

# GRUPO DE VERBALIZAÇÃO E GRUPO DE OBSERVAÇÃO: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS<sup>1</sup>

## VERBALIZATION GROUP AND MONITORING GROUP: PERCEPTION OF STUDENTS IN THE ACCOUNTING SCIENCES

### RESUMO

As novas demandas das atividades profissionais acarretaram mudanças na educação, substituindo o uso das metodologias tradicionais pelas metodologias ativas e tornando o aluno responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, este estudo busca verificar a percepção dos alunos do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Goiânia (GO) quanto às contribuições do Grupo de Verbalização e do Grupo de Observação (GVGO) para o aprendizado da NBC TG - Estrutura Conceitual. Trata-se este estudo de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados mediante questionário aplicado *in loco* a 129 alunos matriculados na disciplina de Contabilidade Avançada após a aplicação pelo docente do GVGO para aprendizado da referida norma. Os dados foram tratados em planilhas eletrônicas com o fim de verificar o perfil dos respondentes e realizar a análise descritiva quanto às contribuições do GVGO. Além disso, utilizou-se da análise de conteúdo para interpretação das respostas para a questão aberta, sendo criada uma Nuvem de Palavras a fim de reduzir a subjetividade dessa técnica. Para os alunos, essa metodologia facilita o conhecimento e incentiva a participação nas aulas. Eles destacaram a necessidade de um preparo extraclasse, o que, muitas vezes, não têm devido a fatores externos, como atividade profissional durante todo o dia. Acredita-se que o trabalho contribuirá teoricamente com a fomentação de estudos sobre o GVGO, pois são escassas as pesquisas que investigaram as contribuições dessa técnica. De forma prática, esta pesquisa auxiliará os docentes acerca das percepções dos alunos, o que poderá levá-los a adotarem essa metodologia em suas salas de aulas.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas de aprendizagem. Alunos de Ciências Contábeis. Educação em Contabilidade. GVGO.

### ABSTRACT

*The new demands of professional activities led to changes in education, changing the format of classes, that is, replacing the use of traditional methodologies with active methodologies, where the student responsible for his teaching-learning process. Thus, this study aims to verify the perception of students of the Accounting Sciences course of a Higher Education Institution (HEI) in Goiânia (GO), regarding the active methodology Verbalization Group and Monitoring Group (VGMG). This is descriptive research with a qualitative approach. Data were collected through a questionnaire applied in loco, with a sample of 129 students enrolled in the Advanced Accounting discipline, after the application of the active VGMG methodology by the teacher, aiming the said standard. The data were treated in electronic spreadsheets, to verify the profile of the respondents and perform a descriptive analysis related to the contributions of the GVGO. In addition, content analysis was used to interpret the answers in the open question, being created a Word Cloud in order to reduce the subjectivity of this technique. For students, this methodology to facilitate knowledge and encourages participation in class. They pointed out that for the methodology an additional preparation is necessary to the class, which they often do not have, due to external factors such as work all day. It is believed that the work will contribute theoretically to the promotion of studies on VGMG since there are still few studies that investigated the contributions of this methodology and in practice will help teachers about students' perceptions, which may lead them to adopt this methodology in their classes*

**Keywords:** Active learning methodologies. Accounting Science Students. Accounting Education. VGMG.

1 Agradecemos as ricas contribuições de dois avaliadores(as) anônimos(as) que contribuíram significativamente para a melhoria desta pesquisa. Também deixamos agradecimento à Prof.a Dra. Elis Regina de Oliveira que realizou a leitura do artigo e trouxe ricas contribuições.

### Geovane Camilo dos Santos

Doutorando e Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Planejamento e Gestão Tributária pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). Graduado em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). Bolsista CAPES. Docente do curso de Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) (em licença de interesse particular).  
Contato: Av. João Naves de Ávila, n. 2121, Santa Mônica, Uberlândia, MG, CEP: 38408-014.  
E-mail: [geovane\\_camilo@yahoo.com.br](mailto:geovane_camilo@yahoo.com.br)

### Camila Lima Bazani

Mestre em Ciências Contábeis, Linha de Pesquisa Controladoria, pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia. Assistente em Administração na Universidade Federal de Uberlândia.  
Contato: Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica, Bloco 1.J, Sala 1J218, Uberlândia-MG- CEP: 38408-144.  
E-mail: [camilabazani@ufu.br](mailto:camilabazani@ufu.br)

### Dryelle Laiana de Jesus Silva dos Santos

Graduada em Ciências Contábeis Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Auxiliar de Supervisão e Monitoria no Sicoob Central. Contato: Rua 15, n. 1250, Setor Marista, Goiânia, GO, 74150-020.  
E-mail: [dryellelayana@gmail.com](mailto:dryellelayana@gmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

A evolução cronológica da educação brasileira se deu predominantemente com o processo ensino-aprendizagem pelo método tradicional, segundo o qual os professores eram os “detentores” do conhecimento e os alunos eram meros “receptores”. Sob essa abordagem, segundo Barbosa e Moura (2013) e Salvador e Ikeda (2019), os alunos apenas ouviam e memorizavam os conhecimentos repassados pelos professores.

Apesar disso, Mitre *et al.* (2008) asseguram que, no exercício profissional, é necessário que o indivíduo saiba aprender a aprender. Ainda na visão desses autores, o aprendizado tradicional pode não ser suficiente para capacitar o profissional ao exercício de sua ocupação com ética, zelo, capacidade técnica e criticidade da realidade social, haja vista que o período de formação tem uma duração de poucos anos se comparado ao período de atuação profissional.

Para suprir o modelo tradicional, os educadores, principalmente, a partir do final do Século XX, desenvolveram diferentes estratégias, técnicas e dinâmicas de ensino (Anastasiou & Alves, 2004). Embora o filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859–1952), inspirador do movimento Escola Nova no Brasil, tenha concebido, a partir da segunda metade do Século XX, uma nova estrutura educacional (Ghiraldelli Junior, 2003), foram Bonwell e Eison, no início dos anos 1990, que exerceram papel importante quanto ao uso da aprendizagem ativa (Salvador & Ikeda, 2019).

Na aprendizagem ativa, o aluno é o sujeito ativo de sua aprendizagem. Seu envolvimento com o conteúdo o capacita a absorver melhor o conteúdo, reduzindo a transmissão de conhecimento do docente. Logo, as metodologias ativas os direcionam a analisarem, sintetizarem e avaliarem as situações que lhe são apresentadas, visto que há aperfeiçoamento nas atividades desenvolvidas (Bonwell & Eison, 1991).

Além disso, as metodologias ativas proporcionam competências, habilidades e atitudes, estimulando a visão crítica e permitindo aos alunos melhorarem suas atuações na busca de soluções para problemas cada vez mais complexos no mundo do trabalho (Guerra & Teixeira, 2016; Pedrosa *et al.*, 2011). Para Freire (2006), essas metodologias auxiliam os alunos a autogerenciar e autogovernar seu processo de formação, estimulando a sua autonomia.

