

Impactos da Covid-19 em programas *stricto sensu* da área de negócios: possibilidades para a educação a distância

Impacts of Covid-19 on graduate programs in the business area: possibilities for distance education

Recebido: 17/04/2023 - Aprovado: 29/06/2023 - Publicado: 01/07/2022
Processo de Avaliação: Double Blind Review

Samuel de Oliveira Durso¹
Paschoal Tadeu Russo²
Luana Karoline Soares Santos Sousa³

RESUMO

Este estudo objetivou identificar o nível de satisfação dos discentes de programas de mestrado e doutorado da área de negócios com as mudanças introduzidas pelas instituições de ensino superior para viabilizar a continuidade do curso frente ao contexto de pandemia provocada pela Covid-19. Para atender ao objetivo proposto, aplicou-se um questionário em 101 discentes matriculados em programas da área de negócios no primeiro semestre de 2020. Como principais resultados, foi possível constatar que os participantes do estudo mostraram, em média, um nível de satisfação moderado em relação às adaptações introduzidas pelas instituições de ensino no contexto da Covid-19. Além disso, foi possível identificar que características pessoais (gênero, estado civil, idade e número de filhos) e o contato prévio com cursos de longa duração em EAD foram estatisticamente significativos para explicar as diferenças nos níveis motivacionais apresentados. Foi evidenciado, ainda, que quanto mais satisfeito em relação às mudanças o estudante estava, maior era a sua propensão para indicar um curso *stricto sensu* 100% em EAD para um amigo. Entre os principais descontentamentos em relação às adaptações utilizadas pelas instituições, está a percepção de baixo desenvolvimento das habilidades necessárias para a atuação futura como docente, a percepção de baixa interação entre os discentes durante o ensino remoto emergencial e as dificuldades para aprofundar no conhecimento na modalidade EAD. Os resultados da pesquisa permitem refletir sobre os impactos da Covid-19 e a introdução da EAD na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Palavras-chave: Covid-19, *Stricto Sensu*, Educação a Distância, Educação

¹ Doutor em Controladoria e Contabilidade pela Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil. Email: sodurso@gmail.com

² Doutor em Controladoria e Contabilidade pela Faculdade FIPECAFI. 2023. Email: paschoal.russo@fipecafi.org

³ Mestre em Controladoria e Contabilidade pela Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil. 2023. Email: luanaksss@ufmg.br

ABSTRACT

This study aimed to identify the level of satisfaction of students of master's and doctoral programs in the business area with the changes introduced by higher education institutions to enable the continuity of the course in the context of the pandemic caused by Covid-19. To meet the proposed objective, a questionnaire was applied to 101 students enrolled in programs in the business area in the first half of 2020. As main results, it was possible to verify that the study participants showed, on average, a moderate level of satisfaction in regarding the adaptations introduced by educational institutions in the context of Covid-19. Furthermore, it was possible to identify that some personal characteristics (gender, marital status, age, and the number of children) and previous contact with long-term distance education courses were statistically significant to explain the differences in the motivational levels presented by the sample. It was also possible to find that the more satisfied with the changes the student was, the greater was his propensity to indicate a graduate course 100% in distance education modality to a friend. Among the main discontents in relation to the adaptations used by the institutions, was the perception of low development of the skills necessary for future work as a teacher, the perception of low interaction between students during emergency remote teaching and the difficulties to deepen knowledge in this modality of learning. The survey results allow us to reflect on the impacts of Covid-19 and the introduction of distance education in the graduate programs in Brazil.

Keywords: Covid-19, Graduate Programs, Distance Education, Education

1. INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou situação de pandemia em função do novo coronavírus (Covid-19). Diversos foram os impactos causados por essa nova realidade em todo o mundo. No âmbito educacional, estima-se que 90% da população estudantil ficou fora das escolas (Unesco, 2020). No ensino superior, a situação não foi diferente. Buscando minimizar os danos causados pela Covid-19, algumas Instituições de Ensino Superior (IES) introduziram medidas emergenciais pautadas na Educação a Distância (EAD), tanto para os cursos de graduação quanto pós-graduação.

Apesar de a EAD estar presente no contexto educacional brasileiro desde o século passado, a literatura indica que a formação docente tem recebido pouca atenção para essa modalidade de ensino, deixando de formar os futuros professores para as suas especificidades (Penteado & Costa, 2021). Dessa forma, pode-se esperar que quando da transição do ensino presencial para o remoto emergencial, os docentes atuantes nos diversos níveis educacionais precisaram lançar mão de novas estratégias para fomentar o processo de ensino-aprendizagem neste novo contexto educacional (Gusso et al., 2020).

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, as mudanças ocasionadas pela Covid-19 impactaram significativamente os programas de mestrado e doutorado, uma vez

que, até então, não existiam programas EAD neste nível educacional aprovados pela agência reguladora do setor. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) introduziu, a partir do Decreto nº 9.057/2017, a possibilidade de criação de programas *stricto sensu* na modalidade EAD. Contudo, até o início da pandemia, nenhum programa havia sido aprovado pelo órgão. Das 665 propostas de novos cursos recebidas em 2019, apenas 17 eram da modalidade EAD (Capes, 2019). A situação provocada pela pandemia, portanto, apesar de não ser intencional, gerou a oportunidade de diversas IES implementarem estratégias relacionadas à modalidade EAD em seus programas de mestrado e doutorado.

Dentre as áreas que podem se beneficiar com as oportunidades de oferta de cursos *stricto sensu* na modalidade EAD está a área de Negócios, abrangendo o campo da Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito. Para essas carreiras, é comum encontrar uma parcela significativa de discentes que vai para o mercado de trabalho após a finalização do curso de graduação, postergando e/ou inviabilizando a realização de uma pós-graduação *stricto sensu* em função das oportunidades profissionais (Durso et al., 2016). Sendo assim, um dos benefícios gerados pela flexibilidade da pós-graduação *stricto sensu* na modalidade EAD estaria, justamente, na possibilidade de alinhar as múltiplas demandas existentes no dia a dia dos estudantes com a continuidade dos estudos (Schlemmer & Moreira, 2019).

