



## O Que Dizem os Discentes da Pós-Graduação em Ciências Contábeis Sobre a Aplicação do Método Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino Remoto

**Sabrina Paulino de Oliveira**

UFRN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
sabrina.oliveira.110@ufrn.edu.br

**Levy Ruanderson Ferreira da Silva**

UFRN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Levy.silva.700@ufrn.edu.br

**Izabel Cristina da Silva de Oliveira**

UFRN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
izabelcontadora@gmail.com

**Aneide Oliveira Araujo**

UFRN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Aneide.ufrn@gmail.com

**Diogo Henrique Silva de Lima**

UFRN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
diogoh4@yahoo.com.br

### Resumo

Este estudo tem por objetivo analisar a percepção dos pós-graduandos de uma turma do mestrado em ciências contábeis sobre a aplicação do método de aprendizagem baseado em projetos durante o ensino remoto. A pesquisa alicerçou-se na investigação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) como uma metodologia que vai de encontro ao ensino tradicional, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades, com o auxílio do professor como um tutor, orientador e facilitador, não mais como o ponto central no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia proposta foi a análise descritiva, com abordagem qualitativa. A coleta de dados se deu através de grupos focais, observação participante, autoavaliações e avaliações aos pares e análise documental. A análise das entrevistas com os grupos focais foi feita através do software ATLAS.ti 9® e posteriormente realizada uma análise quantitativa das autoavaliações e avaliações aos pares, através do software Stata®. Como principais achados do estudo, evidencia-se que os discentes admitem a ABPj como uma metodologia que permite o desenvolvimento da autonomia, habilidades, competências e o trabalho em equipe. Desta forma, o ensino remoto não se enquadrado como limitação, mas como um facilitador, diante da flexibilidade de diálogo e acesso à informação. Quanto às contribuições deste estudo, ressalta-se a análise da ABPj, aplicada em um ambiente de ensino remoto, e como ela se desenvolveu como uma ferramenta de auxílio no processo de ensino e aprendizagem, além das competências e habilidades desenvolvidas.

**Palavras-chave:** Aprendizagem baseada em Projetos. Ensino. Ciências Contábeis.

ISSN: 1984-6266

Recebimento:  
09/06/2022

Aprovação:  
18/10/2022

Editor responsável pela  
aprovação do artigo:  
Dra. Luciana Klein

Editor responsável pela edição do  
artigo:  
Dra. Luciana Klein

Avaliado pelo sistema:  
Double Blind Review

A reprodução dos artigos, total ou parcial,  
pode ser feita desde que citada a fonte.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
**CONTABILIDADE**  
MESTRADO E DOUTORADO

DOI:  
<http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v15i1.86353>

## WHAT THE GRADUATE STUDENTS IN ACCOUNTING SCIENCES SAY ABOUT THE APPLICATION OF THE PROJECT BASED LEARNING METHOD IN REMOTE EDUCATION

### ABSTRACT

This study aims to analyze the perception of graduate students of a Master of Science in Accounting program about the application of the Project Based Learning (PBL) method during remote teaching. The research was based on the investigation of PBL as a methodology that goes against traditional teaching, enabling the development of skills and abilities, with the help of the teacher as a tutor, advisor and facilitator, no longer as a central point in the teaching and learning process. The proposed methodology was the descriptive analysis, with a qualitative approach. Data collection took place through focus groups, participant observation, self-assessments and peer reviews and document analysis. The analysis of the interviews with the focus groups was carried out using the ATLAS.ti 9® software and later a quantitative analysis of the self-assessments and peer assessments was carried out using the Stata® software. As the main findings of the study, it is evident that the students admit the PBL as a methodology that allows the development of autonomy, skills, competences and teamwork. Thus, remote teaching was not framed as a limitation, but as a facilitator, given the flexibility of dialogue and access to information. As for the contributions of this study, the analysis of PBL, applied in a remote teaching environment, stands out, and how it developed as an aid tool in the teaching and learning process, in addition to the skills and abilities developed.

**Keywords:** Project Based Learning. Teaching. Accounting Sciences.

### 1 Introdução

No apagar das luzes em 2019, o mundo tomou conhecimento do novo coronavírus, doença que teve proporção mundial pela facilidade de transmissão entre os indivíduos, sendo necessário esforços coordenados entre as nações para restringir a circulação e a promoção de novos casos (Carter, Rice, Yang, & Jackson, 2020). Essa doença provocou, além de milhares de mortes, profundas modificações nos diversos segmentos da sociedade, na economia, modo de viver, cuidados sanitários e, não poderia ser diferente com a educação, em seus diferentes níveis (Whitelaw, Mamas, Topol, & Van Spall, 2020).

Diante dessas profundas modificações para conter o avanço do coronavírus, o mundo passou a discutir o isolamento, distanciamento social, lockdown, uso de máscaras e o fechamento do comércio. O setor terciário, por exemplo, necessitou se reinventar, com a adequação de forma emergencial à utilização de tecnologias que proporcionassem vendas virtuais por meio de websites, aplicativos, plataformas ou redes sociais (Lemos & Sobrinho, 2021).

No setor educacional, em 17 de março de 2020, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação (MEC), emitiu a Portaria nº 343, autorizando a substituição das atividades e aulas presenciais por encontros remotos que, através de meios tecnológicos, propiciam a comunicação e formação educacional (Portaria n. 347, 2020). Para Moreira e Schlemmer (2020), assim como ocorreu nos demais níveis educacionais, as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram que se adequar à nova realidade de ensino, em que a comunicação entre alunos e professores passou a se dar exclusivamente por plataformas virtuais. Embora estes atores já experimentassem a comunicação eletrônica em geral por motivos sociais e comerciais, poucos haviam experimentado o uso das tecnologias de comunicação no ensino à distância (EaD) e remoto.

O EaD é uma modalidade de ensino fruto de um projeto institucional, organizado e preconizado de um longo planejamento pelos centros educacionais, tendo como principal característica as aulas assíncronas. Enquanto o ensino remoto, o qual foi mais difundido diante da pandemia do novo coronavírus, apresenta como principal característica as aulas síncronas, que inclui a relação simultânea entre professor e aluno, por meio de plataformas virtuais (Hodges, Moore, Lockee, & Bond, 2020).

Nesse cenário de ensino remoto, constatou-se uma ascendência ao uso de metodologias ativas no processo de ensino (Carvalho, Brito, & Rocha, 2021; Gonçalves, Santana, & Costa, 2021; Soares, Guimarães, & Souza, 2021). Essas ferramentas de ensino promovem a capacidade crítico-analítica para resolução de problemas, assim como o desenvolvimento de habilidades e competências que vão além do conhecimento acumulado, o que requer proatividade para se conseguir obter conexão com as atividades cada vez mais complexas e a exploração de materiais pertinentes para a tomada de decisão e avaliação dos resultados (Moran, 2018).

Diante dessa perspectiva do processo de ensino e aprendizagem com a utilização de metodologias ativas, Parrado-Martínez e Sánchez-Andújar (2020) apresentam a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj), que permite a problematização da temática abordada e a resolução dos problemas propostos, cujo objetivo centralizador é o desenvolvimento de competências pelos alunos incluídos em um ambiente de ensino flexível. Neste sentido, a ABPj se baseia na utilização de um problema elaborado conforme uma situação real, proporcionando ao discente o trabalho em equipe, em que cada membro desempenha uma função, aproximando-se de uma situação profissional.

A pesquisa de Schmitti, Bugalho e Kruger (2021) reforça a necessidade de discutir as metodologias ativas conjuntamente com o ensino remoto. No ensino da Contabilidade, por exemplo, o uso de metodologias ativas já vinha sendo discutido anteriormente, como apresentam os estudos a seguir: Heagy e Lehmann (2005), Stanley e Marsden (2012), Frezatti e Martins (2016), Azevedo, Araujo e Medeiros (2017), Silva *et al.* (2018), Silva, Sales Filho, Fernandes e Silva (2019), Viana e Barreto (2019), Parrado-Martínez e Sánchez-Andújar (2020), Souza, Meurer, Costa e Musial (2020), Goh, Kusnadi, Pan e Seow (2021), Silva, Morais, Alves e Araujo (2021). No entanto, percebe-se que os estudos ainda não abordam a utilização da ABPj no ensino remoto, desconhecendo, por exemplo, os benefícios e as desvantagens propiciadas pela aprendizagem baseada em projetos no ambiente das ciências empresariais nesse formato de ensino, apresentando uma lacuna a ser discutida na literatura.

Essa metodologia vem sendo utilizada também na pós-graduação, como uma ferramenta da aprendizagem que permite a interdisciplinaridade, bem como o desenvolvimento de algumas habilidades de criatividade, trabalho em equipe e colaborativo, liderança, raciocínio lógico e senso crítico (Silva *et al.*, 2019; Silva *et al.* 2021). Nesse contexto, o presente estudo se debruça em responder a seguinte problemática de pesquisa: Qual a percepção dos discentes de uma turma de pós-graduação em Ciências Contábeis quanto a contribuição da metodologia de aprendizagem baseada em projetos no processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto?

O estudo justifica-se, pois se faz necessário evidenciar o avanço no ensino da contabilidade no país, visto que a ABPj atua como uma metodologia ativa, proporcionando contribuições aos futuros profissionais da área, principalmente diante do ensino remoto. Além disso, essa metodologia pode atuar como facilitador no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvimento de competências e habilidades. O ensino remoto também pode contribuir para flexibilizar o uso de metodologias ativas de ensino, apresentando-se como um meio de promover a interação entre os grupos, mesmo através de equipamentos tecnológicos, bem como a utilização de ferramentas que estimulem os processos educativos (Moreira, Henriques, & Barros, 2020).