Na percepção de Berbel (2011), as metodologias ativas devem motivar, interessar e, principalmente, desenvolver a criatividade e a autonomia do aluno. Ressalta-se que, além de promover o desenvolvimento da capacidade crítica do profissional, as metodologias ativas aperfeiçoam a habilidade do trabalho em grupo, pois grande parte delas são aplicadas por meio de técnicas de dinâmicas em grupo (Oliveira & Campos, 2018).

A pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 2020, com mais de 40 mil jovens de 150 países, revelou que as principais habilidades esperadas dos jovens são: liderança, pensamento analítico/inação e processamento de informações e dados, entretanto 31% deles se consideram despreparados. Pesquisa da PwC (2017) aponta que 74% dos CEOs mundiais estão preocupados por não serem encontradas as habilidades necessárias nos jovens.

Nesse sentido, o uso de técnicas em grupos é um instrumento importante para capacitar os alunos na aquisição de competências, visto que elas lhes permitem expressar suas percepções e conhecimentos, auxiliando-os a desenvolverem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem (Abreu & Masetto, 1983). Urias e Azeredo (2017) complementam que as discussões, os debates e o compartilhamento de informações são algumas das vantagens dessas dinâmicas, pois elas também auxiliam no desenvolvimento de capacidades inter e intrapessoais.

Dentre a diversidade de técnicas de dinâmica de grupo, destaca-se o GVGO. Essa metodologia permite a análise de determinado tema a ser desenvolvida pelo docente que formará dois grupos para discutirem um assunto: i) grupo de verbalização (GV) e ii) grupo de observação (GO) (Anastasiou & Alves, 2004). O GVGO auxilia no aprofundamento das discussões, além do desenvolvimento do trabalho em equipe e melhoria na verbalização, observação e criticidade (Masetto, 2003). Destarte, essa técnica pode ser considerada uma ferramenta importante para a motivação dos alunos e desenvolvimento de seu papel ativo no ensino-aprendizagem (Masetto, 2003).

Assim, é necessário discutir as metodologias ativas no intuito de demonstrar o seu uso e propagar sua aplicação como forma de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, esta pesquisa apresenta o seguinte problema: Qual a percepção dos alunos de uma disciplina do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior localizada em Goiânia (GO) quanto às contribuições da metodologia ativa GVGO para o aprendizado da NBC TG – Estrutura Conceitual? Para responder a essa questão, o estudo objetiva verificar a percepção dos alunos do curso de Ciências Contábeis de uma IES sediada em Goiânia quanto às contribuições do GVGO para o aprendizado da NBC TG - Estrutura Conceitual.

Apesar dos aspectos positivos, constata-se que, dentre as metodologias ativas, o GVGO tem sido pouco empregado pelos docentes (Barbosa, Leal & Nganga, 2015; Marques & Biavatti, 2019) e é desconhecida por grande parte dos alunos (Marchesan, Kuhn, Molin & Araújo, 2017; Leal & Borges, 2016). Logo, este estudo visa contribuir com a literatura, uma vez que há carência de pesquisas que ressaltem as contribuições dessa metodologia no curso de Ciências Contábeis. Em contexto prático, este estudo visa evidenciar aos docentes as contribuições do GVGO a fim de incentivá-los a adotarem essa técnica.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa se fundamenta na corrente da Escola Nova no Brasil, que consiste em um “movimento de revisão e crítica” (Mesquita, 2010, p. 63). Um de seus inspiradores foi o pedagogo e filósofo John Dewey, que defendia uma formulação de um novo ideal pedagógico com estudo focado na ação e não na instrução, isto é, a educação deve trazer experiência concreta e ativa, permitindo ao aluno o desenvolvimento de seu próprio conhecimento (Dewey, 1979).

Segundo Nogueira (1986, p. 27), essa corrente “não se refere a um só tipo de escola ou mesmo a um sistema escolar, mas a um conjunto de princípios, que resultam em determinadas características, com o objetivo de reexaminar e rever os problemas didáticos tradicionais do ensino”. Portanto, a Escola Nova prioriza a utilização de métodos ativos na educação (Mesquita, 2010), trazendo o aluno para o centro do processo de ensino-aprendizagem (Diesel, Baldez, & Martins, 2017). Diante do exposto, essa pesquisa foi embasada na corrente da Escola Nova, visto que o GVGO é uma metodologia ativa que coloca o aluno no papel central do seu aprendizado (Marchesan *et al.*, 2017; Marques & Biavatti, 2019).

### 2.1 O processo de ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem é um caminho a ser trilhado pelo aluno que busca adquirir conhecimento, bem como pelo docente que o intermedia. Tal processo pode ser explicado por diversas abordagens, desde a tradicional, segundo a qual o aluno é um simples depositário, com predominância das aulas expositivas (Bordenave, 1984), até a sociocultural, que é fundamentada no trabalho do educador Paulo Freire, segundo o qual o sujeito adota uma reflexão crítica para operar mudanças na realidade (Bordenave, 1984; Santos, 2005). Portanto, nesse novo contexto educacional, os docentes necessitam romper com as lógicas tradicionais e apostarem em uma pedagogia problematizadora com a substituição do enfoque individual para o enfoque social, político e ideológico (Freire, 1996).

De forma comum, as estratégias de ensino dinamizam as aulas e tornam o aluno responsável pela construção do seu próprio conhecimento. Apesar de existirem várias técnicas, Marques (1999) assegura que não há uma melhor que a outra, mas é necessário compreender a mais adequada ao assunto tratado. Caso seja necessário, o docente poderá aplicar mais de uma técnica concomitantemente para atender seus objetivos acadêmicos, contribuindo, sobremaneira, para a evolução dos alunos (Bordenave & Pereira, 2002).

Pinto, Cortinove e Cavalho (2017) e Mazzioni (2013) afirmam que, para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, as estratégias devem ser implementadas de modo a acompanhar o perfil dos alunos. Anastasiou e Alves (2004) complementam que o conhecimento do aluno é essencial para a escolha da estratégia. Para esses autores, o professor deve ser um estrategista com vistas a propor aos alunos as melhores ferramentas para obtenção do conhecimento.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), aprender um conteúdo diz respeito também à forma de pensar e elaborar, sendo esse o motivo de cada área do conhecimento exigir formas de ensinar e aprender específicas. No que tange aos alunos do Curso de Ciências Contábeis, Mazzioni (2013) assegura que as diretrizes curriculares nacionais do curso propõem não somente os aspectos específicos da atuação do futuro profissional, mas também a inclusão de discussões que permeiem o enfrentamento dos problemas sociais.

Pinto *et al.* (2017) analisaram as percepções dos professores e alunos quanto à aplicação de estratégias de ensino diversificadas em cursos de licenciatura de História, Filosofia e Pedagogia em uma universidade privada. Os resultados evidenciaram que a adoção de estratégias que incentivam a participação, a interação, a autonomia e a motivação facilitam a aprendizagem. Contudo, os autores destacam que, para a aplicação de diferentes metodologias de aprendizagem, é necessário que o docente esteja preparado.

