

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE ECONOMIA ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

Walter Araújo de Lima Filho

**PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO
DE ALUNOS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS**

Maceió
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE ECONOMIA ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

**PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO
DE ALUNOS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS**

Walter Araújo de Lima Filho

Trabalho de Conclusão de Curso, modalidade Monografia, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Administração da FEAC/UFAL.

Orientadora: Prof. Dra. Natallya de Almeida Levino.

Maceió

2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

L732p Lima Filho, Walter Araújo de.
Processo de ensino-aprendizagem: uma análise do desempenho de alunos no curso de Administração da Universidade Federal de Alagoas / Walter Araújo de Lima Filho. – 2021.
47 f. : il., figs., graf. e tabs. color.

Orientadora: Natallya de Almeida Levino.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Administração) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 42-46.
Anexo: f. 47.

1. Ensino superior – Administração. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Desempenho acadêmico. I. Título.

CDU: 658: 371.26

FOLHA DE APROVAÇÃO

WALTER ARAÚJO DE LIMA FILHO

PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO DE ALUNOS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Trabalho de Conclusão de Curso, modalidade Monografia,
apresentado ao Curso de Administração da FEAC/UFAL sob
a orientação da Prof. Dra. Natallya de Almeida Levino
aprovado em 28/01/2021.



Prof. Dra. Natallya de Almeida Levino
UFAL/FEAC



Prof. Dr. Edilson dos Santos Silva
UFAL/FEAC



Anderson Dr. Moreira Aristides dos Santos
UFAL/FEAC

AGRADECIMENTOS

A conclusão de um curso é um marco histórico na vida de um estudante. Cheguei ao curso em 2014 sem saber o que seria ou que eu teria ao acabar o curso. Anos após (muitos anos, diga-se de passagem), percebo que não sou mais o mesmo e que essa mudança faz parte das mutações contínuas de pensamentos e ideias que os seres humanos vivem.

Dedico essa conquista primeiramente a Deus, que em todo tempo me sustentou e me fez acreditar que minha felicidade está na Sua vontade. À minha mãe, potencial e principal incentivadora de todo este processo e por todos os esforços dispensados para que este dia chegasse, à Marcelle, minha amiga e companheira que sempre me apoiou e ajudou durante boa parte do curso, minha avó Jandira, avô Cícero (in memoriam) e minha amada irmã Anne.

Na UFAL fiz alguns colegas que me proporcionaram trazer na bagagem muito aprendizado que teoria nenhuma é capaz de proporcionar, essa é a graça dos laços humanos. Agradeço à Jennifer que foi uma grande amizade construída nos corredores e largas ruas do campus, à Professora Natallya Levino pela paciência e parceria nas orientações, a qual me fez ter a certeza da profissão que almejo alcançar, e a todo corpo docente, na pessoa do Prof Madson, coordenador do curso, que em diversos momentos me ajudaram e com presteza estavam prontos a ajudar da melhor forma.

Em um ano tão atípico e com tantos desafios, me sinto privilegiado em chegar a esta fase da vida. Desejo vida longa à ciência, na certeza de que o desenvolvimento de uma nação se mede pelo valor orientado ao cenário científico. A graduação foi um caminho onde busquei a razão sem perder a fé em Deus, em mim e nas pessoas (meus irmãos).

Assim, finalizo com uma frase de São João Paulo II, que então Papa escreveu na encíclica *Fides et Ratio* (Sobre as relações entre fé e razão): “A fé e a razão (*fides et ratio*) constituem como que as duas asas pelas quais o espírito humano se eleva para a contemplação da verdade. Foi Deus quem colocou no coração do homem o desejo de conhecer a verdade e, em última análise, de O conhecer a Ele, para que, conhecendo-O e amando-O, possa chegar também à verdade plena sobre si próprio”

RESUMO

Considerando as características alusivas ao processo de ensino aprendizagem no cenário das universidades, este trabalho teve como objetivo analisar o desempenho acadêmico dos discentes do curso de administração da UFAL, na disciplina de gestão financeira e orçamentária. Para o alcance dos objetivos foi realizada uma pesquisa descritiva, por meio dos documentos pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem inferiu-se sobre o desempenho dos alunos no que diz respeito às notas e faltas no período de 2015 a 2019. Para evidenciação dos resultados por meio das inferências estatísticas foram utilizados os testes de correlação de *pearson*, análise de regressão linear e *t-student*. Os resultados demonstram uma distribuição das médias obtidas, sendo que o turno estudado não é um fator determinante para o desempenho final do aluno. As maiores médias foram constatadas na segunda parte da disciplina. Em ambas ~~das~~ disciplinas houveram reprovações em decorrência do abandono por parte dos alunos. Conclui-se que há uma deficiência em relação ao desempenho dos alunos e que fatores como a motivação, contato prévio com assuntos relacionados à disciplina, didática e métodos influenciam na, demandando esforços contínuos para a concretização desse contexto que exige que os alunos sejam participantes ativos deste processo.

Palavras-chaves: Ensino em Administração; Aprendizagem; Desempenho Acadêmico.

ABSTRACT

Considering the characteristics alluding to the process of teaching and learning in the scenario of universities, this work aimed to analyze the academic performance of students of the UFAL administration course, in the discipline of financial and budget management. In order to achieve the objectives, a descriptive research was carried out, using documents relevant to the teaching-learning process, it was inferred about the students' performance with regard to grades and absences in the period from 2015 to 2019. For disclosure of the results by Pearson's correlation tests, linear regression analysis and t-student were used through statistical inferences. The results demonstrate a distribution of the averages obtained, and the studied shift is not a determining factor for the student's final performance. The highest averages were found in the second part of the discipline. In both subjects there were failures due to the abandonment by the students. It is concluded that there is a deficiency in relation to the students' performance and that factors such as motivation, previous contact with subjects related to the discipline, didactics and methods influence the, demanding continuous efforts to achieve this context that requires students to be active participants of this process.

Keywords: Administration Education; Learning; Academic achievement.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Média das notas GFO 1.....	29
Gráfico 2 - Média das notas GFO 2	30
Gráfico 3 – Comparação entre médias das disciplinas e média geral	31
Gráfico 4 – Índice de Reprovação GFO 1 (Diurno)	33
Gráfico 5 – Índice de Reprovação GFO 1 (Noturno).....	34
Gráfico 6 – Índice de Reprovação GFO 2 (Diurno).....	35
Gráfico 7 – Índice de Reprovação GFO 2 (Noturno).....	35
Gráfico 8 – Reprovados por Falta x Reprovados por Nota (GFO 1).....	37
Gráfico 9 - Reprovados por Falta x Reprovados por Nota (GFO 2).....	38

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Elementos x Variáveis no PEA.....	19
Quadro 2 – Documentos utilizados na análise.....	23
Quadro 3 – Comparação da referência bibliográfica: PPC X Plano de Curso (GFO1).....	28
Quadro 4 – Comparação da referência bibliográfica: PPC X Plano de Curso (GFO1).....	28
Gráfico 5 – Situação dos discentes das disciplinas no período pesquisado.....	32

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 O PROBLEMA	09
1.2 JUSTIFICATIVA	10
1.3 OBJETIVOS	11
1.3.1 Geral	11
1.3.2 Específicos	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 O ENSINO	12
2.2 A APRENDIZAGEM	13
2.3 O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	15
2.4 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	19
3 METODOLOGIA	22
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	23
3.2 PROCESSO DE LEVANTAMENTO DOS DADOS	24
3.3 PROCESSO DE TRATAMENTO DOS DADOS	24
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	27
4.1 DISCIPLINAS INVESTIGADAS	27
4.2 MÉDIAS OBTIDAS PELOS DISCENTES	29
4.3 PANORAMA SITUACIONAL DAS DISCIPLINAS	32
4.4 ANÁLISE DAS REPROVAÇÕES	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

A inserção do indivíduo que ingressa em uma Universidade atravessa diversas etapas e desafios intrínsecos a este processo, como a socialização com os demais estudantes, a adaptação aos diversos métodos de ensino, aplicados pela comunidade docente, a dificuldade em equilibrar o tempo dedicado aos estudos a outras rotinas, estágios, trabalhos remunerados, família e etc. Enfrenta também a dificuldade de aprendizagem em determinado assunto, ou matérias específicas que apresentam no seu conteúdo temáticas semelhantes, como por exemplo, disciplinas de cálculo ou de vasto conteúdo textual.

Almeida e Soares (2003) apontam as tarefas que são complexas dentro da adaptação do estudante na universidade, entre estas tarefas destaca-se a relacionada ao domínio acadêmico do indivíduo que requer adaptações constantes, aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, bem como aos métodos de ensino e avaliação.

Alinhado às características apontadas está o Processo de Ensino Aprendizagem (PEA) que vem a ser o meio por onde são transmitidos o conteúdo, com o objetivo da absorção do indivíduo, que objetiva o aprendizado do aluno dentro de um contexto (SILVA; DELGADO, 2018).

No ensino, são desdobradas as formas de ministrar o conteúdo, neste âmbito são empenhadas estratégias que auxiliarão na abordagem e na absorção do conteúdo pelo participante passivo do processo, do ponto de vista clássico. Porém são recorrentes as defesas em prol da participação ativa do indivíduo que absorve neste processo, visto que o ensino e a aprendizagem se integram dentro do processo, não havendo uma dicotomia (MOTA; PEREIRA, 2013).

1.1 O PROBLEMA

Uma desafiante perspectiva pode ser observada em diversas realidades dentro do ensino superior, que são as limitações e dificuldades de aprendizagem das disciplinas de exatas, apresentadas pelos discentes. Para Resende e Mesquita (2013), estas dificuldades de fato existem e são passíveis de levantamentos e análises que contribuam na melhoria de todo o processo de aprendizagem no ensino.

Sabe-se que uma série de fatores interfere no processo de formação como a disposição do formando, fatores externos e outras atividades paralelas ao período de formação, metodologias aplicadas pelo formador, facilidade de assimilação do conteúdo (ALMEIDA; SOARES, 2003). Estes fatores, não devem ser desconsiderados dentro dos estudos que exploram os pontos determinantes para a problemática em questão, que gira em torno da questão: qual o desempenho dos alunos de gestão financeira e orçamentária sob o ponto de vista da aprovação e reprovação por faltas e notas?

1.2 JUSTIFICATIVA

O estudo internacional de Arias, Walker e Douglas (2004) analisa o desempenho de alunos podem ser influenciados por diversos fatores, neste caso, o tamanho da turma é relevante. No Brasil, Barros e Mendonça (2000) e Mello (1966) inferem que esta discussão é fundamental, pois traz indicadores que evidenciam carências e deficiências que podem ser suplementadas por políticas educacionais efetivas, que atendam a demanda de remodelamento para atender às necessidades produtivas bem como os desdobramentos políticos, sociais e éticos.

