



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE FINANÇAS E CONTABILIDADE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

FELIPE ROQUE VICENTE

**O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA ALCANÇAR OS OBJETIVOS
EDUCACIONAIS: VISÕES DE DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DA UFPB DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO**

**JOÃO PESSOA
2021**

FELIPE ROQUE VICENTE

**O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA ALCANÇAR OS OBJETIVOS
EDUCACIONAIS: VISÕES DE DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DA UFPB DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO**

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Contábeis, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Ciências Contábeis.

Orientadora: Prof.^a Dra. Viviane da Costa Freitag.

JOÃO PESSOA

2021

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPB - Biblioteca Setorial do CCSA

V632u Vicente, Felipe Roque.

O uso das metodologias ativas para alcançar os objetivos educacionais: visões de docentes do curso de Ciências Contábeis da UFPB durante o período de ensino remoto / Felipe Roque Vicente. - João Pessoa, 2021.
73 f.: il.

Orientação: Viviane da Costa Freitag.
TCC (Graduação) - UFPB/CCSA.

1. Metodologias ativas. 2. Objetivos educacionais. 3.
Ensino remoto. I. Freitag, Viviane da Costa. II. Título.

UFPB/CCSA

CDU 657(02)

FELIPE ROQUE VICENTE

**O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA ALCANÇAR OS OBJETIVOS
EDUCACIONAIS: VISÕES DE DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DA UFPB DURANTE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO**

Esta monografia foi julgada adequada para a obtenção do grau de Bacharel em Ciências Contábeis, e aprovada em sua forma final pela Banca Examinadora designada pela Coordenação do TCC em Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba.

Banca Examinadora



Presidente: Prof. Dra. Viviane da Costa Freitag
Instituição: UFPB



Membro: Prof. Dra. Valdineide dos Santos Araújo
Instituição: UFPB



Membro: Prof. Dr. Christiano Coelho
Instituição: UFPB

João Pessoa, 12 de julho de 2021.

DECLARAÇÃO DE AUTORIA PRÓPRIA

Eu, Felipe Roque Vicente, matrícula n.º 11500561, autor(a) do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado, ” **O uso das Metodologias ativas para alcançar os objetivos educacionais. visões de docentes do curso de Ciências Contábeis da UFPB durante o período de ensino remoto**”, orientado pela professora Dra. Viviane da Costa Freitag, como parte das avaliações do Curso de Ciências Contábeis no período letivo 2020.2 e requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel(a), declaro que o trabalho em referência é de minha total autoria, não tendo sido copiado ou extraído, seja parcial ou integralmente, de forma ilícita de nenhuma fonte, além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho, obedecendo aos padrões nacionais para referências diretas e indiretas, ou daquelas cujos dados resultaram de investigações empíricas por mim realizadas para fins de produção deste trabalho. Afirmo que em hipótese alguma representa plágio de material disponível em qualquer meio, e declaro, estar ciente das penalidades previstas nos artigos 184 e 298 do Decreto-Lei n.º 2.848/1940 – Código Penal Brasileiro, como também declaro não infringir nenhum dispositivo da Lei n.º 9.610/98 – Lei dos Direitos Autorais.

Assim, se houver qualquer trecho do texto em questão que configure o crime de plágio ou violação aos direitos autorais, assumo total responsabilidade, ficando a Instituição, o orientador e os demais membros da banca examinadora isentos de qualquer ação negligente da minha parte, ou pela veracidade e originalidade desta obra, cabendo ao corpo docente responsável pela sua avaliação não aceitá-lo como Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, no Curso de Ciências Contábeis, e, por conseguinte, considerar-me reprovado no Trabalho de Conclusão de Curso.

Por ser verdade, firmo a presente.

João Pessoa, 12 de julho de 2021



Assinatura do(a) discente

Dedico este trabalho aos meus pais Sônia Maria Roque da Silva e Severino Elias Vicente (*in memoriam*), por todo o esforço, a dedicação e o apoio em cada momento de minha vida.

“O que sabemos é uma gota d’água, o que ignoramos é um oceano.”

Isaac Newton

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, ao universo, a natureza, por me dar forças, sabedoria e proporcionar circunstâncias, mesmo que de forma aleatória, para que alcançasse o objetivo de concluir esse curso.

Gratidão aos professores que dedicaram seu tempo, conhecimentos e ensinamentos, em especial a minha orientadora, Viviane Freitag, que surgiu em minha vida dias antes de começar a escrever o trabalho, e foi de suma importância para tudo que eu chegasse até aqui. A professora Viviane é uma profissional maravilhosa, dedicada, que me incentivou demais e virou uma amiga do coração.

Dedico essa conquista ao meu pai e a minha vó. Que, com certeza, de onde estiverem, estão muito orgulhosos de tudo. Dedico a minha mãe, Sônia, que esperou tanto, trabalhou tanto, lutou tanto por esse momento. Dedico também a minha irmã, Jaqueline, uma inspiração pelo seu esforço e foco nos estudos; ao meu irmão, Wendel, que me ajudou em momentos difíceis da minha vida.

Agradeço a toda minha família, em especial a minha tia, Sueli, meu tio, Everaldo e a meu tio Paulo, que fazem parte da minha vida e da minha infância.

Reconhecimento e gratidão a uma segunda família que conquistei, nas pessoas de Davi (meu amigo de infância), Kaline, Cida, Tenório, Vitória (minha afilhada), Dona Neuza e Jaine, que sempre me ajudaram, me deram teto quando precisei e foram importantes demais nos desafios da vida de adulto.

Agradeço a duas pessoas que fazem parte do meu dia, que me alegram e incentivam, que são minha sogra, Josinete, e minha cunhada, Daniela e seus doguinhos, Chico Bento (Bento) e Titonho (Otto). E também, agradeço a meu sogro, Evandro, que sempre me acolheu e me trata como filho.

Deixo meu agradecimento aos meus amigos/irmãos, Júnior, Fernando Cabral e Ronnie, que foram importantes demais na minha vida, me ajudando, me incentivando, cuidando de mim e mostrando como ser uma pessoa boa e íntegra.

Enorme apreço e gratidão aos meus amigos de caminhada na universidade, Davi, Everton e Kamyla. Tantos trabalhos, sempre juntos, perrengues, ajudas, provas, momentos que ficarão guardados.

Por fim, agradeço a Bruna Teixeira, o amor da minha vida, a pessoa que me dá um alicerce, uma força, uma estrutura, a pessoa ao qual dedica parte de sua vida para me fazer um ser humano melhor! Sem ela, talvez, eu não conseguisse fazer esse trabalho, terminar esse curso. Obrigado Bruna, você é importante demais.

RESUMO

As metodologias ativas são instrumentos importantes para a docência e para o processo de ensino aprendizagem, e quando seu uso é planejado para alcançar os objetivos educacionais sua importância torna-se mais significativa. Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar o uso de metodologias ativas no ensino remoto para o cumprimento de objetivos educacionais no curso de Ciências Contábeis da UFPB. Para alcançar o objetivo, optou-se por desenvolver uma pesquisa quantitativa, para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica, um levantamento por meio de questionários, via google forms enviados para os 27 professores do Curso de Ciências Contábeis da UFPB que estavam em atividade no período remoto, o qual se deu a execução desse estudo, os dados foram analisados por meio de técnicas de estatística descritiva utilizando o Excel. Os resultados indicaram que mais de 70% dos professores que estavam em atividade no período remoto já utilizam as metodologias ativas, no ensino presencial, e continuaram a utilizá-las durante o período de ensino remoto por meios digitais; as metodologias ativas mais conhecidas são a Aprendizagem baseada em problemas, a Aula invertida e o Estudo de caso. A metodologia ativa mais utilizada tanto no ensino presencial como no ensino remoto foi o Estudo de caso; os respondentes consideraram os objetivos educacionais no momento que optaram por uma metodologia ativa e as metodologias ativas que mais contribuíram para atingir os objetivos educacionais foram: o Estudo de caso; a Aprendizagem baseada em problemas; a Aula invertida; e a Aprendizagem baseada em jogos. O estudo concluiu que os docentes utilizam e conhecem de forma preponderante e significativa as metodologias ativas e conseguem relacionar o seu uso ao alcance dos objetivos educacionais.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Objetivos educacionais. Ensino remoto.

ABSTRACT

Active methodologies are important tools for teaching and for the teaching-learning process, and when their use is planned to achieve educational goals, their importance becomes more significant. This research had as general objective to identify the use of active methodologies in remote education for the fulfillment of educational objectives in the Accounting Sciences course at UFPB. To achieve the objective, it was decided to develop a quantitative research, for this, a literature review was carried out, a survey through questionnaires, via google forms sent to the 27 professors of the Accounting Sciences Course at UFPB who were active in the remote period, in which this study was carried out, the data were analyzed using descriptive statistics techniques using Excel. The results indicated that more than 70% of the teachers who were active in the remote period already use active methodologies, in face-to-face teaching, and continued to use them during the period of remote teaching by digital means; the best known active methodologies are Problem Based Learning, Inverted Lecture and Case Study. The active methodology most used in both face-to-face and remote teaching was the Case Study; the respondents considered the educational goals at the time they opted for an active methodology and the active methodologies that most contributed to achieving the educational goals were: o Case study; Problem-based Learning; the inverted Classroom; and Game-based Learning. The study concluded that teachers use and know in a preponderant and significant way active methodologies and are able to relate their use to the achievement of educational goals.

Keywords: Active methodologies. Educational objectives. Remote teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos docentes	40
Gráfico 2 – Experiência em sala de aula	40
Gráfico 3 - Titulação dos docentes	41
Gráfico 4 – Exercício da docência	41
Gráfico 5 – Uso de metodologias remoto e presencial	43
Gráfico 6 - Capacitação com uso de metodologias x utilização de metodologias no remoto	43
Gráfico 7 – Tempo de uso em sala de aula	44
Gráfico 8 – Nível de uso nas disciplinas	44
Gráfico 9 – Tempo de uso x Nível de uso nas disciplinas	44
Gráfico 10 – Metodologias ativas conhecidas pelos docentes	45
Gráfico 11 – Metodologias ativas mais usadas nas aulas	46
Gráfico 12 - Metodologias ativas usadas no ensino remoto emergencial por meios digitais	47
Gráfico 13 – Contribuição das metodologias ativas na aprendizagem	48
Gráfico 14 – Viabilidade das Metodologias ativas no ensino remoto	48
Gráfico 15 – Razões para uso das Metodologias Ativas no Ensino Remoto	49
Gráfico 16 - Características desenvolvidas nos alunos com uso das metodologias no ensino remoto	50
Gráfico 17 - Distribuição das relações metodologias ativas x Categorias do domínio cognitivo	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura da taxionomia de Bloom no domínio cognitivo	20
Quadro 2 - Estrutura do processo cognitivo na taxonomia de Bloom – original x revisada	23
Quadro 3 - Trabalhos anteriores relacionados ao tema	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características didático-metodológicas dos docentes	41
Tabela 2 – Metodologias ativas x Categorias dos objetivos educacionais em números Absolutos.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EAD	Ensino a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FURB	Universidade Regional de Blumenau
ICMC	Instituto de Ciências, Matemática e Computação – USP
MEC	Ministério da Educação
ODG	Observatório de Dados da Graduação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRG	Pró-reitoria de Graduação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO	16
1.2 OBJETIVOS	17
1.2.1 Objetivo Geral.....	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 JUSTIFICATIVA	17
1.4 DELIMITAÇÃO	18
2 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	19
2.1 METODOLOGIAS ATIVAS.....	24
2.1.1 Classificação das Metodologias Ativas	27
2.3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL X ENSINO A DISTÂNCIA	33
2.4 ENSINO REMOTO COM O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS	35
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	37
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	38
3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	38
3.3.1 Instrumento de Pesquisa.....	38
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	40
4.1 IDENTIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS QUANTO À DOCÊNCIA	40
4.2 MAPEAMENTO DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS	42
4.3 RELAÇÃO OBJETIVOS EDUCACIONAIS E METODOLOGIAS ATIVAS	50
5 Conclusão	56
REFERÊNCIAS.....	58
APÊNDICE.....	66

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 afetou todos os setores econômicos e sociais em nível mundial, e não deixou de afetar o setor de educação. Fechou comércios, setores hoteleiros, de entretenimento, escolas, universidades, deixando apenas o que era considerado essencial em funcionamento.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2020) vinculado ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), até a terceira semana de setembro de 2020, 15,3 milhões de pessoas no Brasil não tinham condições de procurar emprego, ou por conta da pandemia, ou por falta de oportunidade de trabalho em suas localidades. No mesmo período, ainda segundo a PNAD (2020), 2,7 milhões de pessoas estavam afastadas de seus trabalhos devido ao distanciamento social, em virtude das medidas de proteção contra a pandemia, esses números incluem os trabalhadores do setor de educação, que até setembro do ano passado eram de 7,9 milhões de pessoas atuando de forma remota.

O atual cenário do Brasil, em março de 2021, é ainda de passagem pelo auge da pandemia, com números elevados, tanto de novos casos, quanto de mortes, sem uma perspectiva de queda considerável, segundo dados da plataforma de acompanhamento, Coronavírus Brasil, do Ministério da Saúde. Após pouco mais de um ano das primeiras medidas de distanciamento social, o ensino ainda tem sido ministrado de forma remota fazendo uso de meios digitais.

Considerando o contexto de avanço da pandemia e as várias medidas tomadas pelas autoridades, em 17 de março de 2020 a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) resolveu suspender suas aulas presenciais, seguindo decretos de todas as esferas governamentais e as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

No mesmo dia da suspensão das aulas presenciais da UFPB, o Ministério da Educação (MEC) editava a Portaria nº 343 autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas remotas veiculadas por meios digitais (Brasil, 2020). Tal portaria autorizava em caráter excepcional a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Porém, com o avanço da pandemia, três meses depois, em 16 de junho de 2020, o MEC publica outra portaria, a de nº 544, autorizando até 31 de dezembro de 2020 a substituição de aulas presenciais por aulas em meio digital, o ensino remoto.

Em 1º de dezembro de 2020, o MEC revogou a portaria nº 544, e publicou a Portaria nº 1030, autorizando o retorno às aulas presenciais das instituições de ensino superior federais com a excepcional utilização de recursos educacionais digitais para complementar a carga horária das atividades. Mas em seu artigo 3º, o MEC informou que se as aulas presenciais continuassem suspensas devido a determinações de autoridades locais, o ensino com utilização de recursos digitais (ensino remoto) poderia acontecer de forma integral. Com isto, na UFPB, o ensino de forma remota continuou a ser ministrado, por conta de determinações do governo estadual, mesmo com a portaria do MEC autorizando aulas presenciais.

A partir de todas essas medidas, a UFPB teve que se reorganizar quanto às atividades presenciais. Diante disso, o Observatório de Dados da Graduação (ODG), vinculado à Pró-reitoria de Graduação (PRG), realizou algumas pesquisas usando as plataformas de acesso estudantis da instituição a fim de coletar informações para realizar a implantação desse ensino remoto por meios digitais e saber qual era a situação dos alunos diante dessa mudança. Dentre os principais resultados a ODG verificou que 69,88% dos alunos de Ciências Contábeis possuíam acesso a computadores e/ou notebooks, enquanto apenas 5,94% declararam não possuir nenhum possível acesso a computadores, esses dados denotam que pelo menos para essa amostra, a implantação de atividades de ensino poderiam ser ministradas de forma remota.

Farias et. al, (2020) explicou que o ensino remoto surgiu a partir da Portaria nº 343 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que autorizou a substituição excepcional das aulas presenciais por aulas em meio digital devido a pandemia. Entretanto, Rodrigues (2020) deixa claro que ensino remoto não deve ser confundido com Ensino à Distância (EAD), pois o EAD passa por todo um planejamento de formulação e execução do início ao fim enquanto o ensino remoto trata-se de uma modalidade excepcional.

Foi nesse cenário que as atividades de ensino na UFPB começaram a se modificar. Os impactos da pandemia afetaram a instituição quando se encerrava o período 2019.2, em meados de março de 2020.

Os órgãos superiores da UFPB, após várias reuniões, decidiram encerrar o período vigente em 18 de abril de 2020, prolongando sua duração um pouco mais, para que professores e alunos o concluíssem de forma excepcionalmente remota. As reuniões e discussões dos órgãos superiores continuaram e só em agosto de 2020

ficou decidido que as aulas voltariam de forma remota emergencial por meio de períodos suplementares. (TEIXEIRA-DE-CARVALHO, DIAS e KRUTA-BISPO, 2021).

Em 08 de setembro de 2020 iniciou o Calendário Acadêmico do Período Suplementar 2020.1 e em 03 de março de 2021 foi a vez do período 2020.2, estando em vigor até os dias atuais.

Mesmo considerando o desafio da implantação do ensino de forma remota intempestiva, os professores tiveram que reconsiderar suas estratégias e metodologias de ensino, considerando os objetivos educacionais. Bloom (1973), define os objetivos educacionais como mudanças que se esperam que aconteçam nos alunos, a partir do processo de ensino aprendizagem, como modificações em seus pensamentos, sentimentos e ações de forma explícita.

Essas mudanças esperadas são confirmadas por Ferraz e Belhot (2010), ao afirmarem que escolher os objetivos educacionais (de aprendizagem), é uma forma de estruturar o processo educacional para atingir mudanças de pensamentos, ações e condutas. Essa estruturação está ligada diretamente à escolha de procedimentos, atividades, conteúdos, recursos, formas de avaliação, instrumentos e metodologias que servirão para a aplicação dos objetivos educacionais por meio dos docentes.

Uma das possíveis estratégias passíveis de serem utilizadas pelos professores para atingir os objetivos educacionais reside na aplicação das metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Azevedo, Pacheco e Santos (2019), afirmaram que as metodologias ativas se apresentam como uma interação entre contextualização e aproximação com a realidade, fazendo o aluno ser protagonista na hora do aprender.

Aplicar as metodologias ativas observando os objetivos educacionais permite ao docente o acompanhamento do aproveitamento do aluno dentro da temática ensinada.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

Alguns estudos tratam sobre o uso de metodologias ativas no ensino em contabilidade, tal como, Guerra e Teixeira (2016), Brandt, Schlotefeldt e Biavatti (2017), enquanto outros estudos buscam mapear o uso ou identificação dos objetivos educacionais utilizando como parâmetro a taxonomia de Bloom, tal como em Neto et. al (2013), e Ferraz e Belhot (2010). O atual contexto também tem sido alvo de estudos

que tratam das adaptações as quais os professores tiveram que realizar a fim de adequarem seus conteúdos para o ensino remoto, como em Ferreira e Barbosa (2020), Moreira, Henriques e Barros (2020) e Arruda (2020). Entretanto não foi encontrado estudo que vinculasse o alcance dos objetivos educacionais por meio do uso de metodologias ativas.