Por sua vez, Paiva, Parente, Brandão e Queiroz (2016) realizaram uma revisão integrativa da literatura relativa ao uso de metodologias ativas. Eles constataram que a aplicação dessas metodologias abrange desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Os referidos autores destacaram como benefícios o “desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa” (Paiva *et al.*, 2016, p. 152). Além da mudança no sistema tradicional, os autores observaram como desafios “a necessidade de garantir a formação do profissional educador, a questão de abordar todos os conhecimentos essenciais esperados e a dificuldade de articulação com os profissionais do campo necessários em algumas modalidades de operacionalização” (Paiva *et al.*, 2016, p. 152).

Por sua vez, Loeb (2015) discutiu em sua pesquisa as vantagens e os desafios em utilizar uma estratégia de aprendizagem ativa para o ensino de ética contábil. Dentre as vantagens, encontram-se: adicionar “realismo”, trazer “durabilidade” e aumentar a participação na experiência de aprendizado do aluno. Por outro lado, o autor destacou desafios como: dificuldades de trabalho em grupo, inclusive, com a possibilidade de desarmonia entre os alunos, e limitação quanto ao tamanho da classe.

Em suma, as estratégias de ensino permitem estimular os alunos de forma individual ou pelo trabalho em equipe. Assim, essas estratégias emergem como uma possibilidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, permitindo ao professor ocupar um espaço enquanto facilitador da construção do conhecimento (Anastasiou & Alves, 2004). Portanto, a aplicação das metodologias ativas contribui positivamente com o processo de ensino-aprendizagem. Embora haja desafios, esses podem ser superados com a escolha da metodologia adequada e com o preparo do professor.

## 2.2 Dinâmicas em grupo: a técnica do GVGO

As dinâmicas em grupo apresentam diferentes vantagens de as técnicas serem utilizadas para aprendizagem individual e podem desenvolver os seguintes objetivos: estudo de problema em equipe, que auxilia na competência de trabalho em grupo; aprofundamento na discussão e debate de um tema com vistas a chegar às conclusões desejadas; aumento da flexibilidade mental; melhoria na verbalização, observação e formulação de críticas; confiança na possibilidade de aprender com os colegas; valorização dos feedbacks; e estímulos ao comportamento mais autônomo (Masetto, 2003).

Dentre as técnicas de ensino que envolvem as dinâmicas em grupo, encontra-se o GVGO. Segundo Anastasiou e Alves (2004), essa metodologia consiste na análise de um tema ou problema sob a coordenação de um professor que dividirá a turma em dois grupos: o primeiro, de verbalização (GV), e o segundo, de observação (GO). Conforme destacado por Masetto (2003, p. 130), o GVGO é uma técnica que permite o desenvolvimento das seguintes habilidades: “verbalizar, ouvir, observar, dialogar, trabalhar em grupo”. Outrossim, de acordo com Anastasiou e Alves (2004, p. 88), essa técnica proporciona inúmeras operações de pensamento: “análise, interpretação, crítica, obtenção e organização de dados, comparação, resumo, observação, etc.”.

Essa metodologia é recomendada para que seja aplicada em turmas de até 35 alunos (Masetto, 2003) e em conteúdos que envolvam teorias, conceitos e análises críticas (Oliveira & Campos, 2018). Para a apropriada aplicação dessa técnica, o docente deve disponibilizar antecipadamente aos alunos o material para leitura e estudo de modo a deixá-los familiarizados com o tema. Já ao aluno cabe a responsabilidade de estudar o material, participar e discutir, propondo soluções, opinando ou levantando informações sobre o tema em análise (Oliveira & Campos, 2018).

Para Marques (1999), a aplicação da técnica GVGO ocorre em três grandes fases: 1ª – estruturação e distribuição dos papéis; 2ª – a verbalização e observação; 3ª – relato da observação. Já Anastasiou e Alves (2004) pormenorizam tais fases em sete etapas a serem seguidas, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Dinâmica da Técnica GVGO

Item	Descrição
1.	Dividir os alunos em dois grupos, um para verbalização de um tema/problema e outro de observação.
2.	Organizá-los em dois círculos, um interno e outro externo, dividindo o número de membros conforme o número de alunos da turma. Em classes muito numerosas o grupo de observação será numericamente maior que o de verbalização.
3.	Num primeiro momento, o grupo interno verbaliza, expõe, discute o tema; enquanto isso, o GO observa, registra conforme a tarefa que lhe tenha sido atribuída. Em classes muito numerosas, as tarefas podem ser diferenciadas para grupos destacados na observação
4.	Fechamento: o GO passa a oferecer sua contribuição, conforme a tarefa que lhe foi atribuída, ficando o GV na escrita.
5.	Em classes com menor número de alunos, o grupo externo pode trocar de lugar e mudar de função - de observador para verbalizador.
6.	Divide-se o tempo conforme a capacidade do tema em manter os alunos mobilizados.
7.	O fechamento, papel fundamental do docente, deve contemplar os objetivos, portanto, incluir elementos do processo e dos produtos obtidos.

Fonte: Anastasiou e Alves (2004, p. 88).

Anastasiou e Alves (2004) ressaltam que, como critérios para avaliação, devem ser verificados na apresentação os seguintes aspectos: clareza e coerência; domínio da problemática; participação do grupo observador durante a exposição; e relação crítica da realidade.

Embora apresente benefícios, constata-se que a aplicação dessa estratégia ainda é pouco comum. Por meio de levantamento feito com os docentes e alunos, Miranda, Leal e Casa Nova (2012) analisaram quais são as técnicas de ensino aplicadas no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. Os achados revelaram que técnicas ‘não tradicionais’ são pouco aplicadas, dentre elas, o GVGO.

Barbosa, Leal e Nganga (2015) objetivaram identificar, na percepção dos docentes, o grau de intensidade de uso e os objetivos pedagógicos associados às estratégias de ensino aplicadas nas aulas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade. Os resultados demonstram que uma das estratégias menos utilizadas é o GVGO e que 85,4% dos docentes não a utiliza.

Leal e Borges (2016) analisaram na percepção dos alunos do curso de Graduação em Ciências Contábeis, quais as principais estratégias de ensino aplicadas na educação contábil na área de Contabilidade Gerencial e que geram maior eficácia ao aprendizado. As autoras constataram que as estratégias de ensino mais significativas para o aprendizado são aquelas comumente utilizadas pelos docentes: trabalho em grupo/seminário, leitura/estudo dirigido e aula expositiva. Para a técnica GVGO, somente 14% dos alunos indicaram conhecê-la e a taxa de uso no ensino da Contabilidade Gerencial foi de apenas 6,3%.

