

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

# Competências críticas e autonomia na formação contábil: análise do processo de ensino-aprendizagem com metodologias ativas

Sara Priscila Mieles Branco, Patricia Franzoni

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15624>

Submetido em: 2026-03-26

Postado em: 2026-07-27 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## ARTIGO

# COMPETÊNCIAS CRÍTICAS E AUTONOMIA NA FORMAÇÃO CONTÁBIL: ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM METODOLOGIAS ATIVAS

SARA PRISCILA MIELES BRANCO<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2786-4936>  
<sbranco091@gmail.com>

PATRICIA DA GRAÇA ROCHA FRANZONI<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7323-0964>  
<patriciafranzoni@furg.br>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, RS, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, RS, Brasil.

**RESUMO:** A pesquisa teve como objetivo analisar o desenvolvimento de competências críticas e a autonomia discente no processo de ensino-aprendizagem de estudantes de Ciências Contábeis, contextualizado no Estágio Docência de Mestrado. A experiência foi conduzida na disciplina de Economia de uma universidade federal do Sul do Brasil, empregando o Arco de Maguerez para problematização de questões econômicas reais e a estratégia de Grupo de Verbalização/Grupo de Observação (GV/GO) para fomentar o debate colaborativo. A pesquisa tem abordagem qualitativa e utilizou as respostas de um questionário de *feedback* aplicado aos alunos, as quais foram examinadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados indicam que a abordagem promoveu não apenas o engajamento, mas principalmente a ressignificação do conhecimento teórico frente à realidade prática, estimulando a análise crítica e a evolução do perfil cidadão, acadêmico e profissional do aluno. Conclui-se que o uso integrado das metodologias ativas se mostra uma ferramenta eficaz para o aprendizado significativo, superando limitações do ensino tradicional expositivo e contribuindo para a formação de um perfil acadêmico mais reflexivo.

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas, Ensino-Aprendizagem, Arco de Maguerez, GV/GO, Formação Contábil.

## CRITICAL COMPETENCIES AND AUTONOMY IN ACCOUNTING EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS WITH ACTIVE METHODOLOGIES

**ABSTRACT:** The research aimed to analyze the development of critical competencies and student autonomy in the teaching-learning process of Accounting students, contextualized in a Master's Teaching Internship. The experience was conducted in an Economics course at a federal university in Southern Brazil, employing the Maguerez Arch for problematization of real economic issues and the Verbalization Group/Observation Group (VG/OG) strategy to foster collaborative debate. The research, with a qualitative approach, used the responses from a feedback questionnaire applied to the students, which were examined through Discursive Textual Analysis (DTA). The results indicate that the approach promoted not only engagement but mainly the resignification of theoretical knowledge against practical reality, stimulating critical analysis and the student's ability to identify and search for sources. It is concluded that the integrated use of active methodologies proved to be an effective tool for meaningful learning, overcoming limitations of traditional expository teaching and contributing to the formation of a more reflective academic profile.

**Keywords:** Active Methodologies, Teaching-Learning, Maguerez Arch, VG/OG, Accounting Education.

## COMPETENCIAS CRÍTICAS Y AUTONOMÍA EN LA FORMACIÓN CONTABLE: UN ANÁLISIS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON METODOLOGÍAS ACTIVAS

**RESUMEN:** La investigación tuvo como objetivo analizar el desarrollo de competencias críticas y la autonomía estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de Contabilidad, contextualizado en las Prácticas Docentes de Maestría. La experiencia se llevó a cabo en la disciplina de Economía de una universidad federal del sur de Brasil, empleando el Arco Maguerez para la problematización de cuestiones económicas reales y la estrategia Grupo de Verbalización/Grupo de Observación (GV/GO) para fomentar el debate colaborativo. La investigación, con enfoque cualitativo, utilizó las respuestas de un cuestionario de retroalimentación aplicado a los estudiantes, las cuales se examinaron mediante Análisis Textual Discursivo (ADT). Los resultados indican que el enfoque promovió no solo el compromiso, sino principalmente la resignificación del conocimiento teórico frente a la realidad práctica, estimulando el análisis crítico y la capacidad del estudiante para buscar fuentes. Se concluye que el uso integrado de metodologías activas ha demostrado ser una herramienta eficaz para un aprendizaje significativo.

**Palabras clave:** Metodologías Activas, Enseñanza-Aprendizaje, Arco Maguerez, GV/GO, Formación Contable.

## INTRODUÇÃO

A formação profissional no ensino superior, particularmente na área de Ciências Contábeis e Econômicas, enfrenta o constante desafio de equilibrar a transmissão de conteúdos densos e o desenvolvimento de competências críticas necessárias para a atuação no mundo profissional (Masetto, 2015). Em programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*, há uma determinação normativa a alunos bolsistas em relação ao Estágio Docência, que se constitui um espaço em que o aluno bolsista se prepara para exercer a docência, atuando como protagonista dentro da sala de aula, proporcionando a ele vincular a teoria com a prática (Brasil, 2021).

Durante o Estágio de Docência, existe uma preocupação constante com a forma em que se deve ensinar e o que ensinar, baseando-se no saber prático e na realidade do contexto educacional (Joaquim *et al.*, 2013). A vivência no estágio contribui para essa construção de identidade profissional do futuro professor, partindo da reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre o papel do professor no contexto educacional (Guimarães; Costa, 2022).

Ao passar pela experiência do estágio, o discente mestrando percebe a sala de aula por meio de uma ótica distinta: passa a entender os desafios da graduação e o que pode ser feito para favorecer a aprendizagem do grupo de alunos através de estratégias pedagógicas específicas (Ulvik; Jensen; Eide, 2023). Nessa construção de identidade do professor universitário, muitos possuem o conhecimento técnico em áreas diversas e a própria experiência profissional, mas a falta de preparo pedagógico e conhecimento em relação ao processo de ensino e aprendizagem é muitas vezes perceptível (Guimarães; Costa, 2022).