Diante da necessidade de aplicação das metodologias ativas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem em contabilidade, da necessidade de discussão das práticas docentes do ensino superior em contabilidade, da necessidade de avaliar os objetivos educacionais pelos docentes ao ministrarem os conteúdos, e o contexto de aplicação imposto pelo ensino remoto emergencial (ERE) em meio a pandemia, surge o seguinte problema de pesquisa:

Como metodologias ativas são utilizadas para alcançar objetivos educacionais durante o período remoto no curso de Ciências Contábeis da UFPB?

1.2 OBJETIVOS

Para responder ao problema de pesquisa foram elaborados os seguintes Objetivos:

1.2.1 Objetivo Geral

A referente pesquisa, se baseando em estudos sobre metodologias ativas no ensino superior para o cumprimento dos objetivos educacionais a partir da visão dos docentes tem como Objetivo Geral identificar o uso de metodologias ativas no ensino remoto para o cumprimento de objetivos educacionais no curso de Ciências Contábeis da UFPB.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar metodologias ativas utilizadas em aulas por meios digitais no curso de Ciências Contábeis da UFPB.
- b) Relacionar o uso das metodologias ativas para o cumprimento de objetivos educacionais nos componentes curriculares.

1.3 JUSTIFICATIVA

O estudo analisou a aplicação das metodologias ativas de ensino em um contexto de exceção da educação superior, a partir do ERE, relacionando as metodologias utilizadas com os objetivos educacionais das disciplinas correntes no curso de Ciências Contábeis da UFPB.

Os resultados contribuem para elucidar o conhecimento e aplicação das metodologias ativas durante o período de ensino remoto, a interação das metodologias junto aos objetivos educacionais e de forma geral para compreender o processo de desenvolvimento do ensino da contabilidade em meios digitais. Fortalecem a inserção das metodologias ativas no curso de Ciências Contábeis da UFPB demonstrando a importância da diversidade nas formas de transmitir e assimilar conhecimento.

Barbosa e Moura (2014) reforçam que a metodologia ativa como forma de aprendizagem atinge objetivos em quaisquer que sejam as disciplinas ou assuntos, quando comparadas a aulas expositivas ou aplicação de outras metodologias tradicionais, devido ao aumento da absorção de conteúdo por parte dos discentes, pois têm condições de proporcionar a retenção de informação por um tempo maior, gerando sensações de satisfação e prazer. Nesse sentido, relacionar o uso de metodologias ativas para atingir os objetivos educacionais sistematizados por Bloom et al (1978) pode contribuir para o desenho do planejamento das disciplinas com foco na melhoria do aprendizado. Dada as dificuldades vivenciadas pelo regime de exceção gerado pela necessidade da implantação do ensino remoto, reconhecer os objetivos que se pretende alcançar com as diversas formas de se trabalhar os conteúdos podem contribuir para com trabalho de planejamento das disciplinas pelos docentes.

1.4 DELIMITAÇÃO

A referente pesquisa foi aplicada junto aos docentes do curso de Ciências Contábeis, que atuam no campus de João Pessoa da Universidade Federal da Paraíba, durante o período suplementar 2020.2, que ocorre de forma remota por meios digitais devido a pandemia da Covid-19.

2 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

O presente trabalho tem como base os objetivos educacionais, as metodologias ativas de ensino, e a implantação do ensino remoto emergencial.

Os objetivos educacionais são definidos por Bloom et. al, (1973, p. 24) como:

[...] formulações explícitas das mudanças que, se espera, ocorram nos alunos mediante o processo educacional; isto é, dos modos como os alunos modificam seu pensamento, seus sentimentos e suas ações. Muitas são essas possibilidades de mudança que se efetiva nos alunos em consequência de experiências de aprendizagem, mas somente poucas se concretizam, devido às limitações de tempo e recursos disponíveis pela escola.

Bloom et. al (1973), ainda sugere que podem ser utilizadas várias fontes para formulação dos objetivos educacionais, sendo umas delas o próprio aluno, buscando nele informações como nível de desenvolvimento, necessidades e interesses. Outra fonte de informações sugerida pelo autor, é a natureza da matéria ou contribuições que o conteúdo oferece para o aluno, buscando saber sobre a área do conhecimento, tipos de aprendizagem e quais contribuições a matéria, disciplina, curso podem trazer.

A obra de Bloom et. al (1973) se destaca por ser um tipo de manual de como se fazer uma taxionomia (classificação) dos objetivos educacionais. Para se chegar na classificação, Bloom criou uma divisão de tipos para os objetivos educacionais, chamados de domínios, que foram classificados em três: domínio cognitivo; domínio afetivo; e domínio psicomotor.

Ferraz e Belhot, (2010), afirmaram que esses três domínios, classificados por Bloom, foram amplamente estudados, discutidos e divulgados por muitos pesquisadores, mas o domínio cognitivo é o mais usual, devido os seus pressupostos serem utilizados para definirem planejamentos educacionais, objetivos, estratégias e avaliações.

Ferraz e Belhot, (2010, p. 2), resumem o domínio cognitivo como:

relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores.

Esse domínio foi agrupado em seis categorias, ou como especificou Blomm et. al (1973), foram divididos em classes principais que possuem uma ordem hierárquica favorecendo a categorização. Tais classes são: 1. Conhecimento; 2.

Compreensão; 3. Aplicação; 4. Análise; 5. Síntese; e 6. Avaliação. Blomm et. al (1973) sintetizou essas em subdivisões e atribui verbos para que elas sejam identificadas e correlacionadas com os objetivos educacionais. Ferraz e Belhot (2010) sintetizaram os conceitos e definições das seis categorias, suas subdivisões e os verbos relacionais. O quadro 1 apresenta a definição das categorias e os verbos que os definem.

Quadro 1 – Estrutura da Taxionomia de Bloom no Domínio Cognitivo

(Continua)

Categoria	Definição	Verbos	Objetivo junto ao aluno
1. Conhecimento	Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos.	Enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.	O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos. O aluno deve assimilar e guardar informações para utilizá-las posteriormente.
2. Compreensão	Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto.	Alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.	O objetivo desta categoria é entender a informação, captar o significado e usar em contextos distintos. O aluno deve entender o conteúdo transmitido.
3. Aplicação	Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.	Aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.	O aluno deve utilizar de abstrações em ocasiões não específicas, que sejam novas, para que se use de conhecimentos das categorias iniciais entendendo as novas situações.

Quadro 1 – Estrutura da Taxionomia de Bloom no Domínio Cognitivo

(Conclusão)

Categoria	Definição	Verbos	Objetivo junto ao aluno
4. Análise	Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas interrelações.	analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.	O objetivo é que o aluno tenha compreendido a estrutura do objeto de estudo, conhecendo técnicas, significados e instrumentos.
5. Síntese	Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações).	Categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.	O objetivo dessa categoria é que os alunos reúnam partes ou elementos do conhecimento adquirido anteriormente e forme um todo.
6. Avaliação	Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados.	Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um review sobre detectar, estimar, julgar e selecionar.	O objetivo dessa categoria é julgar ou estimar conhecimentos, projetos que lhes foram propostos nas categorias anteriores.

Fonte: Adaptado de Ferraz e Belhot, (2010, p. 6) e Freitag et. al, (2016).

Conforme Bloom et. al (1973), as categorias seguem uma ordem hierárquica, para que o aluno consiga atingir a capacidade de Aplicação, deve ter passado pelo Conhecimento e Compreensão. A categoria de Compreensão requer do aluno uma abstração dos métodos e teorias e na categoria Aplicação, o aluno deverá aplicar as abstrações dos métodos e teorias em alguma situação que lhe seja apresentada.

A Taxionomia dos objetivos educacionais de Bloom é importante para o mundo acadêmico porque trouxe uma padronização de conceitos e termos utilizados no meio. Esse consenso entre as linguagens educacionais facilitaram as discussões, trazendo mais integração e estruturação entre os instrumentos de aprendizagem que

se pode trabalhar, como também inclui o avanço das tecnologias junto as novas ferramentas de ensino que podem surgir. (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Muitas investigações foram conduzidas a partir da aplicação da Taxonomia de Bloom na educação (FERRAZ; BELHOT 2010), entretanto, com o avanço da tecnologia no mundo acadêmico e soma de várias outras publicações, surgiu a necessidade de se fazer uma releitura ou reavaliação do trabalho feito por Bloom e sua equipe.

Em 1995 um grupo de estudiosos, sobre psicologia cognitiva, currículo, testes e avaliações, reuniram-se em Nova Iorque para revisar a Taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom, mais especificadamente a parte do domínio cognitivo. O grupo foi chefiado por David Krathwohl, que participou da elaboração da Taxonomia em 1956, nessa ocasião decidiram formular a segunda edição da teoria. A revisão foi publicada em 2001 por Anderson et. al, (2001), intitulada *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Uma Taxonomia para aprender, ensinar e avaliar: uma revisão da Taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom).

A revisão feita na Taxonomia de Bloom, trouxe algumas diferenças, sendo umas delas a mudança de uma estrutura unidimensional de conceitos para uma estrutura bidimensional, ou seja, duas dimensões de categorias taxonômicas (ANDERSON, 1999).

Ferraz e Belhot, (2010), explicam que esse caráter bidimensional se deu devido as várias discussões entre Krathwohl, Anderson e sua equipe, que perceberam a necessidade de mudanças na relação entre verbos relacionais e objetivos cognitivos, a equipe de pesquisadores concluiu que os verbos e os substantivos deveriam estar em dimensões distintas.

Forehand (2008), resume as mudanças ocorridas na revisão, afirmando que as categorias do domínio cognitivo foram alteradas de substantivos para verbos e ao assumir uma forma bidimensional, a estrutura foi dividida em dimensão do conhecimento e agora dimensão do processo cognitivo.

Nesse estudo a atenção está voltada apenas para a revisão feita no domínio cognitivo que passou a se chamar Dimensão do Processo Cognitivo. As novas nomenclaturas, definições, correlações e estrutura da revisão foram elencadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Estrutura do processo cognitivo na taxonomia de Bloom – original x revisada

Nomenclatura Original	Nomenclatura Revisada	Definição	Verbos no gerúndio
Conhecimento	LEMBRAR	Está relacionado a lembrar conhecimentos relevantes da memória de longo prazo. Reconhecer e reproduzir ideias e conteúdo, distinguir, selecionar informações e reproduzi-las.	Recuperando, reconhecendo, relembando, reproduzindo.
Compreensão	ENTENDER	É a forma de construir um significado a partir da oralidade, da escrita e da interpretação. Acontece quando a informação é reproduzida com as palavras do estudante.	Resumindo, comparando, explicando, interpretando, classificando, inferindo.
Aplicação	APLICAR	Quando o conhecimento ou a informação já pode ser realizada na prática por meio de um procedimento ou execução, tanto em uma situação específica ou nova.	Realizando, executando, implementando.
Análise	ANALISAR	Possui relação com a separação de partes importantes e menos importantes do conteúdo, relacionando tais partes com a estrutura geral permitindo inter-relações.	Organizando, atribuindo, concluindo.
Síntese	AVALIAR	São feitos julgamentos a partir de critérios e padrões de tudo que já foi assimilado, tanto críticas para partes qualitativas ou quantitativas, quanto para eficiência ou eficácia.	Checando, criticando, avaliando.
Avaliação	CRIAR	Reúne elementos para a coerência e funcionalidade de um todo, criando uma nova visão com conhecimentos e habilidades já adquiridas, desenvolvimentos de novas ideias por meio de interdisciplinaridade e interdependência de conceitos.	Produzindo, reorganizando, planejando, produzindo.

Fonte: Adaptado de Ferraz e Belhot (2010) e Forehand (2008).

Para demonstrar de forma prática como pode ser usada a Taxonomia de Bloom em seu domínio cognitivo, seja ela a original ou a revisada, Forehand (2008) utilizou um exemplo de um professor de uma escola nos Estados Unidos. O objetivo educacional da aula estava voltado para a história infantil de cachinhos dourados, sendo os seis níveis do Processo Cognitivo utilizados dessa forma no texto de Forehand, (2008, p. 7):

Lembrar: descreva onde Cachinhos Dourados morou.

Entender: resuma o que era a história de Cachinhos Dourados.

Aplicar: construa uma teoria sobre o motivo de Cachinhos Dourados entrar na casa.

Analisar: diferencie sua reação e a reação de cachinhos dourados sobre cada evento da história.

Avaliar: avalie se você acha ou não que tudo isso aconteceu com Cachinhos Dourados.

Criar: componha uma música, esquete, poema ou rap para transmitir a história de Cachinhos Dourados em uma nova forma.

Ferraz e Belhot (2010), evidenciaram que, a partir da revisão feita no domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom, deve-se pensar os objetivos específicos de disciplinas, cursos, conteúdos, avaliações ou aulas em termos de verbos, substantivos e gerúndios, possibilitando a escolha de estratégias, conteúdos e instrumentos de avaliação do conhecimento que proporcionem eficiência e atinjam a eficácia necessária.

Bloom et. al, (1973) afirmaram que a finalidade de desenvolver toda essa classificação para objetivos educacionais é favorecer troca de ideias, facilitar comunicação, auxiliar na interação de materiais entre profissionais da educação, ajudar no estabelecimento de currículos, definição e padronização de termos, capacitar diferenciação e igualdades de objetivos entre instituições e colaborar com a melhor compreensão das experiências de aprendizagem que acontecem com alunos.

Sobre a importância da função dos objetivos educacionais, tanto para alunos, quanto para professores, Gil, (2018, p. 94) destaca que:

Os objetivos de ensino são geralmente expressos em termos de comportamento esperado dos estudantes. Dessa forma, o estabelecimento de objetivos serve para orientar o professor quanto à seleção do conteúdo, a escolha de estratégias de ensino e a elaboração de instrumentos para avaliação de desempenho do estudante e de seu próprio. E também serve para orientar o estudante acerca do que dele se espera no curso e do que será objeto de avaliação. Assim, pode-se dizer que em torno dos objetivos gravita todo o trabalho do professor. Definir objetivos significa, portanto, antecipar o que o estudante vai aprender e o que poderá ser feito para tornar essa atividade mais fácil, agradável e significativa.

Tendo em mente o entendimento do que são os objetivos educacionais, a importância de suas funções para professores e alunos e como eles são classificados e categorizados a partir da taxionomia de Bloom, levantou-se as metodologias ativas, suas definições e classificações.

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS

Segundo Barbosa e Moura (2014), as metodologias ativas vão além de apenas expor ou explanar o conteúdo, elas inserem o discente no contexto de não apenas ouvir e assimilar, mas também discutir, pensar, produzir, verificar aquilo que será mostrado pelo docente, se envolvendo na resolução de problemas e formulação de projetos.

Moran (2015) afirmou que a junção equilibrada entre atividades, desafios e informação contextualizada são a melhor forma para assimilar conteúdo, ou seja aprender, e que a partir disso as metodologias devem acompanhar os objetivos

pretendidos por docentes ou instituições, pois para se ter alunos proativos e criativos faz-se necessário proporcionar atividades que os envolvam de forma mais complexa, para que eles tomem decisões, avaliem resultados, que usem leques de possibilidades e que tenham materiais de relevância para o apoio dessas atividades.

Para se aplicar as metodologias ativas não há necessidade de grandes mudanças estruturais, físicas ou de materiais nas instituições de ensino, uma vez que a mudança é realizada pelos professores e alunos. Nessa concepção de metodologia de ensino, o docente passa de mero informante para um facilitador e construtor de conhecimentos, estimulando os alunos a produzir conhecimento. Os alunos começam a aprender a aprender, resolvendo problemas e casos que irão um dia se deparar em suas profissões. Essa nova forma de aprender acontece devido a interdisciplinaridade que as metodologias ativas proporcionam, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. (SIMON; FRANCO, 2015)

Gil (2020), se refere as metodologias ativas como métodos ativos e destacou a mudança que tais métodos provocam na forma de aprender do aluno, invertendo a forma que se usa com o modelo tradicional pedagógico. O autor afirmou também que os métodos ativos são amplas ferramentas que facilitam a aprendizagem e são centradas no aluno, colocando-os como protagonistas do processo, pois eles devem aprender por si mesmos. Quanto aos professores, Gil (2020), evidenciou que eles devem, além dos conhecimentos técnicos necessários e já conhecidos, adotar uma postura de facilitador ou mediador da aprendizagem, passando o papel de protagonista para o estudante.

Os alunos que passaram pela experiência de aprendizagem com metodologias ativas, vivenciaram a realidade do mercado de trabalho em sala de aula, compreendendo a teoria por meio de exercícios práticos estimulados pelos professores. (GOMES, 2010).

De acordo com Pinto, et. al (2012, p. 4):

O ato de aprender deve ser, constantemente, um processo de reconstruções que permita diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, tendo em vista a utilização dos saberes em diferentes situações. Ou seja, a aprendizagem deve ser significativa. Promover a aprendizagem significativa, exige, em primeiro lugar, uma metodologia de ensino que seja capaz de envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real. Tal processo parece tornar-se possível com a utilização do que denominamos por metodologias ativas de aprendizagem.

Pinto et. al (2012) esclareceram a importância do uso das metodologias ativas, tanto para promover o protagonismo do aluno no momento da aprendizagem, quanto para estimular o senso crítico e competências para resolução de problemas que serão enfrentados na realidade profissional. O saber não deve ser apenas usado em sala de aula ou no momento da aprendizagem e sim construído para que se possa aproveitar em diferentes situações de forma significativa.

Para Guerra e Teixeira (2016), as metodologias ativas incluem o discente em um ambiente relacionado a sua profissão quando esse ainda na fase de formação, colocando em prática capacidades de refletir, examinar e buscar respostas para problemas. Nesse ambiente de idealização da realidade profissional, não só os alunos têm papel importante, mas os professores também devem estar inseridos como força motriz para que tudo aconteça. Para tanto, Barbosa e Moura (2014, p. 7) reforçam que:

Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor ou facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. Independentemente da estratégia usada para promover a aprendizagem ativa, é essencial que o aluno faça uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, dentre outras que, em conjunto, formam a inteligência. Ou seja, a diferença fundamental que caracteriza um ambiente de aprendizagem ativa é a atitude ativa da inteligência, em contraposição à atitude passiva geralmente associada aos métodos tradicionais de ensino.

