



08, 09, 10 e 11 de novembro de 2022  
ISSN 2177-3866

## **INOVAÇÃO E DESEMPENHO NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES EM UM CURSO LATO SENSU SEMIPRESENCIAL**

**JOÃO VICTOR LUCAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

**JANE MENDES FERREIRA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

**BRUNO EDUARDO SLOGO GARCIA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

# INOVAÇÃO E DESEMPENHO NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES EM UM CURSO *LATO SENSU* SEMIPRESENCIAL

## RESUMO

Este trabalho postulou como objeto compreender a percepção dos estudantes de pós-graduação *lato sensu* quanto ao papel das estratégias educacionais inovadoras no desempenho acadêmico. Para atingir o objetivo proposto, realizamos entrevistas com estudantes de uma pós-graduação semipresencial em Gestão Estratégica. As entrevistas foram compostas por questões envolvendo as experiências anteriores dos estudantes, a motivação da realização de um MBA, preferências durante a experiência acadêmica, além de questões que permeiam o desempenho do aluno e as abordagens e estratégias inovadoras aplicadas pelos docentes. Os principais resultados encontrados estão relacionados a inaplicabilidade de metodologias ativas para o ambiente semipresencial da pós-graduação, resultando na falta de eficiência desses métodos para a modalidade. Em contrapartida, foram evidenciadas elencadas de maneira positiva no desempenho do estudante questões voltadas a consideração humana e sócio-histórica durante as práticas de ensino na pós-graduação *lato sensu*.

**Palavras-chave:** Desempenho Acadêmico; Abordagens Educacionais; Estratégias de Ensino.

## 1 INTRODUÇÃO

A estrutura da educação formal brasileira possui uma divisão em quatro etapas. A primeira delas é a educação infantil e a última o ensino superior. Essa divisão está prevista e é regulada pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) que contém todo o arcabouço legal da educação formal brasileira. De toda essa estrutura, a capacitação profissional é feita, além da graduação, nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. A pós-graduação *lato sensu* aparece no sistema educacional formal brasileiro como uma das respostas às demandas de capacitação dos profissionais. Dada a sua especificidade, tais cursos são conhecidos como cursos de especialização (LDB, 1996).

Como uma das possíveis respostas às demandas de capacitação ao profissional atuante em um mercado acelerado, são apresentados os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, com o objetivo de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país (MEC, 2018).

Considerando o contexto contemporâneo com acelerada mudança no processo de geração e avaliação de informações, que resulta em oportunidades profissionais, sendo a educação um elemento de destaque em demandas também acerca das responsabilidades gerenciais, com isso, a atualização por meio da educação tende a aumentar, elevando, também, a procura por ambientes de capacitação e desenvolvimento, como a pós-graduação *lato sensu*. Nessa estrutura, uma era industrial é substituída por uma era de desenvolvimento inovador, quando o papel principal é desempenhado pelo conhecimento, alta tecnologias e novos desenvolvimentos (Antonello & Ruas, 2005; Bryndin, 2019).

Diante da necessidade de capacitação técnico-profissional, houve acelerado aumento dos cursos de especialização nas modalidades *stricto* e *lato sensu*, fazendo com que instituições públicas e privadas desenvolvessem atividades de capacitação em diferentes áreas do conhecimento com destaque aos cursos *lato sensu*, facilitados pela flexibilidade às normas para criação de cursos e instituições de nível superior (Fonseca & Fonseca, 2016).

Tais transformações se alinham ao processo de financeirização da educação superior brasileira, qual provoca mudanças substanciais na organização e no funcionamento do sistema nacional de ensino superior do país, no qual os sistemas de ensino devem se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade e gestão de recursos, em que lógicas de mercado passam a assumir um papel de centralidade (Chaves, 2010). Por um lado, o contexto que favorece a expansão da quantidade de cursos levando supostamente a um maior acesso à educação, isso vem acompanhado de uma crítica dos educadores pela mercantilização de algo que deveria ser não um mercado, mas um direito de todos.

Um dos reflexos da flexibilidade e diversificação do ensino superior de ensino foi a tendência para oferta de cursos em maior abundância. Esse crescimento quantitativo no oferecimento de cursos de especialização se operacionaliza por meio uma normatização que não acompanha de perto o a busca por padrões de qualidade dos cursos. Dessa maneira, questionamentos voltados a qualidade acadêmica são realizados e pautados pela necessidade de metodologias condizentes com o proposto pela instituição de ensino (Balbachevski, 2015; Vasconcellos, Brites & Melo, 2019).

Henderson, Selwyn e Aston (2017) destacam que pode ser relacionada a flexibilidade e diversificação do processo educativo o crescente uso de tecnologia nos ambientes de educação. Ao serem pensados como modelo de negócio, tornam a educação um negócio mais atrativo, pois considera-se as tecnologias digitais como capazes de superar obstáculos, possibilitar novas formas de participação e engajamento no mundo.

Apesar do crescimento da utilização de tecnologias durante o processo educacional, fato que ainda não há clareza sobre eficácia, deve-se ressaltar que para abordar o desenvolvimento do conhecimento humano é necessário considerar diversamente em sua gênese e desenvolvimento, analisar conceitos diversos de homem, mundo, cultura, sociedade e educação (Mizukami, 1986).

O ritmo acelerado de mudanças nas diferentes demandas dos processos educacionais traz consigo o alto nível de necessidade de adaptação das instituições de ensino. Visando manter a competitividade, as instituições de ensino devem utilizar de artefatos inovadores, sendo esses, a introdução de algo novo que provoque modificação na forma de realizar as atividades concernentes a determinados como o tecnológico, o social, o organizacional, e o educacional (Harres, Lima, Delord, Susa, & Martine, 2018).

Savani (1989) afirma que a verdadeira inovação na educação modifica a essência do projeto educativo, mesmo muitas vezes ocorrendo mudanças sobre elementos não centrais como, como, mudanças nos métodos de ensino, que promovem modificações, mas deixam inalterados os objetivos da educação.