Nesse contexto, o presente estudo visa responder a seguinte questão de pesquisa: qual o nível de satisfação dos discentes de programas *stricto sensu* da área de negócios com as estratégias de EAD introduzidas como resposta emergencial à Covid-19? O objetivo da pesquisa, portanto, é identificar o nível de satisfação dos discentes de programas de mestrado e doutorado da área de negócios com as mudanças introduzidas pelas IES para viabilizar a continuidade do curso frente ao contexto de pandemia. Adicionalmente, o estudo analisa fatores pessoais e contextuais que interferem na percepção de satisfação por parte dos estudantes.

A justificativa para a realização da pesquisa recai, inicialmente, na necessidade de mapear os impactos que a Covid-19 ocasionou para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país. A baixa preparação pregressa dos docentes para a atuação no âmbito da EAD pode fazer com que a transição para o ensino remoto emergencial tenha apresentado falhas no processo de ensino-aprendizagem, impactando, inclusive, na motivação dos estudantes (Gusso et al., 2020). Sendo assim, os resultados da pesquisa podem ser úteis para a identificação de

gaps no processo de ensino remoto que podem ajudar na construção de políticas educacionais brasileiras, especialmente no contexto atual de autorização dos cursos stricto sensu na modalidade EAD.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Estratégias de Ensino-Aprendizagem

A prática docente é permeada pela necessidade de dinamização das aulas. As estratégias de ensino compõem a dinâmica da prática docente e possuem o objetivo de orientá-los de modo que o conteúdo abordado possa ser transmitido com dinamismo, além de contribuir para o processo de avaliação e planejamento (Marques & Biavatti, 2019). Assim, as estratégias de ensino devem motivar e envolver os estudantes no aprendizado, deixando claro o papel que corresponde a eles. É necessário que os docentes estejam cientes de que os discentes aprendem de forma diferente e, portanto, precisam saber ouvir e atender a todos para poderem sanar qualquer dificuldade. A partir do conhecimento do perfil dos estudantes com quem trabalha e suas necessidades, o docente consegue identificar e desenvolver as técnicas que viabilizem o aprendizado e deixam as aulas mais interessantes.

Marques e Biavatti (2019) destacam que diversas técnicas de ensino estão à disposição dos docentes, cabendo a estes profissionais a identificação do melhor momento para se aplicar determinada técnica, tendo em vista que não existem práticas de ensino melhores ou piores. Nesse sentido, Piletti (2006) apresenta que as estratégias devem ser escolhidas e adaptadas de acordo com as características do grupo ou do conteúdo que está sendo ministrado. Os docentes devem observar alguns aspectos para escolha adequada da estratégia de ensino, como o planejamento proposto para a disciplina, os objetivos educacionais e pedagógicos, tipos de aprendizagem, tempo hábil, estrutura física, estrutura do assunto, diversidade dos alunos e didática do docente (Piletti, 2006).

Neste processo, a habilidade do docente de identificar as diferenças e escolher os processos de ensino que melhor se adaptem as características dos alunos com os quais trabalha, poderá torná-lo mais bem-sucedido como educador. Cabe ao docente identificar, portanto, diante de todo o contexto no qual está inserido (instituição de ensino, perfil da turma e sociedade), qual o método ou técnica de ensino adequado para atender cada situação específica, tendo em vista que o uso de formas e procedimentos de ensino deve considerar que a maneira pela qual o discente aprende não ocorre de modo isolado, sem que haja uma

preocupação na análise dos conteúdos a serem trabalhados e nas habilidades necessárias para a execução dos trabalhos e dos objetivos a serem atingidos (Mazzioni, 2013).

Anastasiou e Alves (2004) e Leal e Borges (2016), realizaram estudos nos quais identificaram as estratégias de ensino mais utilizadas. As mesmas podem ser observadas, com suas respectivas definições, por meio da Tabela 1.

Tabela 1: Estratégias de ensino

| Estratégia de Ensino | Características |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aula Expositiva | Técnica de ensino mais tradicional que consiste na transmissão do conteúdo aos discentes por meio da fala. |
| Aula Expositiva dialogada | Aula com exposição do conteúdo e participação dos discentes. |
| Estudo Dirigido | Estudo realizado individualmente ou em grupo sob orientação do docente que objetiva sanar as dificuldades dos estudantes. |
| Discussões e Debates | Trabalha com diferentes opiniões e pontos de vista dos discentes que são dispostos, geralmente, em grupos. Possibilita a abordagem de assuntos complexos, agregando conhecimento teórico. |
| Método de Estudos de Caso | Busca de soluções de problemas a partir da análise de situações complexas, que podem ser fictícias ou não. |
| Aulas Práticas e Laboratório | Possibilita aliar os aspectos teóricos com a parte prática. |
| Seminário | Consiste na apresentação de um trabalho realizado pelos estudantes após consulta a fontes diversas. |
| Dinâmica de Grupo | Desenvolve a capacidade de estudar em equipe, de discutir e debater. |
| Visitas Técnicas e Excursões | Devem ser integradas com o conteúdo exposto em sala. Os discentes observam e registram os dados coletados e emitem relatórios para discussão. |
| PBL (<i>Problem-Based Learning</i>) | Tem por objetivo a solução de um problema, com um conteúdo específico. |

Fonte: Adaptado de Leal e Borges (2016) e Anastasiou e Alves (2004).

Existem outras estratégias de ensino, que apesar de não serem muito utilizadas, podem contribuir para eficiência do processo educativo Conforme Masetto (2003), as estratégias não são absolutas, nem imutáveis, constituindo-se em ferramentas que podem ser adaptadas, modificadas, ou combinadas pelo docente, conforme julgar conveniente ou necessário. Riedner e Pischetola (2016), apontam o uso da tecnologia como uma ferramenta que facilita e torna mais eficaz o processo de ensino e aprendizagem, sendo utilizada como um espaço de extensão da sala de aula e como uma forma de auxiliar os discentes da EAD e complementar o ensino presencial. Segundo Haas e Lopes (2014), a evolução do ensino presencial para a EAD, com o uso da tecnologia, apresenta desafios para os docentes, que precisam adaptar suas habilidades de ensino para o ambiente virtual, utilizando novas metodologias para garantir a efetividade da aprendizagem dos estudantes.

