

METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR E APRENDIZAGEM PARA INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: REPERCUSSÕES FORMATIVAS PERCEBIDAS EM UM GRUPO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS

Raimundo Pedro Justino de Orlanda¹

Izabelly de Matos Ferreira Orlanda²

Francisca Juliana Miranda Linhares³

Anderson Weiny Barbalho Silva⁴

RESUMO: Diante das demandas atuais do ensino superior, que envolvem formação técnica, inovação, interdisciplinaridade e desenvolvimento de competências transversais, este estudo buscou analisar as contribuições formativas percebidas em um grupo de estudos voltado para gestão, empreendedorismo e inovação, desenvolvido em uma instituição de ensino superior do interior do Ceará. A pesquisa, de natureza aplicada e descritiva, abordagem quanti-qualitativa foi realizada com 27 estudantes, por meio de um questionário eletrônico composto por sete seções, com questões em escala *Likert* e perguntas abertas. De modo geral, os participantes avaliaram a experiência de forma positiva, destacando avanços na compreensão dos conceitos trabalhados, no trabalho em equipe, na visão interdisciplinar, na comunicação e no envolvimento com atividades acadêmicas para além da sala de aula. Os achados sugerem que grupos de estudos interdisciplinares, quando articulados às políticas institucionais de pesquisa, podem favorecer a formação complementar dos estudantes e ampliar seu contato com práticas científicas e inovadoras.

Palavras-chave: Formação complementar. Interdisciplinaridade. Inovação no ensino superior. Engajamento acadêmico.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças recentes no mundo do trabalho, no uso das tecnologias e na própria forma de construir trajetórias profissionais têm levado o ensino superior a repensar seu papel formativo. A formação universitária já não pode se restringir ao repasse de conteúdos técnicos de maneira isolada, como se o exercício profissional dependesse apenas do domínio de conhecimentos específicos de uma área. Em um contexto marcado por transformações rápidas, instabilidade e exigências cada vez mais complexas, espera-se que os estudantes também desenvolvam capacidade de análise, leitura de contexto, comunicação, colaboração,

¹ Professor, mestre, vinculado ao Curso de Administração. Faculdade Luciano Feijão. E-mail: pedro.orlanda@flucianofejao.com.br;

² Estudante do Curso de Odontologia. Faculdade Luciano Feijão. E-mail: izabellyorlanda@gmail.com;

³ Professora, mestre, vinculado ao Curso de Administração. Faculdade Luciano Feijão. E-mail: francisca.linhares@flucianofejao.com.br;

⁴ Professor, doutor, vinculado ao Curso de Medicina. Faculdade Luciano Feijão. E-mail: andersonweiny.flf@gmail.com.

criatividade, flexibilidade e disposição para aprender continuamente. Nessa direção, o World Economic Forum (2025) aponta que as mudanças previstas para o mercado de trabalho até 2030 não se explicam apenas pelo avanço das competências digitais, mas também pela valorização de habilidades humanas e relacionais.

Esse movimento também é destacado pela OECD (2024), ao defender que a educação superior tem sido convocada a assumir um papel mais ativo nos processos de qualificação e requalificação de estudantes e trabalhadores. Isso ocorre porque as mudanças econômicas, tecnológicas e organizacionais tornam insuficientes repertórios profissionais que, até pouco tempo, eram considerados adequados. Nesse cenário, emerge uma questão importante para as instituições de ensino superior: de que modo formar estudantes aptos a atuar em contextos atravessados por incertezas, demandas múltiplas e necessidade de articulação entre conhecimento técnico, visão estratégica e capacidade prática de intervenção?

Quando se trata de instituições localizadas fora dos grandes centros urbanos, essa discussão ganha contornos ainda mais concretos. Nesses espaços, a formação universitária costuma estar fortemente relacionada às dinâmicas locais de desenvolvimento, empregabilidade, inovação e resposta a problemas do território. Por isso, pensar experiências formativas que ampliem o alcance da graduação, sem abrir mão da consistência acadêmica, torna-se uma necessidade tanto do ponto de vista institucional quanto do ponto de vista científico.

Nesse debate, a educação empreendedora e a formação para inovação vêm sendo compreendidas de forma mais ampla. Já não se trata apenas de preparar estudantes para abrir negócios, mas de criar condições para o desenvolvimento de iniciativa, autonomia, criatividade, resolução de problemas, cooperação e capacidade de agir diante de oportunidades e limitações concretas. Maragh (2025) mostra que experiências dessa natureza podem assumir formatos diversos e, em geral, apresentam efeitos favoráveis sobre mindset empreendedor, intenção empreendedora, ação empreendedora e competências relacionadas.

No contexto brasileiro, Arruda et al. (2023), ao investigarem estudantes de graduação em universidades do país, identificaram diferenças expressivas entre disciplinas obrigatórias e eletivas, sugerindo que a forma como a educação empreendedora é estruturada interfere diretamente em seus resultados. De modo semelhante, Mónico et al. (2021) argumentam que a percepção que os estudantes têm sobre o nível de educação empreendedora oferecido por suas instituições influencia suas motivações e, indiretamente, suas intenções empreendedoras. Em comum, esses estudos indicam que a formação voltada ao empreendedorismo e à inovação tende a produzir melhores resultados quando ultrapassa a mera transmissão de conceitos e se concretiza em experiências participativas, com intencionalidade pedagógica e conexão com situações reais.