Tem-se um movimento de transformação no ensino superior: modelos focados somente na transmissão de conteúdos têm sido gradativamente substituídos por abordagens que valorizam a participação ativa do aluno e a construção de conhecimento de forma colaborativa (Masetto, 2015). Logo, é interessante elaborar uma análise acerca do processo de aprendizagem do discente durante a sua formação, a fim de garantir o sucesso do ensino e aprendizagem.

O Estágio Docência, ao se constituir como o espaço que permitirá ao aluno de pós-graduação refletir sobre a importância da real aprendizagem na educação, entra amparado por metodologias ativas, em que o processo de aprendizagem é promovido através de desafios, resolução de questões e construção de novos saberes, utilizando conhecimento prévio e vivências anteriores como ponto de partida (Berbel, 2011; Ulvik; Jensen; Eide, 2023). É interessante reconhecer que o Estágio Docência não se resume a um

requisito institucional ou a um momento de aplicação técnica, ele é um espaço formativo importante, em que o futuro professor se permite confrontar conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com situações concretas da prática educacional (Pimenta; Lima, 2012).

Nesse sentido, a profissionalização docente não se dá de forma linear, mas através de um processo reflexivo que exige do aluno estagiário a mobilização de saberes experienciais, disciplinares e pedagógicos (Tardif, 2013). Ignorar esta dimensão epistemológica do estágio reduz a experiência a um simples treinamento, desconsiderando o potencial de transformação que a prática reflexiva possui na formação inicial (Pimenta; Lima, 2012).

No contexto do ensino de Ciências Contábeis e Economia, observa-se uma desconexão entre modelos teóricos abstratos e a realidade econômica vivenciada pelos estudantes. Algumas disciplinas são percebidas como distantes do cotidiano, podendo gerar desinteresse e dificuldade de internalização dos conceitos e conteúdo. Diante desse cenário, surge a necessidade de investigar estratégias que aproximem a teoria da prática, tornando o aprendizado mais significativo. Este estudo tem como objetivo analisar o processo de aprendizagem de uma turma de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade federal no Sul do Brasil, em um contexto de Estágio Docência, durante a disciplina de Economia, através do uso de metodologias ativas (Arco de Maguerez e a estratégia GV/GO), estimulando a autonomia do estudante e fortalecendo habilidades fundamentais para sua formação acadêmica e cidadã.

A iniciativa partiu da importância em comprovar os benefícios de metodologias e estratégias ativas, que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e interessante aos olhos do aluno, diferenciando-se de práticas pedagógicas tradicionais que priorizam a memorização. Para atingir o objetivo proposto, utilizou-se das respostas de *feedback* dos alunos no término da aula e das atividades desenvolvidas. A interpretação do material seguiu a abordagem de Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2006). As categorias identificadas foram: (1) Valorização do Arco de Maguerez, (2) Desenvolvimento do perfil acadêmico, (3) Aprendizagem colaborativa a partir do trabalho em grupo, (4) Experiência com GV/GO, e (5) Sinais de aprendizagem e aplicabilidade.

A experiência foi dividida em quatro etapas complementares. Na primeira, de natureza teórica, foi realizada uma aula expositiva abordando conceitos centrais da Macroeconomia. Na segunda etapa, para encerrar o momento de aula, foi aplicado um *quiz online*, estruturado de forma competitiva com *ranking* em tempo real e premiações, a fim de incentivar o engajamento e a participação ativa. O *quiz* é uma estratégia de ensino que promove a aprendizagem, oferecendo ao aluno a oportunidade de refletir e verificar, por conta própria, o quanto avançou na construção do conhecimento (Brandão *et al.*, 2023).

Para realização do *quiz*, fez-se uso da plataforma *online Wayground*, nela os alunos podiam acessar o quiz em seus celulares pelo Código QR apresentado no *datashow* da sala. Quando todos os discentes se encontravam logados no jogo, deu-se início ao teste com tempo cronometrado e *ranking* dos melhores colocados atualizando em tempo real. As perguntas eram de natureza macroeconômica, relacionadas ao conteúdo transmitido naquela aula e incluíam questões adicionais de cunho econômico, para avaliar o conhecimento geral dos discentes em relação a estatísticas como: IDH do Brasil, desemprego, atualização de PIB, câmbio etc. No fim do jogo, todos os alunos receberam uma recompensa pela participação e os três primeiros colocados no ranking final receberam premiação pelo desempenho. A atividade mostrou-se interessante aos olhos dos alunos porque envolvia a competitividade saudável e se tratava de um modelo de avaliação de conhecimento fora do padrão de avaliação da turma.

**Figura 1** – Discentes durante atividade de quiz

Fonte: elaborada pelos autores (2025).

Após o jogo e a parte teórica do Estágio Docência, o terceiro momento incluiu a parte prática da experiência. Para realizar a atividade, os alunos foram orientados a fazerem uso da metodologia do Arco de Maguerez. A turma, dividida em grupos, devia escolher assuntos atuais e reais de cunho econômico para montar uma apresentação sobre o tema. O quarto e último momento tratou do debate pós apresentações. Para isso, fez-se uso da estratégia chamada “GV/GO” (Grupo de Verbalização e Grupo de Observação). Foi uma escolha pensada com fim de incentivar a prática de ouvir com atenção, refletir de forma crítica e estabelecer diálogos construtivos a partir da apresentação dos colegas e da observação de seus trabalhos. A técnica incentiva os participantes a elaborarem conhecimento e aprimorar competências verbais e cognitivas ligadas a um tema específico, por meio da partilha de ideias e experiências com os colegas. O resultado a partir do uso de GV/GO foi de um debate coletivo enriquecedor, que favoreceu a criação de conhecimentos através da troca entre os discentes.

Este artigo é uma versão ampliada e aprimorada de um trabalho previamente apresentado no Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Em relação à versão original, foram realizadas revisões substanciais, com aprofundamento teórico, ampliação das análises e maior detalhamento dos procedimentos metodológicos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A seção de referencial teórico apresenta a fundamentação necessária para a compreensão deste estudo, abordando inicialmente o conceito de metodologias ativas de aprendizagem dentro da sala de aula. Logo, é descrita a metodologia do “Arco de Maguerez” e seus benefícios e a estratégia de ensino “Grupo de Verbalização, Grupo de Observação” (GV/GO). Ao longo do capítulo, são discutidos autores de relevância ao assunto, que analisam o uso destas estratégias, contribuindo assim para a construção de um olhar crítico sobre o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior.