Considerando as diversas possibilidades que se apresentam aos docentes no contexto da sala de aula, o processo de formação didático-pedagógica desses profissionais exerce um papel central em suas possibilidades de atuação. Apesar disso, a literatura tem destacado, para diferentes contextos de análise, que a formação dos professores do ensino superior, por meio dos programas de mestrado e doutorado, é falha e, na maioria das vezes, focado na construção de habilidades para a pesquisa (Welter et al., 2021; Wille, 2018).

Nesse contexto, diante da gravidade da pandemia de Covid-19, que surpreendeu o mundo no início de 2020, os docentes de inúmeras IES se viram desafiados ao terem as atividades presenciais suspensas, substituídas por aulas em meios digitais e atividades a distância para dar seguimento ao ano letivo. Neste contexto, foi necessário que as estratégias de ensino presencial se adaptassem às da modalidade EAD.

Tendo em vista a complexidade do cenário educacional durante nos piores momentos da Covid-19, a seção seguinte irá abordar as estratégias que foram utilizadas pelas IES para adaptar os seus respectivos cursos ao ensino remoto, destacando os desafios enfrentados pelos professores e discentes nesse processo.

2.2. Estratégias de Educação a Distância e a Covid-19

O ensino remoto praticado no período da pandemia assemelha-se a EAD apenas no que se refere a uma educação mediada pela tecnologia, mas os princípios seguem sendo os mesmos da educação presencial (Costa, 2020; Lima et al., 2022). Ribeiro e Corrêa (2020) afirmam que no período de distanciamento social e quarentena, atividades de EAD, aulas *online* e remotas foram as estratégias de ensino mais implementadas e praticadas pelas IES no Brasil, sobretudo em instituições de ensino do setor privado.

Com a EAD adotada em caráter emergencial, o professor precisou adaptar a sua metodologia de ensino, antes, exclusivamente voltada para o contato pessoal e coletivo em sala de aula, para outras formas de atividades no meio digital. Para isso, foi preciso investir nas ferramentas digitais como novas estratégias, tais como: uso do correio eletrônico (e-mail), fóruns de discussão, redes sociais, aplicativos, atividades síncronas (*lives*) e assíncronas (vídeos) no canal do YouTube, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), Plataforma Google Drive, Biblioteca Virtual, formulário compartilhado no Google Docs, sala virtual no Google Meet e a formação de grupos no WhatsApp (Ribeiro & Corrêa, 2020; Granjero et al., 2020).

Verschoore (2019) e Álvarez et al. (2020) afirmam que as dificuldades para implementar o ensino remoto foram mínimas para os docentes, mas foram mais sentidas pelos discentes. Porém, Marques (2020) e Sampaio (2020) afirmam que muitos professores não estavam preparados para trabalhar com plataformas digitais, demandando tempo para se adaptar à nova fase da educação brasileira. Granjero et al. (2020), realizaram um estudo a partir de relatos de experiências em uma IES brasileira e constataram que das reuniões online às aulas remotas, estudantes e professores usaram a criatividade para engajar, surpreender e serem surpreendidos. Os resultados da investigação mostram, ainda, que a IES analisada obteve sucesso no processo do EAD em decorrência do empenho dos seus professores e nível de satisfação e engajamento de seus discentes.

Conforme evidenciado por Martinez (2022), os discentes tendem a ficar satisfeitos quando há interação e discussões com colegas e professores, quando as experiências correspondem às suas expectativas, e quando há acesso satisfatório aos serviços, como materiais e suporte acadêmico. Além destes fatores, os estudantes tendem a ficar mais satisfeitos quando os resultados obtidos têm utilidade para seu desenvolvimento profissional e acadêmico. Adicionalmente, diferente do ensino presencial, nos cursos EAD, existe uma maior carga de responsabilidade e autorregulação por parte do discente para que a aprendizagem aconteça. Assim, a automotivação é fundamental para o sucesso e consequente satisfação do estudante.

Estudo realizado por Fávero e Parreira (2020) com objetivo de avaliar a percepção dos acadêmicos da área da saúde sobre o ensino remoto durante a pandemia, apontou que a maioria dos discentes acredita que o ensino remoto pode ser complementar ao ensino presencial. Contudo, 87,5% dos participantes da amostra da pesquisa acreditam que as aulas presenciais são mais produtivas. Os autores evidenciaram que os maiores dificultadores técnicos foram a internet, o local e os recursos tecnológicos inadequados.

Dosea et al. (2020) realizaram um estudo com estudantes do curso de fisioterapia de uma instituição do setor privado sobre o ensino remoto durante a pandemia e revelam que 85% dos estudantes consideraram o processo de aprendizagem relevante, especialmente por conta das metodologias ativas de ensino utilizadas. Apesar de algumas fragilidades encontradas no ensino *online*, a pesquisa conclui que a modalidade é benéfica para a aquisição de conhecimentos, pois coloca o estudante como centro do processo de aprendizagem. No entanto, há interferências que dificultam o desenvolvimento autônomo do estudante, ou seja,

fatores que atrapalham o seu aprendizado independente e autônomo, tais como: problemas com a conexão de internet, ambiente de estudo inadequado e dificuldades com as plataformas *online*.

Aristovnik et al. (2020) investigaram como os discentes percebem os impactos da pandemia em suas vidas pessoais, afetivas, acadêmicas e financeiras. A pesquisa contou com uma amostra de 30.383 discentes de 62 países. Os resultados globais da pesquisa indicaram que, com o *lockdown* e a adoção do ensino remoto emergencial, os estudantes se sentiam satisfeitos com o suporte oferecido pelo corpo docente, porém, estavam insatisfeitos com seu desempenho acadêmico pessoal e sobrecarregados.