No contexto atual, em que os estudantes possuem acesso, por meio dos avanços tecnológicos, a informações de maneira muito mais rápida, os professores são instados a procurar estratégias que prendam a atenção do estudante e os faça se apropriarem com conhecimento por meio de estratégias inovadoras de ensino – que estão sendo chamadas de metodologias ativas. No entanto, não há certeza de estas estratégias inovadoras e que usem tecnologia sejam de fato efetivas, fundamentando a seguinte questão: *Qual a percepção dos*

*estudantes de pós-graduação lato sensu quanto ao papel das estratégias educacionais inovadoras no desempenho acadêmico?*

Considerando a questão norteadora destacada acima, este estudo tem como objetivo verificar a influência da utilização de estratégias educacionais inovadoras no desempenho acadêmico de estudantes de pós-graduação *lato sensu*.

O desenvolvimento deste estudo possui como um dos pilares de sua justificativa o momento é oportuno para o engajamento de discussões complexas sobre tecnologia e mudança as mudanças educacionais que o processo de mercantilização pode causar, considerando que as tecnologias digitais cada vez mais definem a maior parte das formas de educação na contemporaneidade (Ferreira, Rosado & Carvalho, 2017).

Estudar o tema pode contribuir para o debate acerca de estratégias de ensino no contexto atual, caracterizado pelo uso de tecnologias da informação. Essa é uma das recomendações de Moran (2017) que defende que são necessárias avaliações da seleção das metodologias (ou estratégias) de ensino para fazer frente às demandas sociais atuais.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Este capítulo servirá para sustentar o problema de pesquisa e as análises dos achados. Ela está dividida em duas seções, sendo elas: abordagens de ensino e tecnologias educacionais inovadoras e metodologias ativas.

### **2.1 – Abordagens de ensino e tecnologias educacionais inovadoras**

Ao debate da inovação aplicada às estratégias educacionais, é importante ressaltar que se que uma das visões que permeiam seu desenvolvimento, se pauta na necessidade de reformulação em sua finalidade. Essa reformulação possui seus fundamentos voltados para uma reavaliação da finalidade da educação, na qual, nessa proposta, deve estar a serviço das forças emergentes da sociedade (Savani, 1989). Em contrapartida Mizukami (1986) afirma que existem diversas abordagens por meio de elementos que são concretizadas no cotidiano dos atores envolvidos com o processo educacional.

Ao tratar essas abordagens educacionais, é necessário considerar a complexidade de artefatos que fazem parte dessa discussão, ponderando que dentro de um mesmo referencial, é possível haver abordagens diversas, tendo em comum apenas os diferentes primados, não sendo possível conhecer de forma única e precisa seus diferentes aspectos. A educação é um fenômeno complexo que, entre outras coisas, abarcam a finalidade para a qual ela é constituída e como pode se dar o processo de ensino/aprendizagem (Mizukami, 1986).

Mizukami (1986) afirma que as diversas abordagens nas quais diferentes elementos são concretizados no cotidiano dos atores envolvidos com o processo educacional. Para ela existem 05 abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

As diferentes abordagens colocam em voga a consideração de elementos como a dimensão humana, as dimensões técnicas, cognitivas, emocionais, sócio-políticas e culturais, sendo em enfatizada cada um dos elementos nas diferentes abordagens, resultando assim em dimensões para prática educacional. Ao analisar a prática das abordagens no ambiente educacional, voltado a pós-graduação *lato sensu*, objeto desta pesquisa, destaca-se a abordagem tradicional, a comportamentalista (ou tecnicista), sendo também colocadas em prática por meio de elementos inovadores, como utilização de tecnologias. (Pedrini & Malusá, 2019).

A abordagem tradicionalista para Mizukami (1986) tem o ensino centrado no professor, sendo esse um executor de prescrições que lhe são fixadas pela autoridade do docente, sendo a inteligência uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações.

Em um contexto de ensino tradicional o aluno se percebe em uma posição passiva, em relação ao conhecimento, e inferior, em relação ao docente. Este modelo pode fazer com que o aluno se sinta ineficiente e que o próprio saber perca seu sentido, visto que o aprendizado se resume a memorização mecânica e adequação do aluno, e não a contextualização e reflexão do agente no meio em que vive (Teixeira, 2018).

A abordagem de ensino tradicional é ainda a mais utilizada no contexto do ensino superior, demonstrando a predominância de uma transposição de conteúdos nas salas de aula desse ambiente de ensino, podendo gerar uma percepção de ineficiência e distanciamento em relação a outros âmbitos da vivência do estudante (Pereira, et al. 2018; Weiss, et. al. 2020).

Outra abordagem de ensino classificada por Mizukami (1986) é a comportamentalista, na qual conhecimento é uma descoberta para o indivíduo que a faz, porém o que foi descoberto já se encontrava presente na realidade exterior, considerando o conhecimento um resultado direto da experiência. A abordagem comportamentalista insere-se com o empirismo e o conteúdo é compartilhado e pautado no direcionamento de priorizar as situações, os quais propiciam ao estudante a condição de um indivíduo receptor de informações e reflexões. Nessa abordagem, o processo decorre-se por conjuntos comportamentais que podem ser modificados (Lima, Gomes, Ferreira, & Walter, 2020)

A educação das pessoas e, por consequência, as formas utilizadas para ensinar visam a modificação de comportamentos por meio da transmissão (e não da construção) de conhecimentos. Em acordo com os pressupostos desta abordagem, as estratégias de ensino/aprendizagem adotadas são caracterizadas pela programação e controle das situações de aprendizagem nas quais os conteúdos são organizados visando a eficiência e produtividade. Dessa forma a aprendizagem é instrumental e individualizada (Mizukami, 1986).

Outra abordagem apresentada é a abordagem humanista, na qual, traz consigo a diminuição da rigidez no processo de avaliação, o ambiente de ensino democrático e o aluno em posição central criativo e participativo (Mizukami, 1986). Nessa abordagem o desenvolvimento psicológico do aluno prioriza conteúdos selecionados de acordo com interesse dos estudantes e avaliados de forma por meio de aspectos afetivos e atitudes com ênfase na autoavaliação (Santos, 2015).