### Metodologias Ativas

As chamadas aulas expositivas são alvo frequente de crítica no cenário educacional contemporâneo. É questionada tanto a sua eficiência em relação à forma como os estudantes recebem as informações transmitidas, quanto seu caráter de psitacismo, visto que a fala do professor é privilegiada e o espaço de participação do aluno é permitido somente quando indagado (Andreata, 2019). Os docentes também relatam a falta de interesse dos alunos perante os conteúdos transmitidos, já que o modelo tradicional, centrado no professor, tende a promover uma aprendizagem passiva, onde o aluno é um receptor de informações, sem necessariamente ser instigado a desenvolver capacidades críticas ou reflexivas (Lovato *et al.*, 2018).

Como alternativa à característica de passividade desse modelo, surgem as metodologias ativas, transformando a dinâmica do processo de aprendizagem, com a substituição da simples

transmissão de informação pela participação efetiva dos alunos, tornando a aprendizagem um processo mais interativo e significativo (Mota; Rosa, 2018). Esse processo é possível através da interação do discente com o conteúdo, não de forma a apenas recebê-lo, mas de construir conhecimento com ele (Lovato *et al.*, 2018).

Com o emprego dessas metodologias, o aluno assume papel central de sua trajetória formativa e se torna o agente ativo na construção de conhecimento, enquanto ao professor se designa a função de mediador e facilitador da aprendizagem (Wall *et al.*, 2008). Embora essa transição exija mais do docente, indo além do domínio do conteúdo, exigindo competência de gerir dinâmicas de grupo e instigar o pensamento crítico; quando ele e o livro deixam de ser os únicos meios de saber, o aluno é instigado através de questionamentos, diálogos e interações de aprendizagem ativa (Lovato *et al.*, 2018).

A problematização é o recurso central das metodologias ativas, capaz de potencializar a aprendizagem, pois possibilita que o discente ressignifique suas descobertas no processo de enfrentar desafios, buscando soluções para os problemas e conectando-se com os conteúdos, passando a envolver-se ativamente em sua formação acadêmica (Berbel, 2011). Estas tarefas mentais de alto nível levam o aluno a realmente pensar sobre o que está fazendo, enquanto o faz; isto pode ser feito através de uma série de atividades como a escuta, fala, perguntas, discussões, práticas específicas, criando um incentivo à própria construção de conhecimento (Lovato *et al.*, 2018).

Pode-se concluir que o uso de metodologias ativas contribui para que o estudante desenvolva novas aprendizagens a partir de situações-problema e da construção de conhecimento fundamentado em suas próprias experiências e saberes prévios (Berbel, 2011). No ensino de Economia, onde os conceitos podem parecer abstratos, essa conexão com o cotidiano é essencial para a compreensão profunda dos fenômenos econômicos, já que a partir do maior interesse nas aulas é despertada a curiosidade, ao incluir cotidiano com novas perspectivas e descobertas (Lovato *et al.*, 2018).

Entretanto, pondera-se a visão instrumental das metodologias ativas: sua simples aplicação com técnicas participativas não garante, por si só, a superação do ensino tradicional, se não houver uma mudança na concepção de conhecimento inerente à prática docente (Lovato *et al.*, 2018). O risco reside em transformar a atividade ativa em uma prática vazia, onde o aluno faz mas não necessariamente pensa criticamente sobre o fazer. Portanto, estas metodologias não constituem um fim em si mesmas, se trata de ferramentas pedagógicas que devem ser alinhadas aos objetivos de aprendizagem e ao perfil dos estudantes cuidadosamente. As atividades propostas devem ser entendidas como um momento de ruptura com a abordagem tecnicista, permitindo que o discente questione não apenas o conteúdo, mas as estruturas sociais e econômicas que o envolvem.

## Arco de Magueréz

O Arco de Magueréz, estruturado por Charles Magueréz e apresentado pela primeira vez em 1982, valoriza a realidade do estudante como ponto central do processo educativo, considerando trajetória, experiências pessoais e aprendizados prévios dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade, reflexão e autonomia cognitiva (Soares *et al.*, 2018). Um aspecto interessante do Arco é sua versatilidade, pois se trata de uma metodologia pode ser associada a diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, adaptando-se a diversos contextos disciplinares.

O Arco e suas estruturas e adaptações evoluíram ao longo do tempo: sua primeira versão funcionou para treinamento de adultos africanos analfabetos à procura de emprego na Europa entre 1966 e 1970; no Brasil foi aplicado pela primeira vez em 1970 para agricultores e técnicos rurais com as seguintes etapas: (1) observação da realidade; (2) observação de uma maquete; (3) discussões sobre esquemas; (4) execução sobre maquete; e (5) execução na realidade (Moreira *et al.*, 2024). Essa origem prática reforça o caráter aplicado da metodologia, que nasce da necessidade de resolver problemas concretos.

A versão atualizada do Arco foi criada em 1982 e vinha atrelada à formulação de respostas e soluções a desafios no contexto pedagógico (Moreira *et al.*, 2024). Essa metodologia organiza-se em cinco etapas: (1) observação da realidade; (2) definição dos pontos-chave; (3) teorização; (4) elaboração de hipóteses de solução; e (5) aplicação à realidade (Berbel, 2011).

**Figura 2 – Arco de Magueréz**



Fonte: Berbel (2012).

O início se dá com a análise de um problema real, seguida da seleção de pontos centrais para reflexão; na fase de teorização busca-se pela fundamentação científica para compreender o fenômeno e fazer a relação da teoria com a prática; já a etapa de hipóteses permite a criatividade e criticidade para propor alternativas de solução; no fim, a fase de aplicação retorna ao contexto inicial, com a implementação das soluções mais adequadas que completem o movimento de ação-reflexão-ação (Franzoni *et al.*, 2019; Melo *et al.*, 2016). Esse ciclo garante que o conhecimento não permaneça abstrato, mas seja testado e validado frente à realidade.