A partir da revisão destes estudos, pode-se observar que o ensino remoto emergencial (também denominado como EAD por alguns autores), implementado durante a pandemia, teve um impacto significativo na educação superior. Embora a maioria dos estudantes tenha reconhecido a importância de o ensino remoto como complementar ao ensino presencial, ainda há uma forte preferência pelo ensino presencial, que é considerado mais produtivo. Além disso, a falta de acesso à tecnologia e problemas de conectividade são fatores que prejudicam o aprendizado remoto. No entanto, as pesquisas apontam que a metodologia de ensino ativo utilizada no ensino remoto pode ser benéfica para a aquisição de conhecimentos, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem. Por fim, a pandemia teve um impacto negativo na vida pessoal, afetiva, acadêmica e financeira dos alunos, que se sentiram sobrecarregados e insatisfeitos com seu desempenho acadêmico pessoal.

3. METODOLOGIA

Este estudo pode ser caracterizado como descritivo, realizado por meio de *survey* e com análise quantitativa de dados (Lakatos & Markoni, 2019). O questionário aplicado pela pesquisa apresentou quatro partes, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam os direitos dos participantes da pesquisa. Na primeira etapa do instrumento, foram levantadas informações sobre o programa *stricto sensu* no qual o estudante estava matriculado e a situação em que o curso se encontrava em função da Covid-19. Na segunda parte do questionário, foram apresentadas questões sobre as estratégias didático-pedagógicas implementadas pelo programa de forma emergencial em função da pandemia.

A terceira etapa, por sua vez, contou com oito assertivas que versavam sobre a percepção dos discentes em relação às estratégias didático-pedagógicas implementadas pelos

seus respectivos programas. Para cada uma dessas assertivas os discentes precisavam assinalar o grau de concordância em uma escala de 0 (nenhuma concordância) a 10 (total concordância). Por meio das respostas a essas questões, criou-se o Índice de Satisfação com as Mudanças (ISM) implementadas pelas IES (média simples das notas atribuídas para as oito assertivas).

Por fim, na quarta e última parte do instrumento, foram apresentadas questões para caracterização dos discentes, as quais possibilitaram a construção das variáveis apresentadas na Tabela 2. Nessa última etapa foi apresentada, ainda, uma questão dissertativa voluntária na qual o respondente poderia acrescentar informações que julgasse importante para a compreensão do fenômeno analisado.

Tabela 2: Construção das variáveis de análise

| Variáveis | Descrição |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ExpEADCurta | Apresentou o valor 1 se o respondente havia apresentado o contato prévio com cursos EAD de curta duração (como cursos de atualização e aperfeiçoamento) e 0 caso contrário |
| ExpEADLonga | Apresentou o valor 1 se o respondente havia apresentado o contato prévio com cursos EAD de longa duração (como cursos de graduação e especialização) e 0 caso contrário |
| Filho | Apresentou o valor 1 se o respondente possuía, pelo menos, um filho e 0 caso contrário |
| EstadoCivil | Apresentou o valor 1 se o respondente era casado, em união estável ou viúvo e 0 caso contrário |
| Gênero | Apresentou o valor 1 se masculino e 0 se feminino ou outro |
| Nível | Apresentou o valor 1 se o respondente estava no mestrado e 0 caso fosse do doutorado |
| TipoCurso | Apresentou o valor 1 se o respondente era de um programa profissional e 0 caso fosse de um programa acadêmico |
| Idade | Representou a idade do participante em anos |
| PreparoIES | Apresentou o valor 1 se o programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> do respondente já apresentava alguma disciplina EAD antes da pandemia e 0 caso contrário |
| TipoIES | Apresentou o valor 1 se a IES era privada e 0 se pública |
| Direito | Apresentou o valor 1 se o discente era do curso de Direito e 0 caso fosse dos demais (Administração, Ciências Contábeis ou Ciências Econômicas) |

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

O questionário utilizado pela pesquisa foi aplicado entre abril e maio de 2020, após a realização de um pré-teste com sete pesquisadores especialistas na temática investigada. Para atingir o público-alvo do estudo, utilizou-se a amostragem intencional por acessibilidade (Martins & Theóphilo, 2009). Ao todo, foram obtidas 101 respostas de discentes inseridos em programas de mestrado e doutorado na área de negócios. Os dados coletados foram analisados por meio do software Stata13®, criando-se estatísticas descritivas e regressões lineares simples, as quais visam identificar relações existentes entre duas variáveis, as quais são denominadas de explicada e explicativa ou dependente e independente (Woodridge, 2007).

Dessa forma, no próximo tópico estão apresentados os principais achados do estudo, assim como a caracterização dos participantes da *survey* conduzida.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

O instrumento do estudo foi respondido por 101 discentes matriculados em programas de pós-graduação da área de negócios quando do início da pandemia provocada pela Covid-19. A maior parte da amostra foi composta por estudantes do gênero masculino (55%). Do total de participantes, 80% estavam matriculados em um mestrado e 20% em um doutorado. Além disso, 58% faziam parte de um programa *stricto sensu* do tipo acadêmico e 67% dos participantes eram de IES públicas. Em relação à área do programa, 37% eram de Ciências Contábeis, 36% de Administração, 15% de Ciências Econômicas e 12% do Direito.

A média da idade da amostra do estudo foi de 35 anos, sendo que o mais jovem participante apresentava 22 anos quando respondeu ao instrumento da pesquisa e o mais velho 57 anos. Em relação ao estado civil, 46% dos discentes declararam estar solteiros quando da participação na pesquisa e 30% disseram ter, pelo menos, um filho. Por fim, em relação ao contato prévio dos participantes com a EAD, 69% dos estudantes declararam já ter realizado algum curso de curta duração na modalidade e 20% da amostra afirmou ter realizado um curso de longa duração em EAD.

Na Tabela 3, estão evidenciados os principais achados da pesquisa em relação à satisfação com as adaptações realizadas pelas IES nos programas de mestrado e doutorado *stricto sensu* da área de negócios. O Alfa de Cronbach para essa etapa do instrumento foi de 0,9191, indicando elevada consistência interna para o instrumento da pesquisa (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Adicionalmente, é possível notar que sete das oito sentenças apresentaram pontuação, em média, maior do que 6, o que indica uma satisfação razoável para as mudanças introduzidas pelas IES. O desvio padrão das oito assertivas utilizadas para criar o ISM, contudo, mostram-se elevados (variando de 2,37 até 3,16 pontos). Como consequência, pode-se observar que o Coeficiente de Variação (CV) de cada assertiva indica uma grande dispersão, uma vez que todas estão acima de 30% (Martins & Domingues, 2017). Esse resultado já era esperado, considerando a heterogeneidade da amostra, formada por estudantes de diferentes IES e áreas do conhecimento.