Já ao analisar a abordagem cognitivista, Mizukami (1986) ressalta a existência de uma ênfase de processos cognitivos separados dos problemas sociais contemporâneos, sem deixar de considerar as emoções como articulações com o conhecimento, desenvolvendo a inteligência através da troca do organismo com o meio.

O termo cognitivista se refere investigação de processos centrais do indivíduo, dificilmente observáveis, como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamentos, comportamento relativo a tomada de decisões, entre outros. Se baseando nisso, o ensino considerando a abordagem cognitivista deve trazer contigo um elevado grau de pesquisa para soluções, desenvolvimento do aprender a pensar e ênfase em trabalho em equipes, facilitando trocas (Santos, 2005).

A complexidade para qual é visto o desenvolvimento do conhecimento na abordagem cognitivista traz como consequência a dificuldade na aplicação de um método que se alinhe totalmente com a abordagem. Isso ocorre, pois, a educação cognitivista se constrói com fundamentos relacionado ao entendimento dos indivíduos e seus ambientes e

contextos para aplicação de um método para a cada realidade específica, sendo o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo de interação entre os diferentes modos de cognição (Brito, 2017).

Mizukami (1986) esclarece elementos de destaque também da abordagem sociocultural, considerando elementos sócio-políticos-culturais para caracterização da educação, tendo uma relação horizontal, de proximidade e global com o aluno, buscando um objetivo, concreto, determinado pelo meio político e social, buscando a consciência crítica. Essa abordagem utiliza como pano de fundo estudos desenvolvidos por Paulo Freire, com sua preocupação com a cultura popular. Numa abordagem sociocultural a educação assume caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino-aprendizagem.

A educação fundada com base em aspectos socioculturais contrapõe-se essencialmente ao que foi o ensino tradicional, principalmente pelos pressupostos relativos ao homem, considerando a ciência como um produto histórico e o conhecimento como um aspecto em transformação contínua.

As abordagens do ensino, segundo Mizukani (1986) são norteadoras das escolhas pelas estratégias de ensino de aprendizagem. Elas envolvem, além das concepções acerca do que é educação e os atores envolvidos, práticas específicas que, no conjunto, são usadas para proporcionar as condições de aprendizagem aos estudantes. No contexto atual, as práticas adotadas pelos professores têm sido constantemente discutidas uma vez que há uma demanda para a adoção ferramentas que estejam alinhadas com as mudanças sociais e tecnológicas. Sendo assim, uma demanda atual e presente para os docentes é a utilização de metodologias que são ditas inovadoras.

A escolha de implantação da educação inovadora pode ocorrer mantendo as grades curriculares dos cursos. Porém, a inovação pode ocorrer ao aplicar metodologias ativas e possibilitar um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino “mesclado” e a sala de aula invertida. Outra maneira de desenvolvimento de inovação na educação superior ocorre aplicando modelos mais inovadores, sem divisão estanque de disciplinas, rompem com os modelos tradicionais e redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas (Fini, 2018).

Seguindo a ideia de formas de fazer com que a educação ocorra de forma inovadora, ressalta-se a possibilidade de um desenho distinto do convencional para a formação centrando a formação do ambiente educacional em capacidades que auxiliem na tomada de decisões mais adequadas, qualificando a vida em nível individual e coletivo (Harres et. al, 2018).

## **2.2 – Metodologias Ativas**

Como prática aplicável a desenhos distintos do convencional para uma proposta inovadora à educação, destaca-se a utilização de metodologias ativas, podendo ser quaisquer atividades, independentemente dos níveis de complexidade agregada, nas quais os alunos participam de forma efetiva enquanto gera uma reflexão sobre a ação, visando promover uma aprendizagem consciente ao invés de transmitir informações (Bonwell & Eison, 1991). A utilização de metodologias ativas supostamente gera uma flexibilidade cognitiva, aumentando a capacidade do aluno em se adaptar intelectualmente aos diversos percalços que suscitam no processo de aprender.

Diferentes metodologias e abordagens são aplicadas ao ensino semipresencial, considerando que, nesse, estudantes e professores estão separados fisicamente em determinados momentos da disciplina, mas interligados por meio das tecnologias de comunicação e interação e dos materiais didáticos empregados. Por tais especificidades, a semipresencialidade torna-se um elemento a mais de flexibilização curricular, no que diz respeito às condições individuais de cada estudante, ao ritmo de aprendizagem, ao local e ao tempo de dedicação aos estudos (Marchi, Araújo y Istreit, 2008; Parreira Júnior, Baraúna & Oliveira, 2013).

Destaca-se como um dos métodos de utilização de práticas de metodologias ativas a sala de aula invertida, em que a exposição do conteúdo. Esses métodos antes realizados no ambiente escolar passam a ser realizados em espaços fora dos encontros presenciais, mediados pela tecnologia digital, sendo um processo de ensino e aprendizagem é individualizada e o estudante poderia, em tese, controlar o ritmo (Bergmann & Sams, 2016).

Outra metodologia ativa utilizada, que considera a necessidade do processo de protagonismo do estudante a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Essa estratégia consiste na utilização de problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos (Barrows, 1986). As quatro etapas básicas da PBL são (i) A escolha do contexto real da vida dos alunos para a identificação do problema, (ii) As questões-problema, (iii) A resolução dos problemas e (iv) Apresentação do resultado e auto avaliação (Leite & Esteves, 2005).

A PBL apresenta-se como um método inovador de aprendizagem utilizado em diversas instituições de ensino dos mais diferentes níveis e tem possibilitado novas formas de aprender e desenvolvimento de habilidades profissionais, bem como pode ser adaptada às diversas realidades dos estudantes (Souza & Dourado, 2015). Conforme demonstrado no estudo de Sena (2020) a PBL foi aplicada nos trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos cursos *lato sensu* da escola de Arquitetura e Design e proporcionou um maior rendimento acadêmico e engajamento nas atividades educacionais propostas aos estudantes.