Essa constatação chama atenção para iniciativas de formação complementar, como grupos de estudo, laboratórios, projetos interdisciplinares e outros espaços menos convencionais de aprendizagem. Embora nem sempre recebam o mesmo destaque dado às disciplinas formais, essas experiências costumam apresentar maior flexibilidade, capacidade de adaptação e proximidade com a realidade vivida pelos estudantes. Por essa razão, torna-se pertinente analisar não apenas a existência dessas iniciativas, mas também os efeitos que elas produzem na formação universitária em sentido mais amplo (Maragh, 2025).

O ponto central, portanto, não está apenas em incorporar termos como inovação, empreendedorismo e interdisciplinaridade ao discurso institucional. Mais do que isso, importa observar quais práticas, estratégias e dispositivos pedagógicos tornam esses princípios efetivos no cotidiano formativo. É nesse horizonte que se situa o Grupo Interdisciplinar de Estudos em Gestão, Empreendedorismo e Inovação (GE), desenvolvido em uma instituição de ensino

superior do interior do Ceará, como parte de sua política institucional de pesquisa e de formação científica. O grupo foi organizado com foco em temas como gestão estratégica, inovação, metodologias ágeis e desenvolvimento de soft skills, reunindo estudantes de diferentes cursos de graduação em uma proposta de formação complementar baseada em aprendizagem ativa, estudos prévios, discussões orientadas, atividades práticas, revisão sistemática de literatura e elaboração de soluções para problemas reais.

Ao longo de um ano, distribuído em dois semestres letivos, a experiência do GE ultrapassou os encontros periódicos do grupo. Os estudantes participaram de oficinas, palestras, eventos institucionais e externos, como o Seara Tech Summit, atuação em stand na Semana dos Cursos e produção de trabalhos acadêmicos submetidos a eventos, alguns deles com reconhecimento e premiações. Trata-se, portanto, de uma experiência que articula estudo, vivência acadêmica, iniciação científica e inserção em ambientes de inovação.

Apesar da relevância de propostas como essa, ainda é reduzido o número de estudos que examinam, de forma situada e ao longo do tempo, as repercussões formativas de grupos interdisciplinares voltados à inovação e ao empreendedorismo no ensino superior. Oudenampsen et al. (2024) observam que as evidências empíricas sobre resultados de aprendizagem interdisciplinar ainda se encontram em fase inicial e carecem de maior consistência operacional e comparativa. Na mesma direção, Maragh (2025) assinala que a pesquisa sobre educação empreendedora extracurricular ainda demanda desenhos mais robustos, capazes de esclarecer melhor as relações entre formatos pedagógicos, objetivos propostos e efeitos percebidos pelos participantes.

Mesmo quando há resultados favoráveis, como no estudo de Arruda et al. (2023), o foco costuma recair sobre disciplinas formais, sobretudo em investigações de tipo pré e pós-intervenção. Com isso, permanecem menos exploradas experiências desenvolvidas em grupos, redes, projetos e outros ambientes formativos que escapam ao formato curricular tradicional. É justamente nesse ponto que se insere a problemática deste artigo: de que maneira a metodologia interdisciplinar adotada em um grupo de estudos em gestão, empreendedorismo e inovação repercute, na percepção dos estudantes participantes, sobre a compreensão conceitual, o desenvolvimento de competências transversais e o engajamento acadêmico?

Com base nessa questão, o presente artigo tem por objetivo analisar as repercussões formativas percebidas da metodologia interdisciplinar do Grupo Interdisciplinar de Estudos em Gestão, Empreendedorismo e Inovação sobre a compreensão conceitual, o desenvolvimento de competências transversais e o engajamento acadêmico dos estudantes participantes.

A investigação dessa experiência, desenvolvida ao longo de um ano, contribui para um campo que ainda necessita de maior acúmulo empírico sobre formação interdisciplinar e educação empreendedora para além do currículo formal. Além disso, ao considerar o GE como uma estratégia vinculada à pesquisa e à iniciação científica, o estudo permite observar em que medida essa proposta repercutiu efetivamente na formação dos participantes. Em um contexto no qual o WEF (2025) e a OECD (2024) reforçam a necessidade de articular competências técnicas e humanas e de aproximar o ensino superior das demandas sociais e dos processos de qualificação contemporâneos, compreender aquilo que os estudantes identificam como ganhos, limites e possibilidades de melhoria torna-se relevante tanto para o aperfeiçoamento de novas edições do grupo quanto para o fortalecimento de políticas institucionais de formação complementar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação complementar, interdisciplinaridade e grupos de estudo como estratégia institucional

A discussão sobre formação complementar no ensino superior tem se fortalecido à medida que a universidade passou a ser compreendida não apenas como espaço de ensino e produção de conhecimento, mas também como ambiente de inovação, interação com a sociedade e construção de trajetórias profissionais mais abertas e dinâmicas. Nessa perspectiva, a ideia de universidade empreendedora não deve ser reduzida a uma lógica estritamente mercadológica. Trata-se, antes, de reconhecer uma instituição que amplia suas funções tradicionais ao incorporar práticas de inovação, articulação com o território e estímulo à criação de respostas socialmente relevantes (Martins, 2022).

Nesse contexto, grupos de estudo e outras ações formativas extracurriculares ganham destaque justamente por oferecerem maior flexibilidade pedagógica. Diferentemente das disciplinas regulares, geralmente marcadas por carga horária delimitada, ementas fixas e formas mais padronizadas de avaliação, esses espaços permitem integrar leitura, debate, experimentação, produção acadêmica e participação em atividades científicas e institucionais de maneira mais dinâmica. Isso favorece experiências de aprendizagem menos engessadas e mais próximas das demandas concretas vividas pelos estudantes ao longo da graduação.