Assim, dentre as contribuições deste estudo, menciona-se que a utilização da metodologia considera o ambiente remoto em que a turma do mestrado está inserida, observando assim se houve êxito na aplicação do método de ensino baseado em projetos. A segunda contribuição diz respeito à colaboração de estudos recentes que apresentam o avanço da aplicação de metodologias ativas no ensino da contabilidade, em particular o método ABPj (Silva *et al.*, 2018). Além disso, ressalta-se principalmente a percepção dos indivíduos quanto a utilização do método no ensino remoto, a otimização de competências e a conquista de novas habilidades. Assim, espera-se que a experiência sirva de reflexão no processo de formação acadêmica dos alunos e professores (Silva *et al.*, 2018; Silva *et al.*, 2019).

## 2 Referencial Teórico

### 2.1 Processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto

O processo de ensino e aprendizagem, cuja finalidade é a formação do aluno, representa uma complexa inter-relação entre esse e o professor. Esse processo é influenciado pelos modelos pedagógicos adotados que irão direcionar as metodologias e as práticas de ensino que serão aplicadas em sala de aula (Souza *et al.*, 2020).

Apoiada na teoria de aprendizagem construtivista, a utilização de metodologias ativas de ensino tem sido um dos caminhos que podem ser adotados nesse processo, as quais inserem o aluno como um protagonista do seu aprendizado, com objetivo de que este assuma responsabilidade e compromisso com sua própria educação. Além disso, tendem a contribuir para ascensão de posturas que envolvem a maior participação e a capacidade de investigação, sendo relevantes para a construção do conhecimento e a sua constituição como profissional (Blaszko, Claro, & Ujile, 2021). Dessa forma, a utilização das metodologias ativas possui um papel relevante para a eficácia no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo durante o ensino remoto, tornando-o uma aprendizagem significativa e duradoura (Izagirre-Olaizola & Morandeira-Arca, 2020).

Diante aos desafios apresentados pela pandemia do COVID-19, fez-se necessário implementar medidas que visem melhorar a complexidade institucional dos atores envolvidos na construção da aprendizagem e do conhecimento, sendo a principal mudança a adoção do ensino remoto. Para melhor compreensão, faz-se necessário enfatizar as distinções entre o Ensino Remoto e o EaD, esclarecendo que essa última modalidade de ensino é fruto de um projeto institucional, organizado e preconizado de um longo planejamento pelos centros educacionais, tendo como principal característica as aulas assíncronas. Enquanto o ensino remoto, o qual foi mais difundido diante da pandemia do novo coronavírus, apresenta como principal característica as aulas síncronas, que inclui a relação simultânea entre professor e aluno, por meio de plataformas virtuais (Hodges *et al.*, 2020).

A modalidade de ensino remoto pode proporcionar vantagens, como a utilização de ferramentas de aprendizagem que possibilitem ao aluno maior autonomia e senso crítico. Além disso, reforça a aprendizagem autorregulada, proveniente da autonomia que o discente possui em planejar seus horários, local para estudar e até mesmo o seu ritmo de aprendizagem (Bruscato & Baptista, 2021; Santos, Campos, Sallaberry, & Santos, 2021).

Corroborando, os achados de Mukhtar, Javed, Arooj e Sethi (2020) apontam que as vantagens que valem ser destacadas nas atividades remotas são o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação profissional, tais quais: a organização, autonomia, disciplina, suscitando o foco do discente nessa conjuntura de isolamento, tornando-o autodirigido e livre para aprender em qualquer momento de maneira assíncrona. Otimizando ainda o contato mais tempestivo com os colegas de classe através de reuniões virtuais, flexibilidade, economicidade de tempo, aperfeiçoamento de competências com meios virtuais e ainda a redução de custos de se locomover até a universidade (Romaniuk & Łukasiewicz-Wieleba, 2021).

Dessa forma, as ferramentas tecnológicas são meios potenciais para disseminar o conhecimento na educação moderna, representando uma fonte de materiais acessíveis que podem tornar o processo de ensino e aprendizagem atrativo. No entanto, embora exista essa potencialidade de instituir novas técnicas de aprendizagem no ensino remoto, barreiras podem ser encontradas no que diz respeito às condições de conexão com à internet, a ausência de exercícios práticos e à inacessibilidade aos laboratórios e a biblioteca (Modrzyński, Zajdel, & Michalcewicz-Kaniowska, 2020).

## 2.2 Aprendizagem baseada em projetos

A aprendizagem baseada em projetos pode ser considerada um método sistemático de ensino que contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades através de questionamentos complexos e autênticos sobre a realidade (Goh *et al.*, 2021). A abordagem didático-pedagógica através de projetos tem por finalidade observar o desenvolver do construto de aprendizagem entre os alunos, sendo essa uma forma encontrada pelos professores para engajar plenamente os indivíduos em meio à interação com seus pares, com os próprios docentes e a realidade que o aluno está inserido (Belagra & Draoui, 2018).

O desenvolvimento da ABPj como prática educacional teve início na década de 1980, aproximadamente, influenciada pelas ideias do filósofo John Dewey, criador do termo “aprender fazendo” (Du & Han, 2016). Segundo Bender (2014), na aplicação dessa metodologia, o aluno deve trabalhar no desenvolvimento de uma tarefa que apresente um grau de complexidade e desafio comparado às situações com as quais podem se deparar na prática.

A ABPj pode ser confundida, em alguns aspectos, com a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), já que ambas possuem uma perspectiva construtivista de aprendizagem através da resolução de problemas (Guo, Saab, Post, & Admiraal, 2020). No entanto, enquanto na ABP, a metodologia centra-se na aplicação do conhecimento para apresentar possíveis soluções ao problema (Braßler, 2016), na ABPj as etapas são desenvolvidas com foco na construção do conhecimento através da elaboração do projeto, com o qual os alunos podem desenvolver e testar suas ideias para a resolução do problema (Bender, 2014).

Os autores Tal, Krajcik e Blumenfeld (2006) explicam que existem pressupostos teóricos que devem ser observados pelos participantes do grupo para a realização do projeto, conforme apresenta a literatura sobre a ABPj, elencados a seguir: i) iniciar com a problematização da realidade; ii) discutir e realizar investigações básicas sobre o problema, ressaltando a interdisciplinaridade na busca do tema conhecido; iii) elaborar uma rede de colaboração entre alunos, professores e outros membros da comunidade, à procura de soluções viáveis para o problema; iv) observar a disponibilidade de tecnologias de aprendizagem que auxiliem o envolvimento dos grupos em seu processo de investigação e, por fim, v) os grupos devem produzir recomendações sobre a problemática investigada.

Kilinc (2010) explica, a partir da sua investigação envolvendo docentes que aplicam o método, que estes preferem aderir à ABPj por acreditarem que ela aprimora o conhecimento, as atitudes e o comportamento de futuros profissionais. Além disso, perante a ótica construtivista, a disseminação do conhecimento através de projetos requer que o grupo de estudantes assumam a responsabilidade por suas decisões (Genc, 2015). Assim, espera-se que o ensino baseado em projetos desenvolva nos alunos uma aprendizagem significativa que contribua para o pensamento crítico, a colaboração entre os indivíduos e a proatividade em propor soluções aos problemas impostos (Gultekin, 2005; Goh *et al.*, 2021).

O método de ensino baseado em projetos vislumbra extrair dos alunos a capacidade cognitiva em gerenciar as formas de aprender, o que compreende, também, a motivação para interagir com outras pessoas, o espírito de liderança justificado pelas decisões tomadas em conjunto com o grupo e a aptidão em vincular o aprendizado ao mundo real (Genc, 2015). Quanto à implementação da ABPj, Zhang, Peng e Hung (2009) verificaram em seus achados empíricos que, apesar de os alunos se mostraram receosos à metodologia, devido à tradição competitiva culturalmente difundida entre eles e os múltiplos papéis desempenhados pelo professor durante o desenvolvimento dos projetos, estes alegaram apresentar benefícios e sentiram-se motivados a participar das aulas, mesmo em ambiente virtual. Desta forma, Belagra e Draoui (2018) ressaltam a necessidade da participação ativa dos alunos, como também a disponibilidade dos professores na difusão do método e o acompanhamento do aluno.

Acerca dos benefícios da utilização da metodologia, algumas vantagens ainda podem ser identificadas, como: a consolidação de um conhecimento pré-existente, multidisciplinaridade, trabalho em equipe, estímulo à interação com colegas e professores, capacidade de compreender e respeitar a opinião dos pares, o incentivo

à autonomia, trabalho autorregulado, comprometendo-se com responsabilidades no grupo em que está inserido e, ainda, a possibilidade de confrontar a teoria com a prática, desenvolvimento do senso crítico na análise e flexibilização da elaboração da atividade, aspectos esses que podem não ser incentivados nas aulas tradicionais (Márquez & Jiménez-Rodrigo, 2014; Oliveira, 2013; Sesoko & Mattasoglio Neto, 2014).

Consequentemente, essa metodologia ativa circunda uma relação ainda mais eficiente no trajeto de ensino e aprendizagem, em que o professor deixa um perfil conservador, onde as aulas são predominantemente expositivas, passando a ser um facilitador, que propicia aos discentes uma atitude mais ativa para planejar e executar o trabalho. Assim, o método ABPj visa exercitar a autonomia na construção do conhecimento e desenvolver o senso crítico no aluno. Isso ocorre devido o educador assumir o papel de mediador e estimulador no processo de ensino e aprendizagem, em que auxilia, mas não fornece o conhecimento pronto (Bender, 2014; Fernandes, 2010; Masson, Miranda, Munhoz, & Castanheira, 2012).

Desse modo, a ABPj estimula a autonomia do discente e seu protagonismo, impactando diretamente no aprimoramento de diversas habilidades. Nessa vertente, Silva *et al.* (2018) analisaram a eficácia da utilização do método ABPj no desenvolvimento de habilidades na disciplina Controladoria Empresarial. Os alunos concordaram que a ABPj possibilita o aprimoramento de conhecimento, habilidades e atitudes para o desempenho da profissão contábil. O desenvolvimento dessas competências através da ABPj, também foi motivo de investigação de Azevedo *et al.* (2017), cujas principais habilidades identificadas foram o trabalho em conjunto, o planejamento, a visão sistêmica, as atitudes de comprometimento, proatividade e o respeito para com os outros.