Esta pesquisa, ao analisar os resultados e rendimentos dos alunos da disciplina analisada apresenta fundamental importância, e benefícios para se perceber, mesmo que em um espectro reduzido, como se encontra o desempenho dos alunos visto que além de aprofundar-se nos aspectos decorrentes da aprendizagem, desenhará um panorama dos resultados alusivos às disciplinas em questão.

Sendo assim, como contribuição direta o estudo permitirá este desenho atualizado da deficiência acadêmica dos alunos e indiretamente em futuros estudos como as estratégias de ensino adotadas no processo de ensino-aprendizagem interferem nestes coeficientes de rendimentos que serão utilizados para analisar a amostra em questão.

1.3 OBJETIVOS

Neste tópico, serão apresentados os objetivos gerais e específicos que nortearam as discussões do trabalho.

1.3.1 Geral

Analisar o desempenho acadêmico dos discentes do curso de administração da UFAL, na disciplina de gestão financeira e orçamentária.

1.3.2 Específicos

1. Compreender o processo de ensino aprendizagem e suas implicações;
2. Identificar o índice de reprovação como métrica de desempenho dos discentes;
3. Avaliar o desempenho por meio das notas finais dos alunos entre 2015 e 2019;
4. Averiguar as implicações teóricas e práticas do processo de ensino-aprendizagem nos resultados obtidos.

O presente trabalho, encontra-se dividido em mais 4 seções além desta introdução, na 2ª Seção serão apresentadas as fundamentações teóricas. Na 3ª seção, são detalhadas as técnicas metodológicas utilizadas na pesquisa enquanto na 4ª, são apresentados os resultados a partir da análise documental, e por fim, na 5ª seção é feita a conclusão baseada no confronto das análises e dos resultados obtidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico, será abordada toda a base teórica que supriu a necessidade de se obter referências sólidas, a partir dos apontamentos apresentados por autores que já haviam contribuído com os temas relacionados ao estudo em questão.

2.1 O ENSINO

Entende-se que no processo de ensino-aprendizagem é essencial a prática de metodologias para a absorção e entendimento do aluno. Porém ao voltar-se para sua essência define-se como ensino a “atividade que visa promover a aprendizagem e que é praticada de modo a respeitar a integridade intelectual do

aluno e a sua capacidade para julgar de modo independente” (SCHEFLER, 1975, p. 67).

Ressalta-se que há uma diferença entre a educação, instrução e o ensino, sendo este último a matéria abordada neste ensaio. Entende-se por educação, características de uma pressão social sofrida pelo indivíduo no seu processo de formação, o que pode caracterizá-la como um fenômeno social (ICCP, 1989; MARTINS, 1990).

Luaiza (2008) vai definir o ensino por sua vez como um processo que viabiliza a atividade cognitiva, e vai agir de forma bilateral com a aprendizagem que por sua vez é o processo de absorção, influenciado pelos vieses do ensino dentro de um só contexto, o ensino-aprendizagem, que será abordado nas próximas páginas.

Para Carvalho e Gil-Perez (2011), a importância do ensino em detrimento das ações totalmente voltadas a aprendizagem nos processos aplicados na atualidade existe, pois o ensino em si “exige que revelemos as nossas razões, que apresentemos nossos argumentos, que sustentem nossas opiniões e justifiquemos nossas escolhas”, o que pode diferenciar explicitamente o ensino e a doutrinação por exemplo.

Luaiza (2009) na tentativa de justificar a co-dependência existente entre ensino e aprendizagem como partes de um processo faz a reflexão de que se um determinado professor realiza uma atividade que não gere uma aprendizagem objetivada, essa atividade não pode ser denominada de ensino.

O ensino por sua vez, na prática, conforme Almeida e Grubisich (2011) se constitui de três atividades a ser desenvolvida para sua efetividade, quais sejam estas a seleção do que será apresentado diante de um tema, a segunda trata-se da organização que deve ser feita a partir da seleção do que será ensinado, e por fim a terceira atividade será a transmissão daquilo que foi selecionado e organizado, sendo o ensino a relação que o professor estabelece com o conhecimento.

Albuquerque (2016) corrobora ao citar que para análise do processo de ensino, e identificação acerca da eficácia do mesmo, pode ser medida a partir da ajuda que o método de ensino é capaz de oferecer ao aluno durante o processo de aprendizagem, o qual será abordado nos próximos capítulos.

Desta forma acerca desta matéria, conclui-se que o ensino pode ser relacionado às nuances do conhecimento, seu gerenciamento por parte do agente que irá repassar tal conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 A APRENDIZAGEM

Para Albuquerque (2016), o ensino e a aprendizagem são processos interativos que não se separam, a partir da perspectiva construtivista, o que pode tornar tais processos incompreensíveis se não forem analisados de forma conjunta.

A abordagem construtivista em detrimento da abordagem associativa considera os sujeitos também nos aspectos cognitivos, considerando o conhecimento prévio de cada indivíduo (POZO, 2004).

Em abordagens sobre pensamento e linguagem, Vygotsky (2008) resume que o processo de aprendizagem é a forma como os sujeitos passam a adquirir novos conhecimentos, e a partir destes desenvolvem diversas competências e modificações de comportamento.

Para conceituação da aprendizagem, Scheerens e Garrido (2004) definem a aprendizagem como um processo de construção de significados e atribuição de sentido enquanto o tradicional estudo de Skinner (1972) infere que a aprendizagem pode ser verificada quando um sujeito produz alguma modificação no ambiente que está inserido, emitindo a partir de então um novo comportamento.

Lourenço e Paiva (2010) destacam que a aprendizagem pode ser influenciada pela inteligência, incentivo, motivação, hereditariedade, estímulo, impulso e reforço, pois estes aspectos manterão as novas informações adquiridas pelos indivíduos.

Dentro do processo de aprendizagem, são demandados diversos fatores que podem servir de apoio na efetividade deste processo, dentre estes fatores encontra-se a motivação, que segundo Lourenço e Paiva (2010) ocasiona no indivíduo um comportamento ativo e empenhado no processo de aprendizagem, permitindo que aprenda de maneira qualificada.

Nesta mesma linha de raciocínio seguem os autores Beber, Silva e Bonfiglio (2014) ao definirem que após certa mobilização de sistemas cognitivos para mudanças dos conhecimentos, é gerado uma aprendizagem efetiva, demandando

assim uma alta dose de motivação, ou seja, para aprender o indivíduo necessita de um certo motivo.

Acerca da necessidade de se manter uma motivação ativa no indivíduo que está aprendendo, é encontrada na obra de Vygotsky (2008), o exemplo de como que tarefas aplicadas dentro do processo de aprendizagem, que não levam em conta os apelos motivacionais, ou seja, os voltados aos desejos dos alunos, são assimiladas com mais dificuldades enquanto as que estão congruentes com seus interesses tornam-se atraentes, possibilitando a efetividade da aprendizagem.

Indo além dos conceitos e das percepções de que a aprendizagem se dá a partir da obtenção de conhecimentos e, habilidades, valores e atitudes por meio do estudo, do ensino ou até mesmo da experiência (TABILE; JACOMETO, 2017), é importante salientar que dentro deste processo se traz uma característica: o desenvolvimento da aprendizagem se dá a partir do plano social para o individual (VYGOTSKY, 2008).

Diante do contexto atual, cada vez mais dentro do processo de aprendizagem se faz necessária a introdução de experiências inovadoras bem-sucedidas (SIQUEIRA et. al, 2013), nas quais os docentes alcançarão resultados de destaque em suas atividades, em detrimento dos modelos tradicionais, buscando novas possibilidades no contexto educacional.

Acerca destas novas técnicas de aprendizagem Souza e Dourado (2015) evidenciam que métodos centrados nos alunos, onde este deixa de ser o receptor passivo da aprendizagem e passa a ser o protagonista da aprendizagem, tem dado certo e tem sido replicado justamente por apresentarem características inovadoras dentro da metodologia.

Brito e Campos (2019) destacam a lacuna que é deixada no momento em que o aluno no exercício da curricularização básica passa somente a memorizar o conteúdo, apresentando uma certa dificuldade durante a educação superior, pois portará uma quantidade defasada de habilidades, comprometendo todo o processo de aprendizagem nesta fase.

Nasce desta perspectiva então a necessidade de se obter novas metodologias para a aplicação do processo de aprendizagem que permitam o protagonista neste processo obter as qualificações suficientes para o êxito nas dimensões relativas às demandas próprias da aprendizagem em si.

Esta característica é percebida na aprendizagem significativa, que considera as estruturas cognitivas prévias como importantes variáveis na aprendizagem, na contramão da forma que se é processada a aprendizagem no ensino básico nos dias atuais, Moreira (2012) defende que estas estruturas favorecem uma intermediação entre o velho e novo conhecimento, dando sentido e efetividade a aprendizagem que será interiorizada pelo indivíduo.

Seguindo a mesma linha, surgem os achados que definem e se desdobram às temáticas voltadas ao ensino-aprendizagem, que é um processo completo, unindo o repasse do ensino e a assimilação do indivíduo, conforme capítulo seguinte.

2.3 O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Partindo de sua definição o processo de ensino-aprendizagem (PEA) trata-se de um

projeto interativo e interdependente, entre quem transmite, emite, produz e comunica cultura, e quem recebe, capta, recebe e assimila o legado sócio-histórico cultural do grupo onde o indivíduo nasce, se desenvolve, se integra e se perpetua (FONSECA, 2019, p. 04).

A partir da lógica acima o PEA vai muito além de um repassar conhecimento, mas está atrelado diretamente ao aspecto sociocultural do indivíduo. Contribuindo para as novas perspectivas do ensino-aprendizagem Rocha e Vasconcelos (2016), destacam que diante das demandas atuais no cenário educacional é importante que o PEA funcione de forma que o indivíduo participante esteja inserido na contextualização do processo, bem como da problematização e do diálogo entre o professor e aluno, no caso das unidades educacionais.

Como o referido estudo detalha esta perspectiva do ensino aprendizagem no cenário de uma IES, vai ser este recorte espacial (da prática do ensino-aprendizagem no contexto educacional) que abordaremos neste subcapítulo.