A interdisciplinaridade também precisa ser compreendida para além da simples presença de alunos de cursos diferentes em um mesmo grupo. Seu sentido mais profundo está na possibilidade de colocar em diálogo distintos repertórios, linguagens e formas de interpretar problemas complexos. Nessa direção, Oudenampsen et al. (2024) observam que experiências interdisciplinares no ensino superior tendem a favorecer maior engajamento acadêmico, desenvolvimento de habilidades metacognitivas e ampliação da capacidade de considerar diferentes perspectivas. No caso do Grupo de Estudos em Gestão, Empreendedorismo e Inovação, esse aspecto é particularmente relevante, uma vez que sua proposta foi construída a partir da reunião de estudantes de diferentes áreas em torno de temas comuns, como gestão estratégica, inovação, metodologias ágeis e desenvolvimento de soft skills.

Outro elemento importante para compreender o potencial formativo desse tipo de experiência é sua aproximação com a iniciação científica e com a pesquisa na graduação. Há algum tempo, a literatura brasileira já vem mostrando que a iniciação científica não contribui apenas para a aprendizagem de procedimentos técnicos de pesquisa. Ela também favorece o desenvolvimento de disposições intelectuais importantes, como autonomia de estudo, curiosidade investigativa, rigor argumentativo e articulação entre teoria e prática (Massi; Queiroz, 2010). Nessa mesma linha, Souza et al. (2022) destacam que a inserção de estudantes em atividades investigativas amplia sua formação e pode produzir efeitos positivos em sua trajetória acadêmica e profissional.

Entretanto, pensar grupos de estudo como estratégia institucional implica reconhecer que seus resultados não decorrem apenas da proposta pedagógica em si. A literatura mostra que permanência, participação e engajamento estudantil são fenômenos atravessados por múltiplos fatores, que envolvem aspectos cognitivos, sociais, institucionais e também elementos ligados à própria trajetória dos estudantes. Farias et al. (2024) defendem que o sucesso acadêmico na educação superior deve ser entendido como um fenômeno multidimensional, influenciado por diferentes variáveis que se articulam ao longo da experiência universitária. De modo semelhante, Oliveira, Caldini e Coutinho (2023) mostram que, embora o conceito de sucesso acadêmico assumia sentidos variados, ele aparece com frequência relacionado à participação ativa do estudante, ao envolvimento com atividades acadêmicas e à qualidade da experiência vivida no ensino superior.

Assim, grupos de estudo interdisciplinares podem ser compreendidos como dispositivos institucionais relevantes para a formação complementar, especialmente quando articulam estudo sistemático, vivência coletiva, aproximação com a pesquisa e ampliação do repertório acadêmico dos participantes. Mais do que espaços acessórios, essas experiências podem constituir ambientes efetivos de formação, capazes de ampliar a compreensão conceitual, fortalecer competências transversais e favorecer o vínculo do estudante com a vida universitária.

2.2 Educação empreendedora, gestão estratégica e inovação na formação universitária

Ao tratar de gestão, gestão estratégica, empreendedorismo e inovação no âmbito universitário, é preciso evitar abordagens fragmentadas ou excessivamente associadas ao universo empresarial. Esses conceitos, quando incorporados à formação discente, podem assumir um sentido mais amplo e pedagógico. Gestão, nesse caso, pode ser entendida como a capacidade de organizar recursos, interpretar situações, definir prioridades e conduzir ações de forma intencional. Já a gestão estratégica acrescenta a essa base a preocupação com análise de cenário, tomada de decisão, posicionamento e adaptação diante de contextos complexos.

Essa dimensão se torna particularmente importante na formação universitária contemporânea. Muitos estudantes concluem a graduação com domínio dos conteúdos específicos de sua área, mas com pouca familiaridade com planejamento, organização de processos, leitura de ambiente e tomada de decisão em situações concretas. Por isso, trabalhar esses elementos no percurso formativo significa ampliar as condições de atuação do estudante, tanto no campo profissional quanto em sua inserção em projetos, instituições e redes de colaboração.

No que diz respeito ao empreendedorismo, a literatura tem insistido na necessidade de superar visões simplificadas, que o associam apenas à abertura de negócios ou à figura idealizada de um empreendedor individual, autônomo e excepcional. Ribeiro e Plonski (2020), ao analisarem 934 estudos sobre ensino de empreendedorismo, verificaram que grande parte dessa produção ainda se concentra na intenção empreendedora, deixando em segundo plano outras dimensões pedagógicas, institucionais e formativas. Já Saes e Marcovitch (2020) argumentam que a educação empreendedora no Brasil avançou de modo importante nas últimas décadas, embora ainda enfrente desafios relacionados à consolidação de suas práticas e ao amadurecimento de seus modelos de ensino.

Esse debate mostra que a educação empreendedora não produz efeitos uniformes. Seus resultados dependem, em grande medida, do desenho pedagógico adotado, da natureza das experiências ofertadas e das condições concretas de participação dos estudantes. Arruda et al. (2023), por exemplo, identificaram impactos positivos da educação empreendedora, mas também evidenciaram que esses efeitos variam conforme o tipo de disciplina e a forma como a experiência educativa é estruturada. Isso reforça a ideia de que não basta inserir o tema no currículo de maneira formal; é necessário observar como ele é vivido, trabalhado e apropriado pelos alunos.