A metodologia ABPj tem sido disseminada para diversificar competências, inclusive também entre os alunos da pós-graduação, conforme evidenciam Parrado-Martínez e Sánchez-Andújar (2020), quando analisam a percepção dos alunos sobre os efeitos da metodologia de aprendizagem baseada em projetos (ABPj) para melhorar algumas competências-chave para a empregabilidade dos alunos e explorar a opinião destes sobre a utilidade, vantagens e desvantagens desta metodologia de aprendizagem ativa. Os autores aplicaram a metodologia de experimento na disciplina de finanças, no curso de mestrado em Administração de Empresas, buscando introduzir a metodologia para que o aluno participasse ativamente e independente com a realidade empresarial. Os resultados encontrados foram que os alunos demonstraram satisfação com o experimento, e mais de 96% recomendaram a aplicação da ABPj. Os discentes ainda afirmam a superioridade da técnica aplicada aos métodos convencionais de aprendizagem e a utilidade da ABPj para entender sobre finanças e o contato com o mundo dos negócios.

Diante deste breve amparo teórico, observa-se que a aprendizagem baseada em projetos está entre os métodos de ensino onde o foco seja desenvolver no estudante uma cultura de aprendizagem contínua, interacionista e a sensibilidade crítica, sendo capaz de ser estipulada, primeiramente, com a observação e problematização sobre determinada realidade investigada e o desenvolvimento de um produto para resolução do problema (Affandi & Sukyadi, 2016). Desta forma, as etapas constantes na metodologia baseada em projetos compreendem, primeiramente, o planejamento, fase em que são levantados os problemas, hipótese, divisão e delegação nos membros da equipe, levantamento de instrumentos indispensáveis para cumprimento da atividade e delineamento das estratégias para resolução do problema. Em seguida, na fase de desenvolvimento, ocorre a pesquisa bibliográfica, pesquisas de campo e aplicação das estratégias traçadas no planejamento para solução dos problemas. Finalmente, realiza-se a explanação dos resultados, desenvolvendo as habilidades de síntese, organização de material e de arguição das suas conclusões (Prado, 2017).

### **3 Procedimentos Metodológicos**

Para a consecução do objetivo proposto, esta pesquisa enquadra-se como descritiva. A pesquisa descritiva objetiva descrever os aspectos de uma determinada relação de variáveis, observar, registrar, analisar

e correlacionar os fatos, ainda em seu objetivo pode-se afirmar que a pesquisa descritiva investiga diversas situações (Flick, 2009; Silva & Menezes, 2005).

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, quanto à abordagem, pois se debruça em trazer explicações teóricas e subjetivas sobre a temática proposta, especificando a condução da metodologia e os fenômenos a serem estudados. Os pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa dispõem de uma variedade de práticas para melhor entender seus dados e o assunto que está ao seu alcance. Essa compreensão das perspectivas de seus participantes surge a partir do contato direto do pesquisador inserido no campo, objetivando a profundidade em sua análise (Cardano, 2017; Dalfovo, Lana, & Silveira, 2008; Godoy, 1995).

Durante o desenvolvimento da metodologia no campo da pesquisa, utilizou-se a triangulação metodológica de coleta de dados (Denzin & Lincoln, 2011). Buscou-se, assim, uma variação de fonte de evidências, através da utilização de diferentes instrumentos de coleta (especificados na seção 3.2), obtidas em momentos distintos ao longo da aplicação da metodologia de ensino.

### 3.1 Objeto de estudo

A aplicação da metodologia da ABPj aconteceu no decorrer da disciplina de Metodologia de Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio do Norte, em que três pesquisadores da mesma turma foram responsáveis por tutorar as atividades de quinze alunos, divididos em quatro grupos (três quartetos e um trio). As etapas de execução da metodologia ABPj aconteceram no período entre 24/05/2021 a 28/06/2021, adotando-se como objeto de ensino o *Balanced Scorecard* (BSC), cujo conteúdo é abrangido por disciplinas da grade curricular do curso de Ciências Contábeis.

A docente da disciplina participou da pesquisa acompanhando e direcionando os pesquisadores/tutores no percurso metodológico para aplicação do método ABPj, limitando-se a observar o avanço das etapas traçadas pelos pesquisadores no decorrer do período. Assim, no primeiro encontro com a turma, os pesquisadores realizaram a apresentação geral sobre o método, o cronograma e as demais etapas de execução do projeto, definidas conforme descritas a seguir: planejamento, execução, análise e depuração, apresentação e avaliação.

Avançando na aplicação do método, a execução consistiu na explanação de um texto base, elaborado pelos pesquisadores/tutores, em que os alunos levantaram os problemas que estavam prejudicando a lucratividade de uma empresa fictícia e, posteriormente, deveriam encontrar soluções viáveis baseando-se no *Balanced Scorecard* para elaboração de um relatório (projeto), compreendendo um plano de intervenção fundamentado no BSC, a ser apresentado aos demais integrantes da turma para concretização do conhecimento adquirido durante o processo da metodologia.

Segundo Bento (2011), o desenvolvimento do projeto possibilita um ambiente de aprendizagem que proporcione questões desafiadoras, resolução de problemas, desenvolvimento de conhecimentos, bem como valores, habilidades e, até mesmo atributos que são desejáveis ao mercado de trabalho. Devido à pandemia do novo coronavírus, definiu-se que a execução da metodologia baseada em projetos ocorreria de maneira síncrona e assíncrona, com atividades realizadas pelos grupos, bem como o direcionamento dos tutores/pesquisadores no processo de construção do projeto.

Assim, durante a execução do método, os pesquisadores estiveram como mediadores ativos para eventuais dúvidas que poderiam surgir pelos estudantes, além de observar como seria o desenvolvimento dos indivíduos no processo. Para tanto, foram realizadas três reuniões com cada grupo durante a execução do projeto.

### 3.2 Instrumento de coleta, tratamento e análise de dados

O percurso metodológico foi elaborado inicialmente por meio do protocolo do estudo de caso, para que todas as etapas fossem cumpridas conforme os objetivos propostos. Além do diário de campo, para que as informações fossem coletadas e documentadas. Quanto aos instrumentos utilizados nas coletas de dados, empregou-se entrevistas com grupos focais, observação participante, análise documental dos relatórios elaborados pelos discentes e a autoavaliação e avaliação aos pares.

Os instrumentos foram aplicados, com o intuito de verificar a percepção sobre o método de aprendizagem baseado em projetos. Previamente ao início das entrevistas com grupos focais, foi esclarecido aos entrevistados os objetivos da pesquisa e quais estratégias seriam utilizadas, assim como foi solicitada autorização para a gravação e utilização de voz/imagem, permitindo a transcrição na íntegra e utilização dos dados com fins científicos (Flick, 2009).

As entrevistas realizadas com os grupos focais continham, em seu roteiro, perguntas abertas conforme segue roteiro na Tabela 1:

**Tabela 1**

*Roteiro de perguntas para o grupo focal*

<b>Categoria</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Descrição</b>	<b>Referência</b>
Planejamento e Execução da ABPj no ensino da contabilidade	Como vocês se organizaram para atingir as propostas do cronograma quanto às etapas da metodologia?	Aplicabilidade no Ensino	Heagy e Lehmann (2005)
	Pergunta complementar: Como foi realizado o planejamento e execução do projeto para resolução dos problemas?		Silva <i>et al.</i> (2019)
Vantagens/desvantagens do Método ABPj em relação à tradicional aula expositiva	Qual a percepção quanto a vantagens/desvantagens do Método ABPj em relação à tradicional aula expositiva?	Comparação com a aula expositiva	<i>International Accounting Education Standards Board</i> (2014)
Modalidade de ensino	Qual a percepção sobre a viabilidade na execução do ABPj durante o ensino remoto?	Ambiente de aprendizagem	Contribuição deste estudo
Competências e Habilidades desenvolvidas ao longo da utilização do método	A metodologia ABPj proporcionou o desenvolvimento de competências e habilidades? Quais?	Conhecimentos, habilidades e atitudes	Stanley e Marsden (2012)
Postura do docente na aplicação da ABPj	Qual sua percepção sobre a postura do professor/tutor como facilitador do processo?	Postura do docente	Heagy e Lehmann (2005)

Fonte: Elaboração Própria (2021)

Essa etapa de entrevistas com grupos focais buscou identificar a percepção dos discentes de pós-graduação em ciências contábeis em relação à aprendizagem baseada em projetos. Os grupos focais

ocorreram entre 23 a 25 de julho de 2021, remotamente, em salas do *Google Meet*. Para melhor organização, filtragem dos resultados e liberdade das respostas, optou-se pela divisão em 4 grupos focais, com base nos 4 grupos já previamente estabelecidos para o desenvolvimento do método.

Os grupos focais duraram, em média, 40 minutos cada, totalizando aproximadamente 160 minutos de conteúdo. As entrevistas foram transcritas em sua íntegra, o que totalizou 31 páginas de conteúdo que foram devidamente organizadas em documentos do *software Microsoft Word 2016®* e, após isso, os pesquisadores realizaram a análise de conteúdo (Bardin, 2016), observando os códigos e categorias presentes nas transcrições através do *software ATLAS.ti 9®*, iniciando pela pré-análise; exploração do material através da codificação e categorização; tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

O percurso das entrevistas, transcrições, codificação, categorização e análise de conteúdo, foi realizado em conjunto pelos pesquisadores, buscando observar as perspectivas, objetivando alcançar confiabilidade e sanar a probabilidade de enviesamento dos resultados. Além disso, as transcrições foram enviadas para os grupos com o intuito de validação, formalizada através da assinatura de um termo de concordância com a transcrição.

A observação participante atuou como uma ferramenta de complementação das demais etapas, analisando o comportamento, expressões e possíveis contrapontos que ocorreram no decorrer da aplicação da metodologia e durante as entrevistas com grupos focais. No decorrer do percurso metodológico, as observações feitas eram transcritas para o protocolo de pesquisa, em que já se estipulava inicialmente o que seria observado e coletado, e como seria realizada a coleta.