Esses posicionamentos dos autores Gil (2020), Pinto et. al (2012) e Guerra e Teixeira (2016), estabelecem que a parceria do professor e dos alunos nesse processo de aprendizagem com metodologias ativas é importante, pois o professor altera seu papel de transmissor da informação, e passa a ser um incentivador dos alunos para a formar seu raciocínio.

Conceituando as metodologias ativas, Berbel (2011) afirma que é preponderante nas metodologias ativas fortalecer a curiosidade dos alunos do ponto de vista que se tragam novos elementos para a parte teórica das aulas, que às vezes não são considerados pelos professores, para atingir essa finalidade as metodologias ativas de aprendizagem utilizam experiências da vida real ou simulada, buscando formas de avançar com o processo de aprendizagem, almejando solucionar desafios originários de atividades sociais em vários contextos da vida profissional e até acadêmica.

Azevedo, Pacheco e Santos (2019, p. 5) confirmaram a importância da contextualização:

As metodologias ativas possuem como pressuposto a contextualização, ou aproximação da teoria para a realidade do aluno. É necessário nessa concepção que haja uma identificação, possibilitando uma interação e intervenção do aluno como protagonista do processo de aprendizagem.

Com base nos autores já citados, verifica-se que ao fazer uso das metodologias ativas, há uma mudança de paradigma na forma de ensinar do professor, bem como uma mudança na forma de aprender do discente, por meio dessas, o aluno vira protagonista de sua aprendizagem buscando ligar a teoria para o aprendizado na prática.

Bastos (2006) conceitua metodologias ativas como:

[...] processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo. É um processo que estimula a autoaprendizagem e facilita a educação continuada porque desperta a curiosidade do aluno e, ao mesmo tempo, oferece meios para que possa desenvolver capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido.

Depreende-se do que fala Bastos (2006), que tais processos interativos de conhecimento despertam um foco que são as resoluções de problemas, essa estratégia é mencionada por Barbosa e Moura (2014) e Guerra e Teixeira (2016) em seus trabalhos.

2.1.1 Classificação das Metodologias Ativas

As metodologias ativas de aprendizagem ou de ensino são ferramentas importantes para aprimorar e desenvolver a forma de entendimento dos conteúdos por parte dos alunos e transmitido pelos professores, como também são métodos de interação do discente com a realidade de sua futura vida profissional. Diante do exposto, esse tópico apresenta as estratégias que podem ser utilizadas, consideradas como metodologias ativas.

Os vários tipos de metodologias ativas utilizadas por docentes em sala de aula dependem de estratégias ou ferramentas, que proporcionam tais ambientes de aprendizagem ativa, nas quais Barbosa e Moura (2014) destacaram como: discussão de temas de interesse profissional; trabalho em equipe com colaboração; estudos de casos específico; debates sobre temas atuais; solucionar problemas com elenco de ideias (*brainstorm*); uso de mapas mentais; simulação de processos e sistemas;

espaços virtuais de aprendizagem coletiva; questões de pesquisa na área científica; tecnológica; ferramentas e tudo aquilo que colabore para a participação e envolvimento ativo do aluno para adquirir conhecimento ajudando na formação de um ambiente ativo de aprendizagem.

Em seguida serão elencadas, a partir de conceitos analisados e sintetizados de diversos estudos, as Metodologias ativas que serviram como base para a realização desse trabalho. As metodologias utilizadas foram: Aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em equipes, instrução aos pares (*peer instruction*), estudo de caso, grupos tutoriais, aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares, aprendizagem baseada em casos investigativos, aula invertida, aprendizagem baseada em jogos, *storytelling*, história em quadrinhos, painel de notícias, mapas conceituais e filmes.

A **aprendizagem baseada em problemas** é centrada na discussão e na resolução de problemas, essa metodologia encoraja o aprendizado do aluno rumo a um conhecimento mais importante, sendo ele o responsável por aprender. Um dos objetivos do método é sair da unicidade do que o professor transmite para a diversidade. A aprendizagem baseada em problemas surgiu por volta de 1960 no curso de medicina da McMaster University, no Canadá (SOARES et. al, 2017). Souza e Dourado (2015), afirmam que a aprendizagem baseada em problemas é voltada para o aluno, reforça a análise crítica de problemas relacionados ao conteúdo, buscando a resolução e a compreensão desses problemas com a ajuda do docente.

A **aprendizagem baseada em equipes** é uma metodologia para turmas grandes, no qual se transfere para o aluno a responsabilidade pela busca do conhecimento e o desenvolvimento de competências, como tomar decisões, trabalhar em colaboração e o pensamento crítico por meio de grupos ou equipes (KRUG et. al, 2016).

A **instrução aos pares** (*peer instruction*) foi desenvolvida nos anos 90 pelo professor Erik Mazur na Universidade de Harvard e busca a aprendizagem por meio da discussão e questionamento entre colegas/alunos, com uso do tempo mais bem aproveitado, em detrimento das aulas passivas com exposições orais pelos docentes. O professor, após as discussões entre os pares, lança perguntas de múltipla escolha, para que os alunos avaliem e depois justifiquem suas respostas (ARAÚJO e MAZUR, 2001).

Pereira e Afonso (2020), afirmam que o objetivo da instrução aos pares é a interação entre os alunos, tornando as aulas mais interessantes, buscando mais atenção do discente, que explicam e discutem os assuntos abordados entre si, aplicando os conceitos apresentados pelo professor.

O **estudo de caso** foi criado na Escola de Direito de Havard com enfoque nos estudos práticos das leis, mas sofreu modificações para o uso no ensino gerencial. O estudante tem proximidade com a situação real profissional ou simulada pelo professor. Seu uso está voltado ao estímulo à inovação, à participação ativa, ao feedback e a transferência de aprendizagem (LEAL; MEDEIROS; FERREIRA, 2014).

Masetto (2003), complementa que ao utilizar a estratégia de estudo de caso o professor apresenta uma situação do mundo profissional com soluções adequadas de realização enquanto uma situação simulada ocorre quando o professor usa apenas de aspectos reais para estimular a aprendizagem de conceitos e teorias.

Os **grupos tutoriais** são baseados no contato com profissionais mais experientes, esses fazendo os alunos se desenvolverem além do que se estivessem sozinhos, esses profissionais, são chamados de tutores e ajudam alunos, pares ou grupos avançarem no aprendizado, ampliando suas visões e fazem-os alinhar o que se aprende com práticas, sínteses e questionamentos (MORAN, 2019). Os grupos tutoriais podem existir em pequenos grupos, com até oito pessoas e com grupos maiores, sendo suas vantagens a experiência compartilhada e o encorajamento, principalmente se os integrantes dos grupos já se conhecerem (CHAVES et. al, 2014).

Mendonça (2018), divide a **aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares** em duas partes, sendo a primeira contemplando conteúdos que são base para os alunos, acontecendo com a busca ou a investigação dos conceitos; e a segunda parte é denominada como habilidades do século XXI, que se apresenta como a necessidade pelo saber, a oportunidade de escolha e os processos de revisão e reflexão voltado para a aprendizagem, fazendo com que tais projetos saiam das salas de aula e cheguem até a sociedade. Fernandes e Flores (2011), afirmam ainda que a aprendizagem baseada em projetos articula conteúdos de forma interdisciplinar, voltadas para o trabalho em equipe, a criatividade e a realização de projetos que terminem com uma solução prática aplicada.

A **aprendizagem baseada em casos investigativos** acontece quando os alunos levantam questionamentos e problemas, de forma individual ou em grupo, usam ideias por dedução e interpretações possíveis solucionáveis. Além disso, se

envolvem com avaliação de situações, escolhas, riscos, descobertas, avaliam problemas e assim, caso tudo seja bem-organizado, ganham competência intelectual, emocional, pessoal e comunicativa (BONWELL; EISON; 1991 e MORAN, 2019). A aprendizagem baseada em casos investigativos, segundo Moreira e Ribeiro (2016), visa o conhecimento pela exploração, pela investigação da ciência em situações reais, busca a valorização de conhecimentos que os alunos já possuam e o interesse pela pesquisa.

A **aula invertida**, para Bacich e Moran (2018), é considerada uma metodologia híbrida, que objetiva facilitar o uso do tempo, tanto do aluno, quanto do professor, sendo o aluno o responsável pela base do conteúdo, buscando prévias do assunto que são referenciadas pelo professor, que interfere quando o conteúdo tende a ficar mais avançado. Gil (2020), se refere ao aluno como protagonista da sala de aula invertida, pois recebe o material de estudo com antecedência, desenvolve o estudo do conceito em casa e a discussão acontece em aula, tendo o professor como um tutor, que faz em sala o desenvolvimento ou aprofundamento do conteúdo estudado anteriormente pelo aluno.

A **aprendizagem baseada em jogos** divide-se em jogos tradicionais, digitais e interpretações de papéis, possuindo foco na facilitação do aprendizado, criando um ambiente motivador, de respeito a regras, solução de problemas e absorção de conhecimento pelos alunos (GIL, 2020). Mendonça (2018), complementa afirmando que, com essa metodologia, os alunos se atentam a erros, a partir do trabalho, da interação, das repetições e do próprio ato de jogar, assim, buscando soluções e reformulações.

Marques, Miranda e Mamede (2017), descrevem o **storytelling** como uma técnica que busca a atenção do aluno por meio do relato de acontecimentos reais ou fictícios objetivando o ensino. Nessa técnica quatro fatores são importantes: a atenção, a motivação, as emoções e a experiência do aluno. A história contada pelo professor deve fornecer estrutura teórica para o aluno visualizar a prática do que está sendo contado. Valença e Tostes (2019), corrobora ao conceituar como uma metodologia que utiliza da memória, do folclore, de valores e personagens, de narrativas, mitos e lendas, com o intuito de mostrar uma lição de moral, costumes e comportamentos, através da comunicação.

As **histórias em quadrinhos** podem ser utilizadas de duas maneiras como estratégia de ensino. A primeira se dá por meio dos alunos refletindo sobre um tema,

problema abordado ou experiência vivida, assim produzindo quadrinhos que tratem sobre o tema e logo após os avaliando com a orientação do professor. Uma segunda maneira seria o professor abordando um conteúdo curricular de forma teórica em sala e após solicita aos alunos que produzam uma história em quadrinhos sobre o tema exposto em sala de aula. Nas duas maneiras se desenvolve a criatividade, reflexão e trabalho em equipe. (SILVA, SANTOS e BISPO, 2015).

Brandão e Silva (2016, p. 4), complementa, “as histórias em quadrinhos estimulam a criatividade e a inovação dos alunos no processo de aprendizagem, uma vez que retratam de forma simples, lúdica e objetiva um cenário que representa uma realidade em movimento.”

O **painel de notícias** se inicia com a escolha do tema, em seguida o docente ministra algumas aulas sobre o tema escolhido com base em teorias que aparecerão na operacionalização do painel. Após as aulas, o professor solicita aos alunos que pesquisem notícias em sites e portais que possuam uma reputação e indica a data de realização do painel. As notícias são discutidas e analisadas em sala de aula que foi dividida em pequenos grupos. Essa discussão é chamada de reflexão, e acontece a interação entre os alunos, que expressam suas opiniões e até emoções com vivências sobre notícias e o tema abordado. Assim as notícias são avaliadas, a estratégia utilizada também pode ser posta em avaliação pelos alunos e postas no painel, que pode ser eletrônico ou virtual (SILVA, SANTOS e BISPO, 2021).

Os **mapas conceituais** são estratégias que se utilizam de formas gráficas para representar conceitos e conhecimentos. Eles se estruturam com uso de círculos, caixas ou formas geométricas ligadas por linhas de conexão. Os conceitos demonstrados nos mapas conceituais respeitam uma ordem hierárquica, sendo os conceitos mais gerais ficando no topo do mapa e os específicos mais abaixo (NOVAK e CAÑAS, 2008). Moreira (2012), simplifica ao dizer que os mapas conceituais são formas ou diagramas que organizam conceitos. Para Gil (2012), os mapas conceituais podem ser usados em análises de artigos, fichamentos, resenhas ou organização de aulas, pois dá a liberdade ao aluno de elaborar o seu próprio material de estudo.

Para Barbosa e Teixeira (2007), os **filmes** podem funcionar como um instrumento útil para professores que desejam atuar de forma consistente e coerente com a postura que adotam em sala de aula, uma vez que há a possibilidade de reafirmação de conteúdo, o que proporciona a reflexão dos alunos”. São vantagens

da exibição de filmes: atrai a atenção dos alunos, mostra de forma real como se realiza uma tarefa, forte poder de persuasão e exerce impacto emocional.

Champoux (1999), complementa ao dizer que os filmes podem ser usados antes de discussões, com algumas de suas cenas pois, cenas de filmes, relacionadas ao conteúdo, possuem muitos exemplos concretos do que quer ser passado; podem ser usados depois da explanação da teoria, ajudando os alunos com habilidades de análise sob o que aprendem; repetição de cenas desenvolve a compreensão de tópicos mais complexos e com a repetição, os alunos podem enxergar e mencionar os conceitos vistos no conteúdo.

Berbel (2011), afirma que essas metodologias colocam o discente de frente a problemas que mobilizam o seu potencial de forma conjunta, no momento de estudar, compreender e resolver, necessitando, assim, de informações, sendo estimulados a usar tais informações para a resolução desses problemas ao mesmo tempo que aprendem o conteúdo em sala de aula desenvolvendo o pensamento crítico, científico, ético e reflexivo por meio da educação e contribui para a autonomia da formação de futuros profissionais. O quadro 3, apresenta estudos anteriores sobre o tema Metodologias Ativas.

Quadro 3 – Trabalhos anteriores relacionados ao tema

(Continua)

Autores	Título	Sujeitos	Objetivos	Resultados
SIMON; FRANCO; (2015).	Estudos das metodologias ativas no ensino superior: revisão sistemática.	Foram sistematizados e tabulados 11 artigos para análises.	Realizar uma revisão sistemática da literatura sobre diversas formas de implantar e conduzir as metodologias ativas na educação.	Observou-se que o PBL não se apresenta como um ambiente satisfatório para todos os alunos e professores pois cada aluno tem um estilo de aprendizagem. As metodologias provocam curiosidade e postura ativa perante a aprendizagem.
GUERRA; TEIXEIRA; (2016).	Os Impactos da Adoção de Metodologias Ativas no Desempenho dos Discentes do Curso de Ciências Contábeis de uma IES Mineira.	Duas turmas da em contabilidade de custos, uma usa as metodologias, a outra não.	Verificar se as metodologias no curso de contabilidade de uma IES privada contribuiu no desempenho dos alunos.	Há evidências de que as metodologias ativas no curso de Ciências Contábeis contribuíram para o desempenho (melhora das notas) dos estudantes no período estudado.
BRANDT; SCHLOTE FE; BIAVATTI; (2017).	Percepção dos Docentes de Ciências Contábeis em Relação às Metodologias Ativas no Ensino Superior.	Professores cadastrados no LinkedIn de diversas Instituições de Ensino Superior.	Identificar a percepção dos professores em relação às metodologias nas Ciências Contábeis.	As metodologias mais evidenciadas são aula prática, discussão com a classe e aula expositiva, assim como o tipo de disciplina influencia na escolha destas.

Quadro 3 – Trabalhos anteriores relacionados ao tema

(Conclusão)

Autores	Título	Sujeitos	Objetivos	Resultados
COLETTTO; BATTINI; MONTEIRO; (2018).	Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) e as Metodologias Ativas: Elementos para o Trabalho Docente no Ensino Superior.	Estudo de caso com 6 professores da enfermagem de uma IES de Goiás.	Compreender a percepção dos docentes de enfermagem sobre o uso da TDIC's como elementos da aprendizagem.	Apontou-se que o ensino de enfermagem mediado pelo uso de TDIC's configura-se um desafio exigindo dos alunos, docentes e instituições mudanças na postura frente ao processo educacional.
AZEVEDO; PACHECO; SANTOS; (2019).	Metodologias Ativas no Ensino Superior: Percepção de Docentes em uma Instituição Privada do DF.	57 docentes de uma IES privada de Brasília.	Mapear a percepção de professores de uma faculdade particular sobre o uso de metodologias ativas.	As características mais desenvolvidas nos alunos são as relações interpessoais, iniciativa e aumento de criticidade. Constatou-se a importância do uso de metodologias ativas e a oferta de capacitações para os docentes sobre o tema.
PARADA; PORTAL; RODRIGUES; BORBA; (2020).	O uso de metodologias ativas no ensino remoto com alunos de uma IES durante a pandemia.	Relatos de Professores de uma IES do curso de Comunicação e Design no Rio Grande do Sul.	Compartilhar vivências docentes com a comunidade científica.	É grande o desafio de manter alunos motivados e interessados em frente às telas computacionais, existem caminhos para incentivar momentos de interação coletiva para gerar construção de conhecimento.
MOREIRA; HENRIQUES; BARROS; (2020).	Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.	Bibliografia sobre educação digital em rede.	Apresentar os princípios básicos para o design de um ambiente online, relacionado à organização, seleção de recursos, preparação e avaliação de e-atividades.	Deve-se definir políticas e criar programas de formação e capacitação para todos os agentes educativos direcionados para o desenvolvimento de projetos de formação e educação digital que permitam realizar a adequada transição deste ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede de qualidade.
FERREIRA; BARBOSA; (2020).	Lições de Quarentena: limites e possibilidade da atuação docente em época de isolamento social.	38 Narrativas de Professoras em isolamento, registradas nas redes sociais criadas para troca de experiências.	Identificar quais as condições de realização das práticas docentes na atualidade, suas dificuldades e seus potenciais.	Discutiu-se as práticas orientações, evidenciando consequências e, também, possibilidades, mesmo que rudimentares e limitadas, de transgressão, de resistência e de reinvenção da escola em vivência coletiva.

Fonte: elaborado pelo autor.

2.3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL X ENSINO A DISTÂNCIA

Farias et. al (2020) informaram que o ERE é uma modalidade de ensino autorizada pelo Ministério da Educação (MEC), que substituiu de forma provisória as

aulas presenciais por aulas em meio digital durante a pandemia do Corona Vírus, implantada pela portaria nº 343 do dia 17 de março de 2020.