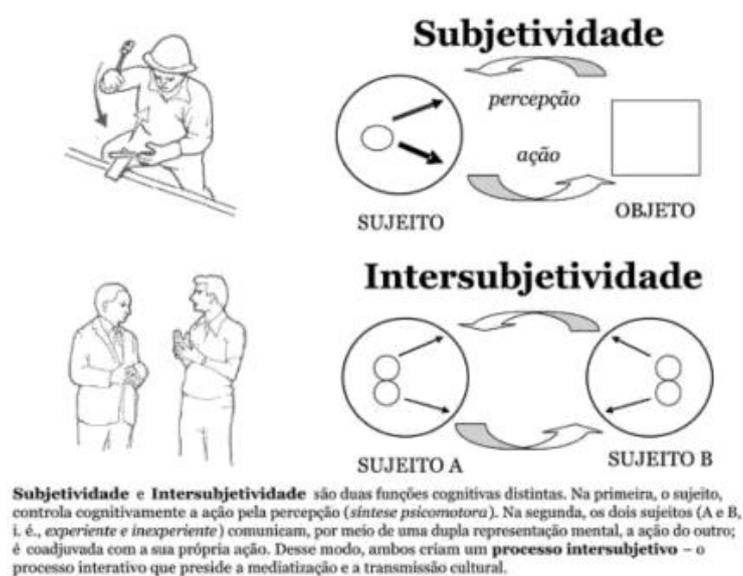
Acerca do caráter educação inserida no PEA Weyh, Neiring e Weyh (2020) citam que a educação não é neutra, sendo dotada de uma intencionalidade que se explica em perguntas de o que?, porque?, para quem?, de que forma?, o que acaba gerando no indivíduo participante deste processo como sujeito com características de passividade ou de ativismo dentro do processo.

Tal perspectiva pode ser explicada por Paulo Freire (1968), defendido por muitos teóricos como Pai da educação brasileira, ao elencar que no PEA, a educação pode ser vista em uma perspectiva dicotômica, alternativa comumente usada por teóricos para evidenciar o seu ponto de vista a luz das observações encontradas em campo.

O autor divide então a educação em problematizadora e bancária sendo a primeira uma característica observada nas organizações onde se há um viés progressista e libertador onde o indivíduo partícipe do processo é o construtor da sua própria aprendizagem enquanto a segunda apresenta uma estrutura conservadora onde o educador tem o objetivo de replicar modelos daquilo que se ensina, não sendo permitido uma liberdade de pensamento, pois a educação replicadora é marcada pela dominação existente por quem repassa o conteúdo. (FREIRE, 1968).

Seguindo esta linha de comparação, Fonseca (2019) define que o âmago do PEA é a *mediatização*, pois nesta existem valores transcendententes que dentro do processo promovem a facilitação da aprendizagem por meio da intersubjetividade. Em outros termos, a subjetividade demanda a ação e cognição do indivíduo no processo, porém não há interação. Enquanto na intersubjetividade, os dois indivíduos se comunicam entre si (ex: professor e aluno).

Figura 1 – Subjetividade e Intersubjetividade



Autor: FONSECA, 2019.

Quintanilha (2017) ao estudar sobre técnicas e metodologias dentro de uma IES infere sobre a importância de que no processo de ensino aprendizagem o estudante tenha contato com métodos que constantemente o introduz em uma postura reflexiva e científica.

Sobre as constantes inovações e demandas por reformulações observadas dentro das IES, Moran (2015) vai identificar que existem dois caminhos para tais mudanças um suave que será voltado a interdisciplinaridade, inclusão de novas metodologias em vista de uma participação maior do aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem, porém sem deixar de ter como base o plano curricular. Outro caminho identificado pelo autor seria um disruptivo, de caráter inovador onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo.

Dentro do PEA, surge a necessidade de se evidenciar o aluno como protagonista neste processo (OLIVEIRA; MARQUES; SCHERK, 2018; FREIRE, 2000; FONSECA et al, 2005), a partir de então emergem metodologias ativas no aspecto do PEA, pois são consideradas ferramentas estratégicas onde a partir da possibilidade do protagonismo em conjunto com o dinamismo pedagógico do processo há uma efetiva aprendizagem (SEBOLD, 2010).

Segundo Schmitz (2016) o maior desafio deste processo nos tempos atuais é a necessidade de adaptação para atender às novas demandas e os recursos que surgem como instrumentos de apoio na questão do ensino e da aprendizagem efetiva como resultado deste processo, como por exemplo as novas tecnologias e os benefícios que a utilização desta nas etapas do processo.

Porém, em que pese a necessidade da adaptação para o atendimento destas demandas conforme Silva, Lima e Torini (2020, p. 42) “as transformações no ambiente educacional são exigentes, complexas, caras e permanentes porque refletem rápidos e intensos processos de transformação que ocorrem na sociedade”.

Podemos recorrer às inferências de Moran (2015) anteriormente citado, quando esse corrobora ao sinalizar o grande desafio das instituições de ensino, de maneira geral, não somente as de ensino superior, no acompanhamento destas novas metodologias, pois tais práticas permitem uma maior personalização do aprendizado pois dá uma certa autonomia ao aluno.

A necessidade de se recorrer ao entendimento do PEA, sem ser algo de forma individualizada, se dá pelo fato do ensino não ser algo limitado à expertise

em ministrar certo conteúdo, mas pelo resultado deste processo que leva a uma aprendizagem efetiva (PAIVA et al, 2016), pois tal processo demanda de um saber construído pelo indivíduo, de forma que este saber não seja reproduzido de forma mecânica e sem a crítica necessária (WEYH, NEIRING; WEYH, 2020; FREIRE, 2000).

Há de se considerar ainda que a educação ocorre durante toda a vida, o que incorre na premissa de que o PEA não é um processo neutro. Além de uma diretriz meramente técnica, o processo pode ser baseado em pilares definidos por Delors (1999), sendo estes: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver e Aprender a ser.

Desta forma o conceito de aprendizagem e ensino se unem ontologicamente e não são desassociados (PAIVA et al, 2016) pois antes de ser um meio que analisa e instrumentaliza os processos de ensino, é uma característica de enfoque social, político e ideológico (FONSECA, 2019; GADOTTI, 2000).

Ao abordar o PEA, Carvalho dos Santos (2001) destaca alguns elementos e variáveis que influenciam este processo, que devem servir como referência para as melhorias no PEA das IES, conforme o quadro 1.

Tabela 1 - Elementos x Variáveis no PEA

Elementos	Variáveis
Aluno	Capacidade (inteligência, velocidade de aprendizagem); experiência anterior (conhecimentos prévios); disposição e boa vontade; interesse; estrutura socioeconômica; e saúde.
Conteúdo	adequação às dimensões do aluno; significado/valor; e aplicabilidade prática
Escola	Sistema de crenças dos dirigentes; entendimento da essência do processo educacional; e liderança.
Professor	Dimensão do relacionamento (relação professor-aluno); dimensão cognitiva (aspectos intelectuais e técnico-didáticos); atitude do educador; capacidade inovadora; comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Carvalho dos Santos (2001).

2.4 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Esta relação é primordial para a execução do PEA, pois os professores são no âmbito educacional as partes responsáveis pelo repasse do conteúdo e pela efetiva aprendizagem por parte dos alunos.

Vygotsky (2008) ao tratar do compartilhamento de conhecimento, traz luz à importância destes promotores de conhecimento, não sendo necessariamente os professores, ao destacá-los como sujeitos mais experientes de uma cultura que auxiliam os menos experientes, o que implica em significações importantes no contexto da educação pelo seu papel neste processo.

Para Weyh, Neiring e Weyh (2020) a tarefa de lecionar nos dias atuais, é bastante desafiadora, e tal desafio é recorrentemente destacado pelos profissionais, que elencam como um dos fatores do desafio os métodos tradicionais de ensino que não envolvem os alunos, visto que estes têm um fácil acesso a informação, apesar da má qualidade em sua grande parte, mas que no final das contas atrapalha o processo de aprendizagem e por consequência a relação professor-aluno.

Freire (2000) tonifica o desafio pois define como importante o papel do educador neste processo ao considerar que este deve escolher com critérios os conteúdos e metodologias a serem abordados no aspecto do ensino.

Como qualquer processo e relação interpessoal, a que existe entre o aluno e o professor está imersa na possibilidade das mudanças culturais que implicam em mudanças nas abordagens e na forma que é conduzida tal relação.

Sobre este contexto de mudanças culturais, há atualmente a implicação prática nesta mudança imposta pelos mecanismos digitais que segundo Wey, Neiring e Weyh (2020, p. 09) o professor deve atualizar-se “permanentemente, inteirando-se das novidades tecnológicas, aperfeiçoando a sua atuação e criando novas maneiras de relacionar-se com os discentes.”

Quintanilha (2019) destaca que para este ritmo acelerado de mudanças sociais e comportamentais é necessário que a relação entre o educador e o estudante seja constantemente renovada, visto que é necessário acompanhar tal ritmo.

Na visão de Masetto (2004) será imprescindível para esta atualização demandada aos profissionais: tempo, trabalho e dedicação. Como consequência, proporcionará uma composição de melhores profissionais no mercado, fruto das adaptações realizados no contexto universitário por parte dos professores.

Dentro do contexto destas adaptações surgem aquelas que são dimensionadas em um processo de aprendizagem ativa, e além de requerer do docente tal adaptação, influi ainda na necessidade de uma organização do espaço utilizado, seja uma sala de aula ou um ambiente congênere além dos recursos didáticos e humanos empregados no PEA (ARANTES-PEREIRA; MASETTO; FIELDMANN, 2014).

Na prática, consolidar esta aprendizagem ativa é considerada como um desafio por Mazzioni (2013), visto que a característica de propor constantemente tal educação de forma ativa requer uma articulação voltada ao PEA, a partir dos métodos e propósitos definidos anteriormente que serão alcançados a partir da ação educativa.

Tendo o papel do professor como líder no PEA, buscando entender a inteligência emocional (IE) dos professores e a influência desta, Valente (2019, p. 109) infere que “os professores que tendem a ter níveis elevados de IE recorrem mais ao uso das estratégias de integração e compromisso, e menos às de anuência, dominação e evitação para gerir os conflitos em sala de aula.”

Considerando o aspecto afetivo do relacionamento, cita-se continuamente dois autores que abordam tal questão. A teoria Walloniana, disseminada por Wallon (1984) vai identificar que nos processos de desenvolvimento do ser humano está a afetividade, intrinsecamente relacionada com a construção do “eu” do indivíduo, ultrapassando tais questionamentos da fase da adolescência onde normalmente se há um maior número de questionamentos que contribuem na personalização do ser humano e permanecendo na fase adulta, onde a maioria dos estudantes universitários se encontram.

Corroborando com tal posição, na constatação de que a afetividade é um fator de grande importância no desenvolvimento do indivíduo Veras e Ferreira (2010, p. 221) destacam que:

Nesse sentido, é essencial que o professor de Ensino Superior também esteja envolvido nesse processo, considerando a afetividade como parte do desenvolvimento, buscando a formação integral dos estudantes universitários e uma vivência positiva da aprendizagem.

Leite (2006) vai abordar sobre a importância de uma experiência positiva acerca da afetividade, que é mediada pelo professor entre o aluno e o objeto de conhecimento, destacando tal papel no contexto do ensino-aprendizagem do indivíduo.