A inovação, por sua vez, também precisa ser compreendida em uma perspectiva ampliada. Em vez de ser associada apenas à tecnologia de ponta ou ao universo digital, ela pode ser entendida como a capacidade de formular respostas novas, ou significativamente aprimoradas, para problemas já existentes. Sob esse enfoque, a inovação passa a ser vista não apenas como conteúdo, mas como prática, postura e possibilidade de intervenção. Lopes et al. (2021) ressaltam que a consolidação de um ecossistema universitário voltado à inovação depende da articulação entre currículo, atividades extracurriculares, pesquisa, recursos institucionais e diferentes atores envolvidos no processo formativo.

Dessa forma, a presença de temas como gestão estratégica, empreendedorismo e inovação na formação universitária não deve ser tomada como um fim em si mesma. O interesse maior está em compreender como esses referenciais podem contribuir para ampliar a formação dos estudantes, tornando-a mais conectada com problemas reais, com experiências colaborativas e com exigências contemporâneas de atuação profissional e acadêmica. Quando trabalhados em espaços interdisciplinares e complementares, esses conteúdos deixam de ser apenas noções abstratas e passam a integrar processos concretos de aprendizagem, reflexão e desenvolvimento discente.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza aplicada, pois foi desenvolvida a partir de uma experiência institucional concreta e buscou produzir conhecimento capaz de contribuir para a compreensão e o aperfeiçoamento de práticas formativas relacionadas ao Grupo Interdisciplinar de Estudos em Gestão, Empreendedorismo e Inovação. Em relação aos objetivos, trata-se de um estudo descritivo, uma vez que se propôs a identificar e apresentar aspectos do perfil acadêmico dos participantes, seus níveis de permanência e participação nas atividades, bem como suas percepções sobre aprendizagem, desenvolvimento de competências e efeitos formativos decorrentes da experiência.

Gil (2008) destaca que a pesquisa descritiva tem como finalidade apresentar características de determinada população ou fenômeno, além de possibilitar o exame de relações entre variáveis. Em direção semelhante, Severino (2016) assinala que a pesquisa aplicada se justifica quando o conhecimento produzido está voltado para a análise de situações concretas e para o aprimoramento de práticas sociais e institucionais.

No que se refere aos procedimentos técnicos, optou-se pela realização de um levantamento do tipo *survey*, conduzido por meio de um formulário eletrônico elaborado no *Google Forms*. O instrumento foi encaminhado aos estudantes que participaram do grupo no período considerado pela pesquisa. O universo investigado foi composto por 35 discentes, dos quais 27 responderam integralmente ao questionário, constituindo, assim, o conjunto efetivamente analisado nesta etapa do estudo. De acordo com Gil (2008), o levantamento é especialmente adequado quando se pretende conhecer opiniões, percepções, comportamentos e características de um grupo social por meio da consulta direta aos sujeitos envolvidos.

O questionário foi organizado em sete seções. A primeira reuniu informações de caracterização dos participantes. A segunda abordou aspectos relacionados à participação nas atividades do grupo. A terceira concentrou-se na compreensão de conceitos e na aprendizagem percebida. A quarta tratou do desenvolvimento de competências. A quinta voltou-se ao engajamento acadêmico e às repercussões formativas da experiência. A sexta contemplou a avaliação da organização e do funcionamento do grupo. Por fim, a sétima incluiu questões abertas, destinadas a captar percepções mais livres dos participantes e a aprofundar elementos que não poderiam ser plenamente apreendidos apenas pelas questões fechadas.

Quanto à abordagem, a pesquisa assume caráter quanti-qualitativo, pois reuniu dados numéricos e dados discursivos em um mesmo percurso analítico. A dimensão quantitativa esteve presente nas questões fechadas, especialmente naquelas organizadas com base na escala Likert de cinco pontos, utilizada para identificar tanto a frequência de participação nas atividades quanto o grau de concordância dos respondentes em relação às afirmações propostas. Já a dimensão qualitativa esteve associada às respostas abertas, que permitiram acesso a percepções, avaliações e sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência vivida. Conforme Severino (2016), a articulação entre procedimentos quantitativos e qualitativos pode ampliar a

consistência interpretativa da pesquisa ao combinar a mensuração de ocorrências com a compreensão dos significados produzidos pelos sujeitos.

Após a coleta, os dados foram organizados em planilha eletrônica e submetidos a análise descritiva. Para as questões fechadas, foram utilizadas frequências absolutas e relativas, em consonância com os objetivos do estudo e com o caráter descritivo do levantamento. As respostas abertas, por sua vez, foram examinadas por aproximação com a análise de conteúdo temática, buscando identificar recorrências, sentidos predominantes e núcleos de percepção relacionados à experiência dos participantes no grupo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Perfil dos respondentes

Ao longo de 2025, o Grupo de Estudos em Gestão, Empreendedorismo e Inovação contou com a participação de 35 estudantes, sendo 13 no primeiro semestre e 22 no segundo. Desse total, 27 responderam integralmente ao questionário, o que representa uma taxa de retorno de 77,1%. Considerando-se o tamanho do grupo e o fato de se tratar de uma população conhecida, esse percentual pode ser considerado adequado para os objetivos do levantamento. Os respondentes pertenciam a diferentes cursos de graduação, com predominância de estudantes de Direito (33,3%), seguidos por Administração (25,9%), Enfermagem (18,5%), Psicologia (11,1%) e Odontologia (11,1%).