A nomenclatura Ensino Remoto adicionado com o emergencial pode ter causado muitas discussões sobre a sua origem e adequação do ensino presencial para o digital, uma vez que essa é uma modalidade diferente do Ensino à Distância (EAD).

Rodrigues, (2020), explica as diferenças entre Ensino Emergencial e EAD:

Mas desde que a pandemia de COVID-19 chegou ao Brasil, as discussões sobre EaD e ensino remoto têm ocupado a cena e recebido maior destaque na área da educação. Nessa direção, a primeira coisa importante que precisamos registrar é a diferença entre EaD e atividades remotas pela internet. Na EaD, desde o planejamento até a execução de um curso ou de uma disciplina, há um modelo subjacente de educação que ampara as escolhas pedagógicas e organiza os processos de ensino e de aprendizagem. Existem concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam, teórica e praticamente, essa modalidade.

Nesse sentido, Rodrigues (2020), ainda deixa claro que disciplinas presenciais não se transformaram em disciplinas a distância de uma hora para outra, foi devido ao problema de saúde pública em virtude da pandemia do Covid-19, que de forma provisória, se apresentaram como adaptações do ensino presencial para o remoto.

A Educação a Distância (EAD) no Brasil foi instituída em 1996 com promulgação da Lei 9.394, mais conhecida com LDB, Lei de Diretrizes e Bases da educação, mais precisamente em seu artigo nº 80. Porém, a EAD só foi regulamentada em dezembro 2005, a partir do Decreto 5.622, revogado pelo Decreto 6.303 de dezembro de 2007 e finalmente confirmada pela edição do Decreto 9.057 de 25 maio de 2017.

O Planalto (2017), por meio do Decreto nº 9.057 caracteriza EAD como:

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (p. 1)

O Decreto 9.057 complementa, informando que atividades presenciais, para avaliações de estudantes, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesas de trabalhos serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional. Desta forma, ressaltando o que foi exposto em parágrafos anteriores, a modalidade EAD não pode ser confundida com o ERE,

pois na prática, sabe-se que as avaliações, trabalhos e apresentações de trabalhos têm sido realizadas totalmente pelo meio digital, sem a possibilidade de presença física do aluno e professores.

A mudança das aulas presenciais para aulas em meio digital causou efeitos para alunos e professores, eles tiveram que transpor metodologias e práticas que eram utilizadas fisicamente para o modo online, transformando professores em “*youtubers*”, os quais tiveram que gravar vídeos, aprender edição e a utilizar as várias ferramentas e aplicativos que o mundo digital dispõe. (MOREIRA, HENRIQUES E BARROS, 2020).

Conceituando o Ensino Remoto Emergencial e o comparando ao Ensino Presencial, Arruda (2020, p. 266), afirma que:

A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives*. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Ela também pode envolver mais iniciativas da EaD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais. Pode também envolver a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial.

A partir dessas conceituações, pode-se perceber que o ERE pode levar a taxa de ser emergencial, contudo, suas características e ferramentas, estão aliadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que são bastante abrangentes, tendo como opções as aulas ao vivo (síncronas), gravadas (assíncronas) e demais estratégias educacionais que os professores podem lançar mão a fim de manter as atividades de ensino funcionando em tempos de pandemia.

2.4 ENSINO REMOTO COM O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) teve de ser implantado de forma muito acelerada, por isso Parada et. al (2020) relata que a implantação do ERE fez com que as Metodologias Ativas utilizadas no ensino presencial fossem readaptadas para o meio digital, de modo que também se adequassem as diferentes turmas e suas características. Outro ponto, é que o uso das tecnologias pelos alunos foi uma das fontes mediadoras para toda essa adaptação. Ou seja, foi necessário unir o ensino remoto, as metodologias ativas, o uso da tecnologia, para com as peculiaridades de cada turma para que essa adaptação tivesse condições de ser operacionalizada.

Bredarioli (2020, p. 13), explica a interação entre ensino remoto, metodologias ativas e tecnologia:

Nesse sentido, o uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser visto sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação. A utilização das tecnologias embasadas em metodologias ativas pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem de forma mais eficaz e autônoma, com foco no desenvolvimento humano em todas as suas vertentes e voltadas principalmente para a realidade na qual vivenciamos.

Diante do exposto, pode-se perceber que a junção de Metodologias ativas, ERE e tecnologias é um tema de bastante relevância que se tornou uma prática, pois além dos problemas de enfrentamento da pandemia, que alunos e professores vivenciam particularmente, existe o fato da necessidade de continuidade das aulas e aprendizado nesse cenário de incertezas. O desafio acontece de forma simultânea, para professores e alunos. O aluno buscando motivação na nova forma de assistir aulas e o professor tendo que se reinventar no processo de ensino, principalmente com a utilização de tecnologias, para que a educação não pare.

Para Moran (2018), as metodologias ativas são estratégias de ensino flexíveis, interligadas e híbridas que focam na interação contínuas do aluno no processo de aprendizagem. O autor complementa que as metodologias ativas somadas às tecnologias e conectadas ao mundo digital formam combinações com modelos híbridos de ensino, trazendo soluções atuais para a forma de ensino que vivenciamos hoje.

O Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, destaca a fala do coordenador, professor Isotani que observou a integração entre educação e tecnologia sendo acelerada pela pandemia, mostrando também que essa também possibilitou uma transformação cultural e digital na educação, pois agrega práticas pedagógicas inovadoras, metodologias ativas, tecnologias educacionais, incentivando o aprendizado do aluno e a inovação dos docentes (ICMC, 2020).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa seção estrutura o conjunto de procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos fins (objetivos), essa pesquisa se classifica como exploratória e descritiva. Gil (2008), conceitua uma pesquisa exploratória como aquela que em seus estágios iniciais tendem a ser exploratórias mesmo, pois as incertezas do pesquisador são somadas a busca pela definição concreta do estudo.

Enquanto pesquisa descritiva, para Gil (2008, p. 25), “têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis.”

Considerando o tema abordado e o contexto de sua realização, em meio a uma pandemia, a qual reúne muitas incertezas e debates sobre a segurança do retorno das atividades presenciais, essa investigação se enquadra como exploratória. Também se enquadra como uma pesquisa descritiva pois reuniu dados observados através de coletas de informações por meio de questionários com perguntas fechadas. A pesquisa se confirmou como descritiva, pois descreve as características de uma população escolhida, que são os docentes do curso de Ciências Contábeis da UFPB.

Quanto aos meios, a presente pesquisa se classifica como um levantamento, para Bell (2008), o objetivo de um levantamento é obter respostas de um número de indivíduos e não só descrever os resultados obtidos, mas também comparar, demonstrar e relacionar as características levantadas com os dados.

Quanto à abordagem, a pesquisa se classifica como quantitativa, pois coletou dados que foram analisados de forma objetiva e quantificável, transformados em porcentagem e tabulados para interpretação.

Hernández et. al (2013), caracterizaram a pesquisa quantitativa a qual o pesquisador não pode influenciar os resultados de forma nenhuma. A partir disso, tal abordagem requer um padrão previsível, nos quais se generaliza os resultados. Os autores ainda afirmam que, sendo o processo de pesquisa quantitativa realizado de forma correta, os dados obtidos terão padrões de confiabilidade, gerando e contribuindo para o conhecimento.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população da pesquisa tem como foco todos os professores do Curso de Ciências Contábeis da UFPB Campus I, o qual exercem suas atividades no Departamento de Finanças e Contabilidade que está inserido no Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

O Departamento de Finanças e Contabilidade da UFPB é formado por 45 professores, tendo em torno de 90% em regime de dedicação exclusiva. O processo de amostragem se deu por acessibilidade e foi delimitado considerando a atuação do docente no período de ERE, mais especificamente no período do primeiro semestre de 2021, o qual correspondeu ao período letivo de 2020.2.

A partir do mecanismo de busca consulta geral de turmas do SIGAA (sistema de acompanhamento para alunos e professores) verificou-se que no período 2020.2 existiam 27 professores em atividade no curso de Ciências Contábeis da UFPB e considerou-se como amostra 19 professores respondentes. Entretanto, foi necessário realizar duas exclusões de formulários por apresentarem respostas inconsistentes. Nesse sentido, trabalhou-se com uma amostra de 17 respondentes, o que representa 63% da população.

3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

O procedimento para a coleta de dados da pesquisa se deu a partir de questionários, enviados por e-mail para os professores formulados a partir do Google Forms (aplicativo de gerenciamento de pesquisas). Tudo isso se aconteceu por meios digitais. Também se realizou uma pesquisa bibliográfica de trabalhos anteriores sobre as principais temáticas abordadas.

3.3.1 Instrumento de Pesquisa

O instrumento de pesquisa teve por base o questionário adaptado da investigação de Azevedo, Pacheco e Santos (2019), que contempla o perfil de população e amostra que são os docentes do curso de Ciências Contábeis da UFPB, inserido de questões adaptadas dos trabalhos de Nagib et. al (2020), que possui enfoque na formação de docentes na contabilidade através de metodologias ativas, de Camargo (2015), que trata da docência em contabilidade por ensino à distância e Silva e Biavatti (2018), que trata de métodos educacionais no ensino de contabilidade.

A sensibilização foi realizada por e-mail, no qual os professores foram convidados a participar de forma voluntária da pesquisa. Tais e-mails foram enviados no mês de maio de 2021 e suas respostas obtidas no mesmo mês. Foram realizados 3 pré-testes com professores que comentaram e enviaram sugestões de melhoria.

Todos os preceitos éticos e morais foram respeitados e garantidos, no sentido de que os professores se sentissem à vontade para participar, estando todos os dados e informações cobertos por sigilo e analisados de forma agrupada. Tais dados foram tratados por meio do programa Excel, para que assim fossem feitas todas as análises descritivas, com auxílio de tabelas e gráficos.

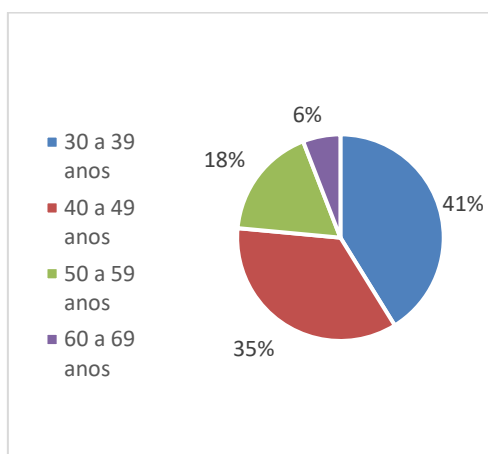
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A presente seção expõe os resultados dividido em três partes. A primeira identifica os respondentes e suas características quanto à docência; a segunda realiza um mapeamento do uso das Metodologias Ativas em aula; e a terceira relaciona objetivos educacionais e Metodologias Ativas.

4.1 IDENTIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS QUANTO À DOCÊNCIA

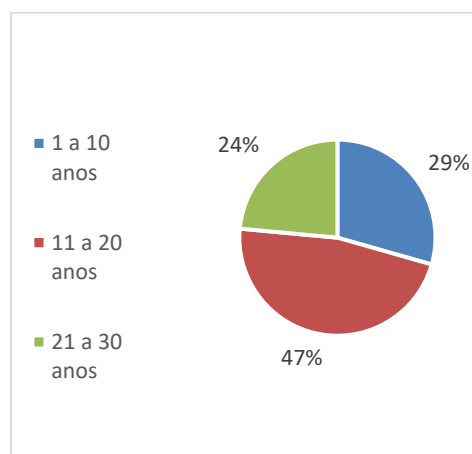
O perfil dos docentes possui as seguintes características: em sua maioria possuem entre 30 e 50 anos, contabilizando 76% do total, a maior parte desses está entre 30 e 39 anos, totalizando com 41%, percebendo-se, assim, que é uma amostra de professores jovens. Quase metade dos docentes possuem mais de 10 anos de experiência em sala de aula, enquanto 24% possuem entre 21 e 30 anos de experiência como docente. Os gráficos 1 e 2 detalham esse perfil.

Gráfico 1 – Faixa etária dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

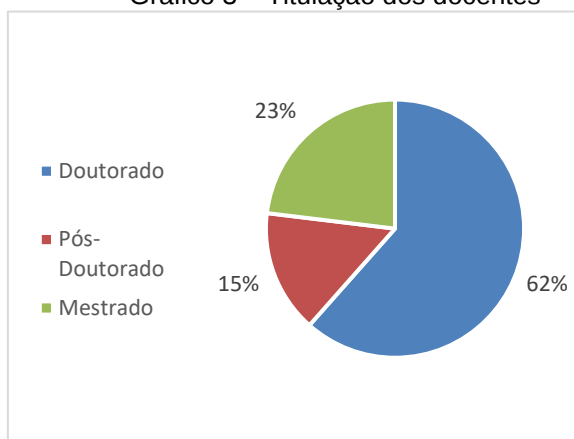
Gráfico 2 – Experiência em sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

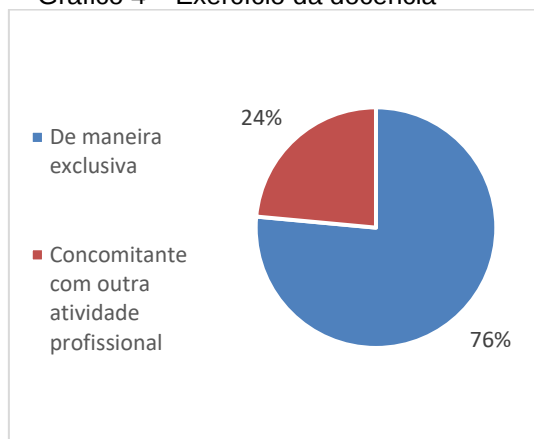
Verificou-se o nível de formação dos docentes sendo que no período remoto, atuaram 62% doutores, 23% mestres e 15% pós-doutores. Diferentemente do estudo de Silva e Biavatti (2018) o qual caracterizou uma divisão igualitária entre professores com dedicação exclusiva e que possuem outra atividade, entretanto seu estudo foi aplicado a uma Fundação, enquanto este estudo é aplicado em uma Instituição pública, nesse cenário, 76% dos respondentes exercem a profissão de professores universitários de maneira exclusiva enquanto apenas 24% possuem atividade profissional paralelos gráficos 3 e 4 ilustram essa relação.

Gráfico 3 – Titulação dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 4 – Exercício da docência



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Para esse estudo, foi importante traçar o perfil histórico pedagógico dos docentes, buscou-se descobrir se eles tinham uma formação didático-pedagógica, se tinham cursado ou se participaram de formações sobre educação superior. A tabela 1 descreve em números as seis perguntas sobre o tema.

Tabela 1 – Características didático-metodológicas dos docentes

Características	Categorias	Quantidade %
Curso de formação Pedagógica	Sim	65%
	Não	35%
Cursou disciplina de didática ou met. ensino	Sim	76%
	Não	24%
Curso na área de educação	Como disciplina	21%
	Curso curta duração	43%
	Não cursei	36%
Disciplina metodologia do ensino superior	Como disciplina	72%
	Curso curta duração	11%
	Não cursei	17%
Estágio supervisionado na educação	Como disciplina	62%
	Curso curta duração	7%
	Não cursei	31%
Capacitação para ministrar aulas/conteúdos no período remoto digital	Sim	69%
	Não	31%

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A tabela 1 caracteriza o perfil pedagógico dos respondentes, contendo, em sua maioria, professores que participaram de alguma forma ou de outra de capacitações voltadas para didática ou formação em docência. A pesquisa levantou que 76% dos professores já cursaram disciplinas de didática ou metodologia do ensino. Destaca-se também que 65% destes, afirmaram possuir curso de formação pedagógica. Quanto aos estágios supervisionados, 62% o cursaram como disciplina,

e no geral, 64% dos docentes participantes já realizaram alguma capacitação na área de educação, seja como disciplina, seja como curso de curta duração. Em termos proporcionais, 28% dos respondentes não participaram de cursos, capacitações ou aulas que envolvessem conteúdos didáticos-pedagógicos.

Os resultados apresentados sobre capacitação pedagógica acompanham os números do estudo de Nagib (2018), o qual apresentou que em média, 76% dos respondentes já tinham participado de alguma formação pedagógica, sejam eles especialistas, mestres ou doutores. Tais resultados também são condizentes com o estudo de Camargo (2015), que entrevistou professores vinculados ao ensino superior à distância, o qual, apresentou um resultado de 71% de professores que cursaram Metodologia do ensino superior e 54% fizeram cursos na área de educação.

Outro ponto importante verificado foi sobre a realização de cursos para a capacitação para ministrar aulas no período remoto emergencial da UFPB, os respondentes indicaram que 69% realizaram algum curso. Teixeira-de-Carvalho, Dias Junior e Kruta-Bispo (2021), evidenciam que foi ofertado aos professores da UFPB, em caráter opcional, cursos de capacitação do Moodle, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), dos cursos de EAD, porém, a plataforma não era dinâmica, sendo necessária a extensão dos prazos para conclusão dos cursos. Os autores ainda afirmaram que antes dessas capacitações, outros cursos foram ofertados, mas ocorreram evasão de quase 90% dos docentes inscritos. Visto isso, pode-se inferir que o número de respondentes desta pesquisa, o qual afirmaram ter feito algum curso para o período remoto, chega a ser bastante favorável, diante das dificuldades encontradas, expostas anteriormente.

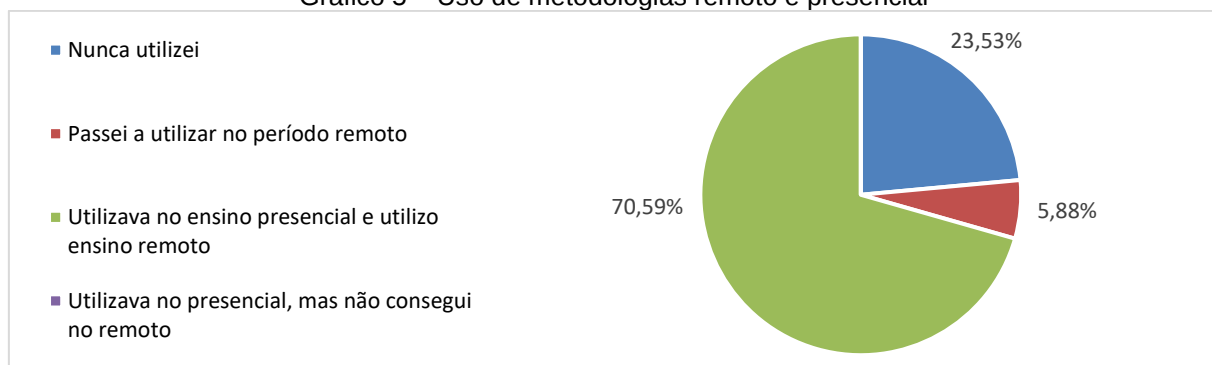
4.2 MAPEAMENTO DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Essa seção reuniu as informações sobre o uso das Metodologias ativas pelos docentes do curso de Ciências Contábeis da UFPB, tanto na forma presencial, como pelo ERE, por meios digitais, que acontece por conta da pandemia do Covid-19. Questionamentos como uso das metodologias ativas, tempo de uso, nível de utilização, formas de utilização, métodos de utilização, quais metodologias mais conhecidas e mais usadas e comparativos foram os temas abordados.