Carvalho dos Santos (2001) identifica que a relação professor-aluno tende a se tornar ambígua e complexa pelo fato de a efetividade da aprendizagem estar diretamente relacionada com as ações empreendidas pelo professor e não a partir da sua personalidade, denotando como estas ações podem ser influenciadas pelos aspectos sociais, culturais e políticos do discente.

Para análise de que forma a relação aluno-professor influencia no PEA, pode-se basear nos princípios das boas práticas no ensino superior, disseminado por Chickering e Gamson (1991).

São no total sete princípios de boas práticas, porém, tratando-se da relação entre professor e aluno dois poderiam ser considerados como referência nesta convivência: o contato existente entre aluno e professor e o entendimento por parte do discente de entender os diversos talentos e as diferentes formas de aprendizagem por parte dos alunos.

Rememorando a contextualização mecanizada e dogmática no nível de ensino como já mencionado por Freire (2000) e Weyh, Neiring e Weyh (2020) na concepção da relação professor-aluno também há esse risco como apresentado por Santos e Soares (2010). Para os autores, a relação professor-aluno sempre foi motivo de tensão justamente por a partir da institucionalização das instituições de ensino, a transmissão de conhecimento ter um caráter de aprendizagem mecânica e descontextualizada, feita para preparar indivíduos submissos e passivos.

Na linha dos aspectos relacionados à interação existente entre professor e aluno, que são primordiais e basilares no desenvolvimento do ensino-aprendizagem nos complexos educacionais, é compreensível e evidente que existe um método de aplicação perpassando todo o processo de relação interpessoal, que são as estratégias e métodos de ensino utilizados pelos profissionais.

A forma como o professor vai realizar o planejamento de suas atividades vai ser um fator determinante para que os alunos desenvolvam, ou não, o interesse em adquirir o conhecimento (VALADÃO JÚNIOR et al., 2019; MAZZIONI, 2013).

Para se entender as estratégias é válido compreender que estas são utilizadas para alcançar um objetivo, e no âmbito da aprendizagem como este objetivo, são utilizadas estratégias de ensino conforme descreve Anastasiou e Alves (2004, p. 4) que desta forma,

[...]os objetivos que o norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estarem presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao

módulo, fase, curso, etc. Esses objetivos nortearão a reflexão dos caminhos percorridos nas efetivações das ações executadas por alunos e professores, na consecução das estratégias.

Valadão Júnior (2019) corrobora com esta constatação ao evidenciar que a terminologia refere-se aos meios e mecanismos adotados pelos docentes na articulação do processo de ensino, tendo como parâmetro as atividades e os resultados esperados.

Sobre a importância das estratégias de ensino, De Sá et al (2017), compreendem que são necessárias novas abordagens, visto as mudanças ocorridas na contemporaneidade, necessitando então de formas de se trabalhar componentes interdependentes dos conteúdos curriculares.

Ou seja, nestes novos tempos o conhecimento não é suficiente mas a forma que este é transmitido e repassado aos alunos o que exige um esforço maior para o alcance de tais adaptações demandadas (SILVA; LIMA; TORINI, 2020).

3. METODOLOGIA

Considerando o interesse de se obter uma informação que seja capaz de responder a um problema onde não tem informação como destaca Gil (2008), esta pesquisa tem como principal objetivo analisar o desempenho apresentado pelos discentes, das disciplinas de Gestão Financeira e Orçamentária.

A pesquisa foi realizada a partir de documentos disponibilizados pela Coordenação do curso de Administração no que se refere às notas e frequência dos discentes, para mensuração do desempenho destes.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Do ponto de vista da sua natureza, trata-se de uma pesquisa básica, pois tem como objetivo “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51), ao ponto que se distancia da pesquisa aplicada que consolida práticas com vistas a trazer a solução para a problemática observada no escopo da pesquisa.

Quanto ao objetivo, caracteriza-se como uma pesquisa do tipo descritiva visto que considera o intuito de se obter informações para descrever determinada população ou fenômeno, em consonância com as considerações de Vergara (2013).

Para a análise dos procedimentos metodológicos utilizados, foram consultados documentos pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, conforme o quadro 3.

Tabela 2 - Documentos utilizados na análise

Dados Documentais	Objetivo de Análise
Projeto Pedagógico do Curso (PPC)	Averiguação dos dados alusivos à formação da estrutura curricular do curso.
Plano de Curso	Analisar a ementa e referências bibliográficas Utilizadas pelos docentes
Pagelas	Obtenção de dados referentes ao desempenho dos alunos (aprovação/reprovação), faltas e notas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Desta maneira, baseado nos aspectos delineados, trata-se de uma pesquisa documental, pois,

“baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, [...] a utilização da pesquisa documental é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 56).

A pesquisa se classifica ainda como bibliográfica, pois tem sua elaboração a partir de material já publicado, visto que os direcionamentos sobre a aprendizagem, a formação curricular, métodos de ensino e as vertentes correlativas abordadas neste estudo, foram baseadas em concepções advindas de conteúdo bibliográfico, oriundos de estudos e abordagens anteriores.

Os dados coletados dos materiais analisados tiveram como referência os semestres cursados no ano de 2015 a 2019, tendo em vista o intuito de se verificar os dados mais atualizados acerca da problemática em questão.

A escolha das disciplinas, GFO I e II, que são matérias complementares, para análise dos dados contidos nos materiais e documentos, deve-se ao fato de serem matérias obrigatórias no curso de administração, sendo os conteúdos nelas ministrados, cobrados em prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), além de serem disciplinas que se destacam pelo índice de reprovações.

3.2 PROCESSO DE LEVANTAMENTO DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio da leitura dos documentos fornecidos pela Coordenação do Curso de Administração, as pagelas de cada turma continham notas, médias, e número de faltas sem a identificação do nome ou matrícula dos alunos, resguardando desta forma o sigilo destes.

Além das pagelas dos alunos também foram consultados os planos dos cursos correspondentes às turmas, para identificar o conteúdo utilizado pelos docentes.

3.3 PROCESSO DE TRATAMENTO DOS DADOS

Após a coleta, os dados foram organizados e tabulados, de forma a permitir a análise estatística descritiva das informações obtidas. Para análise estatística e testes dos resultados utilizou-se do software SPSS, sendo possível a partir desta ferramenta definir a significância das diferenças observadas nas comparações entre turmas, disciplinas e turnos.

Foram aplicados no software os testes de correlação de *pearson*, modelo análise de regressão linear e teste *t-student*. Foi aplicado um teste de distribuição amostral, o qual se verificou a hipótese nula em questão, onde a mesma é considerada normal.

3.3.1 Correlação de *Pearson*

Para Figueiredo Filho e Silva Junior (2009) a correlação de *Pearson* é definida como “uma medida de associação linear entre variáveis” onde estatisticamente é possível identificar a associação ou a não associação entre estas variáveis, conforme a fórmula abaixo.

$$r = \frac{1}{n-1} \sum \left(\frac{x_i - \bar{X}}{s_x} \right) \left(\frac{y_i - \bar{Y}}{s_y} \right)$$

Para interpretar esta correlação, é necessário entender que há uma variação de valores entre -1 e 1, sendo o sinal negativo um marcador de uma correlação negativa e o positivo de uma correlação positiva, quando as variáveis andam na mesma direção.

No que diz respeito à magnitude dos coeficientes Dancey e Reidy (2005) apud Figueiredo Filho e Silva Junior (2009) apontam as classificações: $r = 0,10$ até $0,30$ (fraco); $r = 0,40$ até $0,6$ (moderado); $r = 0,70$ até 1 (forte).

3.3.2 Análise de Regressão Linear

Meirelles (2012, p. 17) define e diferencia o modelo ao salientar que

“Como no caso da análise de correlação, a regressão, também, parte de um conjunto de observações pareadas ligadas a duas ou mais variáveis. Quando nos ocupamos somente com a relação e o poder explicativo de uma variável X sobre Y, ou seja, com duas variáveis somente, dizemos que estamos lidando com um modelo de análise de regressão linear simples. Quando buscamos analisar o poder explicativo ou produzir um modelo de análise que leve em consideração um conjunto de variáveis independentes e/ou intervenientes qualquer (denominadas de X, W, Z) sobre outra dependente (Y) dizemos que estamos lidando com um modelo de regressão múltipla”.

Desta maneira, analisou-se a relação e grau de significância existente entre as diferenças nas notas das disciplinas (GFO 1 e GFO 2), bem como a distinção entre as notas das turmas que foram assistidas por um monitor e as que não foram.

3.3.3 Teste *t- Student*

Neste teste paramétrico é realizada uma análise de variância que indica a aceitação ou rejeição da hipótese de igualdade das médias. Se a hipótese de nulidade (H_0) for rejeitada, estaremos admitindo que, pelo menos, uma das médias é diferente das demais.

Considerando a comparação entre médias A e B teríamos a seguinte fórmula:

$$t = \frac{A - B}{\left(\frac{Se^2}{rA}\right) + \left(\frac{Se^2}{rB}\right)}$$

Para se tomar uma decisão a partir do teste, Torman, Costa e Riboldi (p. 230, 2012) entendem que “a maneira mais fácil de tomar a decisão é observar o valor-p dos testes e comparar com o nível de significância adotado. Se o valor-p do teste for menor que o nível de significância escolhido, rejeita-se a hipótese de normalidade”.

Neste caso, para considerar a hipótese alternativa o valor-p precisa apresentar nível de significância menor que 0,05.

Também foi aplicado o teste de normalidade, considerado a partir das hipóteses em que H0: Distribuição da amostra = distribuição normal e H1: Distribuição da amostra \neq distribuição normal. A partir do teste obteve-se o resultado apresentado na figura

Figura 3- Teste de Normalidade de Distribuição da Amostra

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
MÉDIA	,108	35	,200 [*]	,983	35	,859

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Fonte: Elaborada pelo autor

Desta forma, ao aplicar a análise de normalidade da amostra no SPSS obteve-se o nível de significância maior que 0,05. Como o valor da amostra encontra-se entre 30 e 100, levou-se em conta para fins desta análise o teste de Kolmogorov-Smirnov, que resultou em um $p= 0,200$, onde considera-se a hipótese nula, resultando em uma análise que pondera a distribuição como normal.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção estão as análises oriundas dos documentos didáticos investigados, a partir desta foi possível mensurar o nível de desempenho dos alunos nos anos de 2015 a 2019, bem como comparar e testar a correlação destas métricas avaliativas no PEA.

4.1 DISCIPLINAS INVESTIGADAS

Como parte da discussão deste estudo, a forma estrutural do aspecto curricular, das disciplinas em questão, foram analisadas a partir da comparação das ementas e referências bibliográficas do Projeto Pedagógico do Curso de Administração, que apresenta em seu objetivo a adequação às Diretrizes Curriculares Nacional, e o Plano de Curso, elaborado pelo docente, com o objetivo de dar ciência aos alunos das formas metodológicas que serão desenvolvidas nas

disciplinas, no que tange aos métodos de ensino, seus objetivos e avaliação do conteúdo aprendido.