Essa composição confirma a proposta interdisciplinar do grupo, que reuniu participantes de áreas distintas em torno de temas comuns. Esse dado é relevante porque a literatura sobre aprendizagem interdisciplinar tem apontado que a convivência entre estudantes com formações diversas tende a favorecer trocas mais amplas, ampliação de perspectivas e experiências formativas mais complexas (Oudenampsen et al., 2024).

Em relação ao tempo de permanência, 63% dos respondentes afirmaram ter participado durante todo o semestre, enquanto 22,2% relataram presença em apenas alguns encontros. Quando questionados sobre a intensidade dessa participação, 70,3% se classificaram entre frequente e muito frequente, ao passo que 29,6% a situaram entre moderada e baixa. Esses números mostram que o grupo conseguiu manter um núcleo expressivo de participantes com presença mais constante, embora também tenha convivido com adesões parciais.

Esse movimento não deve ser interpretado de forma simplificada. A permanência em atividades complementares no ensino superior depende de uma série de fatores que ultrapassam o interesse do estudante pela proposta. Oliveira, Caldini e Coutinho (2023) lembram que o engajamento acadêmico é um fenômeno mais amplo do que a mera frequência, pois envolve vínculo, sentido atribuído à experiência e possibilidade concreta de participação. Nessa direção, os dados do estudo sugerem que a oscilação na presença de parte dos estudantes não decorreu de desinteresse pelo grupo, mas, sobretudo, de dificuldades de conciliação com outras dimensões da vida universitária e profissional.

Essa leitura se confirma quando se observam os motivos apontados para a participação parcial ou para a não permanência. Entre os fatores mais citados estiveram conflito com trabalho, incompatibilidade com horários acadêmicos, falta de tempo e questões pessoais. Nas respostas abertas, esses elementos reaparecem de forma recorrente, especialmente em relatos sobre sobrecarga da graduação, deslocamento e dificuldade de manter regularidade nos encontros.

Em termos analíticos, isso indica que a principal limitação enfrentada pelo grupo esteve menos relacionada ao conteúdo ou à proposta metodológica e mais às condições objetivas de participação. Esse achado dialoga com Oliveira, Melo e Rodriguez (2023), que identificam a

motivação e o engajamento prévio dos estudantes como pontos sensíveis na implementação de metodologias ativas, sobretudo quando elas exigem preparação anterior e continuidade.

4.2 Participação nas atividades

Entre as dimensões analisadas, a seção referente à participação nas atividades apresentou a menor média geral do questionário, com 3,81 em uma escala de 1 a 5. Ainda assim, esse resultado não indica fragilidade da experiência, mas revela que a participação cotidiana se distribuiu de forma mais heterogênea entre os integrantes do grupo.

Os itens com melhor desempenho foram a colaboração na execução das atividades propostas (média = 3,81; 70,4% das respostas concentradas em 4 e 5), a participação nos encontros presenciais (média = 3,96; 66,7% em 4 e 5) e a manutenção do envolvimento com o grupo para além dos encontros formais (média = 3,85; 66,7% em 4 e 5). Em contrapartida, os menores escores apareceram na contribuição com ideias e sugestões durante os encontros (média = 3,63), na realização de leituras e estudos prévios (média = 3,74) e na participação em eventos vinculados ao grupo (média = 3,74).

Esses resultados sugerem que a participação foi mais forte nas dimensões ligadas à presença, à execução e ao acompanhamento das atividades do que na preparação prévia e na exposição mais ativa de proposições individuais. Essa diferença é importante porque permite relativizar a ideia de que experiências formativas complementares só produzem efeitos relevantes quando todos os participantes se envolvem intensamente em todos os aspectos da proposta. No caso analisado, mesmo com variações na leitura prévia, na presença em eventos e na contribuição oral, os estudantes atribuíram avaliações bastante elevadas às dimensões de aprendizagem, desenvolvimento de competências e engajamento acadêmico.

Além disso, a comparação entre os próprios níveis de participação autorreferidos reforça essa interpretação. Entre os estudantes que se classificaram como muito frequentes, as médias das demais seções foram sistematicamente mais elevadas, especialmente em compreensão conceitual (4,96), engajamento acadêmico (4,92) e avaliação da organização e da experiência (4,81). Já entre aqueles que relataram participação baixa, as médias permaneceram positivas, embora em níveis inferiores. Embora esses dados não permitam afirmar uma relação causal direta, eles indicam que maior inserção na rotina do grupo esteve associada a percepções mais intensas de ganho formativo. Desse modo, a participação importa, e ajustes organizacionais voltados à permanência podem ampliar ainda mais os efeitos observados.

4.3 Compreensão de conceitos e aprendizagem

A seção de compreensão de conceitos e aprendizagem apresentou média geral de 4,66, sendo uma das dimensões mais bem avaliadas do questionário. Do total de respostas, 97,5% concentraram-se entre “concordo” e “concordo totalmente”, o que revela percepção bastante favorável quanto ao papel formativo do grupo nesse campo.

Os itens com melhores resultados foram a compreensão mais clara do conceito de inovação, a compreensão da relação entre inovação e solução de problemas reais, a coerência dos temas estudados com os objetivos do grupo e a percepção de que as experiências vividas favoreceram a aprendizagem. Todos esses itens alcançaram média 4,70 e não registraram nenhuma resposta inferior a 4. Também apresentaram desempenho elevado a compreensão de metodologias ágeis, a relação entre teoria e prática favorecida pelos encontros e a avaliação de que os conteúdos trabalhados foram suficientes para oferecer uma boa introdução aos temas abordados.