Para a autoavaliação e avaliação aos pares respondidos pelos participantes da pesquisa, utilizou-se o instrumento desenvolvido e validado por Martins, Espejo & Frezatti (2015), em que o aluno avaliou o seu desempenho e dos demais colegas do seu grupo com escala de 0 (insuficiente) a 10 (suficiente). Aponta como limitação metodológica, devido à pandemia, o rigor quanto aos desvios que possam ter havido com as avaliações, de modo que as perguntas foram enviadas individualmente via e-mail pelos pesquisadores aos participantes, o que pode ser sanado em pesquisas futuras. Para análise, realizou-se o teste de normalidade de *Shapiro Wilk* das respostas e o teste comparativo de média - *t-student* - para verificar se ocorreram diferenças significativas em relação ao somatório médio das autoavaliações e avaliações aos pares respondidos pelos participantes da pesquisa, cujo tratamento foi realizado com o auxílio dos *softwares Google Sheets* para tabulação e organização dos dados e o *software Stata®* para análise dos dados.

Quanto à apresentação dos resultados, trechos de falas dos entrevistados foram selecionados e demonstrados através de figuras. Para cada grupo foi atribuída uma codificação específica visando preservar o anonimato dos participantes: in1, in2, in3 e in4. Cada código representa um único grupo em todas as figuras, não havendo codificação específica para cada indivíduo. Desse modo, nos trechos demonstrados, será identificado apenas a que grupo o entrevistado pertencia.

## 4 Resultados e Discussões

Essa seção está subdividida na autoavaliação e avaliação aos pares, a qual irá corroborar com as demais fontes de evidência ao longo da discussão dos resultados, e ainda a análise dos grupos focais.

### 4.1 Autoavaliação e avaliação aos pares

Apresentando uma breve descrição dos participantes da pesquisa, evidenciando gênero, idade, formação acadêmica, se trabalha e se possui experiência com a metodologia ABPj. No tocante ao perfil dos respondentes, destaca-se quanto ao gênero, a maioria (53,3%) preferiram ser identificados pelo sexo masculino e 46,7% do sexo feminino. Quanto à idade, 53,3% dos respondentes possuem entre 23 e 28 anos, 33,4%

possuem entre 29 e 34 anos e 13,3% estão acima de 34 anos. Com relação à formação acadêmica, todos são pós-graduandos do programa. A maioria (60%) realiza atividade profissional no mercado de trabalho, e 93,3% não possuía uma experiência anterior com a metodologia.

Na Tabela 2, verificou-se a autoavaliação do discente e avaliação aos pares, em que o aluno avalia seu desempenho e o desempenho dos demais colegas do seu grupo ao longo do processo.

**Tabela 2**

*Autoavaliação e Avaliação aos Pares dos participantes*

Competências e Habilidades	Autoavaliação				Avaliação por Pares			
	Obs	Média	Mediana	Desvio Padrão	Obs	Média	Mediana	Desvio Padrão
Respeito pelas opiniões dos outros	14	9.78	10	0.42	39	9.71	10	0.51
Colaboração e cooperação	14	9.53	10	0.63	39	9.67	10	0.45
Ética	14	9.46	9.75	0.63	39	9.53	10	0.73
Comprometimento	14	9.39	9	0.48	39	9.42	9.5	0.62
Interesse	14	9.10	9	0.73	39	9.35	10	0.74
Proatividade	14	9.27	9	0.71	39	9.24	9	0.80
Empatia	14	9.13	9	0.63	39	9.20	9	0.59
Integração com outras disciplinas	14	8.71	9	0.99	39	9.15	9	0.81
Trabalho em Equipe	14	9.07	9	0.82	39	9.14	9	0.73
Solução do Problema	14	8.60	9	1.24	39	9.14	9	0.94
Desenvolvimento do Projeto	14	8.53	9	1.24	39	9.07	9	1.20
Liderança	14	8.60	9	1.36	39	9.06	9	0.79
Flexibilidade	14	9.35	9.5	0.74	39	9.05	9	0.90
Trabalho autorregulado	14	8.92	9	0.91	39	9.03	9	0.87
Comunicação	14	9.14	9	0.86	39	8.94	9	0.97
Análise crítica	14	8.60	9	1.24	39	8.93	9	1
Criatividade e Inovação	14	8.39	8.50	1.04	39	8.92	9	0.66
Estudo Independente	14	8.67	9	0.54	39	8.85	9	0.72
Experiência	14	7.92	8	1.26	39	8.55	9	1.02
Visão sistêmica	14	8.85	9	0.74	39	9.12	9	0.73
Planejamento	14	9	9.25	1.09	39	9.12	9	0.84
Curiosidade	14	8.78	9	0.89	39	9.10	9	0.64

Os achados desta pesquisa revelam que a opinião dos demais colegas (9,78), a colaboração (9,53) e a ética (9,46) obtiveram as melhores médias. Esses resultados podem revelar algumas particularidades quanto ao uso da metodologia no ensino remoto, considerando que o apelo para discussões entre os membros do grupo e o espaço para novas ideias no tocante ao desenvolvimento do ABPj possa ter surgido entre os participantes no desenvolvimento dos projetos. Quanto às melhores medianas, foram identificadas respeito pelas opiniões dos outros e colaboração e cooperação. Esse sentimento expresso através das avaliações pode ser encontrados no trecho de um dos participantes:

“sou uma pessoa no remoto e outra no presencial, por exemplo, eu passei um semestre todo na turma do professor da graduação que eu não falei uma palavra, eu só assistia as aulas, fazia as provas e ia embora, e hoje, no remoto, não me vejo entrando numa sala sem participar, sem colaborar com alguma coisa, sem tentar participar, e eu acho que é muito de se sentir mais à vontade, não sentir tão naquela sala de aula, todo mundo pressionado de alguma forma, de ter que contribuir de algum jeito, aqui no remoto é mais tranquilo, você está no seu ambiente, você está na sua casa, então é mais tranquilo de participar, de colaborar”

De certa forma, o ensino remoto e a aplicação do método fez com que os alunos da turma tenham tido maior liberdade para opinar, discutir, colaborar, sem se sentir pressionados a isso, como naturalmente ocorre no desenvolvimento nas aulas presenciais, “principalmente nos programas de pós-graduação”. Dessa forma, apesar dos resultados convergir com Silva *et al* (2019) quanto ao desenvolvimento das habilidades, expõem distinções quanto às habilidades que foram desenvolvidas ao longo do processo, cabendo destacar que a criatividade (8,92), o estudo independente (8,85) e a experiência (8,55) tiveram as menores notas, abrindo espaços dentro da literatura sobre os diferentes tipos habilidades encontradas e que devem ser identificadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, principalmente considerando as mudanças estruturais recentes no ensino superior com a flexibilização dos meios para disseminar o conhecimento.

Sobre a avaliação por pares, identificou-se um comportamento médio bastante semelhante à autoavaliação, com o respeito à opinião dos demais membros do grupo e a colaboração e cooperação apresentando as maiores pontuações. Isso pode estar relacionado ao próprio perfil da turma, tendo em vista que é composta por alunos do programa e que já se conheciam anteriormente a aplicação do método. Além disso, as experiências do mercado profissional podem ter contribuído para o respeito às demais opiniões entre os membros do grupo. No caso da mediana, a ética e o interesse pela temática também apresentaram a máxima pontuação.

A Tabela 3 apresenta o teste comparativo de média - *t-student* - para verificar se ocorreram diferenças significativas em relação ao somatório médio da autoavaliação e da avaliação aos pares quanto aos quesitos avaliativos. Anteriormente a isso, fez ainda o teste de normalidade *Shapiro Wilk* para verificar a distribuição dos dados. Como resultados temos que  $W = 0,9514$  e  $p = 0,584$ . Ou seja,  $p > 0,05$  para a autoavaliação, apresentando uma distribuição normal. E  $W = 0,9704$  e  $p = 0,8820$ . Ou seja,  $p > 0,05$  para a avaliação por pares, apresentando a distribuição normal dos dados.

De acordo com achados do *t-student*, aceita-se a hipótese nula de que as médias entre as autoavaliações e as avaliações por pares são estatisticamente iguais, ao nível de significância de 0,05, demonstrando que os participantes perceberam a mesma evolução consigo mesmo e com os demais colegas com a aplicação do método ABPj.

Tabela 3

Teste t-student

Variável	Obs	Média	Desvio Padrão	P - Valor
Autoavaliação	14	8,95	0,51	0.2944*
Avaliação aos Pares	14	9,14	0,41	0.2944*

Nível de Significância: 0.05\*

Teste de Normalidade: Shapiro Wilk.