Os dados apresentados na Tabela 3 permitem identificar, ainda, que o pior desempenho dentre as assertivas (obtido para a de nº 4) pode indicar que as mudanças realizadas pelas

instituições, na percepção dos discentes que compõe a amostra, são limitadas para o desenvolvimento de habilidades importantes para a atuação como docente (capacidade esta esperada para os futuros mestres e doutores). É importante frisar, contudo, que esse achado se encontra em linha com o cenário educacional da área de negócios do período pré-pandemia, no qual já se havia identificado fragilidades no processo de formação docente dos pós-graduandos (Welter et al., 2021; Wille, 2018).

Tabela 3: Resultados para o ISM (N=101)

| Sentença | Média | Moda | Mediana | DP | CV |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|---------|------|------|
| 1. As mudanças realizadas nas aulas presenciais foram satisfatórias para o meu aprendizado nas disciplinas. | 6,81 | 8,00 | 8,00 | 2,66 | 0,39 |
| 2. As mudanças realizadas nas aulas presenciais permitem que eu participe da construção do conhecimento nas disciplinas. | 6,76 | 8,00 | 7,00 | 2,78 | 0,41 |
| 3. As mudanças realizadas nas aulas presenciais foram adequadas para o meu desenvolvimento enquanto pesquisador. | 6,42 | 8,00 | 7,00 | 2,72 | 0,42 |
| 4. As mudanças realizadas nas aulas presenciais foram adequadas para o meu desenvolvimento enquanto docente. | 5,71 | 7,00 | 7,00 | 3,16 | 0,55 |
| 5. As mudanças realizadas nas atividades avaliativas foram satisfatórias para a mensuração do aprendizado. | 6,45 | 8,00 | 7,00 | 2,73 | 0,42 |
| 6. As mudanças realizadas nas atividades avaliativas foram justas para os discentes. | 7,12 | 10,00 | 8,00 | 2,62 | 0,37 |
| 7. As mudanças realizadas no curso foram adequadas para o meu desenvolvimento no programa. | 6,43 | 8,00 | 7,00 | 2,79 | 0,43 |
| 8. A atuação dos professores com as mudanças realizadas nas disciplinas foi satisfatória para o meu aprendizado. | 7,44 | 10,00 | 8,00 | 2,37 | 0,32 |
| Índice de Satisfação com as Mudanças (ISM) | 6,64 | 6,50 | 7,13 | 2,19 | 0,33 |

Alfa de Cronbach = 0,9191

Nota: DP é o desvio padrão e CV é o coeficiente de variação.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Na Tabela 4 estão evidenciados os achados da pesquisa em relação os fatores internos e externos que ajudam a entender o nível de satisfação dos discentes de programas *stricto sensu* da área de negócios com as mudanças emergenciais adotadas pelas suas respectivas IES. Esses achados foram evidenciados a partir de estimacões de onze regressões lineares entre o ISM calculado para cada indivíduo e as variáveis de análise obtidas na última etapa do questionário da pesquisa. Além disso, a última regressão foi estimada entre o ISM e a probabilidade o respondente indicar um programa 100% EAD para um amigo. Entre as estimacões apresentadas na Tabela 3, seis apresentaram significância estatística ao nível de

1%, 5% ou 10%. Outras seis não mostraram significância nos parâmetros adotados pela investigação.

Tabela 4: Resultado das regressões lineares simples

| Variável Independente | Variável Dependente | Coefficiente | P-Valor |
|-----------------------|---------------------|--------------|----------|
| ISM | ExpEADCurta | 0,0228629 | 0,630 |
| ISM | ExpEADLonga | 0,132662 | 0,014** |
| ISM | Filho | 0,0852582 | 0,073* |
| ISM | EstadoCivil | 0,1314279 | 0,002*** |
| ISM | Gênero | 0,0948066 | 0,030** |
| ISM | Nível | -0,0001775 | 0,997 |
| ISM | TipoCurso | -0,0157032 | 0,724 |
| ISM | Idade | 0,0062534 | 0,014** |
| ISM | PreparoIES | -0,045303 | 0,519 |
| ISM | TipoIES | -0,0284537 | 0,542 |
| ISM | Direito | 0,0549256 | 0,308 |
| Prob. | ISM | 9,466615 | 0,000*** |

Nota: ***p-valor<1%; **p-valor<5%; *p-valor<10%.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Como é possível notar, o resultado da variável ExpEADLonga indica que a experiência prévia com o EAD mostrou uma relação diretamente proporcional com o ISM e estatisticamente significativo ao nível de 5%. Esse resultado mostra que estudantes que já haviam realizado um curso de longa duração na modalidade EAD (graduação ou pós-graduação lato sensu, por exemplo) apresentaram maior satisfação com as adequações realizadas pela sua IES. Essa evidência, em específico, pode apresentar relação direta com o processo de aceitação tecnológica, o qual tende a ser mais satisfatório para indivíduos com contato prévio com a tecnologia (Lima et al., 2022).