A primeira etapa do Arco, denominada “observação da realidade” é apontada como um recurso eficiente para estimular competências importantes, tais como análise crítica da realidade, a argumentação em grupo, a negociação de ideias e a tomada de decisões em coletivo (Monteiro *et al.*, 2024). As demais etapas também contribuem para o desenvolvimento do aluno: na teorização, por exemplo, ele precisa recorrer a artigos científicos, *sites* da internet e outras fontes que o tornem um indivíduo com propriedade no assunto que escolheu (Cruz *et al.*, 2021).

O aprendizado é iniciado pela percepção de vivência de situações reais e da necessidade de propor alternativas criativas, fortalecendo a associação do conteúdo de sala com o mundo real (Soares *et al.*, 2018). Dessa forma, o discente permanece instigado, ao longo de todo o processo do Arco, a alcançar os objetivos e avançar para a próxima fase, pois é um método que estimula a curiosidade e, consequentemente, o seu interesse (Cruz *et al.*, 2021). A motivação intrínseca é despertada quando o aluno percebe que seu estudo tem utilidade prática imediata.

Dessa forma, o Arco de Maguerez é uma metodologia que leva em consideração o dia a dia do aluno, permitindo o enriquecimento da construção de conhecimento e o estímulo do exercício da reflexão ativa, visto que se trata de uma prática interativa, que incentiva a participação da turma em sala de aula e fomenta a autonomia, o engajamento social e o compromisso do aluno com transformações coletivas (Caldas *et al.*, 2024). Embora apresente diversas vantagens e benefícios dentro da sala de aula e para o crescimento acadêmico do aluno, a aplicação do Arco só é possível quando os participantes se interessam, motivam e participam em todo o processo de etapas do Arco e o papel do professor como mediador é fundamental para manter esse engajamento (Moreira *et al.*, 2024).

Quando o Estágio Docência é entendido como parte essencial da formação, ele deixa de ser apenas um componente do currículo e passa a ser percebido como uma peça central na construção da profissionalização docente (Zabalza, 2015). Diante disso, a escolha de estratégia de ensino não pode ser dissociada da finalidade formativa do estágio. Nesse contexto, torna-se fundamental adotar estratégias pedagógicas que favoreçam a interação entre os estudantes e estimulem a reflexão coletiva sobre o processo de aprendizagem. Técnicas como o GV/GO contribuem para esse objetivo promovendo a troca entre pares e a construção compartilhada do conhecimento.

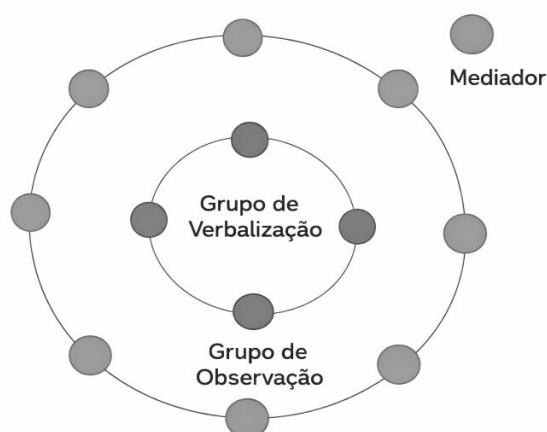
### Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GV/GO)

A estratégia GV/GO, originada no movimento “escolanovista” da metade do século XX, insere o aluno como sujeito ativo, capaz de intervir no próprio processo de aprendizagem (Marchesan *et*

*al.*, 2017). Sua dinâmica consiste em dividir a turma em dois grupos organizados em círculos concêntricos: no círculo interno, o grupo de verbalização (GV) discute o tema ou problema previamente definido; no círculo externo, o grupo de observação (GO) acompanha, escuta e, posteriormente, realiza suas contribuições, enquanto o primeiro grupo passa à posição de ouvintes (Saldanha *et al.*, 2019). Essa alternância de papéis garante que todos os alunos participem ativamente, seja falando ou ouvindo criticamente.

Utilizada junto ao Arco de Maguerez, a técnica GV/GO favorece a discussão de problemas, permitindo que o GV apresente os pontos-chaves, as teorizações e hipóteses de resolução encontradas, enquanto o GO acompanha e registra, e a troca acontece quando os papéis se invertem e o grupo externo (GO) tem a oportunidade de contribuir (tornar-se GV) (Anastasiou; Alves, 2003; Santos *et al.*, 2025). Essa dinâmica promove uma escuta ativa, muitas vezes impossibilitada em debates onde todos falam simultaneamente.

**Figura 3 – Disposição do GV e GO**



Fonte: Pastana, Santo e Sousa (2022).

Para que a prática seja eficiente, é fundamental a organização, o planejamento em conjunto e a preparação criteriosa; dessa forma, possibilita que os discentes compartilhem suas percepções e conhecimentos, desenvolvendo competências múltiplas e assumindo papel ativo no processo de aprendizagem (Anastasiou; Alves, 2003; Santos; Bazani; Santos, 2021). A técnica também dialoga com a taxonomia de Bloom, ao possibilitar que o estudante percorra diferentes níveis de aprendizagem, da memorização à avaliação (memorização, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação), tornando a GV/GO uma estratégia didática de grande potencial, visto que, de forma relativamente simples, abre espaço para o desenvolvimento de habilidades diversas (Bes *et al.*, 2019).

Entende-se assim que a aprendizagem em grupo, quando orientada por metodologias como a GV/GO, amplia a oportunidade de desenvolvimento profissional e acadêmico, pelas práticas de estudo coletivo de problemas, estímulo ao debate crítico, versatilidade de pensamento, expressão de ideias e a produção de *feedback* construtivo, possibilitando a superação de dificuldades individuais e coletivas (Santos; Bazani; Santos, 2021). É uma técnica de mudança comportamental através da tomada de consciência e que vem após preparar um instrumento de trabalho (no caso deste estudo, o Arco de Maguerez) para orientar a situação-problema, a pesquisa, a preparação dos grupos e, enfim, chegar na divisão dos grupos do GV/GO (Santos, 2024).