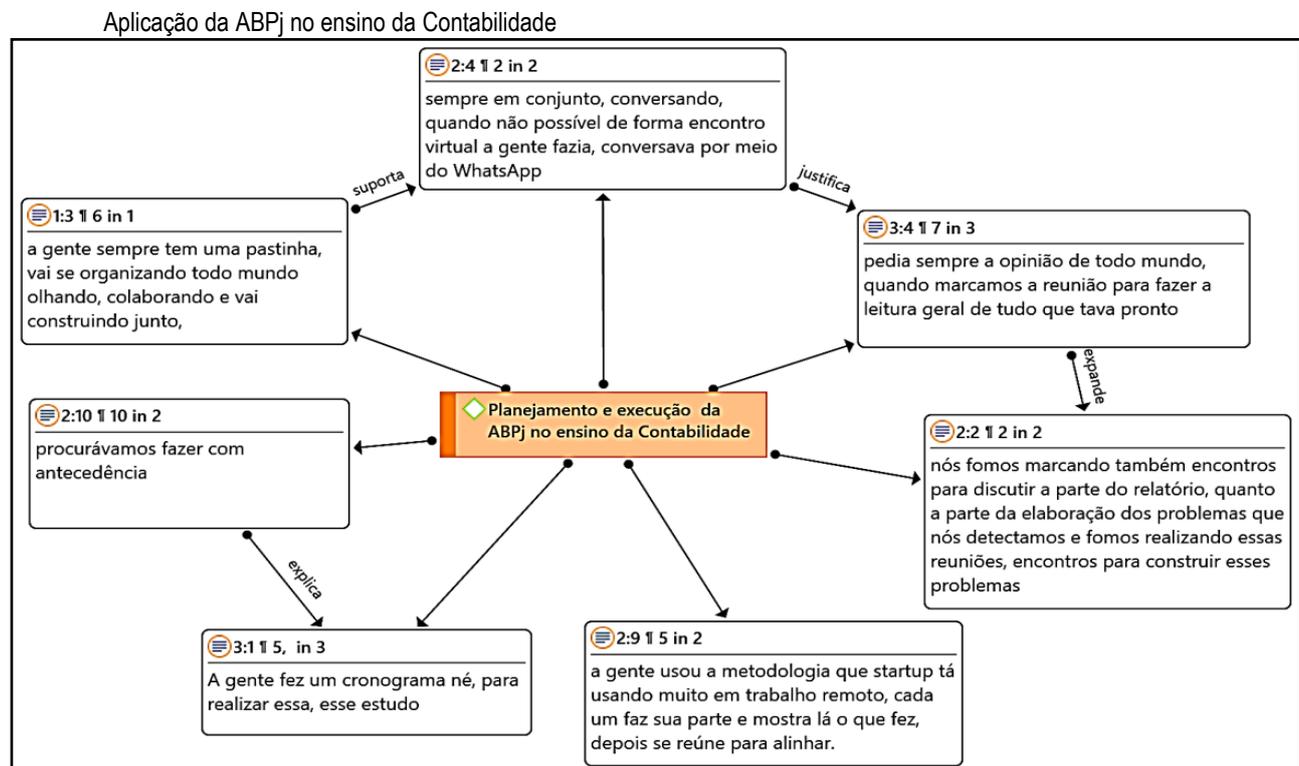
Os achados empíricos evidenciam que não houveram distinções sobre como os alunos se avaliam e avaliaram os demais colegas de grupo. Esse achado é relevante por evidenciar a visão de quem participou ativamente da aplicação do método ABPj no ensino remoto e que apesar de que possa haver vieses no que diz respeito ao “coleguismo” na avaliação, evidentemente, pouco controlado pelos tutores, devido a pandemia, isso pode ser minimizado a partir do grupo focal e das narrativas apresentadas nesta pesquisa. Ressalta-se ainda que os resultados evidenciam o quanto promissor é o uso do método ABPj, considerando que validam os achados de Silva *et al.* (2018) quando, ao analisar as médias gerais da autoavaliação e da avaliação aos pares, perceberam que as médias são estatisticamente significativas ao nível de significância de 0,05, aceitando a hipótese nula e convergindo para os resultados desta pesquisa.

## 4.2 Execução do projeto

Iniciaram-se as entrevistas dos grupos focais questionando a respeito da percepção dos discentes em relação a como foi realizado o planejamento e execução do projeto para resolução dos problemas e, como os grupos se organizaram para atingir as propostas do cronograma das etapas do método ABPj. Desse modo, percebe-se através da Figura 1 que as etapas da metodologia foram realizadas com a utilização de um cronograma, planejamento, material compartilhado com os demais participantes do grupo, o trabalho com antecedência e a comunicação. Apesar do espírito de colaboração na resolução dos problemas apresentados, foi verificado, a partir das falas nos grupos focais, a individualidade na busca do conteúdo e a construção do relatório, ou seja, alguns membros demonstraram maior esforço na busca pela literatura pertinente ao tema, resolução dos problemas propostos e finalização do projeto.

Corroborando com as autoavaliações e dos pares, onde ambos pontuaram bem os aspectos abordados, as competências e habilidades de planejamento, desenvolvimento do projeto, trabalho em equipe e comunicação. Quanto à observação pelos pesquisadores, percebeu-se uma similaridade no que diz respeito ao planejamento e execução do método, o que se deu devido ao acompanhamento pelos tutores no cumprimento do cronograma inicialmente combinado. Desse modo, os grupos atingiram os resultados conforme o cronograma proposto, através da explanação dos resultados no dia da oficina, assim como a entrega do relatório final.

Figura 1



Os achados deste estudo corroboram com a pesquisa de Prado (2017), Azevedo *et al.* (2017), no que diz respeito à organização dos grupos no planejamento e execução das etapas da metodologia, assim como

quanto à ABPj focar no desenvolvimento da capacidade de relação entre os indivíduos, potencializando competências e habilidades constantemente requeridas pela atuação do profissional contábil.

Durante a organização e desenvolvimento das atividades realizadas pelos grupos, percebeu-se que os pesquisadores apenas obtiveram as informações a partir do grupo focal ao final do projeto. Ou seja, os tutores sentiram a dificuldade de mensurar o desempenho individual na execução das atividades. Por mais que o ensino remoto tenha contribuído para minimizar o deslocamento à instituição presencial, houve dificuldades na troca de informações (diálogos, *feedbacks* e grupos de conversas), implicando na avaliação individual de cada discente.

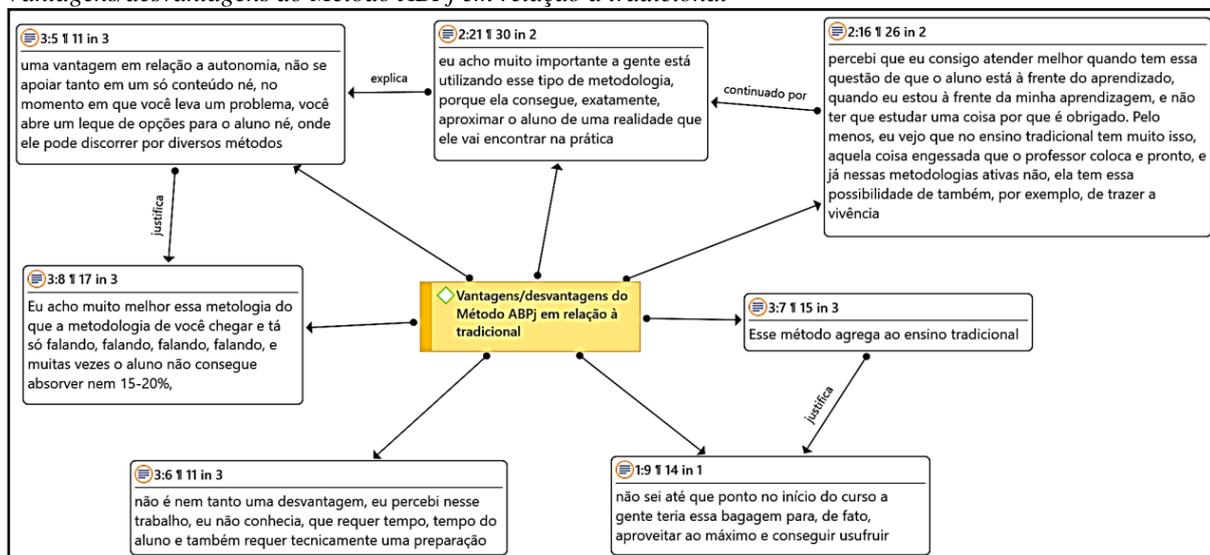
### 4.3 Vantagens e desvantagens do método

Na figura 2, apresentam-se os resultados obtidos cujo objetivo era coletar a percepção quanto às vantagens/desvantagens do método ABPj em relação à tradicional aula expositiva. Os entrevistados pontuaram sobre a necessidade de analisar a viabilidade do uso da metodologia, observando os aspectos particulares de cada turma e, ainda, que ambas as formas de ensinar podem ser aplicadas concomitantemente. Além disso, ocorreu uma explanação pelos respondentes em torno da metodologia, dado que essa possibilita a vivência da prática contábil, a multidisciplinaridade, a dinâmica e a interatividade das aulas. Os fatores apresentados pelos discentes deixam evidente a autonomia na busca pelo conhecimento (Deci & Ryan, 2012), que apesar de ser algo necessário para sucesso no mestrado, poderia ser relativizado durante a execução do projeto devido a outras demandas mais urgentes, ressaltando que, ao aplicar a ABPj, faz-se necessário a delimitação do tempo apropriado para a execução de suas etapas, favorecendo o alcance dos objetivos de aprendizagem.

No que diz respeito à observação participante, os grupos demonstraram a interatividade nas discussões, desde o levantamento dos problemas até a explanação das possíveis soluções. Isso ficou demonstrado na evolução em torno das discussões dos grupos à medida que os encontros foram ocorrendo. Diante da autoavaliação e avaliação aos pares, em que as médias oscilaram entre 8 a 10 pontos, nos quesitos trabalho autorregulado, estudo independente e multidisciplinaridade é possível reafirmar essas vantagens propiciadas pela metodologia.

Figura 2

Vantagens/desvantagens do Método ABPj em relação à tradicional



Conforme os resultados, as vantagens que podem ainda ser identificadas com a utilização da metodologia são as seguintes: a possibilidade de confrontar a teoria com a prática, desenvolvimento do senso crítico na análise dos resultados, a consolidação de um conhecimento pré-existente, a multidisciplinaridade, as relações interpessoais entre os colegas e professores, a capacidade de compreender e respeitar a opinião dos pares, o incentivo a autonomia e, finalizando, o comprometimento com as responsabilidades do grupo o qual está inserido (Márquez & Jiménez-Rodrigo, 2014; Oliveira, 2013; Sesoko & Mattasoglio Neto, 2014). Além disso, algumas desvantagens podem ser identificadas, mas como pontos de atenção para a utilização da metodologia, a qual requer um planejamento prévio para se conseguir atuar de forma eficiente, pois se demanda um tempo durante o decorrer do desenvolvimento do projeto. Além de ser necessário avaliar a maturidade dos discentes nos primeiros períodos da graduação, quando a viabilidade da aplicação dessa metodologia.