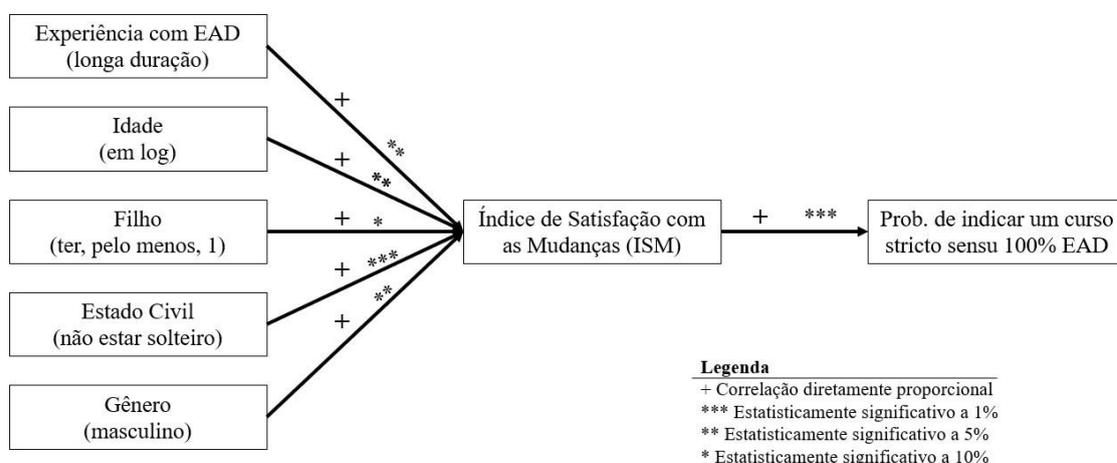
Os resultados obtidos para a variável Gênero sinalizam que discentes do gênero masculino da amostra tendem a estar, em média, mais satisfeitos com as introduções de estratégias da EAD. Esse achado contradiz algumas evidências da literatura que destacam que as mulheres tendem a estar mais presentes em curso EAD, em função das necessidades de conciliação entre as diversas atividades exigidas socialmente para o gênero feminino (Gnanadass & Sanders, 2019).

As demais variáveis estatisticamente significativas (Idade, Filho, EstadoCivil), todas com relação diretamente proporcional, sinalizam que discentes mais velhos, os não solteiros e aqueles com, pelo menos, um filho estavam, em média, mais satisfeitos com as mudanças introduzidas nos programas frente ao contexto de pandemia. Esses achados estão em linha

com as evidências da literatura que sinaliza que os discentes com maiores demandas profissionais e familiares tendem a estar mais propensos à realização da EAD (Karpinski et al., 2017). Por fim, é importante destacar que as demais variáveis (ExpEADCurta, Nível, TipoCurso, PreparoIES, TipoIES, Direito) não apresentaram significância estatística, indicando que não há diferenças no ISM para os grupos analisados nesses contextos.

A Figura 1 sintetiza os resultados estatisticamente significativos que puderam ser obtidos por meio dos procedimentos de análise. Todas as cinco variáveis apresentadas mostram uma relação diretamente proporcional com a satisfação dos discentes com as estratégias utilizadas pelos respectivos programas para enfrentar os desafios da Covid-19. Adicionalmente, como é possível notar, quanto mais satisfeito o discente encontrava-se com as estratégias de EAD utilizadas no contexto da pandemia, maior tendia a ser a probabilidade de a indicação de um curso 100% a distância ser realizada a um amigo. Esse resultado se mostra importante na medida em que indica que uma boa experiência com as estratégias de EAD mostra-se capaz de criar um *mindset* positivo sobre as possibilidades dessa modalidade.

Figura 1: Resumo dos resultados de testes de médias e regressões lineares



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

A última questão do instrumento, do tipo dissertativa e voluntária, foi respondida por 22 discentes e permitiu identificar a percepção de que alguns estudantes enxergam limitações em relação ao EAD. Na Tabela 5 estão apresentados alguns desses *feedbacks*.

Tabela 5 *Feedbacks* dos discentes sobre as estratégias utilizadas no ensino remoto

| Discente | Feedback |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Discente de mestrado profissional de uma IES privada, da área de Ciências Contábeis, gênero masculino, casado, com dois filhos, experiência prévia com EAD de curta e longa duração e 42 anos. | Apesar das mudanças terem sido favoráveis, as circunstâncias da COVID-19 afetam diferentemente cada discente. Alguns discentes tiveram problemas com o tempo que se dedicavam para o curso. A carga horária de trabalho aumentou por terem sido necessárias atividades adicionais de combate à pandemia nas empresas, principalmente nas indústrias de serviços essenciais, houve a necessidade de acompanhar os filhos agora também em casa e com cursos na modalidade EAD, houve impacto da divisão das rotinas domésticas entre os casais para evitar contato externo com as ajudantes domésticas que foram colocadas ou de férias ou dispensadas do trabalho. |
| Discente de mestrado acadêmico de uma IES pública, da área de Administração, gênero feminino, casada, sem filhos, experiência prévia com EAD de curta e longa duração e 49 anos. | O que está dificultando são datas para qualificação que não foram ainda adiadas. Com o coronavírus, as atividades domésticas entraram fortemente na minha rotina diária atrapalhando todo o planejamento de estudos. Para as mulheres, principalmente para quem tem filhos, o tempo ficou bastante comprometido. |
| Discente de mestrado profissional de uma IES privada, da área de Ciências Contábeis, gênero feminino, solteira, sem filhos, experiência prévia com EAD apenas de curta duração e 25 anos. | Sinto que na modalidade <i>online</i> as discussões estão bem menos ricas. Sinto que as aulas ficaram mais expositivas pelo grupo ou aluno que está apresentando naquele dia. Acho que ver a imagem do colega ou do professor ajuda na interação, pois é possível perceber sinais faciais de dúvida, de atenção. |
| Discente de doutorado acadêmico de uma IES pública, da área de Ciências Contábeis, gênero feminino, casada, sem filhos, sem experiência prévia com EAD e 28 anos. | Gostaria de pontuar que muitas pessoas estão considerando as aulas virtuais como EAD, mas não é a mesma coisa. Uma coisa é um curso totalmente EAD (em que as vezes os alunos não têm o conhecimento de quem fez aquele material e são apenas vídeos gravados) e outra coisa é uma aula ao vivo com o mesmo professor do curso presencial. A aula vivo com certeza não substitui 100% da interação com a aula presencial, mas não considero esse tipo de alternativa a um EAD. São coisas distintas na minha visão, sendo a aula ao vivo melhor que o EAD. |
| Discente de doutorado acadêmico de uma IES pública, da área de Ciências Econômicas, gênero masculino, casado, com um filho, experiência prévia com EAD de curta e longa duração e 34 anos. | Com a quarentena, tive que dispensar a babá do meu filho de cinco meses. Assim, enquanto minha esposa trabalha de casa eu tive que cuidar do meu filho, reduzindo e muito minha carga horária dedicada ao doutorado. |
| Discente de mestrado profissional de uma IES pública, da área de Administração, gênero feminino, casada, com um filho, experiência prévia apenas com EAD de curta duração e 32 anos. | Um diferencial é que, apesar de estarmos em EAD, a turma pode se conhecer um pouco no primeiro mês de aula e agora mantemos o relacionamento pelo WhatsApp. Nos cursos estritamente <i>online</i> (Coursera, por exemplo) eu não consegui criar esse vínculo. Trocamos informações acadêmicas e profissionais. Nós nos ajudamos e ajudamos os professores no ajuste do modelo lá no início da pandemia. |
| Discente de mestrado profissional de uma IES privada, da área de Ciências Econômicas, gênero masculino, solteiro, sem filhos, experiência prévia apenas com EAD de curta duração e 33 anos. | Acredito que EAD tem a mesma eficácia de um curso presencial. Entretanto, os professores precisam ser treinados e precisam adaptar o material de apoio para auxiliar nas suas aulas online. No caso do curso que eu estou fazendo, isso não foi feito, trazendo muito prejuízo ao aprendizado com a migração das atividades para EAD. |