Dentre os pontos negativos da aprendizagem baseada em problemas, encontra-se o tempo como o principal deles, visto que, o processo da PBL é mais lento quando comparado ao método tradicional (Carvalho, 2009).

Além das citadas acima, diferentes de metodologia educacional nas quais os alunos participam de forma efetiva enquanto gera uma reflexão sobre a ação, visando promover uma aprendizagem consciente ao invés de transmitir informações possui consigo um grau de inovação e metodologia ativa, porém apesar da defesa das metodologias pela literatura, há ainda pontos para entendimento envolvendo a efetividade das estratégias utilizadas, inclusive no objeto deste estudo, a educação superior, em específico a pós-graduação *lato sensu*.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Ao buscar compreender a percepção dos estudantes de pós-graduação *lato sensu* quanto ao papel das estratégias educacionais inovadoras no desempenho acadêmico, foi necessária uma abordagem de pesquisa qualitativa que permitiu a interação intensa com o objeto estudado (Martins & Theophilo, 2016).

O curso de MBA em Gestão Estratégica em um formato semipresencial é o objeto deste estudo devido a variedade de tópicos abordados em sua ementa, assim como os a mescla entre métodos tradicionais e contemporâneos aplicados aos cursos semipresenciais,

considerando sua integração entre o presencial e a Educação a Distância. Para esta pesquisa, foram entrevistados seis estudantes do curso.

O posicionamento epistemológico desta pesquisa é interpretativista. A pesquisa interpretativista possui a realidade social como produto de seus habitantes, é um mundo interpretado pelos significados que os participantes produzem e se reproduzem como parte necessária de suas atividades cotidianas em conjunto (Stake, 2011).

Como estratégia de pesquisa foi realizado um estudo qualitativo, se adequando a finalidade da pesquisa pelo interesse intelectual em um fenômeno e tem como seu objetivo a extensão do conhecimento. Embora a pesquisa básica possa eventualmente informar a prática, seu objetivo principal é saber mais sobre um fenômeno (Merriam, 2009). No caso específico as influências entre estratégias utilizadas por docentes e o desempenho acadêmico do pós-graduando. Além disso, trata-se de uma pesquisa interpretativista, possuindo o propósito de descrever, entender e interpretar o fenômeno a ser estudado (Merriam, 2009).

Tendo em vista a compreensão do desempenho dos estudantes e a sua percepção em relação às técnicas utilizadas pelo professor durante as atividades de pós-graduação, foi necessária a aplicação de entrevistas semiestruturadas. Este tipo de entrevista deve ser aplicado ao estudo por propiciar situações de contato formais e informais, de forma a indicando um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante (Duarte, 2004).

As questões utilizadas durante a entrevista com os estudantes participantes da pesquisa e o coordenador do curso foram elaboradas de acordo com a base teórica revisada neste trabalho. O roteiro para as questões foi validado por pesquisadora acadêmica com experiência e produção científica na área.

Para realização da análise dos dados a partir das entrevistas realizadas com os discentes do curso, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Flores (1994). O autor propõe que o conteúdo seja analisado a partir da codificação aberta e categorização dinâmica, na qual o pesquisador não segue um processo linear, revisitando o que fora definido continuamente.

Quanto às considerações éticas, destaca-se que os respondentes participantes da pesquisa foram informados a respeito dos objetivos e finalidades exclusivamente acadêmicas do estudo. Com isso, foi compartilhado com as partes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, contendo informações sobre a pesquisa.

Ademais, na data da realização da entrevista, foi informado o objetivo da pesquisa, solicitada a gravação das entrevistas em vídeo para posterior transcrição, bem como a possibilidade do entrevistado se recusar a responder qualquer pergunta que não se sentisse confortável, ainda foi dada a possibilidade de término da entrevista a qualquer momento. Além disso, os participantes eram informados que os dados coletados seriam de uso exclusivamente dos pesquisadores e para fins deste único estudo. Todas as informações de anuência citadas ficaram registradas nas gravações. As entrevistas foram gravadas via sistema Zoom e em aparelhos específicos de gravação para garantir a coleta de dados.

A entrevista semiestruturada se iniciou com algumas questões pré-definidas e durante o curso de pensamento do participante ocorreu intervenções do entrevistador (Sampieri, Collado & Lucio, 2013). As questões iniciais versaram sobre as características do participante e sua escolha voltada ao MBA em Gestão Estratégica, em seguida foram realizadas questões a respeito do desempenho do profissional durante o curso de pós-graduação, sua percepção de aprendizado e aplicabilidade dos temas apresentados em

disciplinas do curso. Posteriormente foram realizadas questões voltadas a abordagem e estratégias de ensino adotadas pelos docentes.

Os participantes foram identificados com Entrevistado 1 (E1) Entrevistado 2 (E2) e assim sucessivamente a fim de assegurar o sigilo dos participantes. Os nomes de professores citados nas entrevistas foram substituídos pela posição (Professor) de forma a permitir a não violação do sigilo.

## **4 ANÁLISE DOS DADOS**

Para contextualizar os resultados do estudo, será apresentada inicialmente uma breve contextualização do cenário educacional ao qual o curso instrumento desta pesquisa está inserido. Após essa apresentação inicial, a análise e apresentação dos dados serão realizadas de forma coletiva, com alguns trechos demarcados pela fala dos participantes.

### **4.1 Contextualização do curso *lato sensu* semipresencial em Gestão Estratégica**

De acordo com o Ministério da Educação (2018), a pós-graduação em sua modalidade *lato sensu* pode servir como uma das possíveis respostas às demandas de capacitação ao profissional atuante em um mercado acelerado. Tais cursos possuem o objetivo de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país.