Mesmo os itens com médias relativamente menores mantiveram desempenho alto. Foi o caso da compreensão sobre empreendedorismo e da tomada de decisão baseada em informações e evidências, ambos com média de 4,59. Em termos interpretativos, isso indica que a aprendizagem promovida pelo grupo foi amplamente reconhecida pelos participantes, sobretudo nos conteúdos em que houve maior aproximação entre discussão conceitual e aplicação prática.

Esse resultado encontra respaldo na literatura. Arruda et al. (2023) identificaram impactos positivos da educação empreendedora na graduação, mas ressaltaram que tais efeitos variam conforme o desenho pedagógico da experiência. No caso do GE, a forte avaliação dos itens relacionados à inovação, à articulação entre teoria e prática, à coerência temática e às metodologias ágeis sugere que a aprendizagem foi favorecida justamente por uma proposta que combinou discussão conceitual, oficinas, vivências em eventos e produção coletiva.

Há, ainda, um aspecto que merece destaque. Os dados indicam que a aprendizagem foi mais intensa nos tópicos em que os estudantes perceberam conexão mais direta com situações concretas. A inovação, por exemplo, não apareceu apenas como conceito abstrato, mas como algo vinculado à formulação de respostas para problemas reais. Isso parece ter contribuído para tornar o conteúdo mais significativo e mais facilmente apropriado pelos participantes.

4.4 Desenvolvimento de competências

A seção dedicada ao desenvolvimento de competências registrou média geral de 4,45, com 87,8% das respostas situadas nos níveis 4 e 5 da escala. Os resultados mais expressivos apareceram em trabalho em equipe (média = 4,63; 96,3% em 4 e 5), visão interdisciplinar (média = 4,52), contribuição ampla para a formação acadêmica (média = 4,52) e fortalecimento das soft skills (média = 4,44).

Também apresentaram médias elevadas as variáveis relacionadas à comunicação, autonomia intelectual, liderança, capacidade de organizar ideias, segurança para apresentar posicionamentos em público e proposição de soluções. Os menores valores da seção, embora ainda positivos, apareceram em liderança e capacidade de propor soluções para problemas, ambos com média de 4,37. Isso sugere que o grupo foi percebido principalmente como espaço de convivência colaborativa, ampliação de repertório e fortalecimento da formação acadêmica, mais do que como ambiente de treinamento intensivo de liderança individual.

Essa interpretação é coerente com a literatura. Oudenampsen et al. (2024) mostram que experiências interdisciplinares no ensino superior tendem a favorecer engajamento, habilidades metacognitivas e ampliação da capacidade de considerar diferentes pontos de vista. Já Orih et al. (2024) indicam que intervenções educativas voltadas ao desenvolvimento de soft skills podem contribuir para fortalecer comunicação, colaboração, resolução de problemas e preparação para contextos mais complexos. O GE parece se aproximar desse perfil, pois seus efeitos mais visíveis não se concentraram em uma única competência instrumental, mas em um conjunto articulado de habilidades transversais.

As respostas abertas reforçam esse entendimento. Quando os participantes apontam como aspectos a serem preservados o acolhimento, o trabalho em equipe, a divisão de responsabilidades, a troca entre cursos e o ambiente colaborativo, eles mostram que o desenvolvimento dessas competências não ocorreu apenas porque elas foram tematizadas nos encontros, mas porque foram vividas no próprio funcionamento do grupo. Em outras palavras, a experiência formativa foi reconhecida não apenas pelo conteúdo que ofereceu, mas pela forma como organizou as relações entre os participantes.

4.5 Engajamento acadêmico e repercussões formativas

A seção de engajamento acadêmico e repercussões formativas apresentou média geral de 4,51, com 89,8% das respostas concentradas nos níveis 4 e 5. O item de melhor desempenho foi “o grupo me incentivou a participar de eventos, projetos ou ações além da sala de aula”, com média de 4,63 e 96,3% de respostas positivas. Em seguida, destacaram-se a influência do grupo sobre a visão da própria formação profissional (média = 4,59), o aumento do interesse por atividades acadêmicas (média = 4,56), a percepção de novas possibilidades de atuação acadêmica e profissional (média = 4,52) e o crescimento do interesse por inovação (média = 4,52).

Os menores resultados da seção, ainda assim elevados, apareceram no interesse por pesquisa (média = 4,37) e no interesse por empreendedorismo (média = 4,44). De modo geral, esses dados mostram que o grupo não foi percebido apenas como espaço interno de estudo, mas como experiência capaz de ampliar o modo como os estudantes se relacionam com a própria trajetória universitária.

Essa leitura dialoga com Oliveira, Caldini e Coutinho (2023), para quem o engajamento no ensino superior envolve vínculo, participação e disposição para integrar-se mais amplamente à vida acadêmica. Também se aproxima de Santana et al. (2021), que, ao discutirem a extensão universitária, mostram que experiências que ampliam a circulação dos estudantes em ações e projetos tendem a fortalecer a formação profissional e o vínculo entre universidade e realidade social.