Foi questionado aos professores sobre cursos ou capacitações para o uso de metodologias ativas, 71% afirmaram que já realizaram algum tipo de capacitação.

Quanto ao uso de metodologias ativas em aula, mais de 70% dos docentes afirmaram que já as utilizavam no ensino presencial e continuaram a utilizar no ensino remoto, sendo 23% indicaram que nunca utilizaram, enquanto quase 6% passaram a utilizar nesse período remoto. Destaca-se o fato de que nenhum professor que utilizava as metodologias ativas no ensino presencial deixou de utilizá-las no período de ensino remoto. O gráfico 5 detalha essas informações.

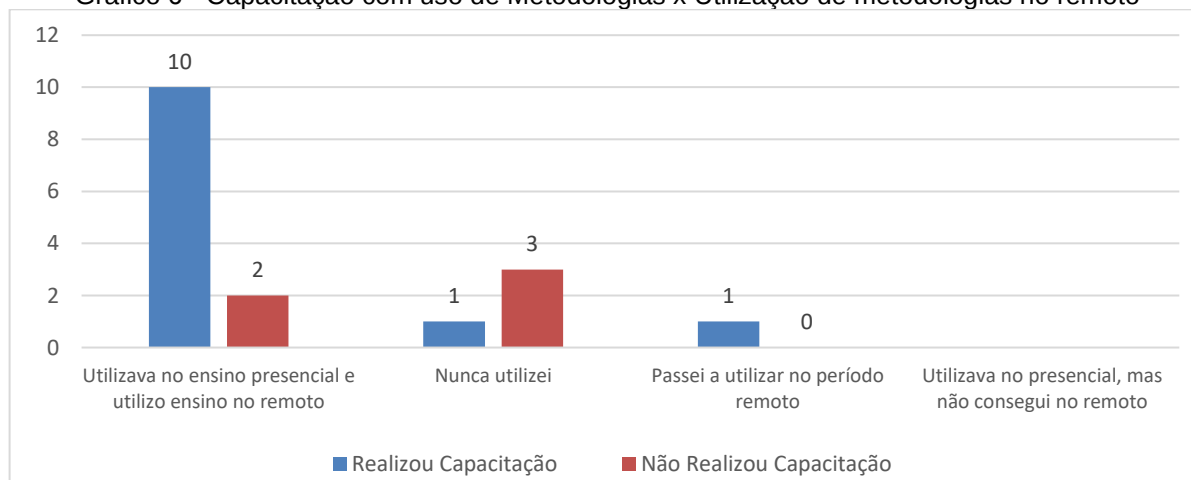
Gráfico 5 – Uso de metodologias remoto e presencial



Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Já o gráfico 6 permite visualizar a convergência entre os números absolutos de professores que já realizaram capacitações com a utilização em si das metodologias ativas no ensino remoto. Nota-se, no gráfico 6, que dos 12 professores que utilizam as metodologias ativas no ensino presencial e também no remoto, 10 realizaram capacitações. Dos 4 professores que nunca utilizaram as metodologias ativas, 3 não realizaram capacitações, e 1 professor que passou a utilizar as metodologias ativas no ensino remoto, realizou capacitação. Percebe-se uma influência entre realizar capacitação e utilizar as metodologias ativas no ensino remoto por meios digitais.

Gráfico 6 - Capacitação com uso de Metodologias x Utilização de metodologias no remoto

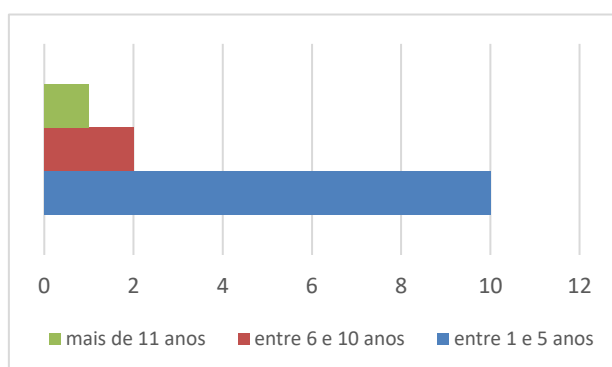


Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Essa possibilidade do uso das metodologias ativas mesmo no ensino remoto foi observada por Watanabe et. al (2020), no qual descreve a realização de oficinas remotas de formação docente em metodologias ativas, ou seja, além do uso das metodologias ativas em aulas remotas confirmadas pelo gráfico 6, também é viável cursos para metodologias ativas realizados por meios digitais.

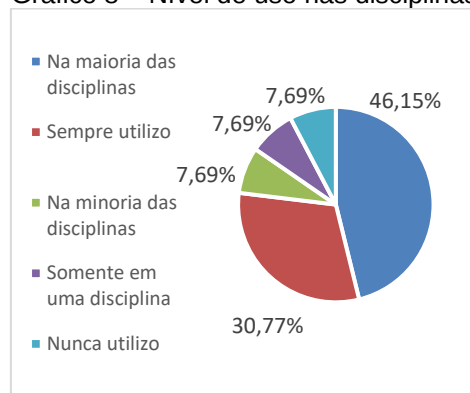
Outros fatores mapeados foram: há quanto tempo os docentes utilizam as metodologias ativas em suas aulas no ensino superior; e quais os seus níveis de utilização nas disciplinas que ministram, seja em sua maioria, minoria ou em todas as disciplinas. Os gráficos 7 e 8 representam tais informações.

Gráfico 7 – Tempo de uso em sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

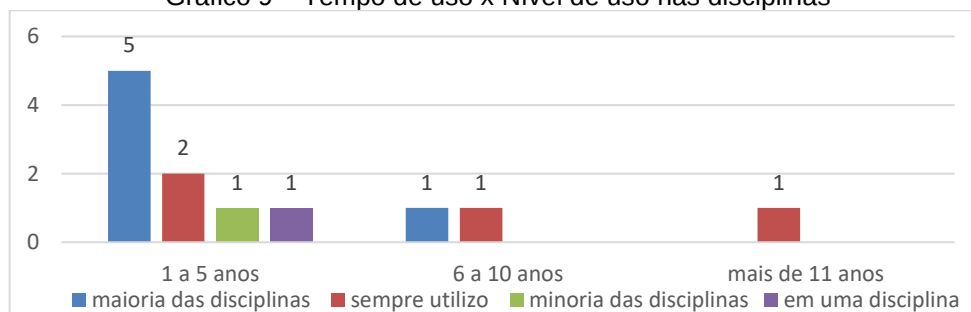
Gráfico 8 – Nível de uso nas disciplinas



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

As metodologias ativas estão sendo usadas na maioria das disciplinas por 46% dos docentes e em todas as disciplinas por 30%, correspondendo em um total geral de 92% dos docentes utilizando as metodologias ativas em ao menos uma disciplina que ministra aula. No entanto, ao observar o tempo de uso, percebe-se que sua grande maioria, 10 respondentes, 76%, utilizam as metodologias ativas entre 1 e 5 anos, demonstrando que são estratégias que estão sendo utilizadas recentemente por esse grupo de docentes. Apenas 1 respondente utiliza as metodologias ativas por mais de 11 anos, esse docente possui 24 anos de sala de aula, e 2 docentes utilizam entre 6 e 10 anos.

Gráfico 9 – Tempo de uso x Nível de uso nas disciplinas

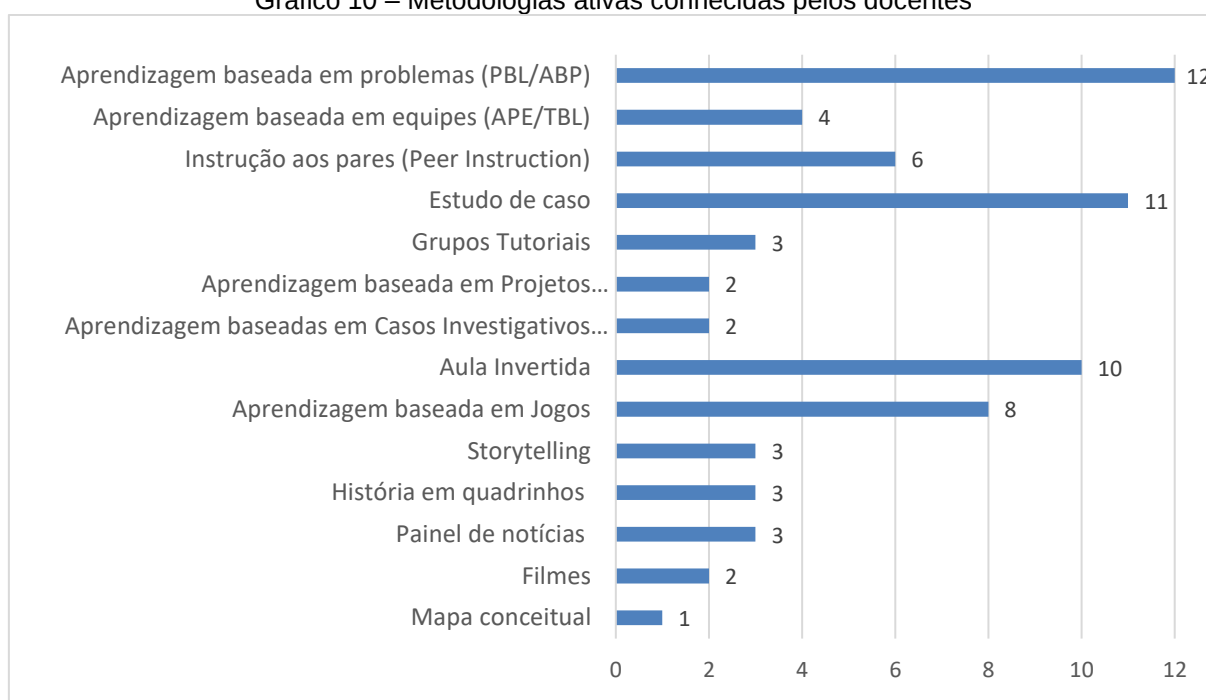


Fonte: Dados da pesquisa (2021)

O gráfico 9 faz uma relação das respostas sobre o tempo de uso e o nível de utilização das metodologias ativas pelos docentes nas disciplinas que ministram, ficando evidente que as metodologias ativas são usadas recentemente, porém esses respondentes demonstram que as utilizam ao menos em alguma disciplina.

O gráfico 10 apresenta as metodologias ativas conhecidas pelos docentes, estando em destaque a aprendizagem baseada em problemas (12), o estudo de caso (11), a aula invertida (10), a aprendizagem baseada em jogos (8) e instrução aos pares (6). A metodologia aprendizagem baseada em problemas e a metodologia estudo de caso também foram indicadas no estudo de Azevedo, Pacheco e Santos (2019) como sendo uma das mais conhecidas, tendo ainda a aprendizagem baseada em equipes entre as primeiras, como diferencial.

Gráfico 10 – Metodologias ativas conhecidas pelos docentes

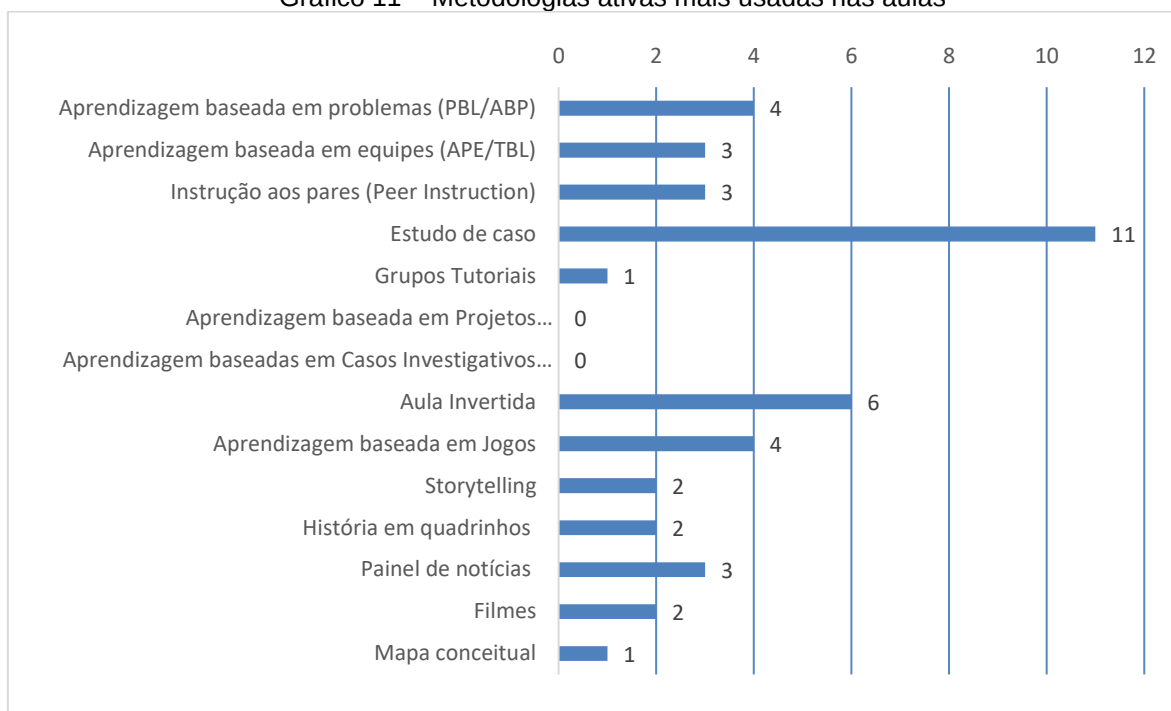


Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A aprendizagem baseada em problemas (ABP/PBL) se destaca tanto nas bibliografias consultadas, como nos vários trabalhos existentes, sendo um dos temas com mais trabalhos produzidos, como o de Simon e Franco (2015), no qual é feita uma revisão sistemática de artigos que aborda essa metodologia.

Em seguida foi perguntado quais as metodologias ativas são mais utilizadas em sala de aula. O estudo de caso configurou-se como a primeira opção dos docentes, a aula invertida foi indicada em segundo lugar, com 6, e aprendizagem baseada em problemas e baseada em jogos empatadas em terceira posição com 4 votos, essas indicações estão ilustradas pelo gráfico 11.

Gráfico 11 – Metodologias ativas mais usadas nas aulas



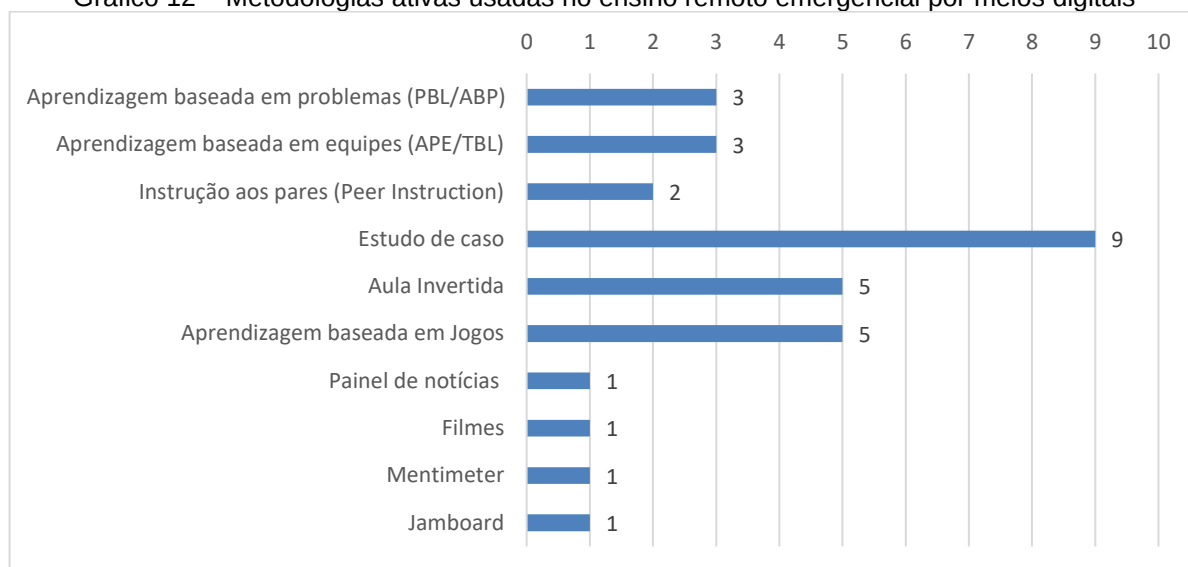
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Tanto para o questionamento sobre a metodologia mais conhecida, como para o questionamento sobre a metodologia mais utilizada, sendo o segundo mais conhecido e o primeiro mais utilizado, o estudo de caso continuou com a mesma pontuação (11) entre os docentes, e isso também foi evidenciado pelo estudo de Silva e Biavatti (2018), que ao pesquisarem métodos educacionais em planos de ensino de disciplinas de cursos de ciências contábeis, verificaram que o estudo de caso perde apenas para o método tradicional da aula expositiva. O estudo de caso também se destacou nos resultados de Nagib et al (2019), como o primeiro mais utilizado na categoria problematização na adoção de metodologias ativas no ensino de graduação em Ciências Contábeis.

A metodologia estudo de caso é um método importante para os cursos voltados para a área de gestão e negócios, pois o professor deve trazer casos reais ou simulados da vida profissional para que sejam discutidos e resolvidos em sala de aula, aliando teoria e prática (LEAL, MEDEIROS e FERREIRA, 2014).