O MBA em Gestão Estratégica objeto desta pesquisa é um curso de pós-graduação semipresencial, que tem como objetivo desenvolver e aprimorar as competências relacionadas às áreas de gestão organizacional. Para tal, o curso oferece aos alunos, por meio de atividades práticas e conteúdos teóricos, separados em módulos, que contém conteúdos e atividades a distância, além de um encontro periódico com desenvolvimento prático presencial, se destacando em ambos ambientes de aprendizagem, diferentes métodos, que se alinham as abordagens seguidas pelos professores responsáveis pelos módulos.

O curso objeto desta pesquisa é dividido em três módulos principais, sendo o os dois primeiros compostos de seis disciplinas em formato semipresencial e o terceiro englobando aspectos conclusivos e práticos, com caráter conclusivo e aplicação metodológica e científica.

### **4.2 Percepções em relação as estratégias educacionais inovadoras e o desempenho acadêmico**

Inicialmente os entrevistados foram questionados quanto aos motivos para buscarem o MBA em Gestão Estratégica. Os estudantes afirmaram observar uma oportunidade para capacitação e aquisição de conhecimentos profissionais, buscando se desenvolver, conforme relato dos entrevistados:

E1 - Eu acho que ele é um curso que ele da uma ampla visão em todas as áreas vai passando por tecnologia da informação gestão de pessoas, contabilidade áreas de finanças, não é focado em uma área específica. Eu consigo ter um leque bom.

E6 – Eu achei muito interessante, entender um pouco mais sobre planejamento e imaginei que poderia ser muito útil em meu trabalho atual e como conhecimento em geral mesmo também, não apenas no meu atual emprego.

Tauil e Mainardes (2015) destacam que a oferta de diversos meios para se especializar acarretam em atributos para priorizar um determinado curso ou organização de ensino, incluindo objetivos pessoais. Ao observar as características dos estudantes de pós-graduação *lato sensu* é possível identificar que se tratam de indivíduos que possuem em comum a ascensão profissional, neste sentido, ocorre a busca por conhecimentos que lhes faltam para obter as colocações profissionais desejadas.

Os estudantes entrevistados, conforme destacado na fala do E1 e E6, demonstram a orientação para obtenção de competências que podem ser aprimoradas ou que estão ausentes, por exemplo, a visão sistêmica (E1) e o planejamento (E6) o que motivou a escolha do MBA em Gestão Estratégica.

Ao ingressarem no curso os estudantes passam a avaliar seu desempenho considerando diversos fatores que compõem a aprendizagem, por exemplo, aplicação prática do que foi estudado e a retenção do conhecimento (Marxreiter, Bresolin & Freire, 2021). Neste sentido, os entrevistados foram indagados quanto aos fatores que contribuem para a aprendizagem no curso, conforme destacado:

E1 - Aprender é algo que tu consegues absorver e que tu consegues aplicar isso no teu dia-a-dia, no teu trabalho, na tua vida. Não apenas fazer um curso e pra ganhar um diploma para colocar no meu currículo e no meu *LinkedIn*, eu acho que a própria proposta precisa ser algo voltado a aplicar no dia a dia. No momento que você absorve e aplica nada relacionado a dinheiro nem nada, simplesmente aprender e conseguir aplicar, ai eu acho que o aprendizado valeu.

E6 – Para mim aprender é você sair daquele processo né seja do módulo com um conhecimento mais assim com valor agregado né. Eu saio um valor agregado como profissional e como pessoa então eu vejo que aprender a agregar valor na pessoa ou no profissional né então é sair daquela experiência melhor do que você chegou então eu vejo que ele é muito isso assim você no caminho no processo você ir ganhando habilidades.

Conforme relatado nas falas dos entrevistados E1 e E6, não há menção as notas como resposta ao aprendizado, mas reforçaram questões como a aplicação prática e a segurança ao repassar os conteúdos abordados no dia a dia. Esse processo de autoavaliação permite a reflexão e leva os estudantes a autonomia para determinar que é significativo para sua aprendizagem e a mensuração dos resultados obtidos (Marxreiter, Bresolin & Freire, 2021).

O fato das notas não ser algo significativo para compor a aprendizagem dos estudantes, está em consonância com os motivos para escolha do curso, conforme mencionado anteriormente a busca por competências como visão sistêmica e planejamento para progredir na carreira profissional.

Contudo, a aprendizagem, em especial em um curso semipresencial, parte da interação entre diversos elementos, por exemplo, os materiais didáticos, docentes e o próprio conteúdo das disciplinas (Parreira júnior, Baraúna & Oliveira, 2013). Neste ponto,

os entrevistados destacaram a identificação das suas experiências prévias com o conteúdo estudado no MBA, metodologias aplicadas pelos docentes, relacionamento com o professor e possibilidade de compartilhamento do conhecimento com terceiros.

Um ponto a ser destacado é a menção da identificação do estudante com os docentes. Leite e Tassoni (2007) contribuem para compreender tal identificação por meio do conceito de afetividade, o qual está presente em todo o trabalho pedagógico. As decisões pedagógicas que o professor assume, levam em conta a afetividade desenvolvida com os estudantes durante o momento a distância e o presencial.

A afetividade tem repercussões diretas no aluno, tanto no aspecto cognitivo quanto no afetivo, pois encurta a distância no ensino semipresencial entre quem ensina e quem aprende. Os laços afetivos desenvolvem o sentimento de pertencimento e levam os estudantes a se engajarem nas atividades educacionais (Carvalho & Lima, 2015).

Outro destaque apresentado pelos entrevistados é a experiência prévia com as disciplinas trabalhadas. Essa descoberta pode se relacionar a base na literatura ao defender possíveis preditores, embora o desempenho ou experiência anterior não seja o único determinante para o desempenho acadêmico no ensino superior, as experiências prévias podem elevar a identificação com o conteúdo aprendido (Destri, Victor & Moraes, 2017; Faria, 2017).

Os problemas reais vivenciados durante a experiência de vida do aluno podem criar maior interesse e, conseqüentemente, autodisciplina e autocontrole. Esses fatores podem explicar os melhores desempenhos na aprendizagem dos estudantes, considerando a bagagem de situações anteriores ao curso (Duckworth & Seligman, 2006).

