	N	6	6	6	6	6
	Desvio Padrão	,98319	1,03280	,81650	1,21106	,55408
2 pessoas	Média	3,5238	3,8571	6,9048	3,4762	3,5286
	N	21	21	21	21	21
	Desvio Padrão	1,24976	1,06234	1,44585	,74960	,55735
3 pessoas	Média	4,1200	4,1200	7,0400	3,4800	3,5800
	N	25	25	25	25	25
	Desvio Padrão	1,01325	,92736	2,13073	1,04563	,60587
4 pessoas	Média	4,3000	4,3500	6,4000	3,6500	3,6475
	N	20	20	20	20	20
	Desvio Padrão	,80131	,74516	2,23371	,74516	,52927
5 ou mais	Média	3,8462	3,8462	6,9231	3,3846	3,5462
	N	13	13	13	13	13
	Desvio Padrão	1,14354	1,14354	2,53185	1,44559	,61694
Total	Média	3,9529	4,0824	6,8824	3,5176	3,5829
	N	85	85	85	85	85
	Desvio Padrão	1,06800	,96624	1,99650	,98333	,56313

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

ANOVA Pessoas na Família

Pessoas na Família		Soma dos quadrados	Graus liberd.	Média dos quadrados	Estatística F	Valor P
Proposta 1 * família	Entre os Grupos (Combinados)	7,208	4	1,802	1,627	,176
	Dentro dos Grupos	88,604	80	1,108		
	Total	95,812	84			
Proposta 2 * família	Entre os Grupos (Combinados)	3,636	4	,909	,972	,427
	Dentro dos Grupos	74,787	80	,935		
	Total	78,424	84			
Disposição * família	Entre os Grupos (Combinados)	8,998	4	2,249	,552	,698
	Dentro dos Grupos	325,826	80	4,073		
	Total	334,824	84			
Realismo * família	Entre os Grupos (Combinados)	,785	4	,196	,195	,940
	Dentro dos Grupos	80,438	80	1,005		
	Total	81,224	84			
Intenção de cursar * família	Entre os Grupos (Combinados)	,190	4	,048	,144	,965
	Dentro dos Grupos	26,448	80	,331		
	Total	26,638	84			

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Média Semestre do Curso

Semestre do Curso		Proposta 1	Proposta 2	Disposição	Realismo	Intenção de cursar
1º Semestre	Média	3,8519	4,2222	5,9630	3,2222	3,4833
	N	27	27	27	27	27
	Desvio Padrão	,98854	,75107	2,45704	,93370	,50858
3º Semestre	Média	3,8750	4,1250	7,0938	3,6250	3,7125
	N	32	32	32	32	32
	Desvio Padrão	1,21150	1,00803	1,74798	1,03954	,55822
4º Semestre	Média	4,0000	4,0000	7,3333	4,0000	3,2500
	N	3	3	3	3	3
	Desvio Padrão	0,00000	1,00000	,57735	1,00000	,60622
5º Semestre	Média	4,1739	3,8696	7,6087	3,6522	3,5630
	N	23	23	23	23	23
	Desvio Padrão	1,02922	1,14035	1,43777	,93462	,61685
Total	Média	3,9529	4,0824	6,8824	3,5176	3,5829
	N	85	85	85	85	85
	Desvio Padrão	1,06800	,96624	1,99650	,98333	,56313

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

ANOVA Semestre do Curso

Semestre do Curso		Soma dos quadrados	Graus liberd.	Média dos quadrados	Estatística F	Valor P
Proposta 1 * semestre_curso	Entre os Grupos (Combinados)	1,600	3	,533	,459	,712
	Dentro dos Grupos	94,212	81	1,163		
	Total	95,812	84			
Proposta 2 * semestre_curso	Entre os Grupos (Combinados)	1,648	3	,549	,580	,630
	Dentro dos Grupos	76,775	81	,948		
	Total	78,424	84			
Disposição * semestre_curso	Entre os Grupos (Combinados)	36,997	3	12,332	3,354	,023
	Dentro dos Grupos	297,827	81	3,677		
	Total	334,824	84			
Realismo * semestre_curso	Entre os Grupos (Combinados)	3,839	3	1,280	1,340	,267
	Dentro dos Grupos	77,384	81	,955		
	Total	81,224	84			
Intenção de cursar * semestre_curso	Entre os Grupos (Combinados)	1,147	3	,382	1,215	,310
	Dentro dos Grupos	25,491	81	,315		
	Total	26,638	84			

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Média Tempo de Experiência

Tempo de Experiência		Proposta 1	Proposta 2	Disposição	Realismo	Intenção de cursar
Sem experiência	Média	4,0577	4,1346	6,9231	3,6346	3,5788
	N	52	52	52	52	52
	Desvio Padrão	,95821	,86385	1,71323	,84084	,55416
Até um ano	Média	3,7778	3,6667	7,6667	3,3333	3,6500
	N	9	9	9	9	9
	Desvio Padrão	1,30171	1,22474	1,22474	,86603	,77822
De 2 a 4 anos	Média	3,2000	3,6000	4,8000	2,5000	3,3400
	N	10	10	10	10	10
	Desvio Padrão	1,47573	1,34990	2,89828	1,35401	,50376
De 5 a 7 anos	Média	4,7500	4,7500	6,2500	3,7500	3,7750
	N	4	4	4	4	4
	Desvio Padrão	,50000	,50000	2,36291	,95743	,41130
De 8 a 10 anos	Média	4,2500	4,2500	7,7500	4,2500	3,6000
	N	4	4	4	4	4
	Desvio Padrão	,95743	,95743	,50000	,50000	,57009
Acima de 10 anos	Média	3,8333	4,5000	8,6667	3,8333	3,7833
	N	6	6	6	6	6
	Desvio Padrão	,75277	,54772	1,21106	,98319	,51833
Total	Média	3,9529	4,0824	6,8824	3,5176	3,5829
	N	85	85	85	85	85
	Desvio Padrão	1,06800	,96624	1,99650	,98333	,56313

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

ANOVA Tempo de Experiência

Tempo de Experiência		Soma dos quadrados	Graus liberd.	Média dos quadrados	Estatística F	Valor P
proposta 1 * tempo_experiência	Entre os Grupos (Combinados)	9,496	5	1,899	1,738	,136
	Dentro dos Grupos	86,316	79	1,093		
	Total	95,812	84			
proposta 2 * tempo_experiência	Entre os Grupos (Combinados)	6,966	5	1,393	1,540	,187
	Dentro dos Grupos	71,458	79	,905		
	Total	78,424	84			
disposição * tempo_experiência	Entre os Grupos (Combinados)	72,698	5	14,540	4,382	,001
	Dentro dos Grupos	262,126	79	3,318		
	Total	334,824	84			
realismo * tempo_experiência	Entre os Grupos (Combinados)	14,333	5	2,867	3,385	,008
	Dentro dos Grupos	66,891	79	,847		
	Total	81,224	84			
Intenção de cursar * tempo_experiência	Entre os Grupos (Combinados)	1,021	5	,204	,630	,677
	Dentro dos Grupos	25,617	79	,324		
	Total	26,638	84			

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).