Na sequência questionou-se, junto aos docentes do curso de Ciências Contábeis da UFPB quais metodologias ativas foram possíveis de serem aplicadas no ERE por meios digitais. Os resultados podem ser visualizados de forma objetiva por meio do gráfico 12.

Gráfico 12 – Metodologias ativas usadas no ensino remoto emergencial por meios digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Ao comparar o gráfico 11, metodologias ativas mais utilizadas em aulas presenciais, com o gráfico 12, metodologias ativas utilizadas no ensino remoto, percebe-se que o estudo de caso continuou como o mais utilizado, a aula invertida continuou como a segunda, porém, nas metodologias utilizadas no ensino remoto, ela ficou empatada com a aprendizagem baseada em jogos. Com isso, percebe-se a tendência de continuação de uso das mesmas metodologias, tanto no presencial como no remoto, entretanto, com menor intensidade ou menos professores as conseguindo utilizá-las.

A versatilidade da metodologia estudo de caso foi constatada pelo estudo de Leal, Medeiros e Ferreira (2014), que indicou que essa metodologia pode ser utilizada de forma presencial ou remota/a distância, no qual os casos trazidos pelos docentes são discutidos sem a necessidade de presença física.

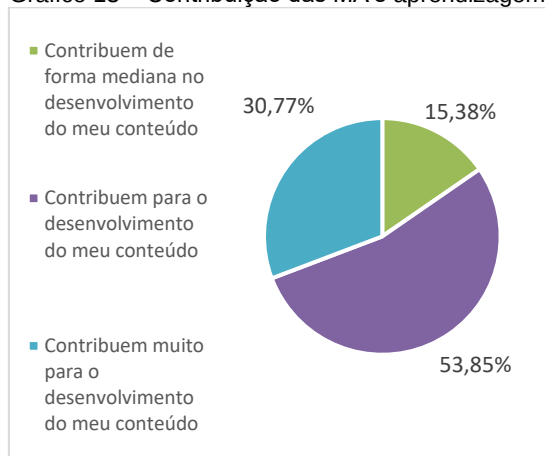
Conforme o gráfico 11 a metodologia sala de aula invertida foi indicada por 6 docentes e no gráfico 12, que representa as metodologias mais utilizadas no ensino remoto, ela foi indicada 5 vezes, indicando que a mudança para o ensino por meios digitais não influenciou tanto em seu uso. A história de sua origem, já se remetia a métodos de ensino com o uso de tecnologias da informação, quando em 2007, professores americanos gravavam aulas em um site e pediam para que seus alunos as assistissem com o intuito de que dúvidas e discussões fossem feitas na próxima aula presencial (VENDRAMIN; LIMA, 2020). Confirmando a facilidade para o uso da sala de aula invertida por meios digitais em aulas remotas. Os autores ainda afirmam

que a aula invertida é uma metodologia híbrida, por proporcionar a realização de atividades a distância e presencial.

A aprendizagem baseada em jogos aumentou seu índice quando perguntado sobre seu uso no ensino remoto. Isso acontece devido as aulas acontecerem em meios digitais, existindo a possibilidade do uso de jogos, como confirma Nasu (2020), ao listar em seu trabalho, jogos alocados em sites e aplicativos que são usados no ensino de contabilidade, potencializados com esse uso de recursos de tecnologia. Também foram citados, ao menos uma vez, metodologias e ferramentas, tais como: painel de notícias, filmes, *mentimeter* e *jamboard*.

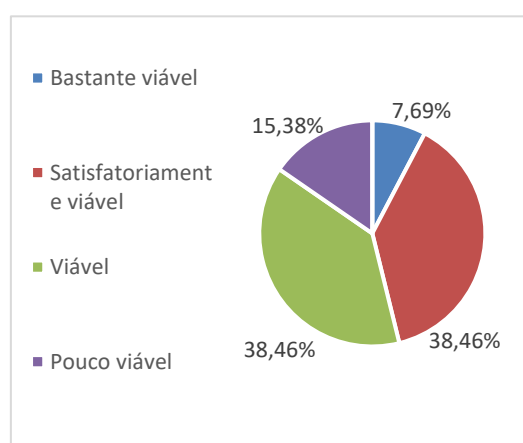
Aos docentes, também foi perguntado sobre o nível de contribuição das metodologias ativas para o desenvolvimento de seus conteúdos e o nível de viabilidade da aplicação das metodologias ativas no ensino remoto em meios digitais. os resultados podem ser visualizados por meio dos gráficos 13 e 14.

Gráfico 13 – Contribuição das MA's aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 14 – Viabilidade das MA's no remoto



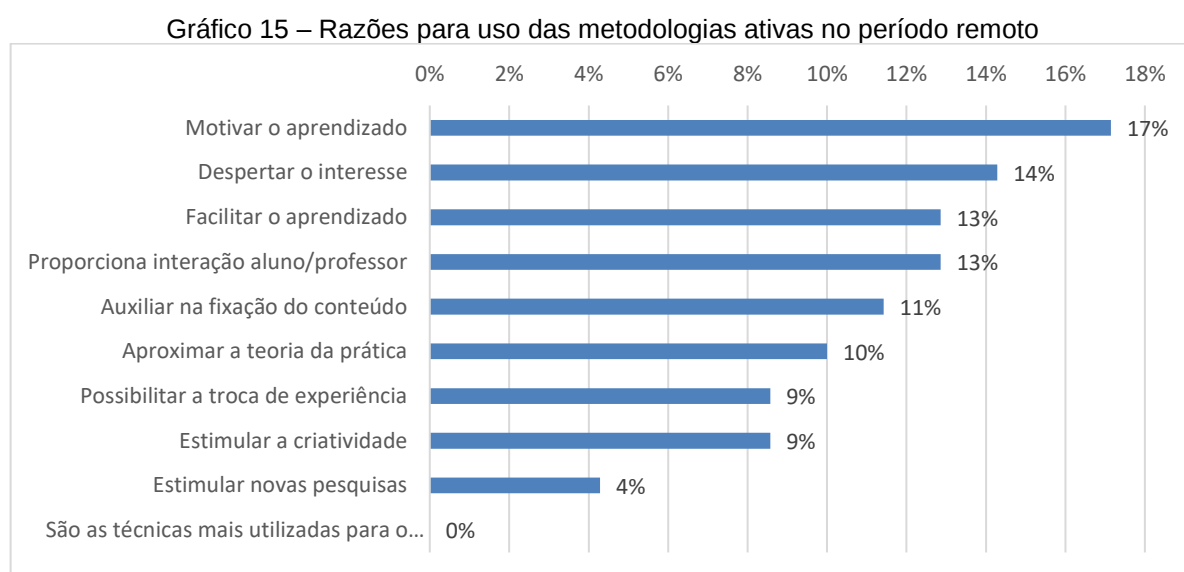
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Sobre a contribuição das metodologias ativas no processo de aprendizagem, nenhum professor respondeu que elas não contribuem ou pouco contribuem, ou seja, todos os professores respondentes que utilizam as metodologias ativas acreditam que elas contribuem de alguma forma para o desenvolvimento de seus conteúdos. Sendo que 15% pensam que estas contribuem de forma mediana, 53% acreditam que contribuem enquanto 30% se posicionaram indicando que essas contribuem muito.

Quanto a viabilidade das metodologias no ensino remoto por meios digitais, verificou-se que o corpo docente indicou como viável sua aplicação. Os que pontuaram como viável e satisfatoriamente viável somam quase 77%, os que pensam que são bastante viável correspondem a 7% enquanto 15% foi o percentual dos que consideram pouco viável. A opção inviável não foi marcada por nenhum professor.

Esses números são comparáveis com os resultados da investigação de Camargo (2015), que buscou descobrir qual o era nível de domínio de mídias digitais utilizadas como recurso pedagógico em cursos de Ciências Contábeis à distância. Um dos pontos do estudo de Camargo (2015) foi questionar se os professores são capazes de criar situações de aprendizagem colaborativa/ativa com uso de meios digitais, obtendo nesse questionamento um percentual de 40% dos professores com domínio suficiente, 29% com domínio quase total e 31% com domínio total. Ao comparar esses números, pode-se observar que os docentes do curso de Ciências Contábeis da UFPB possuem domínio de mídias/meios digitais para reprodução de conteúdo, mesmo se comparados com os professores do estudo de Camargo (2015), que são efetivamente docentes do ensino à distância.

Na sequência questionou-se sobre as razões consideradas como preponderantes para a opção de usar metodologias ativas em suas aulas no ensino remoto por meios digitais. Abaixo segue o gráfico com detalhes.

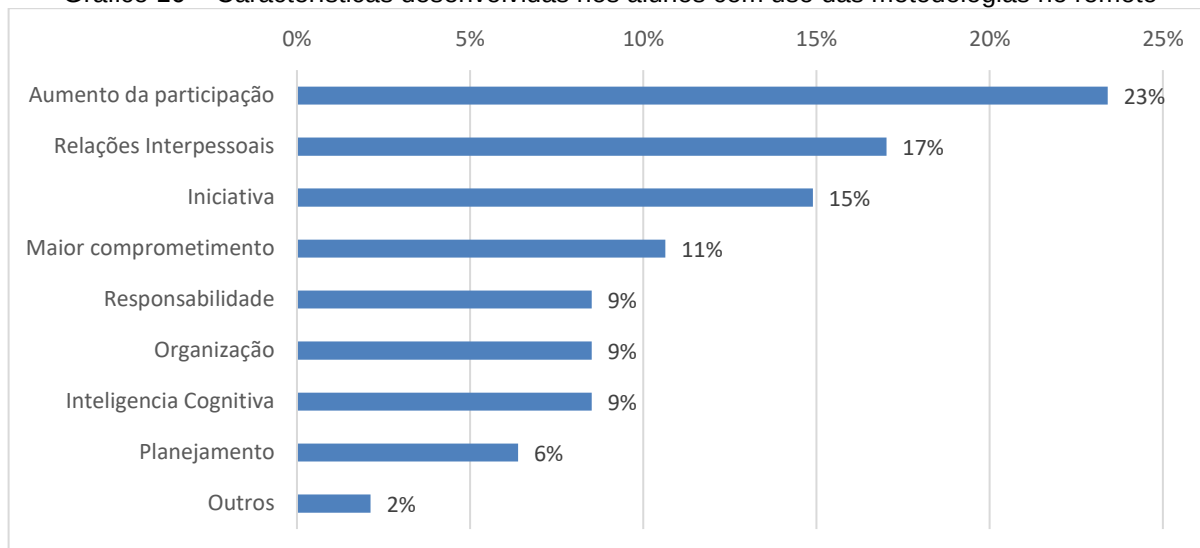


Fonte: Dados da pesquisa (2021)

As razões mais citadas para justificar a opção pelo uso das metodologias ativas foram: motivar o aprendizado, com 17% das indicações; despertar o interesse do aluno, com 14%; facilitar o aprendizado e proporcionar interação aluno/professor obtiveram o mesmo percentual de indicações 13%; com 11% ficou auxiliar na fixação do conteúdo e com 10% das citações ficou aproximar a teoria da prática. Tais números são convergentes com o trabalho de Silva e Biavatti (2018), que também encontraram predominância nas opções de: facilitar o aprendizado; aproximar teoria da prática; e proporcionar interação; nessa ordem.

Partindo para outro tipo de percepção, foi perguntado aos docentes quais as características são desenvolvidas nos alunos proporcionadas pelo uso de metodologias ativas no ensino remoto, os resultados estão detalhados no gráfico 16.

Gráfico 16 – Características desenvolvidas nos alunos com uso das metodologias no remoto



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

O aumento da participação foi o primeiro com 23% das indicações, seguido de relações interpessoais com 17%, iniciativa com 15%, e maior comprometimento com 11%. A inteligência cognitiva, responsabilidade e organização ficaram com 9% cada e por último, com 6%, o planejamento. Esse resultado confirma a afirmação de Gil (2020) a qual as metodologias ativas são centradas no aluno, os transformando em protagonistas. Barbosa e Moura (2014) concluíram que o uso das metodologias pelos docentes proporciona um ambiente de aprendizagem ativa, desenvolvendo a inteligência. Berbel (2011) afirmou que as metodologias ativas colaboram com o aumento da curiosidade e interação entre aluno e professor.

4.3 RELAÇÃO OBJETIVOS EDUCACIONAIS E METODOLOGIAS ATIVAS

Esta seção reúne os dois principais temas da pesquisa: as metodologias ativas; e os objetivos educacionais.

Primeiramente, foi perguntado aos docentes se eles consideravam os objetivos educacionais quando optavam pelo uso de alguma metodologia ativa, o que foi unânime. Todos responderam que consideravam os objetivos educacionais para cumprimento dos objetivos de sua disciplina.

Em seguida, foi solicitado aos professores que relacionassem as metodologias ativas anteriormente enunciadas, para com as categorias cognitivas dos

objetivos educacionais de Bloom et. al, (1973) a saber: conhecimento; compreensão; aplicação; análise; síntese; e avaliação, ou seja, os docentes tinham a opção de marcar quais objetivos educacionais eram atingidos ao utilizar determinada metodologia ativa. A tabela 2 demonstra em números absolutos tais respostas.

Tabela 2 – Metodologias ativas x Categorias dos objetivos educacionais em números absolutos

	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	Total	%
Estudo de caso	8	7	8	7	6	7	43	26%
Aprend. problemas (PBL/ABP)	4	5	4	3	3	4	23	13%
Aula Invertida	5	5	4	4	2	3	23	13%
Aprend. Jogos	7	5	3	3	2	3	23	13%
Aprend. Equip. (APE/TBL)	4	3	1	2	2	2	14	8%
Instrução aos pares (Peer Instruction)	3	4	3	1	1	0	12	7%
Storytelling	3	2	2	1	1	0	9	6%
Aprend. Casos Investigativos (ABEP)	1	2	2	1	2	1	9	6%
Aprend. Proj. Interdiscipli. (PLE)	1	1	3	1	1	1	8	5%
Grupos Tutoriais	1	2	1	0	1	0	5	3%

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

As metodologias ativas mais relacionadas aos objetivos educacionais foram o estudo de caso com 43 indicações, computando 26% do total, seguida de aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em jogos e aula invertida, com 23 interações por metodologia, resultando em 13% do total para cada. As quatro metodologias estão destacadas em cinza na tabela evidenciando a

tendência de respostas dos outros questionamentos que também posicionam elas como as principais e mais usuais pelos docentes.

Ao aplicar a metodologia ativa de estudo de caso, os docentes conseguem atingir níveis mais elevados de objetivos educacionais. Os objetivos funcionam em uma escala, de níveis mais simples, tal como fixar o conhecimento ou proporcionar condições para que o aluno detenha o conhecimento, para níveis mais complexos de entendimento, tal como o nível de avaliação, o qual consiste na união de todas as categorias anteriores, sendo essa a categoria a qual o indivíduo/aluno irá fazer julgamentos usando critérios, métodos e ideias já adquiridas (BLOOM ET. AL, 1973).

O estudo de caso é a metodologia ativa que configura, não somente como a mais conhecida conforme pode ser visualizada por meio do gráfico 10, mas também como a mais utilizada tanto no ensino presencial como no período de ensino remoto, que pode ser confirmada por meio dos gráficos 11 e 12, respectivamente. A Tabela 2 permite inferir que por meio dessa metodologia é possível atingir todos os objetivos educacionais, do mais simples ao mais complexo. Observa-se que as indicações para cada categoria variaram entre 6 e 8, ou seja, na categoria conhecimento e aplicação, 8 professores consideraram que o estudo de caso atinge esses objetivos, na compreensão, análise e avaliação, 7 professores as consideraram e 6 professores na síntese.

Masetto (2003) ao elencar os objetivos educacionais verificou que o estudo de caso consegue proporcionar a busca por soluções de problemas reais ou simulados, a análise e o diagnóstico de situações, a aplicação de informações com teoria e prática, o trabalho em equipe e a capacidade para preparar, enfrentar e resolver situações.

A aprendizagem baseada em problemas recebeu 23 relações, também com um equilíbrio de relações recebidas entre cada domínio, variando entre 3 e 5, porém com destaque para a categoria compreensão que recebeu 5 das 23 relações, mostrando que os docentes consideram esse domínio/categoria cognitiva o que mais se atinge com o uso dessa metodologia. Araújo (2010) demonstrou os passos que a implantação da aprendizagem baseada em problemas percorre, como: a aproximação ao tema estudado; o mapeamento de informações; a discussão sobre práticas adotadas; a pesquisa bibliográfica; a coleta de dados; a análise dos dados; a elaboração de relatórios; e a avaliação dos resultados. Essa descrição confirmou que a aprendizagem baseada em problemas consegue alcançar todos os domínios

cognitivos dos objetivos educacionais, principalmente pela utilização dos verbos que marcam as ações executadas em cada domínio cognitivo.

A metodologia sala de aula Invertida também obteve 23 relações com as categorias dos domínios cognitivos de objetivos educacionais, sendo 5 no conhecimento e compreensão, 4 em aplicação e análise, 2 em síntese e 3 em avaliação. Tanto o conhecimento como a compreensão são maioria nessa metodologia devido a forma como ela é implementada. Valente (2014) demonstrou como a sala de aula invertida foi implementada na universidade de Harvard. A categoria do conhecimento é atingida quando os docentes indicam materiais para que os alunos entendam o conteúdo antes da aula presencial e a compreensão acontece com a discussão do conteúdo em sala de aula, com dúvidas sendo sanadas e debates entre os alunos.