Por seu turno, Marchesan *et al.* (2017) investigaram, por meio de relato de experiência, o uso das metodologias ativas Tempestade Cerebral, Phillips 66 e GVGO em uma turma de curso técnico. Os autores observaram que o uso diversificado de estratégias pode mobilizar diferentes formas de pensar, além de desenvolver conhecimentos e atitudes dos alunos e docentes. Ademais, tal como nos outros estudos apresentados, os autores destacaram o desconhecimento por parte dos alunos em relação às estratégias utilizadas.

Marques e Biavatti (2019) investigaram as estratégias de ensino que são aplicadas com maior frequência no Curso de Graduação em Ciências Contábeis em uma universidade catarinense. Dentre os resultados encontrados, destaca-se que a estratégia GVGO não foi encontrada nos planos de ensino analisados pelos autores.

Os estudos mencionados sugerem que, embora seja uma metodologia ativa com vantagens para alunos e professores, o GVGO é uma metodologia ainda é pouco conhecida e utilizada, tanto em cursos de graduação, quanto em pós-graduação. Nesse cenário, o estudo desta técnica tem o intuito de disseminar o seu conhecimento, evidenciando suas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa classifica-se como descritiva e qualitativa com uso da estatística descritiva e análise de conteúdo. A pesquisa descritiva apresenta as percepções de uma determinada população (Gil, 2008), enquanto a qualitativa busca o aprofundamento na compreensão de determinado grupo social (Goldenberg, 1997).

#### 3.1 Descrição do instrumento de pesquisa

Para atender ao objetivo de apresentar as percepções dos alunos sobre as contribuições do GVGO, o questionário foi elaborado pelos autores e estruturado em três partes com base na discussão apresentada pela literatura (Anastasiou & Alves, 2004; Masetto, 2003; Oliveira & Campos, 2018) quanto às vantagens e desvantagens da aplicação do GVGO.

O questionário foi composto de dezoito questões divididas em três partes. A primeira contava com cinco questões e se referia ao perfil dos respondentes. A segunda continha doze assertivas relacionadas à percepção dos alunos sobre a metodologia GVGO, devendo eles atribuir uma nota entre 0 e 10 de acordo com sua concordância (quanto mais próximo de 0, menor concordância, e, mais próximo de 10, maior concordância). Já a terceira parte foi composta por uma questão aberta para identificar com maiores detalhes a percepção das contribuições do GVGO. A Tabela 2 apresenta as questões que fizeram parte do instrumento de pesquisa.

Tabela 2 – Instrumento de pesquisa: questionário

Parte	Questões
1ª Parte: Perfil do respondente	Sexo Idade Qual sua situação profissional? Período que está matriculado Semestre/Ano que está matriculado
2ª Parte: Assertivas (0 a 10)	1. A metodologia ativa GVGO é uma técnica que envolve os alunos de forma geral? 2. As contribuições dos colegas ajudaram você a entender melhor o assunto abordado? 3. A metodologia ativa GVGO proporcionou-lhe maior aprendizagem do assunto? 4. A metodologia ativa GVGO foi prazerosa na classe? 5. A metodologia ativa GVGO foi eficaz para a sua aprendizagem? 6. A metodologia ativa GVGO tomou muito tempo para o preparo (extraclasse)? 7. A metodologia ativa GVGO não influenciou em nada no meu conhecimento? 8. A metodologia ativa GVGO foi um desperdício de tempo (horário em sala de aula)? 9. A metodologia ativa GVGO incentiva os alunos a participarem nas aulas? 10. Penso que as aulas expositivas tradicionais são melhores que as aulas com uso do GVGO? 11. Apesar de cansado(a) prefiro aulas que exijam minha participação, como o GVGO, pois assim aprendo mais 12. Acredito que deve utilizar a metodologia ativa GVGO, pelo menos 3 vezes por semestre?
3ª Parte: Questão aberta	Qual foi a contribuição da metodologia ativa GVGO para a sua aprendizagem?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ressalta-se que, além do questionário, foi entregue aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias. Uma delas foi devolvida aos pesquisadores (assinada) e outra ficou com os respondentes, pois o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o número 3.580.300.

### 3.2 Amostra e coleta de dados

O questionário foi aplicado aos alunos após o uso do GVGO para o aprendizado da NBC TG - Estrutura Conceitual, na disciplina Contabilidade Avançada, nos semestres 2019-1 e 2019-2 do curso de Ciências Contábeis de uma IES de Goiânia (GO). A escolha dessa disciplina foi devido à acessibilidade de aplicação para a turma, sendo a norma escolhida em virtude das recomendações de Oliveira e Campos (2018) para a aplicação do GVGO com o fim de aprendizado de assuntos teóricos. A leitura da norma tem como propósito capacitar os alunos ao entendimento dos aspectos teóricos com vistas à aplicação prática.

A técnica foi aplicada durante uma aula de 90 minutos, sendo assim distribuídos: i) 10 minutos para apresentação da técnica; ii) 30 minutos para exposição do GV; iii) 30 minutos para exposição do GO; e iv) 20 minutos para conclusão de alunos e professor. Apesar de ser recomendada para turmas de até 35 alunos (Masetto, 2003), a técnica foi aplicada em turmas com 45 e 39 alunos em 2019-1 (noturno).

Os alunos, quando realizam dinâmicas em grupo, mesmo em se tratando de metodologias ativas, tendem a não participar efetivamente. Desse modo, os professores podem atribuir nota como forma de incentivo (NAGIB, 2018). Assim, o professor distribuiu 15% da nota final da disciplina na apresentação, ponderando os quatro critérios estabelecidos por Anastasiou e Alves (2004): clareza e coerência; domínio da problemática; participação do grupo observador durante a exposição e relação crítica da realidade.

Destaca-se que havia 150 alunos matriculados nos semestres 2019-1 e 2019-2, porém 18 deles não participaram da atividade (desistiram da disciplina) e 3 não aceitaram participar da pesquisa, conforme TCLE. Logo, a amostra final foi composta por 129 alunos, sendo 116 do período noturno e 13, do período matutino.

Para avaliar e validar o questionário, foi realizado um pré-teste com 50 alunos da disciplina Contabilidade Avançada no semestre 2018-1 e 35 no período de 2018-2. Após a aplicação do pré-teste no semestre 2018-1, foram retiradas 8 questões relativas à percepção sobre as metodologias ativas, pois, na visão dos alunos, o questionário ficaria extenso e algumas assertivas eram próximas àquelas constantes no questionário atual. Os alunos do semestre 2018-2 sugeriram a retirada de mais uma questão sobre GVGO, qual seja, "Acredito que aprendo de forma mais significativa quando o professor usa alguma metodologia ativa, como o GVGO?", pois essa apresentava similaridade com a questão "A metodologia ativa GVGO proporcionou-lhe maior aprendizagem do assunto?".