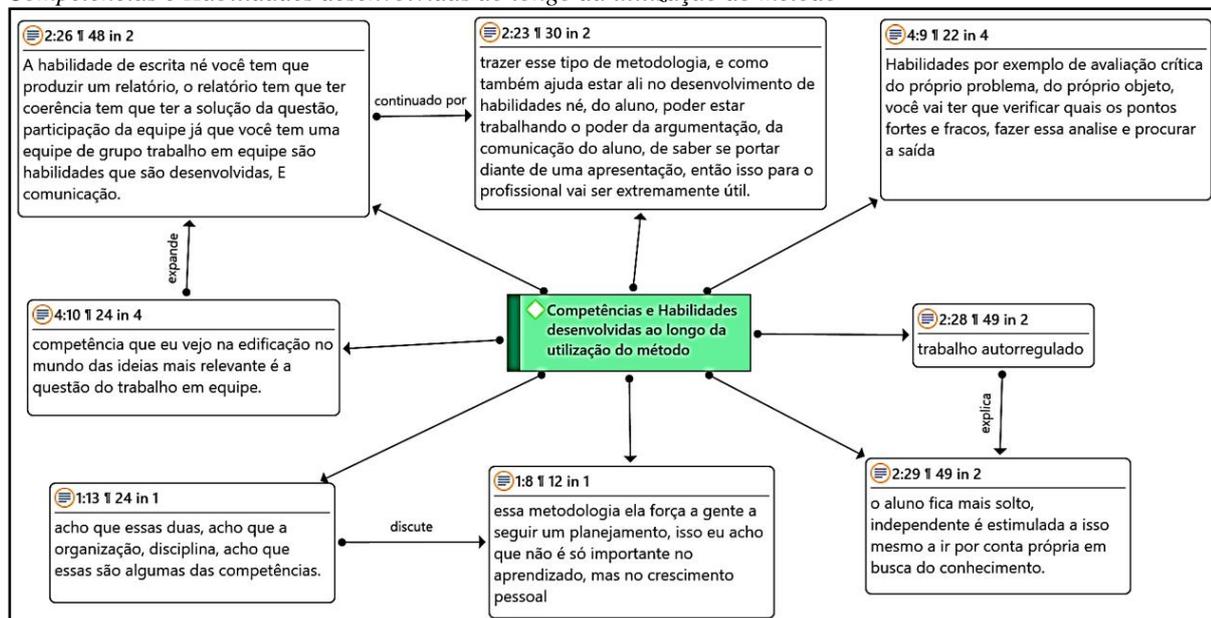
#### 4.4 Desenvolvimento de competências e habilidades

Na figura 3, demonstra-se os achados empíricos obtidos quanto a compreensão se a metodologia ABPJ proporcionou o desenvolvimento de competências e habilidades e, quais seriam elas. Descobriu-se, a partir disso, que habilidades de argumentação, comunicação, escrita e de planejamento foram desenvolvidas pelos respondentes a partir da aplicação do método. Outro ponto bastante discutido durante o grupo focal é também a autonomia requerida pelo aluno, dado que esse passa a ser responsável pela busca do conhecimento através de um trabalho autorregulado. Essas habilidades compreendidas entre os grupos, auxilia não apenas na vida acadêmica, mas também pessoal.

Nesse sentido, observou-se durante os encontros propostos pelos tutores, o evoluir nas discussões quanto às respostas sobre o conhecimento das perspectivas do *balanced scorecard*, argumentos lógicos no tocante ao caminho para resolução do problema e à fluidez na interação entre os membros do grupo e os tutores. Esses fatores culminaram em resultados significativos dos relatórios entregues pelos grupos ao final do projeto, ou seja, com uma escrita adequada e se valendo de diversos temas para a melhor resolução dos problemas. Os achados das avaliações desta pesquisa corroboram com o exposto, reafirmando que os discentes mensuraram de forma satisfatória o desenvolvimento de competências estimuladas na aplicação da metodologia, tais como o planejamento, o senso crítico e o trabalho autorregulado.

Figura 3

Competências e Habilidades desenvolvidas ao longo da utilização do método



Os achados apresentam que a ABPj pode ser considerada um método sistemático de ensino que contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades através de questionamentos complexos e autênticos sobre a realidade. O desenvolvimento de habilidades pode ser explicado devido ao trabalho em conjunto, o planejamento, a visão sistêmica, as atitudes de comprometimento, a proatividade, o respeito pela opinião do colega, a colaboração e a criatividade entre os discentes (Azevedo *et al.*, 2017; Goh *et al.*, 2021). Nesse sentido, Belagra e Draoui (2018) complementam que a abordagem didático-pedagógica através de projetos tem por finalidade observar o desenvolver do construto de aprendizagem entre os alunos, sendo essa uma forma encontrada pelos professores para engajar plenamente os indivíduos em meio à interação com seus pares, com os próprios docentes e a realidade na qual o aluno está inserido.

#### 4.5 Vantagens e dificuldades de aplicação do método no ensino remoto

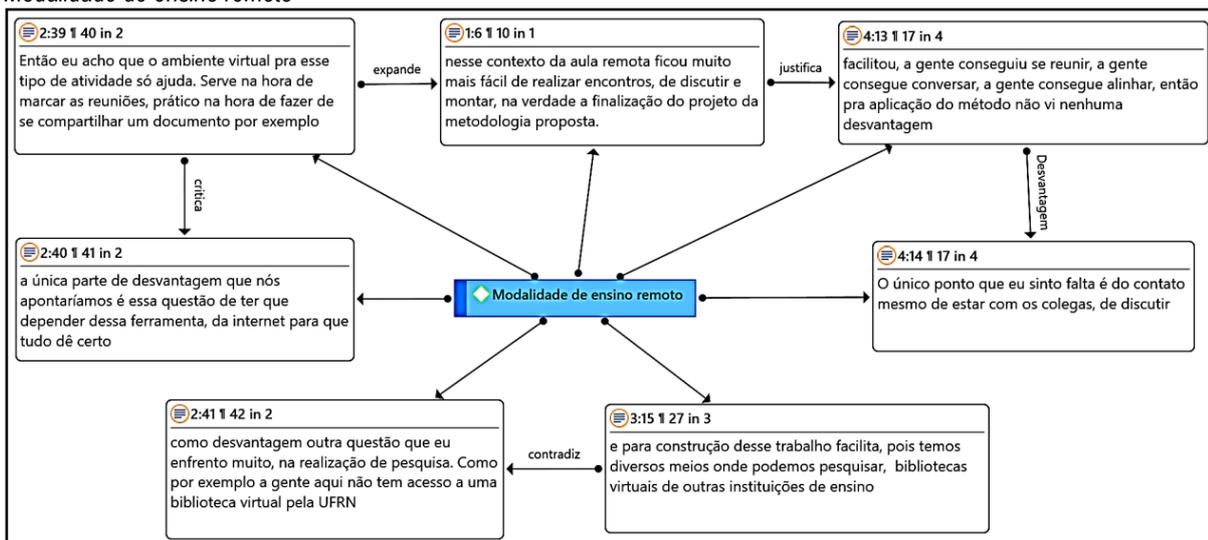
Posteriormente, os entrevistados foram questionados se o ensino remoto oferece alguma vantagem/dificuldade na execução da atividade. Em suma, os resultados do levantamento com relação às vantagens apontaram para facilidade de realizar reuniões *online*, ajustando a disponibilidade de cada membro do grupo, a praticidade em pesquisar e o compartilhamento rápido de documentos e informações.

Com relação às desvantagens, observou-se que os indivíduos expressaram ser difícil o acesso aos materiais da biblioteca, a falta de contato com os demais colegas, justificado pelo isolamento social, e a dependência da internet para realização das atividades, conforme apresenta a Figura 4.

Sob o mesmo ponto de vista, na observação participante, verificou-se que essa modalidade de ensino foi favorável na aplicação da metodologia, pela facilidade de realizar a reunião com todos os grupos e seus respectivos componentes, onde todos os materiais foram disponibilizados e recebidos por meio eletrônico. Por outro lado, ocorreram problemas de conexão de internet com alguns grupos em determinadas reuniões, o que pode ser destacado como uma desvantagem.

Figura 4

Modalidade de ensino remoto



Conforme demonstrado, percebe-se a viabilidade na aplicação das metodologias ativas no ensino remoto, entendendo que o uso dessas técnicas fomenta a interação entre os grupos e à fluidez na aprendizagem (Moreira *et al.*, 2020), não descartando os problemas relacionados ao isolamento social originado

pela pandemia do COVID-19, tais como a falta de contato com os demais colegas e a dependência da internet, evidenciados por alguns participantes. Desta forma, as ferramentas tecnológicas são meios potenciais para disseminação do ensino, embora possam apresentar obstáculos quanto às condições tecnológicas como a conexão com a internet (Modrzynski *et al.*, 2020).

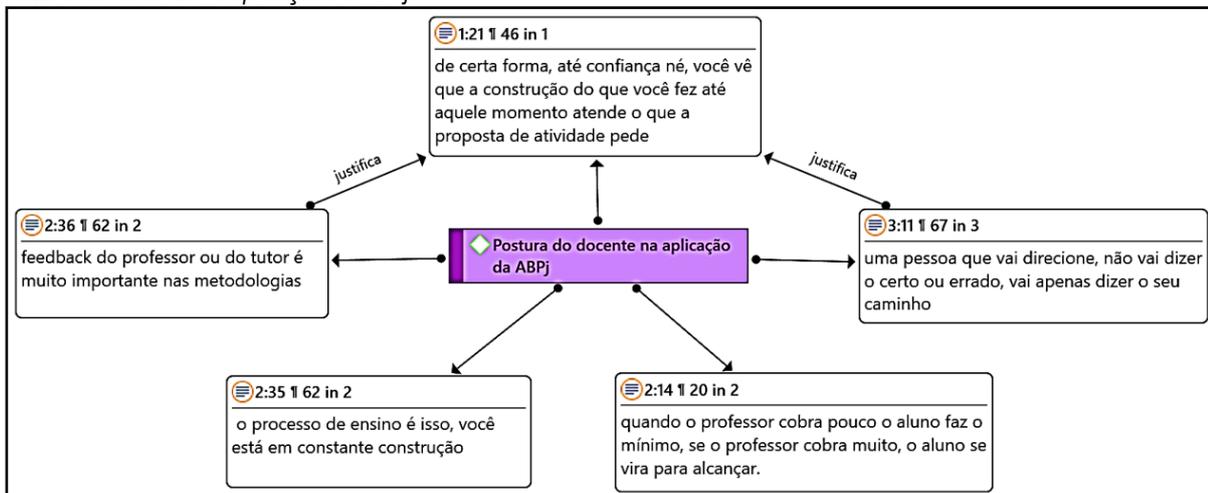
#### 4.6 Papel do tutor na aplicação do método

Conforme os resultados apresentados na figura 5, acerca da percepção quanto a postura dos tutores como facilitadores desse processo, obteve-se dados homogêneos no que tange a relevância do professor/tutor na aplicação da metodologia, por auxiliar a traçar o caminho que deve ser cumprido, sem fornecer respostas prontas, mas sim, direcionar para novas perspectivas, influenciando diretamente na confiança dos discentes fazendo a utilização do *feedback* nesse processo.