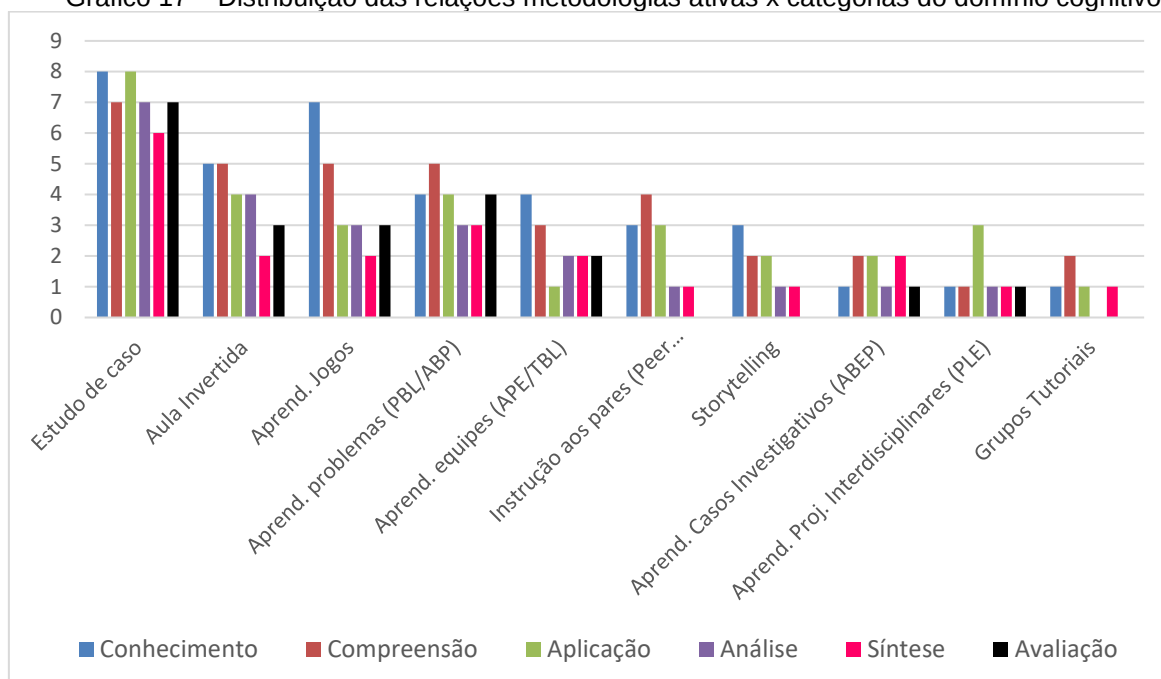
A aprendizagem baseada em jogos conseguiu ficar entre as metodologias mais relacionadas com as categorias do domínio cognitivo, tendo 23 relações, sendo 7 na categoria conhecimento, 5 na compreensão, 3 na aplicação e análise, 2 na síntese e 3 na avaliação. Conhecimento e Compreensão foram as mais relacionadas, e isso vai de acordo com Gil (2020) apresenta os benefícios dessa metodologia. O autor afirma que um dos benefícios da aprendizagem baseada em jogos é o estímulo à retenção de conhecimento, pois é uma experiência envolvente e memorável para os alunos, contribuindo também para a compreensão dos assuntos abordados.

Já Nasu (2020), ao analisar o uso dos jogos como metodologia ativa e sua relação com a Taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom no domínio cognitivo, diz que os jogos podem atingir diferentes objetivos educacionais e a depender do tipo de jogo utilizado pelo docente, uma categoria ou outra será mais trabalhada. O autor ainda exemplifica isso ao citar o jogo *I'm the boss*, jogo esse onde os alunos fazem escolhas de melhores investimentos, o qual se destaca o maior atingimento dos objetivos na categoria avaliação.

As demais metodologias ativas atingiram de 8% a 3% de interação nas relações, destaque para a instrução aos pares, *storytelling* e grupos tutoriais que não alcançaram o último domínio, a avaliação.

Ao analisar as relações feitas pelos docentes e a distribuição desses dados, percebe-se uma tendência para uma maior relação dos objetivos educacionais das metodologias entre as três primeiras categorias. Essa distribuição pode ser visualizada no gráfico 17, abaixo.

Gráfico 17 – Distribuição das relações metodologias ativas x categorias do domínio cognitivo



Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

O gráfico 17 permite observar a distribuição das relações, principalmente suas concentrações. Da metodologia ativa estudo caso até o *storytelling*, vê-se uma tendência de relação para os três primeiros domínios, ou seja, para a maioria dos docentes questionados, o estudo de caso, a aula invertida, as aprendizagens baseadas em jogos, problemas e equipes, a instrução aos pares e o *storytelling* conseguem atingir as categorias do conhecimento, compreensão e aplicação.

Algumas metodologias não obtiveram tantas relações como outras, apesar disso aconteceram algumas peculiaridades que se faz necessário destacar. É o caso da aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares que recebeu 8 relações, sendo uma para conhecimento, compreensão, análise, síntese e avaliação, e 3 para a categoria aplicação. Os professores consideraram que tal metodologia consegue alcançar melhor essa categoria de objetivo educacional. Hamza e Laurentino (2020) confirmaram essa ideia ao afirmarem que a aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares se dá com a conexão de vários outros saberes, envolvendo a interligação de diferentes disciplinas. Por conectar diferentes disciplinas e assuntos, os alunos já precisam ter conhecimento e compreensão prévios, levando a uma aplicação prática do que está sendo estudado, assim confirmando a maioria das relações feitas com a categoria aplicação.

A instrução aos pares recebeu a maioria de suas relações nas três primeiras categorias, sendo 3 no conhecimento, 4 na compreensão e 3 na aplicação. Análise e síntese receberam uma relação cada e avaliação não recebeu relação.

O predomínio das relações inferidas nessa metodologia pelos docentes nas três primeiras categorias confirmou o estudo de Sardeiro e Souza (2018), que ao descreverem as etapas de aplicação da Instrução aos Pares, afirmaram que no momento que os alunos buscam fazer uma leitura prévia do assunto que será abordado contempla-se o conhecimento; ao tirarem dúvidas e responderem questionamentos com seus pares e também com os professores, atinge-se a compreensão e a aplicação é alcançada a partir do momento que alunos que compreenderam antecipadamente o assunto externam suas opiniões, aplicando o que aprenderam e fazendo compreender os alunos que ainda não.

Quanto a aprendizagem baseada em equipes, destaca-se o padrão de relações realizadas para as categorias conhecimento e compreensão, tendo 4 e 3 relações, respectivamente. Também pode-se destacar a única relação indicada pelos docentes para a categoria aplicação, que diferente do trabalho de Bollela et. al (2014), que afirmou que a aprendizagem baseada em equipes é uma metodologia voltada para a aplicação dos conhecimentos adquiridos e relevantes na prática profissional. Krug et. al (2016), corroborou essa ideia ao afirmar que a aprendizagem baseada em equipes, em uma de suas fases, na aplicação de conceitos, faz com que os alunos consolidem os conhecimentos adquiridos com a resolução de exercícios práticos, de questões e problemas que sejam semelhantes a tudo aquilo que enfrentarão na vida profissional. Os autores afirmaram ainda, que a aprendizagem baseada em equipes almeja o desenvolvimento da análise, aplicação, avaliação e criatividade, que são níveis avançados de aprendizagem.

Por fim, o *storytelling* teve apenas 9 relações, sendo 3 na categoria conhecimento, 2 na compreensão e 2 na aplicação. Valença e Tostes (2019), afirmam que o *storytelling* colabora com a retenção do conhecimento a longo prazo e proporciona conexões entre o objeto de estudo e as realidades sociais vividas por cada aluno. Marques, Miranda e Mamede (2017), afirmam que boas histórias ficam gravadas na memória e por isso que essa metodologia é importante tanto para a categoria conhecimento, como na compreensão para a fixação de conteúdo.

5 CONCLUSÃO

A educação, seja em seus diferentes níveis, passa por um momento bastante adverso como esse da pandemia. As mudanças, dificuldades, adaptações e a evolução é significativa, por isso, é necessário a contribuição de trabalhos que envolvam temas abordados em tempos normais que estão sendo adaptados aos tempos vividos com a pandemia.

Diante do exposto, pode-se concluir que as metodologias ativas estão sendo utilizadas pelos professores do curso de Ciências Contábeis da UFPB para o alcance dos objetivos educacionais durante o período remoto por meios digitais. As metodologias ativas são utilizadas por mais de 70% dos docentes e 92% desses as utilizam em ao menos uma disciplina que ministram suas aulas. As metodologias ativas mais conhecidas pelos docentes são a Aprendizagem Baseada em Problemas, a aula invertida, estudo de caso e a aprendizagem baseada em jogos; as mais utilizadas no ensino presencial são o estudo de caso e a aula invertida; as mais utilizadas no ensino remoto por meios digitais são o estudo de caso, a aula invertida e a aprendizagem baseadas em jogos.

Os docentes consideram que as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento do conteúdo e mais de 80% deles acham viável o uso delas no ensino remoto por meios digitais. A maior razão, pelos docentes, para o uso das metodologias ativas no ensino remoto foram a motivação para o aprendizado, para despertar o interesse dos alunos e o aumento da participação dos discentes são as características mais evidenciadas.

Os professores que utilizam as metodologias ativas, unanimemente, consideram os objetivos educacionais quando optam pela implantação de uma metodologia ativa em suas aulas. O estudo de caso, a aprendizagem baseada em problemas, a aula invertida e a aprendizagem baseada em jogos são as metodologias ativas, segundo os docentes, que mais conseguem atingir todas as categorias dos domínios cognitivos dos objetivos educacionais.

A pesquisa contribui para o entendimento e o aprofundamento dos estudos sobre docência nas Ciências Contábeis e surge como meio de colaborar com o desenvolvimento das práticas ativas e colaborativas no ensino-aprendizagem de Ciências Contábeis na UFPB. Recomenda-se, ainda, que possam ser feitos e prolongados estudos maiores, que envolvam um quantitativo maior de docentes,

utilizando professores de outros departamentos correlatos, para que os resultados sejam ainda mais abrangentes.

Conclui-se que os docentes do curso de Ciências Contábeis da UFPB possuem um nível alto de esclarecimento, conhecimento e utilização das metodologias ativas em suas aulas e que tanto conseguem relacionar como atingir esse uso com os objetivos educacionais no período de ensino remoto por meios digitais.

Por fim, para futuros trabalhos e avanços sobre a temática abordada, sugere-se que seja aumentado o número de docentes entrevistados, incluindo mais cursos de outros departamentos do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFPB.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. W. **Rethinking Bloom's Taxonomy: implication for testing and assessment**. Columbia: University of South Carolina, 1999.

ARAUJO, Ives Solano; MAZUR, Eric. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno brasileiro de ensino de física. Florianópolis. Vol. 30, n. 2 (ago. 2013), p. 362-384**, 2013.

ARAÚJO, Ulisses. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 12, p. 31–48, 2010. DOI: 10.20396/etd.v12i0.1202. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1202>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

AZEVEDO, Sandson Barbosa; PACHECO, Veruska Albuquerque; DOS SANTOS, Elen Alves. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 9, p. 1-22, 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291168/>. Acesso em: 09. abr. 2021.

BARBOSA, Andréa Rodrigues; TEIXEIRA, Luiza Reis. A utilização de filmes no ensino de administração. **ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE-EnPQ**, v. 1, 2007.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de engenharia. In: **Anais International Conference on Engineering and Technology Education, Cairo, Egito**. 2014. p. 110-116.

BASTOS, Celso da Cunha. **Metodologias Ativas**. Educação e Medicina. Disponível em: <https://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html> Acesso em: 18. Mar. 2021.

BELL, Judith. Projeto de Pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 2008. Grupo A, 2008. 9788536312514. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536312514/>. Acesso em: 27. Mar. 2021.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BLOOM, Benjamin S. **Taxionomia de objetivos educacionais; domínio cognitivo** [por] Benjamin S. Bloom, Max D. Engelhart, Edward J. Furst [e outros] Trad. De Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre, Globo, 1973.

BOLLELA, Valdes Roberto; SENGGER, Maria. Helena; TOURINHO, Francis Solange Vieira; AMARAL, Eliana. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina (Ribeirão Preto)**, [S. l.], v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v47i3p293-300. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86618>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRANDÃO, Jammilly Mikaela Fagundes; SILVA, Anielson Barbosa da. Dando Asas à Imaginação: o Uso de Histórias em Quadrinhos como Estratégia de Ensino no Curso de Hotelaria. **Anais do Seminário da ANPTUR-2016**.

BRANDT, Elisane Teresinha; DE OLIVEIRA SCHLOTEFELDT, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira. **Percepção dos docentes de ciências contábeis em relação às metodologias ativas no ensino superior**. XI Congresso ANPCONT – 3 a 6 de junho de 2017. Belo Horizonte – MG.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 25. Mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: 25. Mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.030**, de 01 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789> Acesso em: 06. abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (Covid-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde**. – DATASUS. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 05. jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.622** de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf> Acesso em: 25. Mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 9.057** de 25 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm Acesso em: 25. Mar. 2021.

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. **Active Learning: Creating Excitement in the Classroom**. ERIC Digest. 1991. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED340272> Acesso em: 26. abr. 2021.

BREDARIOLI, Cláudia Maria Moraes. **Do Ensino Remoto Emergencial à Educação Digital em Rede por Meio de Metodologias Ativas na Pandemia**. - Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – VIRTUAL – 1º a 10/12/2020.

CAMARGO, Alessandra Silva Santana. **Percepções sobre o uso das mídias digitais como recurso pedagógico de professores que atuam em cursos de Ciências Contábeis oferecidos na modalidade a distância**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, São Paulo, 2015.

CHAMPOUX, Joseph E. Film as a teaching resource. **Journal of management inquiry**, v. 8, n. 2, p. 206-217, 1999.

CHAVES, Leandro Jerez et al. A tutoria como estratégia educacional no ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 4, p. 532-541, 2014.

COLETTTO, Priscila Miranda. de Carvalho; BATTINI, Okçana; MONTEIRO, Edenar Souza. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS METODOLOGIAS ATIVAS: ELEMENTOS PARA O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 798-812, 2018. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149. 2018.v3. n2. p798-812.id281. Disponível em: <http://200.129.244.167/periodicos/index.php/rpd/article/view/281> Acesso em: 18. Mar. 2021.

FARIAS, Mário André de Freitas; SANTOS JÚNIOR, Gilson Pereira; MORAES, Humberto Luiz Barros; NASCIMENTO, Solange Melo do. DE ENSINO PRESENCIAL PARA O REMOTO EMERGENCIAL: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 180–193, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p180-193. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9271>.

FERNANDES, Sandra; FLORES, Maria Assunção. **O project-led education (PLE) como estratégia de aprendizagem cooperativa: potencialidades e constrangimentos**. 2011. Pedagogia para a Autonomia UM. CIEd. Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15753/1/Actas_Congresso_Iberico_GT_PA_2011_PaperSandra.pdf. Acesso em: 29. jun. 2021.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. **Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social**. Práxis

educativa, vol. 15, e2015483, 2020 UNLPam DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15483.076. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860065> Acesso em: 19. Mar. 2021.

Forehand, M. (2005). **Bloom's taxonomy: Original and revised**. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Disponível em: <http://projects.coe.uga.edu/epltt/> Acesso em: 24 abr. 2021.

FREITAG, Viviane da Costa et al. Conformidade das informações contábeis: aspectos educacionais (Compliance of Accounting Information: Educational Aspects). **Revista Espacios**, v. 37, n. 24, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior** / Antônio Carlos Gil. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2020. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597023954/>. Acesso em: 09. abr. 2021.

GIL, Antônio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. – [2. Reimpr.]. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597012934/> Acesso em: 27. Mar. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior** / Antônio Carlos Gil. - 2. ed. - São Paulo: Atlas, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597017359/>. Acesso em: 07. abr. 2021.

GIL, Eric de Souza et al. Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior. **Vita et Sanitas**, Trindade, n. 6, p. 57-81, jan./dez. 2012.

GOMES, Maria Paula Cerqueira et al. O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde: avaliação dos estudantes. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010.

GUERRA, Cicero Jose Oliveira; TEIXEIRA, Aridélmo José Campanharo. Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de ciências contábeis de instituição de ensino superior mineira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 10, n. 4, p. 380-397, 2016.

HAMZA, Kavita Miadaira; LAURENTINO, Samyely Bezerra Barbosa. – Projetos Interdisciplinares. In: **Revolucionando a sala de aula: novas metodologias ainda mais ativas, volume 2** / organização Daniel Ramos Nogueira ... [et al.]. - 1. ed. - São Paulo: Atlas, 2020. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597025835/>. Acesso em: 14 jun. 2021

HERNÁNDEZ, Sampieri. Roberto. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013. Grupo A, 2013. 9788565848367. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#!/books/9788565848367/> Acesso em: 27. Mar. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **PNAD-COVID-19**. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php> Acesso em: 26. Mar. 2021.

ICMC - Instituto de Ciências, Matemática e Computação - USP. **Um guia para sobreviver à pandemia do ensino remoto**. Portal USP São Carlos, São Carlos, 7 maio 2020. Disponível em: <http://www.saocarlos.usp.br/um-guia-para-sobreviver-a-pandemia-do-ensino-remoto/>. Acesso em: 7 abr. 2021.

KRUG, Rodrigo de Rosso et al. O “bê-á-bá” da aprendizagem baseada em equipe. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 4, p. 602-610, 2016.

LEAL, Ednalva Araújo; MEDEIROS, Cintia Rodrigues de Oliveira; FERREIRA, Layne Vitória. - O uso do método de caso de ensino na educação na área de negócios. In: LEAL, Ednalva Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2019, pp. 168-182. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#!/books/9788597012644/>. Acesso em: 26. abr. 2021

MARQUES, Alessandra Vieira Cunha; MIRANDA, Gilberto José; MAMEDE, Samuel de Paiva Naves. Storytelling: aprendizado de longo prazo. In: LEAL, Ednalva Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira Castro. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2019, pp. 168-182. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#!/books/9788597012644/> . Acesso em: 20. abr. 2021.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência Pedagógica do Professor Universitário. 4ª. **Reimpressão. São Paulo: Ed Sammus editorial**, 2003.

MENDONÇA, Helena Andrade. Construção de jogos e uso de realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 106-127, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#!/books/9788584291168/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda, In BACICH & MORAN (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf Acesso em: 26 abr. 2021.

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, J. Antônio; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

MOREIRA, Marco Antônio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa (concept maps and meaningful learning). **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, digramas V e Unidades de ensino potencialmente significativas**, p. 41, 2012. Disponível em: https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Mapas%20Conceituais%20e%20Aprendizagem%20Significativa.pdf Acesso em: 21 mai. 2021.

MOREIRA, Jonathan Rosa; RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. **Outras palavras**, v. 12, n. 2, 2016. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/722>. Acesso em: 29. jun. 2021.

NAGIB, Leonardo de Rezende Costa. **Relação entre metodologias ativas, ciclo de vida docente e qualificação docente no ensino de graduação em contabilidade**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1343>.

NAGIB, Leonardo de Rezende Costa; SILVA, Denise Mendes da. Adoção de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, [S. l.], v. 31, n. 82, p. 145-164, 2020. DOI: 10.1590/1808-057x201909030. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/165971>. Acesso em: 23 abr. 2021.