Ao analisar as ementas das disciplinas e seu conteúdo programático observou-se majoritariamente a convergência dos assuntos e temas abordados, porém, na disciplina de GFO 2 (Noturno), em que pese, a orientação para abordagem de temas relacionados aos fundamentos do orçamento público, finanças públicas no sistema econômico e uma análise do modelo orçamentário no Brasil, não se encontra no plano de curso, temas e abordagens correlatas a temática.

Em relação ao conteúdo bibliográfico, há a divergência nas referências utilizadas como está exposto no Quadro 4, que faz uma comparação das referências bibliográficas utilizadas no Plano de Curso, a partir do que está elencado no Projeto Pedagógico.

Tabela 3 – Comparação referência bibliográfica PPC x Plano de Curso (GFO 1)

Projeto Pedagógico	Plano de Curso
ASSAF NETO, Alexandre. Mercado Financeiro. São Paulo: Atlas, 2005.	ROSS, Stephen e Outros. Administração Financeira 10 ed. Porto Alegre AMGH Editora, 2015, 1196 p.
GIAMBIAGI, Fabio. Finanças públicas - teoria e prática no Brasil. São Paulo: Campus, 2001.	ABREU FILHO, José Carlos Franco de . et all :Finanças corporativas. 9ª ed.. Rio de Janeiro.. FGV Editora. 2008
GITMAN, L. J. Princípios de administração financeira. São Paulo: Prentice Hall Brasil, 2005.	CARMONA,(org.): Finanças corporativas e mercados. S.Paulo, Atlas, 2009.
HOJI, M. Administração financeira: uma abordagem prática. São Paulo: Ed. Atlas, 2003.	GITMAN, Lawrence J. Princípios de Administração Financeira 12ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2010. 775 p.
LEMES JUNIOR, Antonio. Administração Financeira, princípios, fundamentos e práticas brasileiras. São Paulo: Campus, 2004.	LAGIOIA, Umbelina Cravo Teixeira: Fundamentos do mercado de capitais. S.Paulo, Atlas, 2007.
MATIAS-PEREIRA, J. Finanças públicas: a política orçamentária no Brasil. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2006.	MEGLIORINI, Evandir; VALLIM, Marco Aurélio. Administração Financeira: uma abordagem brasileira. São Paulo, Pearson prentice Hall, 2009.
SANVICENTE, Antonio. Zoratto. Administração financeira. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.	
WESTON, J. Fred. Fundamentos da Administração Financeira. São Paulo: Ed. Pearson, 2000.	

Fonte: Elaborado pelo Autor

Exatamente como observado em GFO 1, as referências bibliográficas, de GFO 2, utilizadas no Projeto Pedagógico de Curso e o Plano de Curso se diferenciam em alguns aspectos conforme está expresso no Quadro 5.

Tabela 4 - Comparação referência bibliográfica: PPC x Plano de Curso (GFO 2)

Projeto Pedagógico	Plano de Curso
ASSAF NETO, Alexandre. Mercado Financeiro. São Paulo: Atlas, 2005.	ROSS, Stephen A. e Outros. Administração Financeira 10 ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2015, 1196p.
GIAMBIAGI, Fabio. Finanças públicas - teoria e prática no Brasil. São Paulo: Campus, 2001.	ABREU FILHO, Jose Carlos Franco de et all. Finanças corporativas. 9. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2008.
GITMAN, L. J. Princípios de administração financeira. São Paulo: Prentice Hall Brasil, 2005.	ASSAF NETO, Alexandre. Mercado Financeiro. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
HOJI, M. Administração financeira: uma abordagem prática. São Paulo: Ed. Atlas, 2003.	CARMONA, Charles U. (Org.) Finanças Corporativas e Mercados. São Paulo: Atlas, 2009.
LEMES JUNIOR, Antonio. Administração Financeira, princípios, fundamentos e práticas brasileiras. São Paulo: Campus, 2004.	GITMAN, Lawrence. Princípios de Administração Financeira. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
MATIAS-PEREIRA, J. Finanças públicas: a política orçamentária no Brasil. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2006.	HOJI, Masakazu. Administração Financeira e Orçamentária: Matemática financeira aplicada. Estratégias financeiras. Orçamento empresarial. São Paulo: Atlas, 2008.
SANVICENTE, Antonio. Zoratto. Administração financeira. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.	LEMES JUNIOR, Antônio Barbosa et. al. Administração financeira: princípios, fundamentos e práticas brasileiras. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005.
WESTON, J. Fred. Fundamentos da Administração Financeira. São Paulo: Ed. Pearson, 2000.	PADOVEZE, Clovis Luís. Introdução à Administração Financeira. São Paulo: Thomson, 2005.
	ROSS Administração Financeira 10 ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2015. 1196 p.

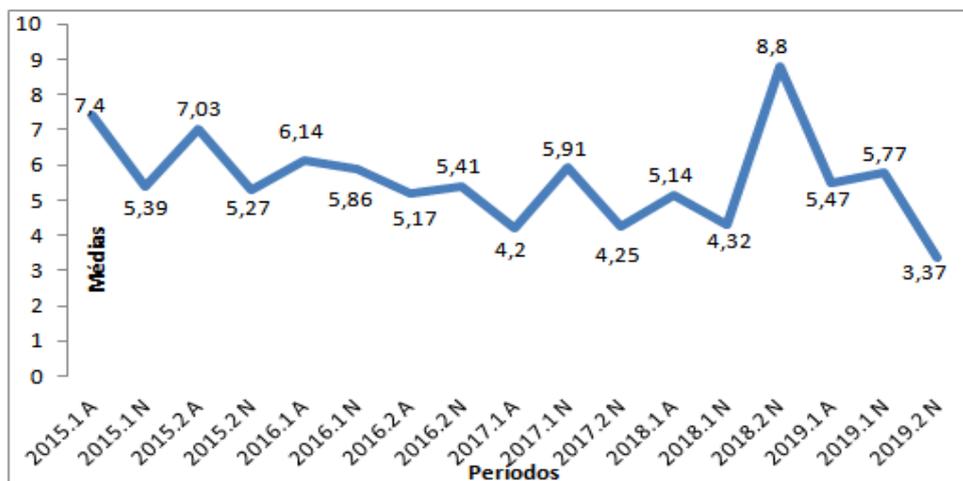
Fonte: Elaborado pelo Autor

4.2 MÉDIAS OBTIDAS PELOS DISCENTES

Ao analisar as pagelas nota-se uma variação entre as médias das disciplinas estudadas. Ao comparar as médias das disciplinas de GFO 1, em 2018.2, no

período noturno se obteve a maior média das notas, enquanto em 2019.2, no período noturno se observou a menor média.

Gráfico 1 - Média das notas GFO 1



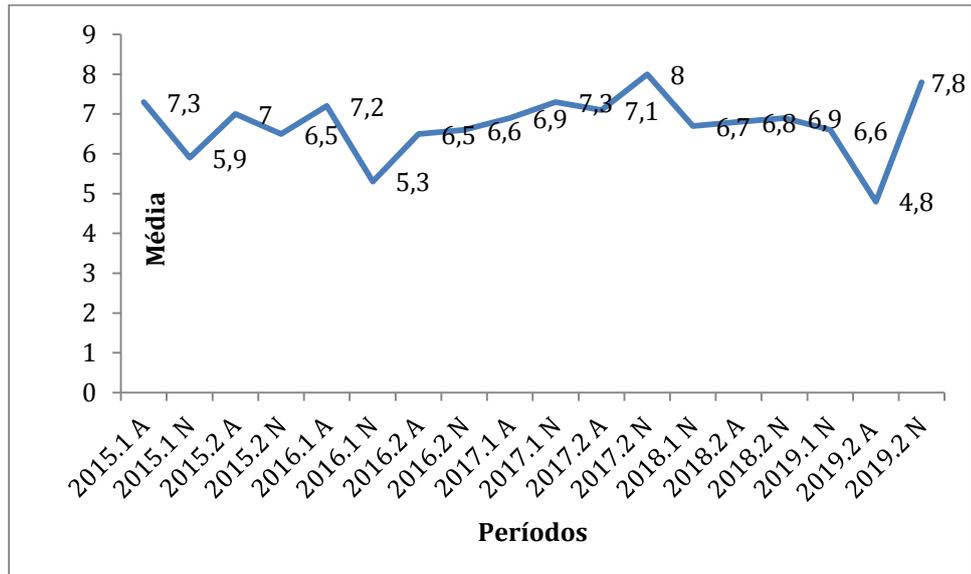
Fonte: Elaborado pelo autor

Cabe salientar que a disciplina em questão coloca em evidência a disparidade entre as médias obtidas, ainda que seja abordado o mesmo conteúdo programático e em turnos iguais.

Porém em que pese o mesmo conteúdo e turno em que a disciplina foi lecionada, constatou-se que foi ministrada por docentes diferentes. O que dentre todas as variáveis, como por exemplo, as boas práticas difundidas por Chickering e Gamson (1991) onde o professor interfere diretamente no processo de aprendizagem a partir da abordagem e em seus resultados (CARVALHO DOS SANTOS, 2001)

O gráfico 2 destaca que a maior média obtida na disciplina de GFO 2 foi no período 2017.2 no turno da noite, e a menor em 2019.2 no turno da manhã.

Gráfico 2 - Média das notas GFO 2

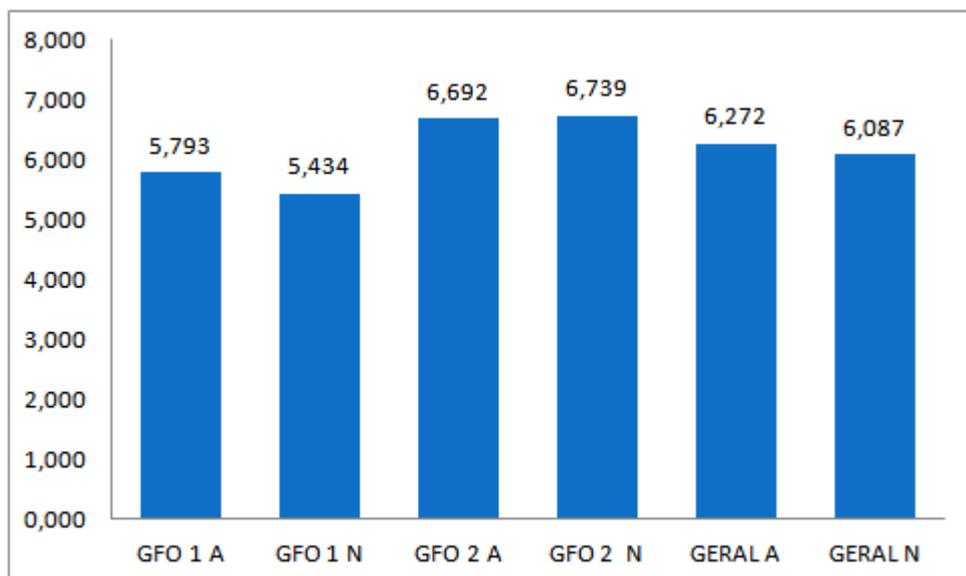


Fonte: Elaborado pelo autor

Em paralelo à disciplina de GFO 1, a menor média também foi obtida no 2º semestre de 2019, sendo esta no turno da manhã.