Por fim, outro diferencial é que a GV/GO trata-se de uma técnica que promove competências ligadas ao pensamento crítico, à verbalização e à interpretação, além de valorizar a crítica e a organização de informações; portanto, configura-se como um momento de socialização de saberes que exige operações intelectuais de analisar, interpretar e criticar (Anastasiou; Alves, 2003; Santos *et al.*, 2021). Neste processo de aprendizagem do aluno, o professor passa a ter a função de propor as fontes, realizar orientação sobre o andamento do trabalho, constituir os grupos, inverter as posições de GV/GO, fazer críticas sem ser o protagonista da sala, dando espaço aos alunos para uma participação mais colaborativa (Santos, 2024).

A GV/GO pode ser especialmente útil quando o professor procura estimular a análise aprofundada sobre um problema ou tema, abrindo espaço para debates coletivos e críticos, contribuindo para a ampliação de conhecimentos e desenvolvendo habilidades comunicativas e intelectuais, além da troca coletiva de experiências entre alunos (Almeida; Silva Júnior, 2020; Anastasiou; Alves, 2003). Essa característica de socializar a aprendizagem, fazer escolhas dos assuntos abordados e a percepção de como aquilo que se estuda está atrelado à vida real deles é o que torna a GV/GO uma técnica de grande potencial para desenvolvimento de habilidades diversificadas (Bes *et al.*, 2019).

## METODOLOGIA

O Estágio Docência foi conduzido na disciplina de Economia, envolvendo estudantes de graduação do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública federal situada no estado brasileiro do Rio Grande do Sul. Este estudo adotou uma abordagem qualitativa para explorar, descrever e compreender o tema por meio da análise das respostas fornecidas pelos alunos em um questionário de *feedback* pós atividade. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que busca compreender percepções, experiências e processos de aprendizagem subjetivos, que não podem ser mensurados apenas por dados quantitativos (Marconi; Lakatos, 2012).

A amostra é composta por vinte e nove alunos que participaram das atividades do estágio e responderam a um questionário no qual relataram as suas percepções acerca do processo de aprendizagem e das atividades realizadas. Na primeira aula foi solicitado que refletissem sobre questões econômicas e macroeconômicas presentes no cotidiano, utilizando-se de fontes como redes sociais, notícias, rádio e outros meios de informação, de modo a relacionar a teoria discutida em aula com situações reais. Essa diversidade de fontes também permitiu captar como os alunos consomem informação econômica no seu dia a dia.

A pesquisa buscou analisar a eficácia da aplicação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem de graduandos. Nesse sentido, os relatos dos alunos, expressos no *feedback* do questionário, foram examinados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), um procedimento frequentemente utilizado em estudos da área educacional. Esse método é estruturado em três etapas: (1) unitarização, na qual os textos são fragmentados em unidades de significado; (2) categorização, que consiste em estabelecer relações entre significados semelhantes; e (3) produção de meta-textos, etapa final em que as interpretações são organizadas e resultam em meta-textos analíticos (Moraes; Galiuzzi, 2006).

As fases da ATD foram seguidas de forma sequencial, permitindo desconstruir os textos, organizar as categorias e, finalmente, compor um meta-texto com os achados da pesquisa. Todo o estudo respeitou as normas da Resolução 510/2016, que regulamenta pesquisas com seres humanos. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, por razões éticas, não tiveram seus nomes revelados, sendo identificados pelas siglas A1, A2 e assim por diante. O anonimato garante a liberdade de expressão dos discentes no *feedback*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de dinamizar as atividades, os discentes foram divididos em seis grupos, cada um composto por quatro a seis integrantes, e ao longo de três encontros apresentaram os temas escolhidos.

**Quadro 1 – 1ª etapa do Arco de Magueréz**

| <b>Observação da realidade (Problema): 1ª etapa do Arco de Magueréz</b> |                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>Grupos</b>                                                           | <b>Temas</b>                                              |
| Grupo 1                                                                 | Impactos da guerra 'Rússia e Ucrânia' na economia global  |
| Grupo 2                                                                 | Israel vs Irã: História do conflito e impactos econômicos |
| Grupo 3                                                                 | Precariedade dos hospitais públicos no Rio Grande do Sul  |
| Grupo 4                                                                 | Inflação no Brasil sobre a cesta básica                   |
| Grupo 5                                                                 | Imposto sobre consumo no Brasil                           |
| Grupo 6                                                                 | Como a evasão universitária influencia a economia?        |

Fonte: elaborado pelos autores, baseado nos formulários de *feedback* (2025).

Os alunos captaram situações atuais e em destaque que afetam a economia regional ou mundial nos últimos tempos. Esta é uma etapa importante para que dediquem um olhar mais cuidadoso à realidade ao seu redor e para adquirir um entendimento mais amplo do contexto e da situação, que vai além do que já sabem superficialmente (Berbel; Oliveira; Vasconcellos, 2010). Na primeira etapa, de observação da realidade, para definir a causa a ser analisada e transformada, os alunos abordam um tema e identificam o problema real (Sousa *et al.*, 2021). A partir da aula de Macroeconomia, os alunos foram capazes de entender a perspectiva econômica em diversos setores e identificaram problemas relacionados. Após esse estágio de observação, é possível avançar à identificação dos pontos-chave a fim de refletir sobre as questões escolhidas e definir os principais pontos para iniciar o momento de pesquisa (Sousa *et al.*, 2021). A diversidade de temas, desde conflitos geopolíticos até problemas locais de saúde, demonstra a capacidade dos alunos de conectar a economia com múltiplas dimensões sociais.

A terceira etapa, de teorização tratava da escolha de fontes utilizadas pelos discentes para trabalhar o tema escolhido.