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

A percepção de que a EAD permite menos interação e profundidade está em linha com

pesquisas anteriores que identificaram preconceitos de discentes da modalidade presencial em relação aos cursos à distância (Jaggars, 2014; Durso, Nascimento & Cunha, 2016). Além disso, as respostas para a questão dissertativa mostram, ainda, descontentamento em relação à não padronização das ações por parte de docentes de alguns programas que não adotaram uma estratégia única para as suas disciplinas e falta de preparação para estratégias de ensino-aprendizagem pautadas na modalidade online, o que também está em linha com a literatura (Marques, 2020; Sampaio, 2020).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a motivação de discentes de mestrado e doutorado torna-se uma necessidade para a criação de programas que, além de apresentar a qualidade requisitada pela agência reguladora da pós-graduação, possa atender às expectativas dos estudantes. A pesquisa, utilizando o momento de adaptação dos programas *stricto sensu* presenciais ao contexto da pandemia provocada pela Covid-19, permitiu identificar questões importantes sobre a satisfação discente com as estratégias EAD adotadas pelas IES.

Os achados da investigação sinalizam que, para o contexto da amostra, houve um nível satisfatório de aprovação das mudanças realizadas, principalmente em relação à atuação dos docentes e das estratégias avaliativas adotadas. Contudo, pode-se notar a baixa satisfação dos discentes em relação ao desenvolvimento das habilidades voltadas para a docência, o que pode trazer consequências futuras para a coorte de mestres e doutores que foram impactados academicamente pela Covid-19. Contudo, é importante destacar que as lacunas do processo de formação docente na pós-graduação da área de negócios já era uma realidade antes mesmo da situação pandêmica ser instaurada.

Em relação aos fatores que influenciam na satisfação com as mudanças empregadas, o contato prévio com cursos de longa duração na modalidade EAD, o gênero, a idade, o estado civil e o número de filhos mostraram-se estatisticamente significativos para o contexto da amostra deste estudo. Esses resultados sugerem, em primeiro lugar, que as experiências pregressas com a EAD podem ajudar na aceitação futura da modalidade, o que se mostra importante para o contexto educacional brasileiro, tendo em vista a exposição que os discentes tiveram às estratégias EAD durante o ensino remoto emergencial. Além disso, essas variáveis indicam que a aceitação das mudanças pode ter sido maior, no contexto desta amostra, para os discentes com maiores demandas extraclasse.

Por fim, pode-se notar que quanto mais satisfeito o indivíduo estava com as mudanças realizadas no seu respectivo programa, maior a propensão dele indicar um curso 100% EAD para um amigo. Esse resultado mostra-se relevante na medida em que sinaliza que boas experiências com estratégias EAD são fundamentais para a quebra de paradigmas em relação à modalidade. Apesar disso, a análise das respostas obtidas para a questão aberta do instrumento deixara clara a existência dos preconceitos ainda existentes à modalidade EAD, para a qual foram atribuídos fatores como uma baixa possibilidade de interação entre discentes e docentes e uma superficialidade no processo de aprendizagem.

É importante destacar que o presente estudo apresenta algumas limitações. A primeira delas diz respeito à formação de uma amostra não representativa da população de estudantes da área de negócios. Sendo assim, os achados do estudo dizem respeito aos participantes da investigação, não possibilitando extrapolar, para além da generalização teórica, os achados do estudo para outros contextos. Além disso, a coleta de dados ocorreu nos primeiros meses da Covid-19. Dessa forma, os achados da pesquisa estão impactados pelas estratégias realizadas pelas IES nesse período inicial da pandemia. Mudanças ou adaptações posteriores não foram captadas pela investigação. Tendo em vista os resultados desta pesquisa, para estudos futuros, sugere-se analisar a aceitação da EAD na sociedade brasileira, considerando o contato com a modalidade que os estudantes apresentaram durante o ensino remoto emergencial e, também, os investimentos que as IES realizaram em tecnologias de informação e comunicação digitais.

REFERÊNCIAS

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N. & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12(20), 1-34. <https://doi.org/10.3390/su12208438>

Álvarez, L. S. J.; Vega, N.; Mora, E. D. C.; Jaramillo, N. C. P. & Miguitama, P. Q. (2020). Estilos y estrategia de enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios de la Ciencia del Suelo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(04), 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e04.1935>.

Anastasiou, L. G. C. & Alves, L. P. (2004). *Processos de Ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: UNIVILLE.