Ao se comparar as médias das disciplinas por turno GFO 1, teve como maior média o turno da manhã enquanto GFO 2 o turno da noite. Na média geral o turno com maior média foi o turno da manhã.

Gráfico 3 - Comparação entre Médias das Disciplinas e Média Geral



Fonte: Elaborado pelo autor

Do ponto de vista da análise descritiva da questão esta afirmação vai de encontro com a de Souto-Maior et al (2011) que sugere e atesta que os alunos que estudam no período matutino apresentam uma maior nota final em comparação com os alunos da noite.

No intuito de averiguar se no presente estudo a diferença nas médias leva a esta implicação, aplicou-se o test t de student para realizar a comparação entre duas amostras independentes, considerando as hipóteses: H0: médias das notas finais (noturno) = médias das notas finais (matutino); H1: médias das notas finais (noturno) \neq médias das notas finais (matutino).

Desta forma averiguou-se que $t(33) = 0,450$; $p > 0,05$, ou seja, a diferença entre as médias não é suficiente para atestar que neste caso os turnos das disciplinas desdobram-se como causas para um melhor ou pior desempenho dos alunos.

Após análise do quantitativo dos alunos matriculados nas disciplinas nos semestres considerados por esta pesquisa é possível implicar que ao longo do curso a disciplina de GFO 1 teve um total de 510 alunos matriculados, enquanto a disciplina de GFO 2, 416 alunos matriculados.

4.3 PANORAMA SITUACIONAL DAS DISCIPLINAS

Conforme o quadro abaixo, podemos destacar que em todas as ofertas houve reprovações, sendo uma parcela dessas reprovações devido ao não cumprimento da carga horária mínima por parte dos discentes.

Tabela 5 - Situação dos discentes das disciplinas no período pesquisado

	GFO 1			GFO 2		
	SITUAÇÃO	DIURN O	NOTURNO	SITUAÇÃO	DIURN O	NOTURN O
2015.1	Matriculados	32	37	Matriculados	34	32
	Reprovados	5	19	Reprovados	5	16
	Reprov. Por Falta	2	8	Reprov. Por Falta	1	1
2015.2	SITUAÇÃO	DIURN O	NOTURNO	SITUAÇÃO	DIURN O	NOTURN O
	Matriculados	37	26	Matriculados	24	43

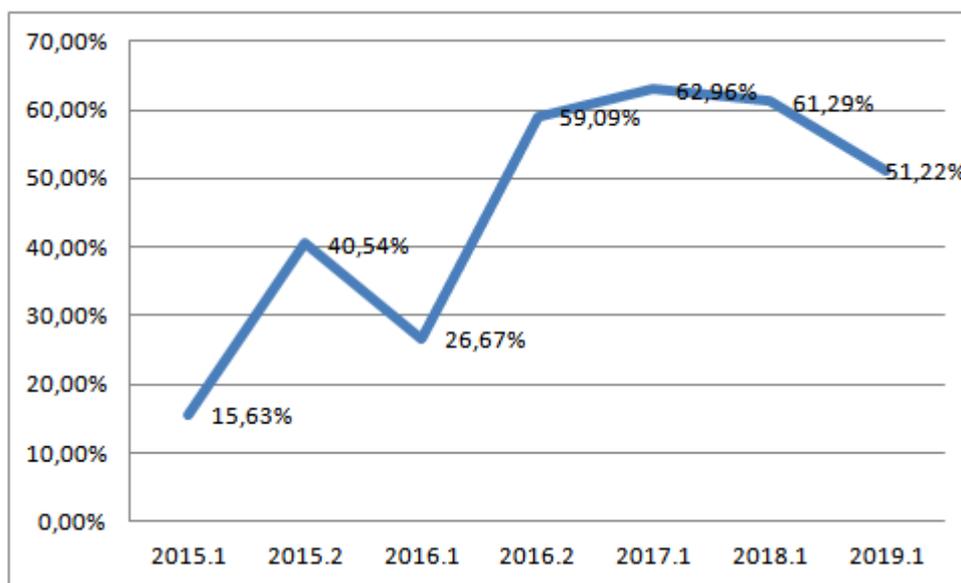
	Reprovados	15	16	Reprovados	4	24
	Reprov. Por Falta	2	3	Reprov. Por Falta	2	2
2016.1	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO
	Matriculados	30	23	Matriculados	29	26
	Reprovados	8	9	Reprovados	8	13
	Reprov. Por Falta	7	4	Reprov. Por Falta	1	4
2016.2	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO
	Matriculados	22	35	Matriculados	26	25
	Reprovados	13	13	Reprovados	9	7
	Reprov. Por Falta	4	7	Reprov. Por Falta	1	1
2017.1	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO
	Matriculados	27	29	Matriculados	19	30
	Reprovados	17	11	Reprovados	3	11
	Reprov. Por Falta	4	6	Reprov. Por Falta	2	1
2017.2	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO
	Matriculados	-	40	Matriculados	13	22
	Reprovados	-	22	Reprovados	1	2
	Reprov. Por Falta	-	14	Reprov. Por Falta	1	1
2018.1	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO
	Matriculados	31	38	Matriculados	-	36
	Reprovados	19	23	Reprovados	-	9
	Reprov. Por Falta	5	11	Reprov. Por Falta	-	2
2018.2	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO
	Matriculados	-	49	Matriculados	18	28
	Reprovados	-	6	Reprovados	4	7
	Reprov. Por Falta	-	5	Reprov. Por Falta	1	2
2019.1	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO
	Matriculados	41	30	Matriculados	-	40
	Reprovados	21	12	Reprovados	-	14
	Reprov. Por Falta	6	3	Reprov. Por Falta	-	2
2019.2	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO	SITUAÇÃO	DIURNO	NOTURNO
	Matriculados	-	41	Matriculados	13	38
	Reprovados	-	35	Reprovados	10	5
	Reprov. Por Falta	-	10	Reprov. Por Falta	3	4

Fonte: Elaborado pelo Autor

Ressalta-se que em alguns semestres não houve oferta da disciplina, o que impossibilitou averiguar o quantitativo destes respectivos tempo letivo.

A partir do quantitativo de matriculados e reprovados foi possível obter os índices de reprovação de cada turma. Na disciplina de GFO 1, diurno, os dados podem ser observados no gráfico 4.

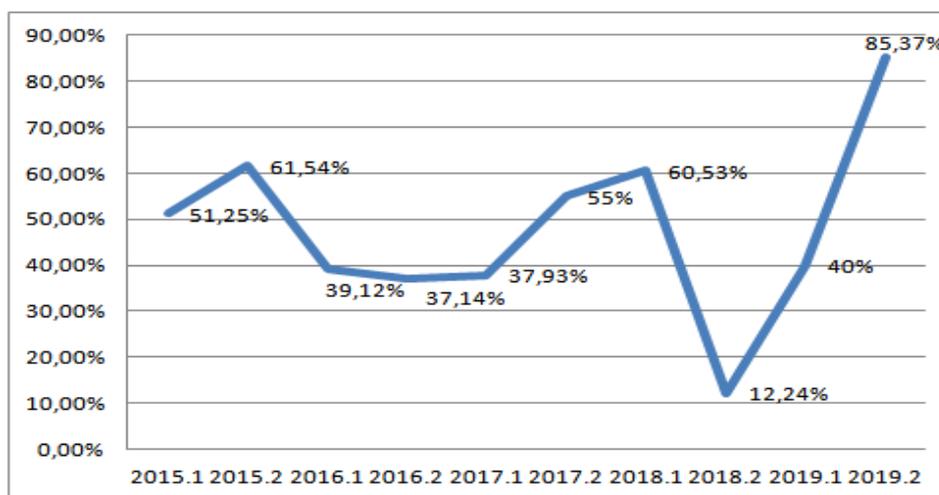
Gráfico 4 - Índice de Reprovação GFO 1 (Diurno)



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Semestre de 2017.1 foi o que obteve o maior índice de reprovação, correspondente a 62,96%, enquanto em 2015.1 apenas 15,63% dos alunos matriculados não obtiveram êxito na disciplina.

Gráfico 5 - Índice de Reprovação GFO 1 (Noturno)



Fonte: Elaborado pelo autor.

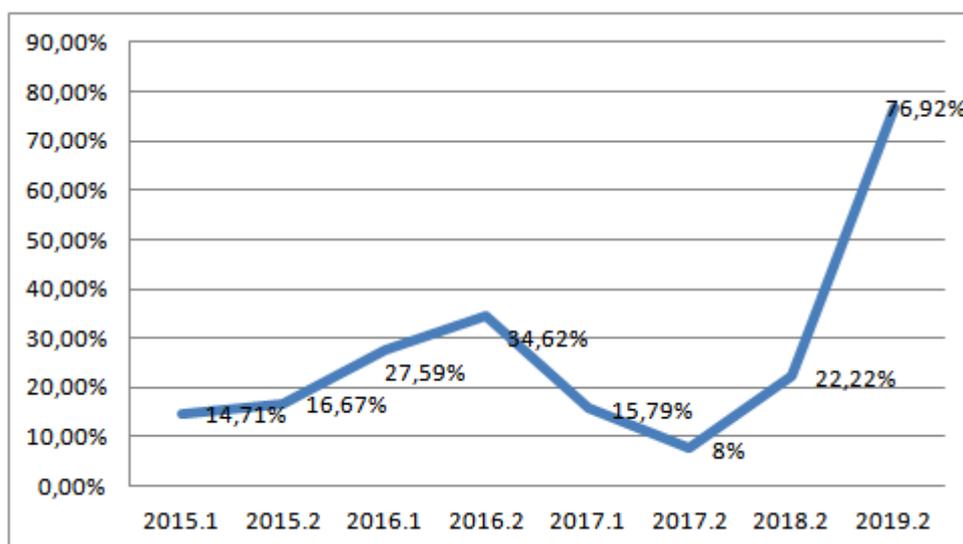
Nas turmas noturnas da disciplina de GFO 1, constatou-se que o semestre de 2019.2 deteve o maior índice de reprovação, correspondente a 85,37% de reprovação, enquanto em 2018.1, 12,24% dos alunos foram reprovados.