### 3.3 Técnicas de análise de dados

No que tange à primeira e segunda parte do questionário, foi utilizada a estatística descritiva com apresentação dos resultados mediante frequência absoluta e relativa para verificação do perfil dos respondentes. Além disso, fez-se uso da média e desvio-padrão para apresentação das percepções dos alunos quanto às contribuições do GVGO, sendo a análise de conteúdo empregada para interpretação das respostas à questão aberta. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo tem limitação quanto à subjetividade da interpretação dos autores e, a fim de minimizá-la, utilizou-se a Nuvem de Palavras para visualização das palavras com maiores frequências na fala dos alunos.

Na percepção de Câmara (2013), entre os vários tipos de pesquisas qualitativas, destaca-se a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977) e Engers (1994), consiste em um conjunto de técnicas com a finalidade de analisar e interpretar os dados de um estudo. Com vistas a suplementar a análise de conteúdo, procedeu-se ao uso do recurso de Nuvem de Palavras, uma vez que esse recurso contribui para o distanciamento do pesquisador (Vasconcellos-Silva & Araujo-Jorge, 2019).

Para criação da Nuvem de Palavras, foram incluídas todas as frases no site <<https://www.wordclouds.com/>>, totalizando 1725 palavras. Em seguida, realizou-se a junção de palavras sinônimas e a exclusão de palavras que não contribuíam para análise do estudo, como, por exemplo, conjunções e artigos. Por fim, optou-se por apresentar as 10 palavras com maiores repetições.

#### 4. RESULTADOS

Na Tabela 3, constam os resultados do perfil dos respondentes.

Tabela 3 – Características dos respondentes

Perfil	Opções de resposta	Frequência Absoluta	Frequência relativa
Sexo	Mulher	74	57,4%
	Homem	55	42,6%
Idade	De 18 a 25 anos	88	68,2%
	de 26 a 30 anos	25	19,4%
	de 31 a 35 anos	9	7,0%
	De 36 a 40 anos	4	3,1%
	mais de 40 anos	3	2,3%
	Sim, na área contábil	47	36,5%
	Sim, mas não na área contábil	71	55,0%
Atuação profissional	Não	11	8,5%
	Matutino	13	10,1%
Turno matriculado	Noturno	116	89,9%
	1/2019	84	65,1%
Semestre/Ano	2/2019	45	34,9%

Fonte: Elaborada pelos autores

Os resultados (Tabela 3) revelam predominância de mulheres matriculadas, em sua maioria, no último período. Esses achados corroboram os dados do Conselho Federal de Contabilidade [CFC] (2016), pois, de acordo com esse órgão, 53,83% dos formandos são do sexo feminino.

Quanto à faixa etária, houve predominância da idade entre 18 e 25 anos, indicando tendência de formação no ensino superior logo após o aluno cursar o ensino médio. Dessa forma, ocorre, teoricamente, maior valorização da profissão e disponibilização à sociedade de uma mão de obra mais qualificada (Sparta & Gomes, 2005). Em relação à atuação profissional, 55% não atua na área contábil, sendo esse um resultado não esperado, visto que são alunos do oitavo período (em sua maioria) e, portanto, esperava-se que já atuassem em sua área de formação.

Constatou-se ainda que 89,9% dos alunos são matriculados no período noturno, que é um resultado esperado, pois a maioria deles trabalha durante o dia, e, de acordo com dados do Ministério da Educação e Cultura [MEC], (2017), 69% das matrículas em 2016 foram no período noturno. Outro fator que pode justificar esse resultado é que, em 2019-1, não foi ofertada a referida disciplina no período matutino.

Na Tabela 4, são apresentados os resultados da análise descritiva das questões relativas às contribuições da metodologia ativa GVGO.

Os resultados revelam que essa técnica envolve (média de 8,76) e incentiva (média de 8,36) a participação na aula. Esses achados corroboram as percepções de Berbel (2011), Costa, Romano, Costa, Gomes e Siqueira-Batista (2011), Pinto, Bueno, Amaral e Silva, Menezes e Koehler (2013) e Valente, Almeida e Geraldini (2017), que também encontraram percepções favoráveis à aplicação das metodologias ativas.

Tabela 4 – Análise descritiva quanto às contribuições do GVGO

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão	Coefficiente Variação
A metodologia ativa GVGO é uma técnica que envolve os alunos de forma geral?	1,00	10,00	8,76	1,76	0,20
As contribuições dos colegas ajudaram você a entender melhor o assunto abordado?	1,00	10,00	8,25	1,98	0,24
A metodologia ativa GVGO proporcionou-lhe maior aprendizagem do assunto?	0,00	10,00	8,50	1,90	0,22
A metodologia ativa GVGO foi prazerosa na classe?	0,00	10,00	7,93	2,31	0,29
A metodologia ativa GVGO foi eficaz para a sua aprendizagem?	0,00	10,00	8,33	1,85	0,22
A metodologia ativa GVGO tomou muito tempo para o preparo (extraclasse)?	0,00	10,00	7,13	2,46	0,34
A metodologia ativa GVGO não influenciou em nada no meu conhecimento?	0,00	10,00	1,28	2,31	1,81
A metodologia ativa GVGO foi um desperdício de tempo (horário em sala de aula)?	0,00	9,00	1,27	2,42	1,91
A metodologia ativa GVGO incentiva os alunos a participarem nas aulas?	0,00	10,00	8,36	2,52	0,30
Penso que as aulas expositivas tradicionais são melhores que as aulas com uso do GVGO?	0,00	10,00	5,06	3,08	0,61
Apesar de cansado(a) prefiro aulas que exijam minha participação, como o GVGO, pois assim aprendo mais	0,00	10,00	6,23	3,12	0,50
Acredito que deve utilizar a metodologia ativa GVGO, pelo menos 3 vezes por semestre?	0,00	10,00	6,21	3,30	0,53

Fonte: Elaborada pelos autores (2019)

Os resultados evidenciam que o GVGO é eficaz (média de 8,33) e proporciona maior aprendizagem (média de 8,50), conforme citado por Mitre *et al.* (2008), Soares (2008), Martins, Espejo e Frezatti (2015). Esses resultados também convergem para as percepções de Costa *et al.* (2011) e Seramim e Bulhões (2017), tendo em vista a retirada do aluno de sua “zona de conforto” para ser corresponsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia também tem um caráter de contribuição entre os colegas (média de 8,25), pois, quando um dos alunos apresenta seu entendimento, o outro tem a possibilidade simultânea de entender, complementar, discordar ou concordar, o que não seria possível com o uso de uma metodologia tradicional. Assim, o estudo corrobora as percepções de Masetto (2003) e Soares, Araújo e Leal (2012), pois, para esses autores, as metodologias ativas facilitam a comunicação e a disseminação do conhecimento entre os colegas.