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2019). *CAPES recebe primeiras propostas de mestrado EAD*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-recebe-primeiras-propostas-de-mestrado-ead>

Costa, R. (2020). *Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD*. <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto>

Dosea, G.S., Santos, R.W., Andrade S., E., Reis F., L. & Dos Santos Oliveira, A.M. (2020). Métodos Ativos De Aprendizagem No Ensino Online: A Opinião De Universitários Durante A Pandemia De Covid-19. *Interfaces Científicas – Educação*, 10, 137–148. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p137-148>

Durso, S. O., Nascimento, E. M. & Cunha, J. V. A. (2016). Fatores motivadores da realização de disciplinas em EAD: um estudo sob a ótica da teoria da autodeterminação. *Future Studies Research Journal: Trends and Strategies*, 8(2), 83–116. <https://www.revistafuture.org/FSRJ/article/view/225/361>

Durso, S. O., Nascimento, E. M. N., & Cunha, J. V. A. (2016). Fatores motivadores da realização de disciplinas em EAD: um estudo sob a ótica da teoria da autodeterminação. *Future Studies Research Journal: Trends and Strategy*, 8(2), 83–116. <https://doi.org/10.24023/FutureJournal/2175-5825/2016.v8i2.225>

Fávero, A. C., & Parreira, F. M. (2020). Ensino remoto de urgência de urgência nos cursos da área da saúde durante o distanciamento social gerado pela pandemia. *Pensar Acadêmico*, 18(5), 950-962. <https://doi.org/10.21576/pa.2020v18i5.2023>

Gnanadass, E., & Sanders, A. Y. (2019). Gender still matters in distance education. In: Moore, M. G. & Diehll, W. *Handbook of distance education*. 4ed. Routledge.

Granjero E. M, Musse J. O., Peixoto T. M., Nunes I. V., Soares I. M. S. C., Silva I. C. O.,

Carvalho T. B., & Dias Y. O. (2020). Estratégias de ensino à distância para a educação interprofissional em saúde frente à pandemia COVID-19. *REVISA – Revista de Divulgação Científica Sena Aires*, 9(Esp. 1), 591-602. <https://doi.org/10.36239/revisa.v9.nesp1.p591a602>

Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., Luca, G. G., Henklain, M. H. O., Panosso,

M. G., Keinen, N., Beltramello, O., Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41, e238957. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>

Jaggars, S. S. (2014). Choosing between online and face-to-face courses: community college student voices. *American Journal of Distance Education*, 28(1), 27-38. <https://doi.org/10.1080/08923647.2014.867697>

Haas, C. M. & Lopes, J. N. S. (2014). Desafios da docência em educação a distância: o que dizem os professores. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, 17(2), 113-130. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.47953>

Karpinski, J. A., Mouro, N. F. D., Castro, M. & Lara, L. F. (2017). Fatores críticos do sucesso de um curso em EAD: percepções dos acadêmicos. *Avaliação*, 22(2), 440-457. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000200010>

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2019). *Fundamentos de metodologia científica*. 8ed. São Paulo: Atlas.

Leal, E. A., & Borges, M. D. P. P. (2016). Estratégias De Ensino Aplicadas Na Área Da Contabilidade Gerencial: Um Estudo Com Discentes Do Curso De Ciências Contábeis. *Revista Ambiente Contábil*, 8, 1–18. <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2016v8n2id8186>

Lima, J. V. S., Soares, B. A., Maran, B. M., Souza, L. A., Hyppolito, M. A., & Reis, A. C. M. B. (2022). Covid-19 e a adaptação ao ensino remoto emergencial: revisão de escopo. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 55(4), 3-19. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2022.196129>

Martinez, L. I. A. (2022). *Satisfação discente no ensino superior brasileiro com as práticas de Ensino Remoto de Emergência no 1º ano da Pandemia de COVID-19*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa. Recuperado de: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/52470/1/ulfpie056708_tm.pdf

Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia de investigação científica para ciências sociais aplicadas*. Atlas.

Martins, G. A., & Domingues, O. (2017). *Estatística geral e aplicada*. 6ed. Atlas.

Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.

Mazzioni, S. (2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT*, 2(1), 93-109. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>

Marques, L. & Biavatti, V.T. (2019). Estratégias aplicadas no ensino da contabilidade: evidências dos planos de ensino de uma universidade pública. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL* 12, 24–47. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2019v12n2p24>.

Marques, R. (2020). A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 3(7). <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Marques>

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/133>

Penteado, R. Z., & Costa, B. C. G. (2021). Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. *Educação em Revista*, 37, e236284. <https://doi.org/10.1590/0102-4698236284>

Piletti, C. (2006). *Didática geral*. 23ed. São Paulo: Ática.

Ribeiro, H., & Corrêa, R. (2020). Estratégias De Ensino Praticadas Nas Instituições De Ensino Superior Privada De Um Grupo Educacional Do Brasil Frente A Pandemia Do Covid-19. *Revista Gestão Organizacional*, 14(1), 333-355. <https://doi.org/10.22277/rgo.v14i1.5658>

Riedner, D. D. T., & Pischetola, M. (2016). Tecnologias digitais no ensino superior: uma possibilidade de inovação das práticas? *Educação, Formação & Tecnologias*, 9(2), 37-55. <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/526>.

Sampaio, R. M. (2020). Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(7), 1-16. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4430>

Schlemmer, E., & Moreira, J. A. (2019). Modalidade da Pós-Graduação Stricto Sensu em discussão: dos modelos de EaD aos ecossistemas de inovação num contexto híbrido e multimodal. *Educação Unisinos*, 23(4), 689-708. <https://doi.org/10.4013/2019.234.06>

Unesco – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Covid-19: impact on education*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Verschoore, J. R. S. (2019). Desafios do ensino de estratégia em mestrados e doutorados profissionais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 59(1), 57-61. <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-759020190106>

Welter, C. V. N., Bichueti, R. S., Sausen, J. F. C. L., & Baggio, D. K. (2021). Como se forma um docente universitário para o ensino da administração? Uma discussão acerca das políticas de formação de professores para o ensino superior de administração no Brasil. *Revista de Administração em Diálogo*, 23(3), 77-95. <http://dx.doi.org/10.23925/2178-0080.2021v23i3.51166>

Wille, S. B. (2018). *"Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende ensinando"*: refletindo sobre ações de formação docente na pós-graduação em Contabilidade. 2018. 210 f. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-06112018-115030/publico/OriginalSuilise.pdf>

Woodridge, J. M. (2007). *Introdução a econometria: uma abordagem moderna*. Thomson.