Torna-se evidente neste caso que ao comparar o número de reprovações na disciplina as turmas da manhã foram a que obtiveram as maiores taxas de reprovação, o que auxilia a discussão anterior sobre a pouca diferença das médias, evidenciando que o turno não é um fator diretamente responsável pelo desempenho dos alunos nas disciplinas estudadas em questão. Sobre este tema estudos já haviam identificado que este não é um fator que influencie no desempenho (GLASS; SMITH, 1964; BARROS et al, 2001), enquanto outros identificam que há um maior coeficiente de notas dos alunos do turno da manhã em comparação com os da noite (ARIAS; WALKER; DOUGLAS, 2004; SOUTO-MAIOR et al, 2011)

Para elencar as proporções de reprovação, o gráfico destaca as que são relacionadas ao desempenho da disciplina de GFO 2, nas turmas diurnas.

Evidentemente, em 2019.2 se obteve o maior índice de reprovação, enquanto em 2017.2 o menor. Em detrimento do observado na disciplina de GFO 1, a disciplina de GFO 2 obteve menores índices de reprovação.

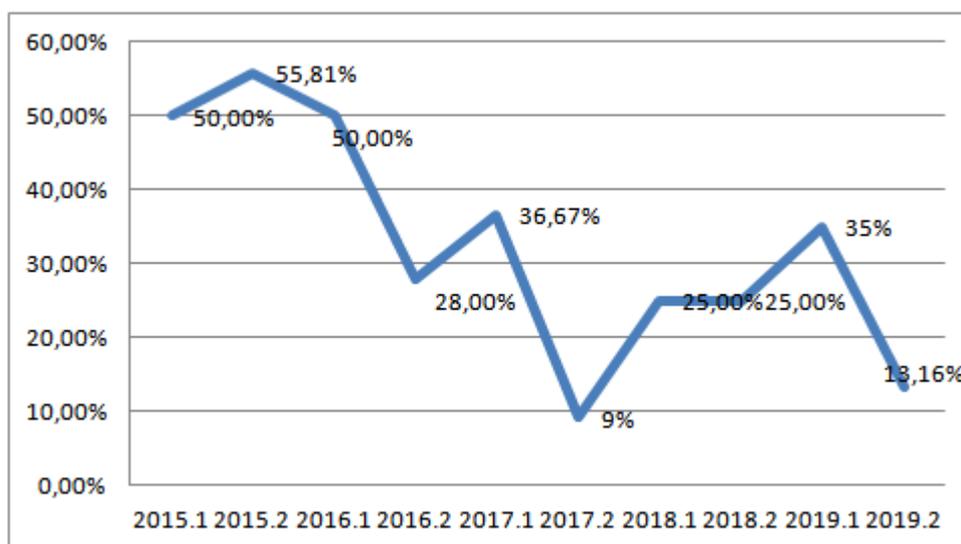
Gráfico 6 - Índice de Reprovação GFO 2 (Diurno)



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do índice de reprovação entre os semestres noturnos da disciplina de GFO 2, é possível elencar que 2015.1 foi o detentor do maior número de reprovações, enquanto 2017.2 o do menor índice. Por meio de comparação, na disciplina de GFO 2 durante os períodos diurnos o número de reprovações foi menor que os da noite, sendo a percentagem de reprovações no turno da noite mais acentuadas como no gráfico a seguir.

Gráfico 7 - Índice de Reprovação GFO 2 (Noturno)



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisar os menores índices na disciplina de GFO 2, a justificativa pode ser amparada pela ideia de Pozo (2004) e Carvalho dos Santos (2001) que aborda as influências cognitivas ocorridas quando do contato prévio com determinada abordagem. Desta forma, os estudantes por terem contato com o conteúdo na primeira parte da disciplina ficam menos suscetíveis à reprovação na disciplina de GFO 2 que corresponde à segunda parte.

Esta evidência é amparada pela regressão linear que identificou que a nota média de GFO 2 é maior que GFO 1, sendo também estatisticamente significativa, quando comparadas. Considerando que H_0 : nota média de GFO 1 = nota média de GFO 2; H_1 : nota média de GFO 1 \neq nota média de GFO 2. Sendo $p < 0,05$, elimina-se a hipótese nula, e leva-se em conta a hipótese alternativa que afirma que as notas médias de GFO 2 é maior que as de GFO 1.

Figura 5 - Significância da diferença das médias das disciplinas

```
. reg nota i.disciplina, vce(robust)
```

Linear regression		Number of obs	=	35
		F(1, 33)	=	9.76
		Prob > F	=	0.0037
		R-squared	=	0.2331
		Root MSE	=	1.061

nota	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
2.disciplina	1.136461	.363736	3.12	0.004	.3964349 1.876488
_cons	5.581872	.314737	17.74	0.000	4.941535 6.22221

Fonte: Elaborada pelo autor

Nota: Considerou-se as variáveis nota e disciplinas. Onde GFO 2 tem uma média (Coef.) 1.1366461 maior que GFO 1.

Prosseguindo às inferências estatísticas, ao comparar os índices de reprovação e as médias das notas finais obtidas pelas turmas estudadas pelo estudo, correlacionando tais variáveis foi possível identificar que há uma correlação negativa e forte.

A interpretação para esta situação é a de que quanto maiores são as médias, menores são os índices de reprovação, valendo também o contrário para esta afirmação. Neste caso não somente as notas finais são positivas como também a frequência da reprovação é menor.

A explicação para este cenário é complexa, pois são inúmeros os fatores enxertados nesse processo (RAFAEL E ESCHER, 2015) como os já mencionados, defendidos por Carvalho dos Santos (2001) que são os alunos, as instituições de ensino, professores e o conteúdo. Sendo assim, no mínimo um destes fatores foram definitivos para as características percebidas nesse processo onde as médias e os índices de reprovação se relacionam de modo negativo.

4.4 ANÁLISE DAS REPROVAÇÕES

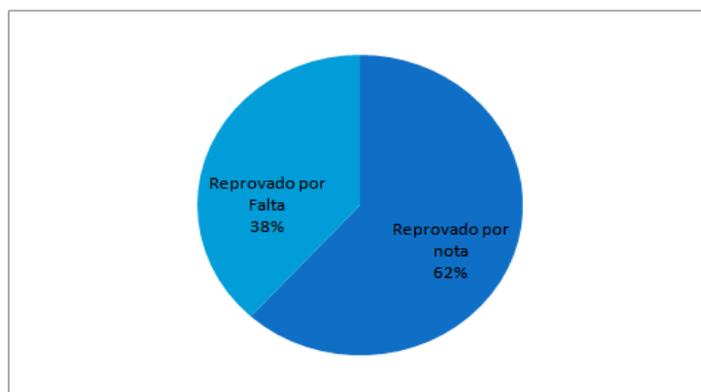
A partir dos números obtidos, no que se refere à reprovação nas disciplinas, nos semestres abordados por este ensaio, fez-se necessário identificar quais as taxas que correspondem aos motivos da reprovação, visto que, conforme preconiza a Lei nº 9.394, a Lei das diretrizes e bases da educação nacional (LDB), “É

obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância” (BRASIL, 1996).

Desta forma, se torna obrigatória a frequência, sendo esta obtida como parâmetro avaliativo, exigindo a participação em 75% das horas-aula, destinadas aos exercícios das disciplinas que compõem o leque curricular de cada curso.

No gráfico, observa-se que 38% das reprovações obtidas na disciplina de GFO 1, de 2015 a 2019, são decorrentes do acúmulo de faltas dos alunos matriculados, denotando que menos da metade das reprovações se dá pela elevada desistência dos alunos no decorrer do semestre letivo. Ainda assim este é considerado um número expressivo.

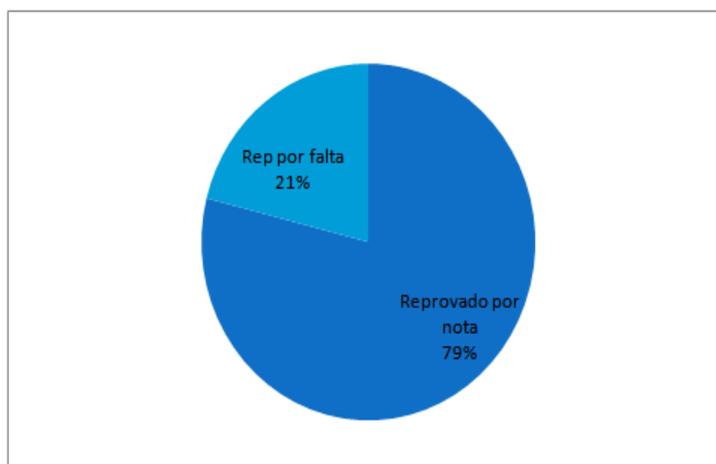
Gráfico 8 - Reprovados por falta x Reprovados por nota (GFO1)



Fonte: Elaborado pelo autor

Em GFO 2, apenas 21% dos alunos matriculados entre 2015 e 2019, foram reprovados pelo fato de estarem ausentes em um número superior a 25% da quantidade de horas-aula, desempenhadas no curso das disciplinas (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Reprovados por Falta x Reprovados por Nota (GFO 2)



Fonte: Elaborado pelo autor

Cabe ressaltar que em ambas as análises, com o intuito de se perceber a parcela correspondente ao número de reprovações por faltas, constatou-se que não houveram casos de alunos matriculados, que tiveram desempenho positivo no que se refere aos resultados de suas notas e que foram prejudicados pelo acúmulo de faltas, tendo os alunos em situação de aprovados, apresentado resultados de faltas no limite ou abaixo do máximo permitido, ou seja, o quantitativo destas está relacionado ao desempenho final do aluno.

Outro ponto é o da desistência dos discentes nas disciplinas. Na amostra estudada, todos os indivíduos que foram reprovados por falta, estavam com o desempenho avaliativo abaixo do esperado ou necessário para se obter a aprovação, o que permite depreender que a desistência é um dos fatores que estão relacionados com o baixo desempenho do aluno nas disciplinas em questão.

Os estudos empreendidos por Beber, Silva e Bonfiglio (2014) e Vygotsky (2003), destacam o fator motivacional relacionado ao PEA. Neste caso, se torna evidente como a motivação tem sua contribuição na desistência do aluno que o faz ser reprovado pelo número excessivo de faltas.

Visto que a definição das variáveis que causam a desistência, devido à sua complexidade e quantidade, é quase impossível na amostragem deste estudo, entender a motivação que deve perpassar os paradigmas relacionados ao processo é aceitável. Ou seja, a motivação oriunda da instituição, do aluno, nos professores e dentro do conteúdo estudado garante ao menos um empenho por parte do discente, independente do seu desempenho no final da disciplina, impedindo a sua desistência.