O dado mais expressivo dessa seção talvez seja o fato de que os efeitos do grupo não se limitaram à aprendizagem de conceitos ou ao desenvolvimento de competências específicas. Os relatos apontam para uma mudança na forma como os estudantes passaram a enxergar sua própria formação. Ao reconhecerem que o grupo ampliou seu interesse por atividades acadêmicas, revelou novas possibilidades de atuação e incentivou a participação em eventos e projetos, os respondentes indicam que a experiência funcionou como mediadora de uma vivência universitária mais ativa. Nesse ponto, os resultados também dialogam com a literatura sobre educação empreendedora, sobretudo quando se entende o estudante como sujeito do processo formativo e não apenas como destinatário de conteúdos prontos (Ribeiro; Plonski, 2020).

4.6 Avaliação da organização e da experiência

A avaliação da organização e da experiência foi a seção com melhor desempenho em todo o questionário, alcançando média geral de 4,67 e concentrando 97,2% das respostas nos níveis 4 e 5. O item mais bem avaliado de todo o instrumento foi “eu recomendaria a outros estudantes a participação em um grupo semelhante”, com média de 4,78, 100% de respostas positivas e 21 marcações em “concordo totalmente”.

Também obtiveram avaliações muito elevadas os itens relacionados à adequação das dinâmicas aos objetivos do grupo, ao ambiente acolhedor e favorável à troca de experiências e à contribuição dos eventos para a aprendizagem. Organização das atividades, metodologia dos encontros, trabalho coletivo e acompanhamento/orientação também receberam médias altas. Em conjunto, esses dados mostram que a experiência foi amplamente reconhecida pelos próprios estudantes como bem estruturada, acolhedora e coerente com seus propósitos pedagógicos.

Esse resultado ajuda a compreender, em parte, o desempenho positivo das demais seções. Oliveira, Melo e Rodriguez (2023), embora apontem dificuldades para garantir engajamento contínuo em metodologias ativas, reconhecem que, quando essas experiências são bem implementadas, tendem a qualificar o processo formativo. No caso do GE, a avaliação positiva da organização, das dinâmicas e da condução do grupo sugere que houve um equilíbrio

entre exigência formativa e ambiente favorável à participação. Esse aspecto parece ter contribuído para fortalecer tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento de competências e o engajamento acadêmico.

4.7 Questões abertas

A análise das respostas abertas permitiu identificar três núcleos principais de sentido na categoria desafios. O primeiro, e mais recorrente, reuniu questões relacionadas à conciliação entre horários, trabalho, rotina acadêmica e deslocamento. O segundo envolveu desafios de ordem mais pessoal ou de adaptação, como dificuldade para falar em público, compreender textos de outras áreas e sentir-se menos preparado diante de determinados conteúdos. O terceiro, menos frequente, foi formado por respostas que praticamente negavam a existência de dificuldades ou que associavam o desafio ao próprio caráter novo e exigente da experiência.

Esse conjunto reforça uma interpretação já sugerida pelas respostas fechadas: a principal limitação do grupo não esteve no conteúdo oferecido nem em sua legitimidade pedagógica, mas nas condições concretas de participação. Em outras palavras, o problema central não foi a rejeição da proposta, mas a dificuldade de compatibilizá-la com o cotidiano dos estudantes.

Na categoria aspectos a manter, apareceram com maior frequência o acolhimento, a organização, as dinâmicas participativas, o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, o engajamento, a metodologia de estudo, a participação em eventos, a produção de trabalhos e o ambiente colaborativo. Esses elementos são coerentes com os resultados quantitativos observados nas seções anteriores e reforçam a consistência interna da análise. Os estudantes não valorizaram apenas aquilo que aprenderam, mas também o modo como aprenderam e o tipo de experiência coletiva que viveram no grupo.

Quanto aos aspectos a melhorar, chama atenção o fato de que muitas respostas indicaram não haver necessidade de mudanças relevantes. Ainda assim, entre as sugestões apresentadas, quatro frentes se destacaram: ajuste de horários, com atenção especial aos estudantes trabalhadores; adoção de encontros quinzenais ou híbridos, como estratégia para favorecer a permanência; ampliação de eventos abertos ao público e de experiências externas; e aprofundamento de temas práticos e conceituais, com eventual revisão do tempo dedicado a algumas dinâmicas iniciais.

Essas sugestões não enfraquecem a avaliação positiva do grupo. Ao contrário, oferecem pistas concretas para seu aprimoramento. Os dados mostram que a experiência foi reconhecida como relevante, bem organizada e formativamente potente, mas também indicam que ajustes operacionais podem ampliar seu alcance e facilitar a permanência dos estudantes. Assim, os resultados quantitativos e qualitativos convergem ao mostrar que o GE se constituiu como um espaço de formação complementar com repercussões positivas sobre aprendizagem, competências transversais e engajamento acadêmico, ao mesmo tempo em que evidencia desafios práticos que precisam ser considerados em futuras edições.

CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa permitem concluir que o objetivo do estudo foi alcançado, na medida em que foi possível analisar as repercussões formativas percebidas da metodologia interdisciplinar adotada no Grupo de Estudos em Gestão, Empreendedorismo e Inovação. De modo geral, os participantes reconheceram a experiência como relevante para ampliar a compreensão de temas como gestão, inovação, empreendedorismo, planejamento estratégico e metodologias ágeis. Além disso, os dados indicaram contribuições importantes para o

desenvolvimento de competências transversais, especialmente trabalho em equipe, comunicação, visão interdisciplinar e maior envolvimento com atividades acadêmicas para além da sala de aula.