**Quadro 1 – 3ª etapa do Arco de Magueréz**

| <b>Teorização: 3ª etapa do Arco de Magueréz</b> |                                                           |                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Grupos</b>                                   | <b>Temas</b>                                              | <b>Fontes</b>                                                                                                                                                                  |
| Grupo 1                                         | Impactos da guerra 'Rússia e Ucrânia' na economia global  | Cresol; CNN; InfoMoney.                                                                                                                                                        |
| Grupo 2                                         | Israel vs Irã: História do conflito e impactos econômicos | OECD; United Nations; Yad Vashem; História do Mundo; BBC; Financial Times; The Economist; Correio Braziliense; A Gazeta; AP News; CNN Brasil; BBC; Bloomberg Línea; Investing. |
| Grupo 3                                         | Precariedade dos hospitais públicos no Rio Grande do Sul  | G1; TCE-RS; CNM; Brasil de Fato; Federasul; Correio do Povo; Rio de Janeiro: Fio cruz; Ministério da Saúde.                                                                    |
| Grupo 4                                         | Inflação no Brasil sobre a cesta básica                   | DIEESE; IBGE; Banco Central do Brasil.                                                                                                                                         |
| Grupo 5                                         | Imposto sobre consumo no Brasil                           | IPEA; G1; BBC Brasil; Ministério da Fazenda; Constituição Federal.                                                                                                             |
| Grupo 6                                         | Como a evasão universitária influencia a economia?        | Exame.; Globo; G1; Sydle.                                                                                                                                                      |

Fonte: elaborado pelos autores, baseado nos formulários de *feedback* (2025).

É possível perceber que os discentes se utilizaram majoritariamente de *websites* (a maioria não são sites oficiais do governo) para elaboração da teorização e entender o porquê, onde e como acontecem os eventos do tema eleito (Berbel; Oliveira; Vasconcellos, 2010). Embora os benefícios da internet para acesso a informação científica sejam múltiplos, ainda existe um ponto de alerta envolvendo a qualidade das informações disponíveis em *websites* brasileiros, visto que não há uma legislação específica para controlar a qualidade destas informações (Malafaia; Castro; Rodrigues, 2011). A escolha por *websites* em detrimento de artigos científicos pode ser justificada por se tratar de uma turma com alunos majoritariamente no 1º semestre da graduação, os quais não possuem conhecimento de pesquisa científica nem de rigor científico. Esse dado aponta para uma limitação importante que deve ser trabalhada em semestres posteriores, incentivando o uso de bases acadêmicas.

Essa prevalência de fontes jornalísticas em detrimento de artigos científicos revela uma lacuna na capacidade de avaliação crítica das fontes de informação dos discentes ingressantes, um desafio recorrente na educação superior contemporânea. A capacidade de selecionar, avaliar e utilizar informações qualificadas é uma competência essencial para a formação contábil. O Arco de Magueréz, ao exigir a etapa de teorização, funcionou como um diagnóstico pedagógico: evidenciou que a autonomia

do aluno ainda depende de mediação rigorosa quanto ao rigor científico, sugerindo que as metodologias ativas devem vir acompanhadas de instrução específica sobre busca e seleção de fontes científicas.

Na sequência, as hipóteses de solução que os discentes elaboraram para os temas escolhidos foram criativas e diversificadas.

**Tabela 2 - 4ª e 5ª etapa do Arco de Maguerez**

| <b>Hipóteses de solução: 4ª e 5ª etapa do Arco de Maguerez</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Observação da realidade (Problema)</b>                      | <b>Solução</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Impactos da guerra 'Rússia e Ucrânia' na economia global       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversificar países fornecedores;</li> <li>- Fortalecer a agricultura local;</li> <li>- Criação de estoques reguladores;</li> <li>- Controle de preços em setores estratégicos;</li> <li>- Incentivo à diplomacia internacional.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                 |
| Israel vs Irã: História do conflito e impactos econômicos      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Soluções diplomáticas (mediação multilateral via ONU, UE e países neutros; acordo de não proliferação nuclear; garantias de segurança regional);</li> <li>- Soluções econômicas (estabilização de preços de petróleo; criação de corredores logísticos alternativos; incentivo a energias alternativas);</li> <li>- Segurança estratégica (evitar que o conflito se expanda para um embate direto; monitoramento e desarmamento de grupos armados não estatais).</li> </ul> |
| Precariedade dos hospitais públicos no Rio Grande do Sul       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização e reestruturação das carreiras na saúde;</li> <li>- Reforço no financiamento público;</li> <li>- Criação de um fundo emergencial de recuperação hospitalar;</li> <li>- Fortalecimento da parceria público-privada com o Hospital Monporto para suporte à rede SUS.</li> </ul>                                                                                                                                                                                   |
| Inflação no Brasil sobre a cesta básica                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Política monetária e Bacen;</li> <li>- Política fiscal;</li> <li>- Estímulo à concorrência;</li> <li>- Política cambial.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Imposto sobre consumo no Brasil                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tornar obrigatório o CPF em compras;</li> <li>- Imposto progressivo.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Como a evasão universitária influencia a economia?             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilização da grade curricular;</li> <li>- Parcerias entre universidades e empresas;</li> <li>- Educação financeira;</li> <li>- Monitoramento e apoio psicológico.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Fonte: elaborado pelos autores, baseado nos formulários de *feedback* (2025).

A ideia principal era de propor intervenções que resolvessem/reduzissem os problemas, danos ou consequências dos assuntos abordados, através de possíveis intervenções, reflexões, participações ativas com capacidade de atuação para, enfim, aplicar à realidade e socializar essas ideias e o conhecimento construído (Sousa *et al.*, 2021). A criatividade em conjunto com o conhecimento sobre o assunto permitiu que os alunos fossem desde soluções mais inovadoras a soluções mais práticas e objetivas, relacionadas muitas vezes com o próprio conteúdo visto em sala de aula.

Os temas escolhidos pelos grupos abrangeram desde questões de caráter internacional, como os impactos da guerra entre Rússia e Ucrânia na economia global e o conflito entre Israel e Irã, até questões de caráter nacional e local, como a precariedade dos hospitais públicos no Rio Grande do Sul, inflação sobre a cesta básica e imposto sobre consumo no Brasil. Também foi discutida a evasão universitária e seus reflexos na economia. Para cada um desses assuntos, os alunos propuseram soluções que transitam entre medidas diplomáticas, econômicas e estratégicas no cenário internacional; políticas públicas voltadas à saúde, educação e inclusão social; além de alternativas fiscais e regulatórias para o fortalecimento da economia nacional.