Normalmente, as metodologias ativas tendem a ser prazerosas (Bonwell & Eison, 1991) devido ao fato de abrirem espaço para exposição de ideias que, na maioria das vezes, não têm oportunidade de serem exploradas. O fato de haver liberdade quanto à fala gera satisfação ao aluno e, com isso, mina o estímulo para que ele tenha uma participação efetiva. A média para essa assertiva foi de 7,93, indicando percepção favorável quanto à exposição dos seus entendimentos. Observou-se ainda que os alunos se encontravam mais descontraídos e animados durante a realização dessas atividades quando comparadas com as aulas tradicionais.

Além disso, foram verificadas duas questões com médias próximas a 1 (resultado esperado), quais sejam, não influência no conhecimento (1,28) e desperdício do tempo da aula (1,27). Essas assertivas foram objeto de maiores divergên-



cias entre as respostas dos alunos, uma vez que apresentaram coeficientes de variação de 1,81 e 1,91, respectivamente. Em uma visão geral, o uso do GVGO contribui positivamente para o conhecimento e o aprendizado dos alunos. Apesar de cansados, visto que 91,5% (Tabela 3) atuam profissionalmente, eles preferem aulas que exijam a sua participação (média de 6,23). Eles também entendem que essa metodologia deveria ser aplicada, pelo menos, 3 vezes ao semestre (média de 6,21).

Apesar das contribuições positivas do GVGO, os alunos mencionaram que preferem aulas expositivas (média de 5,06 e coeficiente de variação 0,61). Tal resultado não era esperado, visto que as médias atribuídas às questões anteriores eram superiores a 6,0. Contudo, conforme Marchesan *et al.* (2017) e Leal e Borges (2016), a metodologia GVGO não é uma técnica de conhecimento geral e disseminada, sendo possível inferir que pode haver uma tendência de os alunos apresentarem receios quanto à sua aplicação.

Outro ponto negativo mencionado pelos alunos é que o GVGO exigiu muito tempo de preparo extraclasse (média de 7,13), concorrendo com as obrigações ofertadas pelas demais disciplinas. No entanto, a leitura e a compreensão da norma já estavam determinadas no plano de ensino. Logo, a maneira como proceder com a fixação do assunto era o objetivo da metodologia aplicada. Salienta-se que a eficácia do processo aprendizagem está ligado ao bom preparo do professor, à didática aplicada e à relação pessoal do docente com cada aluno (Paiva *et al.*, 2016; Pinto *et al.*, 2017). A forma como acontece essa permuta de conhecimentos entre professor e aluno desencadeia a compreensão ou o desinteresse em aprender (Anastasiou & Alves, 2004; Mazzioni, 2013).

Por fim, utilizou-se a Nuvem de Palavras (Figura 1) com o objetivo de reduzir a subjetividade na interpretação da análise de conteúdo.

Figura 1 – Contribuições do GVGO para a aprendizagem



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de <https://www.wordclouds.com/>.

Nota: A formatação da nuvem de palavras corresponde à: fonte: Times New Roman – 400; direção das palavras: diagonal, vertical e horizontal; forma: retangular; tamanho: 1600x900; tamanho da lacuna: 6; recuo: -52.

Os resultados apresentados na Nuvem de Palavras revelam que os vocábulos com maiores repetições foram: contribuição (31), entendimento (31), assunto (26), aprendizado (23), conhecimento (22), melhor (22), aulas (22), colegas (21), compreensão (18) e aluno (16). Assim, apresentam-se algumas respostas dos alunos que envolveram essas palavras a fim de identificar as suas principais percepções de forma detalhada.

O Respondente 17 mencionou que *“a contribuição foi positiva e prazerosa. A metodologia permitiu maior comunicação com os outros colegas, fazendo sentirmos mais confortáveis para expor ideias e aprendizados”*. Percepção semelhante foi partilhada pelo Respondente 80, ao mencionar que, após um dia de serviço, do qual ele chega exausto, o uso dessa metodologia *“[...] tornou a aula bastante atrativa e prazerosa”*.

A maioria dos alunos trabalham durante o dia e, de acordo com o Respondente 124, o uso dessa técnica auxilia

na compreensão do “*assunto abordado, proporcionando aprendizado e descontração em sala*”. Segundo o Respondente 116, “*obtive melhor entendimento da norma, sendo assim, contribuindo com meu conhecimento acadêmico e profissional*”. Percepção semelhante é compartilhada pelo Respondente 19 ao mencionar que, “*adquirindo conhecimento com os colegas com exemplos práticos no mercado de trabalho*”. Portanto, a utilização do GVGO tem um aspecto positivo, pois, mesmo após um dia de trabalho dos alunos, essa metodologia os atrai, além de tornar as aulas mais prazerosas, corroborando o pensamento de Bonwell e Eison (1991) e Loeb (2015), bem como com as médias apresentadas na Tabela 4. Diante desse cenário, destaca-se o posicionamento do Respondente 5, uma vez que, além de a disciplina contribuir positivamente, ele acredita que ela deveria ser trabalhada mais vezes em sala de aula: “[...] *será interessante trabalhar com GVGO no decorrer do semestre. Exemplo: um dia GVGO, e depois tradicional*”.

Na percepção do Respondente 53, a aplicação da metodologia ativa GVGO “*contribuiu para compreensão sobre o assunto abordado, de forma que todos participavam e contribuíam com a sua percepção e exemplos relacionados com o cotidiano*”. Para o Respondente 65, essa metodologia apresentou “[...] *uma contribuição positiva, pois estudei e agreguei conhecimento sobre o tema proposto*”. Já os Respondentes 103 e 104, respectivamente, mencionaram que “*contribuí de forma que as vezes algo em que não havia visto na norma ou que passou despercebido é ressaltado por outro colega*” e “*gostei da metodologia ativa - GVGO, pois, com a contribuição dos colegas consegui entender alguns pontos que não entendia mais*”. Logo, a aplicação dessa metodologia permitiu que os alunos tivessem maior entendimento sobre a NBC TG Estrutura Conceitual, principalmente, em virtude de todos os colegas participarem e apresentarem exemplos do dia a dia.

Ressalta-se ainda que, em conformidade com o Respondente 119, as percepções dos colegas sobre o assunto em estudo facilitam o entendimento. Isso se deve ao fato de que os alunos têm maior liberdade para exposição de suas ideias diante dos colegas. Portanto, o uso dessa metodologia corrobora Masetto (2003) e Soares, Araújo e Leal (2012), pois, para esses autores, a participação efetiva dos colegas dissemina o conhecimento com maior facilidade.

O uso do GVGO cumpriu o papel de gerar conhecimento nos alunos, tanto acadêmico quanto profissional, de forma que o aluno relacione a teoria à prática, conforme é previsto nas diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis. O posicionamento do Respondente 5, além de favorável à contribuição da metodologia, é que essa deveria ser aplicada mais vezes “[...] *será interessante trabalhar com GVGO no decorrer do semestre. Exemplo: um dia GVGO, e depois tradicional*”.