A observação participante contribuiu para os pesquisadores/tutores compreenderem o comportamento avesso por alguns discentes à aplicação do método ABPj, devido à quantidade de atividades propostas concomitante a outras tarefas atinentes ao mestrado. Encarou-se esta limitação do tempo pelos participantes com ajustes pontuais no cronograma do projeto e a disponibilidade dos tutores em sanar as dúvidas recorrentes no desenvolvimento da matéria proposta (Zhang *et al.*, 2009). Assim, durante o processo de execução da metodologia, notou-se afabilidade dos participantes quanto à metodologia ABPj.

Figura 5

Postura do docente na aplicação da ABPj



Conforme demonstrado, os participantes avaliam o processo de ensino como uma construção constante. Diante disso, apontam o docente como direcionador, o qual, através dos *feedbacks*, pode promover a confiança no desenvolvimento das etapas do projeto. Ressalte-se o ponto de vista de um participante sobre como o aluno tende a oferecer resultados conforme a exigência do professor, cuja fala remete a como o modo como a metodologia será formulada e aplicada, assim como o acompanhamento do docente, pode refletir nos resultados do aluno. Assim, o método ABPj visa exercitar a autonomia na construção do conhecimento e desenvolver o senso crítico no aluno, uma vez que o educador assuma o papel de mediador e estimulador no processo de ensino e aprendizagem, em que auxilia, mas não fornece o conhecimento pronto (Bender, 2014; Fernandes, 2010; Masson *et al.*, 2012).

## 5 Considerações Finais

No contexto educacional, onde existem diversos tipos de metodologias ativas de ensino, esta pesquisa se inclinou em contribuir com a literatura da ABPj e sua aplicabilidade no ensino remoto. Além disso, buscou-se evidenciar a percepção dos discentes de uma turma de pós-graduação em Ciências Contábeis quanto à utilização do método, desenvolvimento de competências e habilidades, considerando ainda o contexto da pandemia do COVID-19. Dessa forma, espera-se com os achados desta pesquisa que a experiência atue como uma reflexão no processo de formação acadêmica dos discentes e docentes, tornando a participação efetiva do aluno, como protagonista do seu aprendizado, promovendo a melhoria de diversos aspectos no processo de ensino, tornando-o significativo e duradouro.

Verificou-se que a aplicação da ABPj possibilita desenvolver habilidades e competências aos indivíduos durante o processo de ensino e aprendizagem, tais como: planejamento, argumentação, comunicação, escrita e trabalho autorregulado. O desenvolvimento da metodologia exigiu dos alunos um comprometimento não apenas durante as aulas síncronas, mas também na organização e realização das tarefas necessárias à construção do projeto. Constatou-se também que, o tempo a ser atribuído à execução da metodologia pode representar uma limitação para a efetividade dos objetivos de aprendizagem. Desse modo, sua delimitação deve ser condizente com os níveis de tarefas, assim como deve considerar a capacidade de acompanhamento e avaliação a ser estabelecida pelo docente.

Quanto às vantagens e limitações da aplicação da metodologia ABPj no ensino remoto, identificou-se que facilitou as reuniões e a comunicação, em que se pode ajustar a disponibilidade dos integrantes do grupo, praticidade de pesquisar e compartilhar informações e materiais. Apesar disso, no caso da aprendizagem, percebeu-se ainda nas narrativas dos participantes que o não acesso à instituição de ensino (salas de aula, laboratório ou biblioteca) (a instituição objeto desta pesquisa não dispõe da disponibilidade de biblioteca virtual) e aos demais colegas pôde ter diminuído as chances de troca de conhecimento e o aprendizado, considerando ainda as oscilações na conexão com a internet para execução das atividades.

E, finalmente quanto à postura dos tutores, observou-se que atuaram como facilitadores no processo, auxiliando a traçar o caminho a ser cumprido pelos discentes e direcionando-os às novas perspectivas, objetivando influenciar a confiança na busca pelo conhecimento. Utilizou-se do *feedback* como uma ferramenta que auxiliasse na orientação quanto à execução da atividade proposta e ainda estimular a autonomia do discente.

No que concerne ao papel dos tutores no ensino remoto, verificou-se a dificuldade de acompanhar e mensurar o desempenho individual do discente, visto que durante a apresentação do projeto constatou-se que alguns membros do grupo permaneciam em silêncio, portanto não se consegue verificar se efetivamente ele atuou no desenvolvimento de forma colaborativa. Percebeu-se ainda que nem todos os discentes se adaptaram a metodologia ABPj, visto que cada indivíduo possui sua forma individual de aprendizagem, preferência de estudar de forma individualizada, dentre outras limitações.

Nesse sentido, pode-se evidenciar que o tutor desempenha um papel significativo na execução da metodologia, mas que também irá se deparar com algumas dificuldades, sejam elas com relação à diversidade de discentes e suas individualidades envolvidas no processo de ensino, ou até mesmo o tempo destinado a essa atividade. A metodologia dispõe de várias etapas, tornando-a extensa, cabendo ao docente tentar buscar alternativas para atingir efetivamente o objetivo da ABPj, como uma maior flexibilidade na aplicação do método e cumprimento de prazos, atentando também a rotina da pós-graduação que detêm uma jornada com uma gama de atividades para serem cumpridas.

## Referências

- Affandi, A., Sukyadi, D. (2016). *Project-based learning and problem-based learning for EFL students' writing achievement at the tertiary level*. *Rangsit Journal of Educational Studies*, 3(1), 23-40. <https://doi.org/10.14456/rjes.2016.2>
- Azevedo, Y. G., Araújo, A. O., Medeiros, V. C. (2017). Conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas pelos discentes de contabilidade através da aprendizagem baseada em projetos. *Contabilidade, Gestão e Governança*, 20 (1), 153-174. [https://doi.org/10.51341/1984-3925\\_2017v20n1a9](https://doi.org/10.51341/1984-3925_2017v20n1a9)
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Belagra, M., Draoui, B. (2018) Project-based learning and information and communication technology's integration: Impacts on motivation. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 55(4), 293-312. <https://doi.org/10.1177/0020720918773051>
- Bender, W. N. (2014). *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. (F. S.Rodrigues, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Bento, E. J. (2011). *Aprendizagem por Projetos para o desenvolvimento de competências: Uma nova proposta para a educação profissional*. Campinas.
- Blaszko, C. E., Claro, A. L., Ujii, N. T. (2021). A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. *Educação & Formação*, 6(2), 1-17. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.3908>
- Braßler, M. (2016). Interdisciplinary Problem-Based Learning—A Student-Centered Pedagogy to Teach Social Sustainable Development in Higher Education. *Teaching Education for Sustainable Development at University Level*, 245–257. doi:10.1007/978-3-319-32928-4\_17
- Bruscato, A. M., Baptista, J. (2021). Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de Covid-19. *Revista Brasileira de Educação*, 26. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260035>
- Cardano, M. (2017). *Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação*. Petrópolis: Vozes.
- Carter, R. A., Rice, M., Yang, S., Jackson, H. (2020) Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0114>
- Carvalho, A. K. S., de Brito, A. H., & Rocha, R. M. (2021). A aplicação de metodologias ativas na prática docente nos cursos de administração e ciências contábeis de uma instituição de ensino superior no norte do Piauí. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, 8(1), 331-351.
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2(4), 01-13. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.10084.09608>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Du, X. M., Han, J. (2016). A Literature Review on the Definition and Process of Project-Based Learning and Other Relative Studies. *Creative Education*, 7, 1079-1083. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.77112>
- Fernandes, S. R. G. (2010). *Aprendizagem baseada em Projectos no Contexto do Ensino Superior: Avaliação de um dispositivo pedagógico no Ensino de Engenharia*. Tese de doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Frezatti, F., Martins, D. B. (2016) PBL ou PBLs: a customização do mecanismo de aprendizagem baseada em problemas na educação contábil. *Rev. Grad. USP*, 1(1). <https://doi.org/10.11606/issn.2525-376X.v1i1p25-34>
- Genc, M. (2015) The project-based learning approach in environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(2), 105-117. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.993169>
- Godoy, A. S. (1995) Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
- Goh, C., Kusnadi, Y., Pan, G., Seow, P. S. (2021) Enhancing Cultural Intelligence and Digital Literacy in Accounting Education: Insights from a University's Global Student Consulting Programme. *International Journal of Education*, 9(2), 1-12.
- Gonçalves, J. C., Santana, M. A., & Costa, A. D. J. B. (2021). Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em Ciências Contábeis. *Revista Processus de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social*, 3(6), 98-120. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5639034>