Após a desconstrução dos textos das respostas dos alunos no questionário de *feedback*, seguindo o processo de unitarização para encontrar as unidades de significado, foram estabelecidas as relações entre significados relacionados. As categorias foram organizadas e identificadas as seguintes: (1) Valorização do Arco de Magueréz, (2) Desenvolvimento do perfil acadêmico, (3) Aprendizagem colaborativa a partir do trabalho em grupo, (4) Experiência com GV/GO, e (5) Manifestação de aprendizagem.

Sobre a valorização do uso do Arco de Magueréz para desenvolver a atividade, os alunos descrevem o uso do Arco e suas etapas como “produtivo” (A1), consideram que foi um método útil para “adquirir novos conhecimentos” (A2) e que “contribuiu bastante para o aprendizado sobre a economia e seus impactos” (A3), já que podem encarar o assunto de “várias perspectivas, não apenas com base na (minha) realidade, expandindo minha visão sobre o tema” (A7). Ademais, ajudou a “desenvolver análise crítica, além de ampliar o conhecimento sobre política pública e saúde” (A8) e “tanto contribuiu para aprendermos mais sobre o assunto, quanto também para pensarmos em soluções para as questões abordadas” (A14).

Percebe-se a efetividade do Arco em relação a sua aplicabilidade, além de tornar o aluno o sujeito autônomo de sua aprendizagem; ao mesmo tempo, traz inovação nesse processo, apresentando-se como um método efetivo que trabalha conhecimento e conscientização (Caldas *et al.*, 2024). A reflexão e o surgimento do novo conhecimento nascem a partir do exercício de analisar e transformar o olhar sobre uma realidade multifacetada através de um momento de questionamento que gera o crescimento e instiga a aprendizagem do aluno (Nascimento; Pinho; Braz, 2020).

A segunda categoria encontrada tem relação com o desenvolvimento e evolução do perfil acadêmico. Os alunos conseguem notar que sua percepção e conhecimento sobre pesquisa científica sofreu um amadurecimento e reconhecem essa evolução em questões como se “caso fosse resolver a mesma pergunta novamente, usaria entrevistas com profissionais e pacientes, além das notícias e dados” (A8) e “acredito que usaria mais notícias e faria uma comparação com experiências positivas de outros países com sistemas públicos eficientes” (A10), demonstrando essa evolução no perfil acadêmico.

Esse desenvolvimento na abordagem do trabalho e no perfil do aluno é percebido ao reconhecer que há possibilidades de melhoria em relação a, por exemplo, “organizar melhor as funções dentro do grupo desde o início, focando nos impactos sociais da inflação” (A17), ou “se a mesma questão fosse apresentada, organizaria melhor as fontes e faria uma análise comparativa para enriquecer o entendimento” (A18). Além disso, contribuiu para benefícios futuros: “foi muito importante para a pesquisa, discussão e apresentação, essa atividade é um aprendizado para o futuro TCC” (A13). Essa percepção de longo prazo indica que a atividade transcendeu a disciplina específica.

Além de auxiliar no processo de construção de conhecimento, o Arco de Magueréz promove o desenvolvimento do aluno de diversas formas, já que é uma técnica que estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, pois os alunos passam a compreender e visualizar assuntos e formas de abordar de maneiras diferentes (Caldas *et al.*, 2024). Através das cinco etapas do arco, o aluno desenvolve sua capacidade intelectual, social e até mesmo emocional, trabalhando habilidades e competências individuais, que vão além do conhecimento técnico (Ferreira, 2019).

Esse cenário se alinha com o contexto ideal do que deveriam ser as salas de aula de graduação, um espaço que se preocupa, além da transmissão de conteúdos e conhecimento, com a formação plena do aluno, valorizando o saber fazer e o aprender (Schauen Júnior; Horn, 2021). O comportamento proativo e os estímulos intelectuais que o Arco provoca são transformações importantes no perfil do aluno, sendo possíveis através dessa integração de sala de aula com a realidade em uma abordagem contextualizada (Nascimento; Messeder, 2023).

Essa evolução no perfil acadêmico revela uma questão inerente à formação em Ciências Contábeis: historicamente, o ensino contábil tende a priorizar saberes técnicos e normativos, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva (Schauren Júnior; Horn, 2021). No entanto, os relatos dos discentes indicam que o Arco de Maguerez operou como um meio de ruptura dessa lógica, ao serem incentivados a buscar causas estruturais para problemas econômicos (como inflação), os alunos utilizaram saberes que vão além da técnica contábil, adentrando o campo da economia e da política pública.

Isso corrobora com a visão da profissionalização docente e discente aliada à criação de saberes a partir de experiências e o currículo integrado e não fragmentado (Tardif, 2013). A atividade, portanto, não tratou apenas do ensino de Economia para uma turma de Contabilidade, mas provocou uma ressignificação da sua percepção enquanto futuro profissional contábil.

A terceira categoria descoberta é “aprendizagem colaborativa” a partir do trabalho em grupo. Os alunos relatam que o “grupo se ajudou e se juntou para poder realizar e concluir a pesquisa” (A2), admitem também que foi uma dinâmica que “contribuiu para conseguir elaborar uma boa apresentação” (A3). Além disso, a troca em grupo permite diversos benefícios como o de “aprimorar e elevar o conhecimento” (A5) e a questão de “aprender a trabalhar melhor em grupo, já que a cooperação é fundamental em qualquer lugar” (A4). Os alunos entendem que “cada integrante contribuiu com ideias e tivemos troca de conhecimento” (A8), mesmo que houvesse “diferentes visões sobre o tema, no fim, foi isso que beneficiou com uma ampla visão sobre o assunto; a contribuição veio de diferentes perspectivas e opiniões, que não seria possível em um trabalho individual” (A9).