Por outro lado, conforme citado anteriormente, a referida metodologia, apesar de contribuir com a formação dos alunos, “*tomou tempo extraclasse*”, como assevera o Respondente 66. Já o Respondente 61 apontou “*a necessidade extrema de preparação anterior, para maior facilidade no debate*”. Conforme abordado na literatura, o uso dessa técnica necessita de um preparo extraclasse, exigindo do docente equilíbrio quanto à cobrança da quantidade de assuntos que requerem a leitura prévia, visto que, em várias instituições de ensino, os alunos trabalham e estudam. Sugere-se, portanto, se possível, que o docente deixe no plano de ensino uma aula disponível para a preparação dos alunos. Reforça-se, nesse ponto, a necessidade de preparação do docente para identificar o perfil dos alunos e saber como conduzir efetivamente a aplicação dessa técnica, desde a escolha do tema a ser trabalhado até a avaliação acerca da aplicação e eficácia da metodologia.

Os Respondentes 12 e 27 têm percepções semelhantes quanto à necessidade de “*intervenção*” docente na atividade. O Respondente 12 entende que o professor “*poderia chamar por aluno*”, pois alguns alunos não conseguem participar efetivamente, visto que alguns falam mais tempo devido à timidez de outros. O Respondente 27 menciona que, “*de forma particular aprendi muito sobre a norma, no entanto, acredito que devido à falta de tempo alguns alunos ficaram prejudicados por não poder compartilhar o que aprendeu*”. Esse resultado é consistente com aquele encontrado por Diesel, Marchesan e Martins (2016), os quais também encontraram percepção negativa quanto ao tempo na aplicação de uma oficina de metodologia ativa. Por outro lado, os autores entendem esse resultado como um ponto positivo, pois sugere envolvimento e satisfação dos participantes da metodologia ativa.

Ressalta-se que tanto o GV quanto o GO ocuparam 30 minutos para a exposição, que é um tempo esperado para a participação de todos. Além disso, se o professor interferisse, a aplicação dessa metodologia poderia não ser positiva, pois a técnica deve justamente tirar o aluno de sua “*zona de conforto*” para, inclusive, desenvolver a habilidade de liderança (UNICEF, 2020). Destaca-se que o papel do docente na aplicação das metodologias ativas é o de auxiliar do conhecimento e, portanto, as participações devem ser organizadas pelos alunos. Por outro lado, se um aluno “*monopolizar*” a fala, o professor deve solicitar que todos participem para que o conhecimento seja compartilhado igualmente. Esse resultado corrobora Loeb (2015), pois ele aponta como um desafio da utilização das estratégias de aprendizagem ativa as dificuldades de trabalho em grupo.

Tendo como base as respostas apresentadas, é salutar destacar que, além da escolha correta, o sucesso da aplicação de uma estratégia depende também do grau de comprometimento que professor e aluno têm de modo a relacionar motivação e conhecimento, principalmente, dada a necessidade de uma preparação extraclasse.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou as opiniões de 129 alunos do curso de Ciências Contábeis de uma IES localizada em Goiânia (GO) com a finalidade de evidenciar as contribuições da metodologia ativa GVGO para o aprendizado da NBC TG - Estrutura Conceitual. A análise ocorreu mediante estatística descritiva e análise de conteúdo e, de modo geral, a aplicação do GVGO foi objeto de percepção positiva.

Essa metodologia contribuiu positivamente ao envolver e atrair os alunos para participação nas aulas. Eles demonstraram entender que a metodologia é prazerosa, mesmo após um dia exaustivo de trabalho. Portanto, o envolvimento dos alunos, conjugado com os interesses pelas aulas, facilitam o aprendizado, gerando motivação na aquisição dos conhecimentos. A aplicação do GVGO também proporciona maior aprendizado do assunto a partir das contribuições dos colegas, haja vista que alguns pontos da norma podem não ter sido entendidos durante a leitura e, com a discussão em grupo, os colegas expõem seus entendimentos.

Verificou-se ainda que os alunos entendem que a aplicação dessa metodologia não é perda de tempo durante a aula, inclusive, eles têm percepções positivas sobre seu uso mais de uma vez durante o semestre. Entretanto, na visão de alguns alunos, essa técnica consome tempo extraclasse, podendo influenciar negativamente na realização de outras atividades. Por isso, é importante o conhecimento da turma para aplicação das metodologias ativas a fim de não sobrecarregar os alunos. Sugere-se que o professor, se possível, dispense uma aula exclusiva para o preparo da estratégia.

Os resultados não podem ser generalizados para outras disciplinas e/ou instituições, sugerindo-se, assim, a realização de novas pesquisas. Quanto à aplicação da técnica, apresentam-se duas limitações: não participação efetiva de todos os alunos e tamanho da turma. Alguns alunos não participaram da atividade e outros, embora tenham participado, fizeram poucos comentários. Em relação à quantidade de alunos, duas turmas contavam com pouco mais de 35 alunos e, para melhor aproveitamento da técnica, é recomendado pela literatura um número de até 35 alunos.

Recomenda-se a realização de um estudo experimental, dividindo-se a sala em dois grupos, sendo um submetido à técnica GVGO e outro, não, e que, ao final, seja mensurado o desempenho a fim de verificar o impacto dessa metodologia ativa na aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- Abreu, M. C. & Masetto, M. T. (1983). *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 3. ed. São Paulo: Ed. Associados.
- Anastasiou, L. G. C. & Alves, L. P. (2004) *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: UNIVILLE.
- Barbosa, E. F. & Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *B. Tec. Senac*, 39(2), 48-67. DOI: <https://doi.org/10.26849/bts.v39i2.349>
- Barbosa, R. S., Leal, E. A. & Nganga, C. S. N. (2015). Estratégias de Ensino Aplicadas na Pós-Graduação em Ciências Contábeis. *Anais do Congresso UFSC de Iniciação Científica em Contabilidade*, Florianópolis, SC, Brasil, 6.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de alunos. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>.
- Bonwell, C. & Eison, J. (1991). *Active learning. Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: The George Washington University Press.
- Bordenave, J. D. & Pereira, A. M. (2002). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bordenave, J. E. D. (1984). A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes. *Revista de Educação AEC*, 54, 41-45.
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191.
- Conselho Federal de Contabilidade - CFC. (2016). *Profissionais Ativos nos Conselhos Regionais de Contabilidade agrupados por Gênero*. Recuperado em 18 de fevereiro de 2017, de [http://www.portalcfc.org.br/coordenadorias/registro/cadastro/quantos\\_somos/](http://www.portalcfc.org.br/coordenadorias/registro/cadastro/quantos_somos/).
- Costa, J. R. B., Romano, V. F., Costa, R. R., Gomes, A. P. & Siqueira-Batista, R. (2011). Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem: a Visão de Alunos de Medicina sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas. *Rev. bras. educ. med.* [online]. 35(1), 13-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022011000100003>.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação* (3a ed.). G. Rangel, A. Teixeira, Trad.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- Diesel, A., Marchesan, M. R., & Martins, S. N. (2016). Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. *Revista Signos*, 37(1), 153-169.
- Engers, M. E. A. (1994). Pesquisa educacional: reflexões sobre a abordagem etnográfica. In: Engers, M. E. A. (Org.). *Paradigmas e*

*Metodologias de Pesquisa em Educação: notas para reflexão.* Porto Alegre: EDIPUCRS.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Fundo das Nações Unidas para a Infância. Um terço dos jovens ouvidos pelo UNICEF globalmente diz que sua educação não os prepara com as habilidades para conseguir emprego. Genebra: UNICEF, 2020. Disponível em: <https://uni.cf/3aZJSri>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record.