NASU, Vitor Hideo. Gamificação e jogos para educação. In: **Revolucionando a sala de aula: novas metodologias ainda mais ativas, volume 2** / organização Daniel Ramos Nogueira ... [et al.]. - 1. ed. - São Paulo: Atlas, 2020. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597025835/>. Acesso em: 03 jun. 2021

NETO, Roseli Jenoveva et al. Análise dos cursos de administração e ciências contábeis da UNESC à luz das habilidades cognitivas fundamentadas na taxonomia de Bloom. **Race: revista de administração, contabilidade e economia**, v. 12, n. 3, p. 309-330, 2013.

NOVAK, Joseph. D.; CAÑAS, Alberto. J. **The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them**. Technical Report IHMC, ver. 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008.

PARADA, Augusto Rodrigues et al. O uso de metodologias ativas no ensino remoto com alunos de uma IES durante a pandemia do Covid-19. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 9, n. 1, 2020.

PEREIRA, Celice Cordeiro de Souza Bergh; AFONSO, Rosana Telma Lopes. Percepção discente sobre aprendizagem baseada em equipes (TBL) e instrução em pares (PI). **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 4057-4065, 2020.

PINTO, Antônio Sávio da Silva, et al. Inovação Didática-Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “peer instruction”. **Janus**, v. 9, n. 15, 2012.

RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/> Acesso em: 16. Mar. 2021.

SARDEIRO, Luciana da Silva Moraes; SOUZA, Paulo Vitor Souza de Souza. **A Peer Instruction no ensino ativo da contabilidade**. In: CONGRESSO UNB DE CONTABILIDADE E GOVERNANÇA, 4.; CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA CCGUnB, 1., 2018, Brasília, DF. Anais [...]. Brasília, DF: UNB, 2009.

SILVA, Thiago Bruno de Jesus; BIAVATTI, Vania Tanira. Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. 3-33, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/2175-8069.2018v15n37p3>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SILVA, Anielson Barbosa da; SANTOS, Gabriela Tavares dos; BISPO, Ana Carolina Kruta de Araújo. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 18, n. 1, p. 40-65, 2017.

SILVA, Anielson Barbosa da; BISPO, Ana Carolina Kruta de Araújo; SANTOS, Gabriela Tavares dos. **Painel de Notícias em Ação: implicações na aprendizagem de estudantes de Administração**. VII ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – EnEPQ 2021.

SIMON, Fabiano Colla; FRANCO, Laura Ferreira de Rezende. Estudo das metodologias ativas no ensino superior: revisão sistemática. **Boletim Técnico do Senac**, v. 41, n. 1, p. 24-35, 2015.

SOARES, MARA ALVES et al. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem. Base Learning (PBL); podemos contar com essa alternativa? In: LEAL, E.A.; MIRANDA, G.J.; CASA NOVA, S.P.C. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2019, pp. 168-182. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597012644/> . Acesso em: 26. abr. 2021.

SOUZA, Samir Cristino de; DOURADO, Luís. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP): UM MÉTODO DE APRENDIZAGEM INOVADOR PARA O ENSINO EDUCATIVO. **HOLOS**, [S.l.], v. 5, p. 182-200, out. 2015. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

TEIXEIRA-DE-CARVALHO, Diana Lúcia; DIAS JUNIOR, José Jorge Lima; KRUTA-BISPO, Ana Carolina. Nosso Calendário Parou! A Mudança Organizacional na UFPB devido à COVID-19. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 25, n. Spe, p. e200249, 25 fev. 2021.

UFPB. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Gabinete da Reitora. **Resolução nº37/2016**. Disponível em: http://www.ccsa.ufpb.br/cccc/contents/documentos/resolucao_37_2016_consepe_ppc.pdf/view

UFPB. PRG. ODG – Observatório de Dados da Graduação – **Perfil de acesso a tecnologias remotas e à Internet**. Disponível em: https://linktr.ee/odg_prg_ufpb
Acesso em: 26. Mar. 2021.

VALENÇA, Marcelo M.; TOSTES, Ana Paula Balthazar. O Storytelling como ferramenta de aprendizado ativo. **Carta Internacional**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2019. DOI: 10.21530/ci.v14n2.2019.917. Disponível em: <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/917>. Acesso em: 27 abr. 2021.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, n. 4, p. 79-97, 2014.

VENDRAMIN, Elisabeth Oliveira; LIMA, João Paulo Resende de. Sala de aula invertida - Flipped Classroom In: **Revolucionando a sala de aula: novas metodologias ainda mais ativas, volume 2** / organização Daniel Ramos Nogueira ... [et al.]. - 1. ed. - São Paulo: Atlas, 2020. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597025835/>. Acesso em: 03 jun. 2021

WATANABE, Flávio Yukio et al. **FORMAÇÃO DOCENTE EM METODOLOGIAS ATIVAS E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**. In: Anais do CIET: EnPED: 2020- (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). 2020.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Ciências Contábeis na UFPB de Felipe Roque Vicente, orientado pela prof. Dra. Viviane da Costa Freitag.

O objetivo do TCC é identificar o uso de metodologias ativas no ensino remoto para o cumprimento de objetivos educacionais no curso de Ciências Contábeis da UFPB. Ressaltamos que o foco do estudo está centrado nas metodologias ativas utilizadas no período remoto emergencial, e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem por meios digitais. O anonimato será garantido e nenhum dado será trabalhado isoladamente.

Esse questionário foi construído a partir dos estudos de Azevedo, Pacheco e Santos (2019), Nagib et. al (2020), Camargo (2015), e Silva e Biavatti (2018) e foi testado novamente por professores de outras Instituições de Ensino Superior.

Caso você se sinta desconfortável é possível interromper a participação a qualquer tempo. Mas contamos com sua colaboração para entender a participação das metodologias ativas nesse período remoto.

Conceitos que auxiliarão nas respostas aos questionamentos:

Metodologias Ativas – Conceitos e Características resumidas

Aprendizagem baseada em problemas (PBL/ABP)	Centrada na discussão, na resolução de problemas, no aluno e por meio da investigação, e que utiliza técnicas de análise crítica, para a compreensão e resolução de problemas. (SOUZA, DOURADO, 2015 e SOARES et. al, 2017)
Aprendizagem baseada em equipes (APE/TBL)	É uma estratégia educacional apropriada para turmas grandes, possibilita a interação e colaboração no trabalho em pequenos grupos. (BOLLELA et al. e KRUG et. al, 2016)
Instrução aos pares (Peer Instruction)	“A instrução aos pares faz com que os alunos interajam entre si ao longo das aulas, procurando explicar, uns aos outros, os conceitos estudados, elaborar hipótese e aplicar os conteúdos na solução das questões conceituais apresentadas.” (PEREIRA; AFONSO, 2020, p. 4057)
Estudo de caso	O estudante tem proximidade com a situação real profissional ou simulada pelo professor. Seu uso está voltado ao estímulo à inovação, à participação ativa, ao feedback e a transferência de aprendizagem. (LEAL; MEDEIROS; FERREIRA, 2014)
Grupos Tutoriais	Entende-se por tutoria de grupo aquela na qual há um tutor, que seja um profissional formado, preparado de forma adequada para esta tarefa e que não necessariamente ocupe uma posição de destaque na carreira, e aprendizes com perfil profissional semelhantes. Eles desempenham o papel de curadores para que cada estudante avance mais na aprendizagem individualizada. (CHAVES et al. 2014 e MORAN, 2019)
Aprendizagem baseada em Projetos Interdisciplinares (PLE)	Compreende o trabalho composto por conteúdos que sejam significativos aos alunos: aqueles que partem de questões norteadoras, trazidas pelos alunos ou pelo professor, a realização de

	investigação aprofundada sobre o tema e a apresentação de pesquisa para uma audiência real e a articulação entre os conteúdos numa perspectiva interdisciplinar. (FERNANDES; FLORES, 2011 e MENDOÇA, 2018)
Aprendizagem Baseadas em Casos Investigativos (ABEP)	“está estruturada em princípios: provê contextos significativos para o estudo; inicia a aprendizagem direcionada à exploração; requer o desenvolvimento de habilidades para colaboração e solução de problemas; requer abordagens multidisciplinares; serve como andaimes para as investigações estruturadas pelos estudantes; envolve os estudantes para a colaboração em propor resolver problemas e para a argumentação persuasiva; e provê opções flexíveis para direcionar a aprendizagem de conceitos” (MOREIRA; RIBEIRO, 2016, p. 100).
Aula Invertida	“o material didático é disponibilizado para o estudante com antecedência, as “lições de casa” são feitas em aula e o aprendizado conceitual é desenvolvido em casa. Consequentemente, o estudante torna-se protagonista de sua própria educação e o professor assume o papel de tutor. Pretende-se com este método que os estudantes, depois de terem estudado antecipadamente os conceitos, usem a sala de aula para aprofundamento do conteúdo e realização de exercícios, principalmente em grupo.” (GIL, 2020, p. 105).
Aprendizagem Baseada em Jogos	“focada na utilização de jogos elaborados com o propósito explícito de facilitar a aprendizagem, constituídos por atividades que se desenvolvem em um contexto estruturado, tendo o respeito das regras pelos jogadores, buscando alcançar metas e a vitória como foco. Criam uma atmosfera envolvente e motivadora, um ambiente competitivo, manutenção do foco, feedback instantâneo, resolução de problemas e retenção do conhecimento. Divididos em três tipos: jogos tradicionais, digitais e interpretação de papéis. (GIL, 2020, p. 104).
Storytelling	“é uma técnica que busca a atenção do aluno por meio do relato de acontecimentos reais ou fictícios objetivando o ensino. Nessa técnica quatro fatores são importantes: a atenção, a motivação, as emoções e a experiência do aluno. A história contada pelo professor deve fornecer estrutura teórica para o aluno visualizar a prática do que está sendo contado. (MARQUES; MIRANDA; MAMEDE, 2017)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Azevedo, Pacheco e Santos (2019).

Categorias do Domínio Cognitivo da Taxionomia de Bloom

Categorias	Definição	Verbos relacionados
1 Conhecimento	Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc.	Memorizar, relembrar, recordar, ordenar, identificar.
2 Compreensão	Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto.	Decodificar, descrever, reescrever, interpretar, explicar, dar exemplos.
3 Aplicação	Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.	Demonstrar, empregar, esboçar, produzir, praticar, aplicar.
4 Análise	Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação	Analisar, diferenciar, examinar, testar, separar, contratar, comparar.

	das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas interrelações.	
5 Síntese	Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações).	Organizar, resumir, estruturar, compilar, categorizar, reorganizar.
6 Avaliação	Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados.	Averiguar, concluir, resolver, julgar, avaliar, criticar, decidir.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Ferraz e Belhot (2010).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Fui informado/a de que as informações prestadas são confidenciais e serão utilizadas de forma agrupada sem identificar os respondentes, de acordo com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016. Estou ciente que posso me retirar a qualquer momento se me sentir desconfortável. Assinale Sim para Concordar em participar.

- a) Sim
- b) Não

Parte I - Identificação dos Respondentes:

1 – Idade do Docente _____;

2 - Tempo de docência/experiência em sala de aula _____;

Questões Fechadas:

3 – Titulação

- a) Especialização
- b) Mestrado
- c) Doutorado
- d) Pós-doutorado

4 – De que maneira você exerce a docência: (Silva; Biavatti, 2018)

- a) De maneira exclusiva
- b) Concomitante com outra atividade profissional

5 - Possui curso de formação pedagógica? Como cursos de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento de práticas docentes, cursos voltados

para estratégias de ensino... Considere cursos com carga horária mínima de 8 horas. (Nagib et. al, 2020)

- c) Sim
- d) Não

6 - Durante sua formação (graduação, especialização/MBA, mestrado ou doutorado) cursou alguma disciplina relacionada à didática ou metodologia de ensino? (Nagib et. al, 2020)

- a) Sim
- b) Não

7 - Em relação à formação para a docência no ensino superior, assinale as alternativas que já cursou. (Camargo, 2015)

	Curso na área de educação	Disciplina de metodologia do ensino superior	Estágio supervisionado na área de educação superior
Cursei como disciplina			
Cursei como curso de curta duração			
Não cursei			

8 – Participou de algum curso ou capacitação que envolvesse a aplicação de metodologias ativas/colaborativas de ensino?

- a) Sim
- b) Não

9 – Sobre sua utilização de metodologias ativas/colaborativas em aula.

- a) Utilizava no ensino presencial e utilizo ensino remoto
- b) Passei a utilizar no período remoto
- c) Utilizava no ensino presencial, mas não consegui utilizar no período remoto
- d) Nunca utilizei

Parte II – Utilização de Metodologias Ativas

10 – Tempo que utiliza as metodologias ativas no ensino superior (Azevedo, Pacheco e Santos 2019).

- a) 1 ano
- b) Entre 1 e 5 anos
- c) Entre 6 e 10 anos
- d) Mais de 11 anos

11 - Você fez alguma capacitação para ministrar aulas/conteúdos no período de ensino remoto por meio digitais?

- a) Sim
- b) Não

12 - Nível de utilização de metodologias ativas nas disciplinas que ministra. Adaptada de (Azevedo, Pacheco e Santos 2019).

- a) Sempre utilizo
- b) Na maioria das disciplinas
- c) Na minoria das disciplinas
- d) Somente em uma disciplina
- e) Nunca utilizo

13 – Quais tipos de metodologias ativas conhece? (pode escolher mais de uma opção, se for o caso) Adaptada de (Azevedo, Pacheco e Santos 2019).

- a) Aprendizagem baseada em problemas (PBL/ABP)
- b) Aprendizagem baseada em equipes (APE/TBL)
- c) Instrução aos pares (*Peer Instruction*)
- d) Estudo de caso
- e) Grupos Tutoriais
- f) Aprendizagem baseada em Projetos Interdisciplinares (PLE)
- g) Aprendizagem Baseadas em Casos Investigativos (ABEP)
- h) Aula Invertida
- i) Aprendizagem Baseada em Jogos
- j) Storytelling
- k) Outros:

12 - Quais metodologias ativas mais usadas nas aulas? (pode escolher mais de uma opção, se for o caso) Adaptada de (Azevedo, Pacheco e Santos 2019).

- a) Aprendizagem baseada em problemas (PBL/ABP)
- b) Aprendizagem baseada em equipes (APE/TBL)
- c) Instrução aos pares (*Peer Instruction*)
- d) Estudo de caso
- e) Grupos Tutoriais
- f) Aprendizagem baseada em Projetos Interdisciplinares (PLE)
- g) Aprendizagem Baseadas em Casos Investigativos (ABEP)
- h) Aula Invertida
- i) Aprendizagem Baseada em Jogos
- j) Storytelling
- k) Outros:

13 – Considerando a participação das metodologias ativas no processo de aprendizagem, indique o nível de contribuição dessas para o desenvolvimento de seu conteúdo (Adaptada de Azevedo, Pacheco e Santos 2019).

- a) Não contribuem no desenvolvimento do meu conteúdo
- b) Pouco contribuem para o desenvolvimento do meu conteúdo
- c) Contribuem de forma mediana no desenvolvimento do meu conteúdo
- d) Contribuem para o desenvolvimento do meu conteúdo
- e) Contribuem muito para o desenvolvimento do meu conteúdo

14 - Conseguiu aplicar alguma metodologia ativa por meios digitais no período de ensino remoto?

- a) Sim
- b) Não

15 – Quais metodologias ativas conseguiu aplicar por meios digitais no período de ensino remoto? (pode escolher mais de uma opção, se for o caso) Adaptada de (Azevedo, Pacheco e Santos 2019).

- a) Aprendizagem baseada em problemas (PBL/ABP)
- b) Aprendizagem baseada em equipes (APE/TBL)
- c) Instrução aos pares (*Peer Instruction*)
- d) Estudo de caso
- e) Grupos Tutoriais
- f) Aprendizagem baseada em Projetos Interdisciplinares (PLE)
- g) Aprendizagem Baseadas em Casos Investigativos (ABEP)
- h) Aula Invertida
- i) Aprendizagem Baseada em Jogos
- j) Storytelling
- k) Outros:

16 - Qual nível de viabilidade da aplicação de metodologias ativas no ensino remoto em meios digitais? Adaptada de (Azevedo, Pacheco e Santos 2019).

- a) Inviável
- b) Pouco viável
- c) Viável
- d) Satisfatoriamente viável
- e) Bastante viável

17 – Assinale da lista a abaixo a razão pelas quais escolhe usar metodologias ativas no ensino remoto por meios digitais? (Silva; Biavatti, 2018)

- a) Facilita o aprendizado
- b) Aproxima a teoria da prática

- c) Motiva o aprendizado
- d) Auxilia na fixação do conteúdo
- e) Desperta o interesse
- f) Possibilita a troca de experiência
- g) Estimula novas pesquisas
- h) Estimula a criatividade
- i) São as técnicas mais usadas
- j) Proporciona interação aluno/professor
- k) Outros:

18 - Quais características você percebe que são mais desenvolvidas nos alunos com o uso das metodologias ativas no ensino remoto em meios digitais? (pode escolher mais de uma opção, se for o caso) Adaptada de (Azevedo, Pacheco e Santos 2019).

- a) Inteligência Cognitiva
- b) Maior comprometimento
- c) Iniciativa
- d) Planejamento
- e) Aumento da participação
- f) Responsabilidade
- g) Organização
- h) Relações Interpessoais
- i) Outros

Parte III - Atingimento dos objetivos educacionais (Bloom et. al., 1978).

19 - Você considera os objetivos educacionais ao optar por uma metodologia ativa/colaborativa?

- a) Sim
- b) Não

24 - Relacione as metodologias ativas elencadas (dentre as que você utiliza ou tem familiaridade) com as categorias cognitivas dos objetivos educacionais. (pode escolher mais de uma opção, se for o caso)

Categorias Cognitivas / Metodologias Ativas	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação
Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL/ABP)	()	()	()	()	()	()
Aprendizagem baseada em equipes (APE/TBL)	()	()	()	()	()	()
Instrução aos pares (Peer Instruction)	()	()	()	()	()	()
Estudo de caso	()	()	()	()	()	()
Grupos Tutoriais	()	()	()	()	()	()
Aprendizagem baseada em Projetos Interdisciplinares (PLE)	()	()	()	()	()	()
Aprendizagem Baseadas em Casos Investigativos (ABEP)	()	()	()	()	()	()