Ao tomar como pano de fundo as abordagens educacionais aplicáveis ao ambiente de sala de aula apresentados por Mizukami (1986), percebe-se dentre as disciplinas apontadas como melhor desempenho na aprendizagem dos estudantes possuem a predominância de elementos que se aproximam das abordagens humanistas e socioculturais nas práticas educativas. Essas abordagens são evidenciadas durante as entrevistas por meio de aspectos apresentados pelos estudantes que buscam proximidades com os docentes, tutores e seus colegas.

E4 – Eu me lembro dos professores sempre querendo ajudar sabe, quando tinha uma dúvida eles tentavam de alguma forma ajudar os alunos. Mas o que eu percebi também era como se não faltasse tempo para explicar as coisas.

E6 - Apesar da distância parte da metodologia semipresencial aplicada pelo curso, o tratamento de maneira geral pelo menos com o meu grupo sempre foi muito bom. Ele sempre estava aberto a uma conversa, sempre ajudava não era difícil de agendar os horários com ele e ele sempre vem buscando em bom relacionamento.

Considerando as falas transcritas acima, percebe-se uma tentativa de aproximar estudantes e o ambiente pedagógico, seja ele virtual ou físico. O modelo semipresencial cria uma distância entre os agentes envolvidos no processo educacional, considerando que durante as primeiras semanas a principal metodologia consiste na apresentação de conteúdos e da utilização da tecnologia como uma ferramenta expositiva (Moran & Valente, 2015).

Além disso, outra distância mencionada na abordagem humanista exposta por Mizukami (1986) é em relação a não participação dos estudantes na elaboração dos

conteúdos, cronogramas e formas de avaliação que serão aplicadas no módulo. Em contrapartida, algumas práticas realizadas pelos docentes são impostas aos estudantes.

Contudo, uma explicação é possível. O alto desempenho em disciplinas que não houve a participação dos estudantes, como é o caso do curso semipresencial, são relatados por McKenzie e Schweitzer (2001) como resultado de estratégias didáticas utilizadas pelos docentes, gerando assim um melhor desempenho.

Neste contexto, as limitações citadas nos parágrafos anteriores relacionadas ao modelo semipresencial, requer que modelos inovadores sejam aplicados, a fim de romper redesenhar o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, gerando assim uma alteração paradigmática no formato da educação *lato sensu*, assim como defende Fini (2018).

Ao analisar as razões para o aumento na percepção de desempenho nas disciplinas apontadas pelos estudantes, a confiança e a segurança demonstradas pelo docente durante a realização de atividades propostas e explanação de conteúdos durante o MBA obtiveram destaque. Os alunos demonstraram que o conhecimento técnico, teórico e possibilidade de compartilhamento aos alunos fazem com que a disciplina seja eficaz. O achado corrobora com Alves, Corrar e Slomski (2004) no que revelam que há influência dos docentes no desempenho dos alunos em relação ao domínio atualizado das disciplinas, técnicas de ensino e recursos didáticos, conforme demonstrado a seguir:

E1 - Dentre as que eu mais gostei eu acho que foi da professora. Eu achei que ela dominava muito o conteúdo, explicava pausadamente, mostrou total domínio da disciplina.

E3 - Talvez eu tenha ido bem e ela tenha feito sentido na minha cabeça não pela metodologia não, eu acredito que realmente relacionada a minha predileção pela por essa área e a conhecimentos do professor, pela segurança e facilidade de exposição.

Alinhado ao exposto acima, ao serem questionadas as disciplinas nas quais os discentes apresentaram o menor desempenho, há também evidências que indicam a influência das práticas do docente no resultado negativo informado pelos estudantes. A atuação docente se relacionou aos aspectos negativos da experiência acadêmica na pós-graduação *lato sensu* mesmo utilizando inovações percebidas pelos estudantes.

E2 - A professora criou uma forma de inovar, mas acabava que os exercícios não batiam com o da apostila da disciplina e a maneira com que ela se colocava não me pegou. Eu, por exemplo, faz um tempo que não tinha contado com o mundo acadêmico e outros colegas também não tinham, então acho que ela tinha que ter pegado um pouco mais, não é só largar o conteúdo desse, uma porção desatualizada e daí realmente não tenho condições.

E4 – Olha, na realidade eu acabei não gostando muito dessa matéria porque a plataforma que o professor utilizou não era muito boa, ele passava tudo muito rápido, a forma com que ele separou as atividades foi confusa e o fato de ele mandar conteúdos para pesquisa e depois pedir as atividades sem explicar nada antes também não me agradou.

Embora os docentes utilizem plataformas tecnológicas e assim como o E2 menciona “criou uma forma de inovar”, as competências necessárias para ensinar não foram

percebidas. Apesar da utilização da metodologia inovadora o docente não conseguiu o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem porque faltava que a finalidade e a forma da atividade fossem compreendidas/apropriadas pelos estudantes, ou seja, os exercícios não continham os objetivos claramente especificados ou não eram compreensíveis aos alunos. Ademais, percebe-se que ao E4 citar a palavra ‘confusa’, demonstra que as aulas não continham organização necessária. Isso porque a organização do conteúdo passa também pela velocidade com que ele é mostrado e pelos complementos que o docente utiliza.

Os pesquisadores sentiram-se instigados pelas falas dos entrevistados quando mencionaram a ausência de clareza embora tentassem inovar. Desta forma, as questões foram direcionadas para compreender à aplicabilidade de elementos que são incorporados nas denominadas metodologias ativas, por exemplo a Sala de Aula Invertida (Bergmann & Sams, 2016) e Abordagem Baseada em Problemas (Barrows, 1986).

Para os respondentes, não foram percebidas aplicações dessas estratégias de forma completa nas disciplinas apontadas pelos alunos da pós-graduação *lato sensu*. Os estudantes mencionam que os professores cumpriram os dispostos por alguma das metodologias ativas de forma nula ou parcial.