Como subsídio para suplementar o processo de ensino aprendizagem, a monitoria pode ser uma opção aos docentes que lecionam as disciplinas. Desta forma, ao comparar as notas finais entre as turmas que tiveram o auxílio da monitoria e as que não foram assistidas pelos monitores obteve-se a inferência estatística da figura 4.

Figura 4 - Turmas com Monitoria x Turmas sem monitoria

```
. reg nota monitoria, vce(robust)
```

Linear regression

Number of obs	=	35
F(1, 33)	=	0.00
Prob > F	=	0.9825
R-squared	=	0.0000
Root MSE	=	1.2115

nota	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
monitoria	-.0092719	.4185224	-0.02	0.982	-.8607622 .8422184
_cons	6.170312	.261463	23.60	0.000	5.638362 6.702262

Fonte: Elaborada pelo autor

Nota: Considerou-se as variáveis nota e monitoria. Onde as disciplinas com monitoria tiveram uma média (Coef.) 0.0092719 menor que as que não tiveram monitoria.

No caso investigado, as turmas com e sem monitoria tiveram pouca diferença no rendimento, além do que esta diferença não é significativa do ponto de vista estatístico, visto que para tal significância o valor $p < 0,05$, e na regressão aplicada $p > 0,98$, ou seja, considerou-se a hipótese nula em que não há diferença na média das turmas que tiveram acesso à monitoria e das que não tiveram essa assistência ($H_0 = \text{média sem monitoria} = \text{média com monitoria}$; $H_1: \text{média sem monitoria} \neq \text{média com monitoria}$).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou analisar o desempenho dos estudantes do curso de administração, na disciplina de Gestão Financeira e Orçamentária 1 e 2, a partir de uma perspectiva que considera o desempenho do aluno por meio das médias finais, reprovações e faltas. Considerando que o desempenho é componente do PEA, buscou ainda evidenciar por meio dos achados teóricos as tratativas que abordam as considerações clássicas e atuais sobre este processo e seus desdobramentos.

Diante dos resultados, foi identificada uma distribuição das médias obtidas nas disciplinas de GFO 1 e 2, o que pode ser explicado pela também distribuição de professores entre os semestres estudados, o que permitiu identificar a influência que os professores aplicam no PEA, interferindo não de forma absoluta, pois outros fatores pesam dentro da análise elaborada por esta pesquisa.

Ao comparar as médias das disciplinas entre os turnos que foram desenvolvidos (noturno e diurno) na tentativa de explicar se os resultados confirmaram evidências sobre a influência do turno no desempenho final do aluno, entre 2015 e 2019, não houve uma diferença significativa que pudesse corroborar com as constatações de que o turno é um fator que define o desempenho, que por vezes é tido como o exemplo dos alunos que estudam pela noite terem um desempenho menor pelo fato de trabalharem e terem outras responsabilidades.

A respeito dos índices de reprovação, a análise considerou o teste comparativo entre as médias dos turnos, pois nas turmas diurnas os índices de reprovação obtiveram um maior percentual, onde dentro desta análise sobre reprovações e suas motivações, sendo por nota ou por falta. Ainda sobre esta última motivação, em todas as turmas investigadas, a reprovação por falta foi fruto do abandono da disciplina no decorrer do curso.

Sobre a desistência, a motivação dos alunos está atrelada a todo complexo de fatores que influenciam o PEA e conseqüentemente o desempenho dos alunos, devendo esta estar cada vez mais dissolvida nos conteúdos ministrados, nas políticas de ensino institucionais, na proficiência didática de quem repassa o conteúdo, em sua maioria das vezes o professor, e condicionada ao indivíduo que está recebendo a informação ou conhecimento.

A aprendizagem é importante no processo, e pode ser utilizada para analisar as estratégias utilizadas, e que dispensa uma alta demanda de esforços para se

concretizar. Os resultados demandam inferências de que os alunos devem ser os partícipes ativos do processo, a partir de estratégias adaptadas às condições pessoais desses indivíduos e ao contexto temporal da atualidade.

A demanda é um sinal de que o processo une o ensino e a aprendizagem, favorecendo sinergicamente ao contexto que estão inseridos os indivíduos, seja este institucionalizado ou não, com vistas ao alcance que o processo leva ao cenário sociocultural dos participantes envolvidos.

Como limitações do estudo está a não observação do ponto de vista dos discentes sobre as estratégias abordadas na disciplina e como estas influenciam no seu desempenho, e o tamanho pequeno da amostra, sendo possível em estudos futuros este levantamento junto aos professores e alunos, de forma a analisar sob a perspectiva destes, as abordagens do PEA e como isto reflete no desempenho final do aluno.

Outras disciplinas podem ser tomadas como unidades de estudo, pois este se limitou às evidências das disciplinas em questão, podendo ser estudadas as outras disciplinas componentes ao mesmo eixo no Projeto Pedagógico do Curso.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Carlos. Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. **Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health**, n. 39, p. 55-71-55-71, 2016.

ALMEIDA, José Luis Vieira de; GRUBISICH, Teresa Maria. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. **Revista lusófona de educação**, n. 17, p. 65-74, 2011

ANASTASIOU, LGC; ALVES, L. P. Processos de Ensinar em na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 eds. **Joinville, SC: UNIVILLE**, 2014.

ARANTES-PEREIRA, Carolina; MASETTO, Marcos; FELDMANN, Marina. Projetos inovadores e a formação de professores: o caso do projeto da Universidade Federal do Paraná-Litoral (UFPR-LITORAL). **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 1, p. 1057-1081, 2014.

BEBER, B., SILVA, E., BONFIGLIO, S. U. Metacognição como processo da aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia*; v.31, n. 95, p. 144-51, 2014.

BRAGA, G. B.; OLHER, B. S.; REIS, F. N. C.; OLIVEIRA, A. R. **Análise da Formação Curricular dos Cursos de Administração Oferecidos por Instituições Federais na Zona da Mata Mineira à Luz da Resolução CNE/CES N° 4 - de 13 de julho de 2005**. *Revista Administração em Diálogo*. São Paulo, vol. 13, n.3, p.56-68, set./dez. 2011.

BRITO, Carlos Alexandre Felício; DE CAMPOS, Marcia Zendron. Facilitando o processo de aprendizagem no ensino superior: o papel das metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, p. 371-387, 2019.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. Cortez, 2011.

CHICKERING, Arthur W.; GAMSON, Zelda F. Appendix A: Seven principles for good practice in undergraduate education. **New directions for teaching and learning**, v. 1991, n. 47, p. 63-69, 1991.

DA FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino aprendizagem: Abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. Editora Vozes Limitada, 2019.

DE SOUZA, Samir Cristino; DOURADO, Luis. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, v. 5, p. 182-200, 2015.

DELORS, Jacques et al. Os quatro pilares da educação. **Educação: um tesouro a descobrir**, v. 4, p. 89-101, 1999.

Fonseca et al. Aprendizagem cooperativa e o problema de formação de grupos. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 3, n. 1, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage**. Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. 1968. **Trans. Myra Bergman Ramos**. **New York: Herder**, 1972.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. p. 15-95.

LIMA, Manolita Correia et al. Transformação pedagógica e (auto) formação docente. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 214-243, 2020.

LOURENÇO, Abílio Afonso; DE PAIVA, Maria Olímpia Almeida. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, 2010.

LUAIZA, B. A. Pedagogia e Didática: duas ciências autônomas. **Imperatriz: BeniRos**, 2008.

MACEDO, Elida Pereira; DOS SANTOS PESSOA, Patrícia; DOMINGUES, Vanessa Barbieri. A relação professor-aluno e a ética no ensino superior. **Revista de Educação ANEC**, v. 42, n. 155, p. 26-40, 2018.

MARTINS, José do Prado. Didática geral. **São Paulo: Atlas**, 1990.

MASETTO, M. Inovação na Educação Superior. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 8, n. 14, p. 197-202, fev. 2004.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT*, v. 2, n. 1, p. 93-109, 2013.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

Moreira, M. A. (2012). AL FINAL, QUÉ ES APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO? *Revista Currículum*, n. 25, 29-56.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

PEDAGOGÍA, I. C. C. P. La Habana. **Cuba: Editorial Pueblo y Educación**, 1989.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>>.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Pátio: Revista Pedagógica*, n. 31, p. 8-11, 2004.

QUINTANILHA, Luiz Fernando. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. **Educar em Revista**, n. 65, p. 249-263, 2017.

ROCHA, Joselayne Silva; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. **ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA**, v. 18, p. 1-8, 2016.

Santos, C. P., & Soares, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22(49), 353-370, 2011.

SINGH, Ananda Silva; FREITAS, Vanyne Aparecida Franco; JÚNIOR, Valdir Machado Valadão. Teoria dos Stakeholders e Práticas de Gestão na Escola Pública Básica: Um Estudo de Multicasos. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, 2019.

SÁ, ELIANE FERREIRA DE et al. As aulas de graduação em uma universidade pública federal: planejamento, estratégias didáticas e engajamento dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 625-650, 2017.

SOUTO-MAIOR, Cesar Duarte et al. Análise de fatores que afetam o desempenho de alunos de graduação em administração e contabilidade na disciplina de pesquisa operacional. **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**, v. 35, 2011.

Stallivieri L. **O Sistema de Ensino Superior do Brasil características, tendências e perspectivas**. In: Rodríguez Ortíz G, editor. Educación superior en América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy. México: Unión de Universidades de América Latina y El Caribe ; 2007. p.79-100.

SCHEERENS, Jaap; GARRIDO, Dolores. Melhorar a eficácia das escolas. **leadership**, v. 53, p. 76-77, 2004.

SKINNER, B. F. Tecnologia do ensino. Trad. Rodolpho Azzi. São Paulo, SP: Herder, Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva et al. Sala de Aula Invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016.

SANTOS, Sandra Carvalho dos. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos " sete princípios para a boa prática na educação de Ensino Superior". **REGE Revista de Gestão**, v. 8, n. 1, 2010.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017.

VALENTE, Sabina. Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno (s). **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 6, n. 2, p. 101-113, 2019.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em revista**, n. 38, p. 219-235, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa. **São Paulo: Atlas**, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEYH, Laís Francine; NEHRING, Cátia Maria; WEYH, Cênio Back. A educação problematizadora de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem com as novas tecnologias. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 44497-44507, 2020.

WALLON, Henri. Kinesthesia and the visual body image in the child. **The World of Henri Wallon**. New York and London: Jason Aronson, p. 115-31, 1984.

ANEXO A – Tabela de Correlação

Correlação entre Média e Índice de Reprovação

		REPROVADOS	MÉDIA
REPROVADOS	Correlação de Pearson	1	-,882**
	Sig. (2 extremidades)	-	,000
	N	35	35
MÉDIA	Correlação de Pearson	-,882**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	-
	N	35	35

Fonte: Extraída do SPSS