Guerra, C. J. O. & Teixeira, A. J. C. (2016). Os Impactos da Adoção de Metodologias Ativas no Desempenho dos Alunos do Curso de Ciências Contábeis de Instituição de Ensino Superior Mineira. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 10(4), 380-397. DOI: <https://doi.org/10.17524/repec.v10i4.1437>

Junior, P. Ghiraldelli. (2003). *Filosofia e História da Educação Brasileira*. São Paulo: Manole.

Leal, E. A. & Borges, M. P. P. (2016). Estratégias de ensino aplicadas na área da Contabilidade Gerencial: um estudo com alunos do curso de Ciências Contábeis. *Revista Ambiente Contábil*, 8(2), 1-18.

Loeb, S. E. (2015). Active Learning: An Advantageous Yet Challenging Approach to Accounting Ethics Instruction. *Journal of Business Ethics*, 127, 221-230. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-2027-1>

Marchesan, M. R., Kuhn, M. C., Molin, N. D. & Araújo, J. M. S. (2017). Tempestade Cerebral, Phillips 66 e GV/GO: a prática com estratégias de ensino em uma turma de curso técnico. *Revista Thema*, 14(4), 307-318. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/theta.14.2017.307-318.736>

Marques, H. R. (1999). *Metodologia do Ensino Superior*. Campo Grande: UCDB.

Marques, L. & Biavatti, B. 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(2), 24-47. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2019v-12n2p24>

Martins, D. B., Espejo, M. M. S. B. & Frezatti, F. (2015). Problem-Based Learning no ensino de contabilidade gerencial: relato de uma experiência brasileira. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 9(4), 430-452. DOI: <https://doi.org/10.17524/repec.v9i4.1340>

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), 218-232. DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.15210/REAT.V2I1.1426](http://dx.doi.org/10.15210/REAT.V2I1.1426)

Mesquita, A. M. (2010). Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In L. M. Martins, & N. Duarte (Orgs.), *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* (1a ed., Cap. 4, pp. 63-82). São Paulo: Editora UNESP.

Ministério da Educação e Cultura. (2018). *Censo da educação superior 2017: divulgação dos principais resultados*. Brasília. <https://bit.ly/359LMIV>.

Miranda, G. J., Leal, E. A. & Casa Nova, S. P. C. (2012). Técnicas de ensino aplicadas à contabilidade: existe uma receita? In: Coimbra, C. L. *Didática para o ensino nas áreas de administração e ciências contábeis*. São Paulo: Atlas.

Mitre, S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J. M., Morais-Pinto, N. M., Meirelles, C. A. B., Pinto-Porto, C., Moreira, T., & Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(Sup 2), 2133-2144. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>

Nagib, L. R. C. (2018). *Relação entre metodologias ativas, ciclo de vida docente e qualificação docente no ensino de graduação em contabilidade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.

Nogueira, R. F. S. (1986, Jul./Dez.). A escola Nova. *Educação em Debate Fortaleza*, 9(12), 27-58.

Oliveira, A. S. & Campos, L. C. (2018). Grupo de verbalização / Grupo de observação (GV-GO). In: Leal; E, A., Miranda, G. J. & Casa Nova, S. P. C. *Revolucionando a sala de aula: como envolver o aluno aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, p. 43-52.

Paiva, M. R. F., Parente, J. R. F., Brandão, I. R. & Queiroz, A. H. B. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE*, 15(02), 145-153.

Pedrosa, I. L., Lira, G. A., Oliveira, B., Silva, M. S. M. L., Santos, M. B., Silva, E. A. & Freira, D. M. C. (2011). Uso de metodologias ativas na formação técnica do agente comunitário de saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 9(2), 319-332. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462011000200009>

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Doência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.

Pinto, A. S. S., Bueno, M. R. P., Amaral e Silva, M. A. F., Menezes, M. Z. S. & Koehler, S. M. F. (2013). O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula. *Revista de Ciências da Educação*, 2(29), 67-79. DOI: <https://doi.org/10.19091/reced.v1i129.288>

Pinto, E. A. T., Cortinove, L. C. & Carvalho, D. (2017). Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nos cursos de História, Filosofia e Pedagogia: concepções de alunos e professores. *Revista Contrapontos - eletrônica*, 17(3), 590-616. DOI: 10.14210/contrapontos.v17n3.p590-616

PRICEWATERHOUSECOOPERS. A força de trabalho no futuro. PwC: São Paulo: Disponível em: <https://pwc.to/39ONsUV>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Salvador, A. B. & Ikeda, A. A. (2019). O uso de metodologias ativas de aprendizagem em MBA de marketing. *Cadernos EBAPÉ.BR*, 17(1), 129-143. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395168522>

Santos, R. V. (2005). Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *Integração*, 11(40), 19-31.

Seramim, R. J., & Bulhões, R. (2017). Análise de ambiente e proposição de ações estratégicas em curso de medicina. **Revista Capital Científico – Eletrônica**, 15(3), 1-14. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462011000200009>

Soares, M. A. (2008). *Aplicação do método de ensino Problem Based Learning (PBL) no curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Soares, M. A., Araújo, A. M. P. & Leal, E. A. (2012). Evidências empíricas da aplicação do método Problem-Based Learning (PBL) na disciplina de contabilidade intermediária do curso de Ciências Contábeis. In: In: Coimbra, C. L. *Didática para o ensino nas áreas de administração e ciências contábeis*. São Paulo: Atlas.

Sparta, M. B., & Gomes, W. (2005, Dez.). Importância Atribuída ao Ingresso na Educação Superior por Alunos do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 45-53.

Urias, G. M. P. C. & Azeredo, L. A. S. (2017). Metodologias ativas nas aulas de administração financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18(1), 39-67. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n1.473>

Valente, J. A., Almeida, M. E. B. & Geraldini, A. F. S. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Rev. Diálogo Educ.*, 17(52), 455-478. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS07>

Vasconcellos-Silva, p. & Araujo-Jorge, T. (2019). Análise de conteúdo por meio de Nuvem de Palavras de postagens em comunidades virtuais: novas perspectivas e resultados preliminares. *Atas - Investigação Qualitativa em Saúde*, 2, 41-48. Recuperado em 20 de novembro de 2019, de <https://bit.ly/3hAyAwI>.