Os achados neste curso de especialização mostram que o uso de metodologias ativas não foi efetivamente feito por nenhum professor, embora houvessem tentativas. Neste contexto, os estudantes entrevistados percebem que aprendem mais com professores que usam mais o diálogo como mecanismo de aprendizagem, são organizados e tem habilidade para expor o conteúdo. O uso de tecnologias ou de metodologias ativas torna-se secundário, a percepção dos estudantes é de que o desempenho em relação ao aprendizado é efetivo quando há aplicações práticas que se adequam a realidade do estudante.

Contudo, tais percepções se alinham com os apontados pela literatura quanto há dificuldade em aplicar essas metodologias a um ambiente com limitação geográfica, de tempo e contato presencial. Além disso, percebe-se que ao elencar disciplinas com maiores níveis de aplicação de tecnologia da informação sem o devido planejamento, os módulos não tiveram efetividade.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pautado no objetivo de compreender a percepção dos estudantes de pós-graduação *lato sensu* quanto ao papel das estratégias educacionais inovadoras no desempenho acadêmico. Este estudo se baseou nas abordagens educacionais de Mizukami (1986) como pano de fundo para identificação de práticas educacionais e nas estratégias inovadoras de educação denominadas metodologias ativas.

Para realização do trabalho o estudo realizou entrevistas semiestruturadas com estudantes de um MBA Semipresencial em Gestão Estratégica, nas quais foram abordados tópicos envolvendo o desempenho positivo e negativo do estudante e as abordagens e estratégias utilizadas pelos docentes durante a pós-graduação *lato sensu* em Gestão Estratégica.

Como resultados, a pesquisa identificou que os estudantes percebem que algumas inovações sobrepuseram os elementos considerados adequados para o desempenho na aprendizagem, por exemplo, diálogo, clareza nas explicações e aplicação práticas dos conteúdos. Conseqüentemente, alguns módulos não conseguiram o engajamento necessário e como relatam os entrevistados foram confusos. Nesse sentido, os entrevistados priorizaram como protagonistas em sua percepção aprendizado a confiança do professor na

disciplina a ser abordada, a segurança transpassada aos estudantes, além do afinco na fala como instrumento de linguagem do docente.

Em contrapartida, ao considerar os módulos nos quais os alunos demonstraram maior percepção de desempenho percebe-se uma migração a abordagens na relação aluno-professor menos tradicionalistas e mais humanistas ou considerando aspectos sócio-históricos-culturais. Essas questões são percebidas ao analisar que a proximidade e relação clara, transparente e participativa dos professores. Por exemplo, a segurança ao expor o conteúdo, o diálogo com o estudante e a confiança mútua levaram a uma percepção maior de desempenho no aprendizado.

Este estudo possibilita refletir sobre qual forma de inovação é aplicada a um ambiente de pós-graduação *lato sensu* semipresencial. Na medida em que há a dificuldade de aplicações de metodologias ativas, a possibilidade da consideração do docente e do programa de ações para uma abordagem mais humana e sócio-histórica para educação. Para tal, muito mais do que uma alteração no método aplicável a sala de aula, é recomendável, com base nesta pesquisa, a compreensão do contexto dos estudantes e do próprio modelo de curso é fundamental.

Isso requer (re)pensar a respeito (i) do uso de metodologias ativas e a dificuldade em efetivamente implantá-las nos cursos de pós-graduação *lato sensu* semipresenciais, (II) na forma com que os estudantes percebem o próprio desempenho e (III) como direcionam o seu interesse para as disciplinas cujos professores tenham organização, domínio e transmitam confiança por meio de uma fala organizada e de atividades que levem em conta o cotidiano dos estudantes.

Os achados aqui apresentados se contrapõe as ações inovadoras para a pós-graduação *lato sensu* sem a contextualização do perfil dos estudantes, prática comumente adotada em cursos com modelos institucionalizados. A forma de inovação incorporada pelas instituições de ensino permeiam práticas como aplicação de metodologias ativas e uso de tecnologias. Essas ações podem ser consequência de adaptações mercadológicas, gerando o vértice da mercantilização do ensino, visando geração de receitas ou pela imposição de flexibilidade e diversificação do processo educativo o crescente uso de tecnologia nos ambientes de educação.

Este estudo possui como principal limitação as questões sanitárias que permeiam o macro ambiente por questões envolvendo a Pandemia de COVID-19, causada pelo Coronavírus. Esta limitação pode gerar como consequência a impossibilidade ou necessidade de adaptação prática de algumas metodologias aplicáveis exclusivamente à sala de aula presencial. Por conseguinte, surge a oportunidade para aplicabilidade deste estudo em situações comuns de prática de ensino, além de sua aplicação a cursos de pós-graduação exclusivamente presenciais, visando considerar os resultados para além do ensino semipresencial, ao qual foi aplicada esta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- Antonello, C. S., & Ruas, R. (2005). Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. *Revista de administração contemporânea*, 9, p. 35-58. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552005000200003>
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical education*, v. 20, n° 6, p. 481-486. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Brito, M. A. F. (2017). A inserção do *design thinking* aliado ao *coaching* nos trabalhos de conclusão de curso do ensino superior. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Bryndin, E. (2019). Creative innovative higher education of researchers with flexible skills and synergy of cooperation. *Contemporary Research in Education and English Language Teaching*, v. 1, n. 1, p. 1-6. Doi: <https://doi.org/10.33094/26410230.2019.11.1.6>
- Carvalho, M. R., & Lima, R. L. (2015). A importância da afetividade na EaD: uma perspectiva de Wallon. *Revista EDaPECI*, v. 15, n° 1, p. 192-205. Recuperado de: [https://web.archive.org/web/20180508091251id\\_/https://seer.ufs.br/index.php/edapec/i/article/viewFile/3391/pdf](https://web.archive.org/web/20180508091251id_/https://seer.ufs.br/index.php/edapec/i/article/viewFile/3391/pdf)
- Chaves, V. L. J. (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 481-500. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200010>
- DeShields, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. *International journal of educational management*, v. 19, n° 2, p. 128-139.
- Destri, I. T., Victor, F., & de Moraes, K. B. (2017). Determinantes do desempenho acadêmico: uma análise da influência da formação e da experiência profissional dos alunos de ciências contábeis. *Revista de Contabilidade Dom Alberto*, v. 6, p. 12, p. 1-21. Doi: <https://revista.domalberto.edu.br/revistadecontabilidadefda/article/view/111/111>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of educational psychology*, v. 98, n° 1, p. 198-208. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.198>
- Faria, E. D. O. (2017). Uma análise dos fatores determinantes do desempenho dos alunos dos cursos superiores em Administração do Distrito Federal. (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Fini, M. I. (2018). Inovações no ensino Superior. Metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 19, n° 1, p. 176 - 183. Doi: <https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n1.982>