- Gultekin, M. (2005) The Effect of Project Based Learning on Learning Outcomes in the 5th Grade Social Studies Course in Primary Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(2).
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. doi:10.1016/j.ijer.2020.101586
- Heagy, C. D., Lehmann, C. M. (2005) Is PBL an improved delivery method for the accounting curriculum?. *Advances in Accounting Education*, 7(1), 221-251. [https://doi.org/10.1016/S1085-4622\(05\)07000-0](https://doi.org/10.1016/S1085-4622(05)07000-0)
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020) The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27(1), 1-12.
- International Accounting Education Standards Board (2014) *International Education Standards (IES) 3: Initial Professional Development – Professional Skills (Revised)*. Recuperado em 30 maio, 2021, de [https://www.ifac.org/system/files/publications/files/IAESB-IES-3-%28Revised%29\\_0.pdf](https://www.ifac.org/system/files/publications/files/IAESB-IES-3-%28Revised%29_0.pdf)
- Izagirre-Olaizola, J., Morandeira-Arca, J. (2020) Business Management Teaching–Learning Processes in Times of Pandemic: Flipped Classroom at A Distance. *Sustainability*, 12(23), 101-137. <https://doi.org/10.3390/su122310137>
- Kilingç, A. (2010) Can project-based learning close the gap? Turkish student teachers and pro environmental behaviours.
- Lemos, A. I. G., Sobrinho, A. P. M. (2021). Espaços de Consumo em Tempos de Covid-19. São Paulo: FFLCH/USP. <https://doi.org/10.11606/9786587621579>
- Marquez, E., Jiménez-Rodrigo, M. L. (2014) El aprendizaje por proyectos en espacios virtuales: estudio de caso de una experiencia docente universitaria. *RUSC: Universities and Knowledge Society Journal*, 11 (1), 76-90. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1762>
- Martins, D. B., Espejo, M. M. S. B., & Frezatti, F. (2015). Avaliação de habilidades e de atitudes em abordagem de problem based learning no ensino de controle gerencial. In *Anais do Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, VIII. Recuperado em (Vol. 24)*.
- Martins, D. B., Espejo, M. M. S. B., & Frezatti, F. (2015, January). Avaliação de habilidades e de atitudes em abordagem de problem based learning no ensino de controle gerencial. In *Anais do Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, VIII. Recuperado em (Vol. 24)*.
- Martins, D. B., Espejo, M. M. S. B., & Frezatti, F. (2015, January). Avaliação de habilidades e de atitudes em abordagem de problem based learning no ensino de controle gerencial. In *Anais do Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, VIII. Recuperado em (Vol. 24)*.
- Martins, G. D. A., Théophilo, C. R. (2016) *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Masson, T. J., Miranda, L. F., Munhoz, A. H., Castanheira, A. M. P. (2012) Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (pbl). *Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE)*.
- Modrzynski, P., Zajdel, M., Michalcewicz, M. (2020) Conditions and Potential for Remote Student Teaching. *European Research Studies*, 23(1), 848-866. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1762>
- Moran, J. (2018) Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.
- Moreira, J. A., Henriques, S., Barros, D. M. V. (2020) Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 5(1), 351-364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>
- Moreira, J. A., Shlemmer, E. (2020) Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, 20(5), 185-201. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>
- Mukhtar, K., Javed, K., Arooj, M., Sethi, A. (2020) Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(5), 180-215. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785>
- Oliveira, M. D. R. (2013) Aprendizagem Baseada em Problemas/Projetos em ambiente on-line na perspectiva de educadores e educandos da ciência dos alimentos. Tese de doutorado, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Brasil.
- Parrado-Martinez, P., Sánchez-Andújar, S. (2020) Development of competences in postgraduate studies of finance: A project-based learning (PBL) case study. *International Review of Economics Education*, 35(5), 135-155. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2020.100192>
- Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Recuperado em 26 junho, 2021, de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-%20248564376>.

## What The Graduate Students In Accounting Sciences Say About The Application Of The Project Based Learning Method In Remote Education

- Prado, F. L. (2017). *Metodologia de Projetos*. São Paulo: Saraiva Educação.
- Romaniuk, M. W., Lukaszewicz-Wieleba, J. T. (2021) Crisis remote education from the perspective of one-year experience of academic teachers. *International Journal of Electronics and Telecommunications*, 67(2), 213-219. <https://doi.org/10.24425/ijet.2021.135967>
- Santos, E. A., Campos, G. H. F., Sallaberry, J. D., Santos, L. M. R. (2021). Experiências com o ensino remoto e os efeitos no interesse e na satisfação dos estudantes de Ciências Contábeis durante a pandemia da Sars-CoV-2. *Revista Gestão Organizacional*, 14(3), 356-377. <https://doi.org/10.22277/rgo.v14i1.5712>
- Schmitti, D. C., Bugalho, D. K., Kruger, S. D. (2021) Percepções docentes e as estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pela COVID-19. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 20(5), 1-19. <https://doi.org/10.16930/2237-766220213133>
- Sesoko, V. M., Mattasoglio Neto, O. (2014). Análise de experiências de Problem e Project Based Learning em cursos de engenharia civil. *Anais Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*.
- Silva, A. R. P., Morais, E. D. S., Alves, M. L. F., & Araujo, A. O. (2021). Problem-based learning (PBL) na pós-graduação: percepção dos mestrandos em ciências contábeis de uma universidade pública federal. *Pensar Acadêmico*, 19(5), 1458-1476. <https://doi.org/10.21576/pa.2021v19i5.3309>
- Silva, C. M., Araujo, A. O., Vieira, E. R. F. C., Bispo, A. C. K. A. (2018) Análise da Efetividade da Aprendizagem Baseada em Projetos no Desenvolvimento de Competências no Ensino Superior de Contabilidade. *Anais 4th UnB Conference on Accounting and Governance & 1º Congresso UnB de Iniciação Científica-CCGUnB*.
- Silva, E. L. Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: Saraiva.
- Silva, P. E. N. T. B., Sales Filho, M. A., Fernandes, I. J. S., Silva, M. R. V. (2019) Aprendizagem baseada em projetos na pós-graduação em contabilidade: aplicações e implicações. *Revista Fatec Zona Sul*, 6(2), 18-35. [http://dx.doi.org/10.26853/Refas\\_ISSN-2359-182X\\_v06n02\\_00](http://dx.doi.org/10.26853/Refas_ISSN-2359-182X_v06n02_00)
- Soares, C. S., Guimarães, D. E. L., & Souza, T. V. (2021). Ensino remoto emergencial na percepção de alunos presenciais de Ciências Contábeis durante a pandemia de Covid-19. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 20, e3182-e3182.
- Souza, A. N. M., Meurer, A. M., Costa, F., Musial, N. T. K. (2020). Utilização de metodologias ativas e elementos de gamificação no processo de ensino-aprendizagem na Contabilidade: experiências com alunos da graduação. *Desafio online*, 8(3), 150-175.
- Stake, R. K. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam* (K. Reis, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Stanley, T., Marsden, S. (2012) Problem-Based learning: Does accounting education need it? *Journal of Accounting Education*, 30(4), 267-289. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2012.08.005>
- Tal, T., Krajcik, J. S., Blumenfeld, C. (2006) Urban schools' teachers enacting project-based science. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(7), 722-745.
- Viana, A. A., Barreto, T. V. (2019). Desafios Vivenciados no ensino da Contabilidade por docentes de Ciências Contábeis de uma IES. *Revista de Psicologia*, 13(47), 804-822. <https://doi.org/10.14295/online.v13i47.2063>
- Whitelaw, S., Mamas, M. A., Topol, E., Van Spall, H. G. (2020) Applications of digital technology in COVID-19 pandemic planning and response. *The Lancet Digital Health*. [https://doi.org/10.1016/S2589-7500\(20\)30142-4](https://doi.org/10.1016/S2589-7500(20)30142-4)
- Zhang, K., Peng, S. W., Hung, J. (2009) Online collaborative learning in a project-based learning environment in Taiwan: A case study on undergraduate students' perspectives. *Educational Media International*, 46(2), 123-135. <https://doi.org/10.1080/09523980902933425>

### DADOS DOS AUTORES

#### Sabrina Paulino de Oliveira

Mestranda em Ciências Contábeis pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis UFRN

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UFRN

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7559-9289>

E-mail: [sabrina.oliveira.110@ufrn.edu.br](mailto:sabrina.oliveira.110@ufrn.edu.br)

#### Levy Ruanderson Ferreira da Silva

Mestrando em Ciências Contábeis pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis UFRN  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UFRN  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8891-9270>  
E-mail: [levy.silva.700@ufrn.edu.br](mailto:levy.silva.700@ufrn.edu.br)

#### Izabel Cristina da Silva de Oliveira

Mestranda em Ciências Contábeis pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis UFRN  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UFRN  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7559-9289>  
E-mail: [izabelcontadora@gmail.com](mailto:izabelcontadora@gmail.com)

#### Aneide Oliveira Araujo

Doutora em Ciências Contábeis pela Universidade de São Paulo (USP)  
Professora Titular Aposentada do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7106-3290>  
E-mail: [aneide.ufrn@gmail.com](mailto:aneide.ufrn@gmail.com)

#### Diogo Henrique Silva de Lima

Doutor em Ciências Contábeis pela Universidade de Brasília (UNB)  
Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8463-1421>  
E-mail: [diogoh4@yahoo.com.br](mailto:diogoh4@yahoo.com.br)

#### Contribuição dos Autores: ✓

Contribuição	Sabrina Paulino de Oliveira	Levy Ruanderson Ferreira da Silva	Izabel Cristina da Silva de Oliveira	Aneide Oliveira Araujo	Diogo Henrique Silva de Lima
1. Concepção do assunto e tema da pesquisa	✓	✓	✓	✓	✓
2. Definição do problema de pesquisa	✓	✓	✓	✓	✓
3. Desenvolvimento das hipóteses e constructos da pesquisa (trabalhos teórico-empíricos)	✓	✓	✓	✓	✓
4. Desenvolvimento das proposições teóricas (trabalhos teóricos os ensaios teóricos)	✓	✓	✓	✓	✓
5. Desenvolvimento da plataforma teórica	✓	✓	✓		
6. Delineamento dos procedimentos metodológicos	✓	✓	✓	✓	
7. Processo de coleta de dados	✓	✓	✓		
8. Análises estatísticas	✓	✓	✓		
9. Análises e interpretações dos dados coletados	✓	✓	✓		
10. Considerações finais ou conclusões da pesquisa	✓	✓	✓	✓	
11. Revisão crítica do manuscrito	✓	✓	✓	✓	
12. Redação do manuscrito	✓	✓	✓	✓	