No plano teórico, o estudo contribui para as discussões sobre formação complementar, educação empreendedora e metodologias de aprendizagem no ensino superior, ao mostrar que grupos interdisciplinares vinculados à política institucional de pesquisa podem constituir espaços efetivos de aprendizagem e mobilização acadêmica. No plano prático, os achados oferecem elementos úteis para o planejamento de iniciativas semelhantes, ao evidenciar a importância de articular conteúdos consistentes, experiências aplicadas, produção acadêmica, participação em eventos e um ambiente formativo acolhedor em uma mesma proposta. Nesse sentido, a pesquisa também apresenta um aspecto relevante de originalidade, ao examinar uma experiência intercurso desenvolvida ao longo de dois semestres, em contexto institucional concreto, a partir da percepção dos próprios estudantes.

Ainda assim, algumas limitações precisam ser consideradas. A primeira delas diz respeito ao caráter autorreferido dos dados, já que a análise foi construída com base na percepção dos participantes sobre a experiência vivida. A segunda refere-se ao número de respondentes, que, embora represente parcela expressiva do universo investigado, permanece circunscrito a um grupo específico e a uma única instituição. Soma-se a isso a ausência de dados anteriores à participação no grupo, o que não permite afirmar, com maior segurança, relações de causa e efeito entre a experiência e os resultados percebidos.

A partir dessas limitações, abrem-se possibilidades para novas investigações. Estudos longitudinais podem acompanhar os estudantes por mais tempo e verificar se os efeitos percebidos permanecem em sua trajetória acadêmica e profissional. Também seria pertinente combinar questionários com entrevistas, grupos focais e análise dos produtos elaborados pelos participantes, de modo a aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos à experiência e dos processos de aprendizagem nela mobilizados. Além disso, comparar grupos com diferentes formatos metodológicos, níveis de participação e perfis de estudantes pode ampliar a compreensão sobre o papel dessas iniciativas como estratégia de formação complementar, inovação pedagógica e fortalecimento da cultura de pesquisa no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Carlos; BURCHARTH, Ana; BARCELLOS, Erika Penido; LOURENCINI, Samara Paganini. **Impacts of entrepreneurship education on brazilian undergraduate students: An empirical study comparing compulsory and elective disciplines.** *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, v. 12, n. 3, e2443, 2023.

FARIAS, Rafaela Vasconcelos; et al. **Indicadores do sucesso acadêmico na educação superior: análise segundo natureza dos cursos.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 28, 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, Daniel Paulino Teixeira; SILVA, Silvana Alves da; ALMEIDA, Cacilda Maria de; MARTINS, Lucas Gabriel Ribeiro. **Analizando um ecossistema de educação empreendedora a partir da experiência de uma instituição pública brasileira.** *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, v. 10, n. 3, e2018, 2021.

MARAGH, Dean. *A Systematic Literature Review of the Impact of Extracurricular Entrepreneurship Education*. Entrepreneurship Education and Pedagogy, v. 8, n. 1, 2025.

MARTINS, Carlos Benedito. **Universidade empreendedora: um novo paradigma para o ensino superior?** *Sociedade e Estado*, v. 37, n. 3, 2022.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. **Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 173-197, 2010.

MÓNICO, Lisete; CARVALHO, Carla; NEJATI, Samuel; ARRAYA, Marco; PARREIRA, Pedro. *Entrepreneurship education and its influence on higher education students' entrepreneurial intentions and motivation in Portugal*. Brazilian Administration Review, v. 18, n. 3, e190088, 2021.

OECD. *Promoting green and digital innovation: the role of upskilling and reskilling in higher education*. Paris: OECD, 2024. OECD Education Working Paper, n. 103.

OLIVEIRA, Édison Trombeta de; CALDINI, Carolina; COUTINHO, Camila Caldini. **Definição de engajamento estudantil no ensino superior: um estudo bibliométrico**. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 28, e023009, 2023.

ORIH, Dominic; HEYERES, Marion; MORGAN, Rhian; UDAH, Hyacinth; TSEY, Komla. **A systematic review of soft skills interventions within curricula from school to university level**. *Frontiers in Education*, v. 9, 1383297, 2024.

ORIH, Dominic; HEYERES, Marion; MORGAN, Rhian; UDAH, Hyacinth; TSEY, Komla. *A systematic review of soft skills interventions within curricula from school to university level*. *Frontiers in Education*, v. 9, 1383297, 2024.

OUDENAMPSEN, Jessica; DAS, Enny; BLIJLEVENS, Nicole; VAN DE POL, Marjolein H. J. **The State of the Empirical Evidence for Interdisciplinary Learning Outcomes in Higher Education: A Systematic Review**. *Review of Higher Education*, v. 47, n. 4, p. 467-518, 2024.

SAES, Alexandre Macchione; MARCOVITCH, Jacques. **Educação empreendedora: trajetória recente e desafios**. *REGEPE Entrepreneurship and Small Business Journal*, v. 9, n. 1, p. 1-9, 2020.

SANTANA, Regis Rodrigues; SANTANA, Cristina Célia de Almeida Pereira; COSTA NETO, Sebastião Benício da; OLIVEIRA, Ênio Chaves de. **Extensão universitária como prática educativa na promoção da saúde**. *Educação & Realidade*, v. 46, n. 2, e98702, 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, João Paulo Nogueira; et al. **Programas de pesquisa para graduandos em Medicina no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 2022.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Future of Jobs Report 2025: 78 Million New Job Opportunities by 2030 but Urgent Upskilling Needed to Prepare Workforces**. Geneva: World Economic Forum, 2025.