- Fonseca, M., & Fonseca, D. M. D. (2016). A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. *Educação e Pesquisa*, v. 42, p. 151-164. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603136263>
- Flores, J.G. (1994). *Análisis de Datos Cualitativos*. Barcelona: PPU. (revisão)
- Freire, P. (2014). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.
- Harres, J. B. S., Lima, V. M. D. R., Delord, G. C. C., Susa, C. I. C., & Martinez, R. I. P. (2018). Constituição e prática de professores inovadores: um estudo de caso. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 20. Doi: <https://doi.org/10.1590/1983-21172018200107>
- Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of ‘useful’ digital technology in university teaching and learning. *Studies in higher education*, v. 42, nº 8, p. 1567-1579. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>
- Koskina, A. (2013). What does the student psychological contract mean? Evidence from a UK business school. *Studies in Higher Education*, v. 38, nº 7, p. 1020-1036. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.618945>
- Leis de Diretrizes e Bases, LDB (1996). Lei nº 9.394.
- Leite, S. D. S., & Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 113-141.
- Lima, S. L. L., Gomes, A. R. V., Ferreira, R. M., & Walter, S. A. (2020). Mídias sociais, uma questão a ser enfrentada: a percepção dos alunos sobre as abordagens metodológicas e os princípios do conectivismo. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, p. 115-136. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n1p115>.
- Marchi, A. C. B.; Araújo, D. D.; Istreit, I. R. (2008). Modalidade semipresencial de ensino: alguns resultados da implantação em disciplinas de graduação da UPF. *Revista novas tecnologias na educação*. Porto Alegre, 6 (2), CintedUFRGS.
- Martins, G. D. A., & Theóphilo, C. R. (2009). Metodologia da investigação científica. *São Paulo: Atlas*, p. 143-164.
- Marxreiter, V. L. F., Bresolin, G. G., & de Sá Freire, P. (2021). Autoavaliação: um olhar de inovação para a avaliação da aprendizagem das novas gerações. *P2P e Inovação*, v. 7, nº 2, p. 46-62. Doi: <https://doi.org/10.21721/p2p.2021v7n2.p46-62>
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher education research & development*, v. 20, nº 1, p. 21-33. Doi: <https://doi.org/10.1080/07924360120043621>
- Merriam, S. B. (2002). Do all these people have to be here?. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 58-61. Merriam & Associates.
- Mizukami, M. D. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*.

- Moran, J. M., & Valente, J. A. (2015). *Educação a distância*. Summus Editorial.
- Pedrini, I. A. D., & Malusá, S. (2019). Docência universitária: o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Publicidade e Propaganda. *Cadernos de Pesquisa*, p. 187-206. Doi: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p187-206>
- Parreira Júnior, W. M., Baraúna, S. M., & Oliveira, G. S. D. (2013). Docência universitária: um estudo sobre a interação entre docentes e estudantes em cursos na modalidade semipresencial. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*. v. 16, nº 2, p. 193-212. Recuperado de: [https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/102871/parreira\\_junior.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/102871/parreira_junior.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pereira, T. M., Weiss, A., Vogel, M., & Receptuti, C. C. (2018). Uma investigação sobre os saberes docentes no processo de formação inicial da licenciatura em química: relação com as abordagens pedagógicas. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 8(2).
- Rosado, L. A. D. S., Ferreira, G. M. D. S., & Carvalho, J. D. S. (2017). Educação e Tecnologia na literatura acadêmica on-line em português. *Rio de Janeiro: SESES*, p. 208-254.
- Santos, R. V. D. (2005). Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *Integração, ano XI, 40*, 19-31.
- Saviani, D., & Saviani, D. (1989). A filosofia da educação e o problema da inovação. *GARCIA, WE*.
- Sena, T. V. O uso de metodologias ativas na pós-graduação lato sensu como uma tendência em educação. *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design*. p. 1-11. Recuperado de: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/255/2552489014/2552489014.pdf>
- Tauil, A., & Mainardes, E. W. (2015). Escolha de cursos de pós-graduação lato sensu e os seus fatores determinantes. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, v. 8, nº 3, p. 219-239. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n3p219>
- Teixeira, L. H. O. (2018). A abordagem tradicional de ensino e suas repercussões sob a percepção de um aluno. *Revista Educação em Foco*, v. 10, p. 93-103. Recuperado de: [https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/08/009\\_A\\_ABORDAGEM\\_TRADICIONAL\\_DE\\_ENSINO\\_E\\_SUAS\\_REPERCUSS%C3%95ES.pdf](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/08/009_A_ABORDAGEM_TRADICIONAL_DE_ENSINO_E_SUAS_REPERCUSS%C3%95ES.pdf)
- Vasconcellos, L. H. R., Brites, F. F., & de Mello, C. H. P. (2019). Avaliações subjetivas e relacionais: o equívoco do sistema avaliativo docente para a qualidade dos cursos de pós-graduação MBA. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, p. 1-22.
- Weiss, L. A. S., de Souza, R. F., Moacir Fabriz, S., & Walter, S. A. (2020). O ensino da contabilidade geral: um estudo sobre as abordagens metodológicas adotadas no Brasil. *Capital Científico*, 18(4).