Os alunos seguem seus comentários positivos sobre a estratégia em grupo, comentando que “o grupo foi importante, pois cada um contribuiu com o que sabia, junto com as pesquisas realizadas teve bastante troca” (A10), e percebendo que “o trabalho em grupo possibilita a divisão de tarefas, permitindo aprofundar-se no tópico que cada membro é responsável, reforçando a confiança nos colegas e produzindo um trabalho coeso e completo” (A12).

No processo de construção de conhecimento em grupo, a aprendizagem se dá através de quatro elementos: (1) o trabalho coletivo, (2) a aprendizagem compartilhada, (3) a interatividade, e (4) a construção de conhecimento em conjunto; dessa interação compartilhada, os alunos, individualmente, superam obstáculos e se desenvolvem intelectualmente e socialmente (Klein; Vosgerau, 2018). O contexto descontraído e a socialização que a dinâmica em grupo proporciona, permite a troca de diferentes perspectivas de análise, vivências e técnicas de abordagem (Coelho, 2013).

A aprendizagem colaborativa nasce do trabalho em grupo com o fim de atingir um objetivo em comum (neste caso, a elaboração do Arco de Maguerez), onde cada integrante do grupo assume responsabilidade, mas trabalham ativamente para que o grupo seja bem-sucedido (Souza, 2025). A aplicação de aprendizagem grupal pode envolver a construção de conhecimento teórico e a aplicação prática desses conhecimentos; nesse caso, os grupos trabalharam com suas ideias e saberes individuais, construindo conhecimento e criando hipóteses de aplicação à realidade (Barbosa *et al.*, 2025).

Os grupos encerraram as atividades apresentando seus trabalhos ao restante da turma através da técnica GV/GO. A técnica GV/GO foi bem recebida pela turma, afirmaram que contribui de diferentes formas: “eu reforcei minhas habilidades de locução e apresentação em público, além de ganhar mais conhecimento [...] foi interessante a metodologia GV/GO para incentivar o debate após a apresentação” (A12), benefícios relacionados à aprendizagem “depois do debate GV/GO, consegui aprender mais sobre os assuntos abordados” (A14), “o debate ocorrido impactou positivamente na aprendizagem e solução da questão-problema” (A16).

A técnica GV/GO permite não somente desenvolver e aprofundar discussões, como também melhora a verbalização, o olhar crítico e a observação atenta do aluno (Santos; Bazani; Santos, 2021). Dentre as diversas vantagens que o uso da GV/GO proporciona, são apontadas: a participação mais ativa da turma, a melhora da interação grupal entre os discentes, poder explorar com mais profundidade um assunto, proporcionar uma compreensão melhor sobre o tema, desenvolver habilidades de discussão etc. (Martins; Azevedo, 2022).

A dinâmica de círculos onde se alterna entre falar e ouvir criticamente, simula um ambiente ético e colaborativo (Klein; Vosgerau, 2018). O momento de observação (GO), muitas vezes subestimado, revelou-se crucial para o desenvolvimento da escuta ativa, servindo não apenas para fixar conteúdo, mas para instalar uma cultura de diálogo que prepara o discente para atuar em diversos

contextos profissionais, onde o consenso é construído através do debate. Ademais das vantagens comunicativas, o GV/GO operou como um mecanismo de prática reflexiva. Ao alternar entre falar e ouvir, os discentes foram compelidos a confrontar suas hipóteses com as dos colegas, um processo fundamental para a construção do conhecimento profissional (Santos; Bazani; Santos, 2021).

A respeito da última categoria, em que os alunos fazem “manifestação de aprendizagem”, foram obtidos relatos que mostram a mudança de percepção do discente em relação ao seu conhecimento prévio *versus* o conhecimento adquirido após a atividade proposta. “Achávamos que o principal problema era a falta de investimento. No final, vimos que além disso, má gestão, desvio e a falta de planejamento também impactam drasticamente, [...] aprendemos mais sobre o sistema público de saúde e as causas reais do problema” (A10), outro relato: “antes eu havia aprendido a teoria, mas não havia percebido como isso afeta no mundo real. Após a atividade, aprendi como é importante a economia [...] economia no mundo real, não apenas na teoria” (A13).

Os *feedbacks* seguem no mesmo sentido: “obtive muitos conhecimentos sobre como uma guerra mesmo entre países “pequenos” pode afetar o mundo todo. Meu conhecimento antes da pesquisa era somente o que estava vendo na televisão [...] depois, o meu entendimento sobre o tema foi ampliado [...] levando em conta a parte econômica e diplomática” (A15). Os alunos reconhecem o quão proveitoso foi para o processo de aprendizado: “a atividade foi muito proveitosa, pois me fez enxergar a inflação além dos livros, entendendo seu impacto real na vida das pessoas; me mostrou também como decisões políticas e fatores externos afetam diretamente os preços dos alimentos” (A18).

A análise dos relatos evidencia que a aplicação das metodologias ativas vai além da simples leitura, exercício ou reflexão sobre determinados assuntos, promovendo uma verdadeira manifestação de aprendizagem. Os estudantes demonstraram uma evolução em sua percepção, passando de uma compreensão teórica e, muitas vezes superficial, para uma visão aprofundada e contextualizada de eventos e questões econômicas. A atividade envolvendo metodologias ativas permitiu que percebessem a aplicação prática de conceitos abstratos e essa transição do conhecimento teórico para o mundo real proporcionou resultados significativos, relatados pelos próprios alunos.

Dessa forma, os *feedbacks* confirmam que a experiência foi importante para a ressignificação do conhecimento, permitindo aos discentes não apenas identificar as variáveis de problemas específicos, mas também compreender suas dimensões e impactos. A mudança de perspectiva, ao confrontar o conhecimento prévio com as descobertas da pesquisa, solidificou o aprendizado e demonstrou a eficácia das metodologias ativas em estimular uma análise crítica conectada à realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo propôs analisar o processo de ensino-aprendizagem em uma turma de Ciências Contábeis durante o momento de Estágio Docência, a partir da aplicação de metodologias ativas como o Arco de Maguerez e a estratégia GV/GO. Os resultados indicam que a abordagem foi bem-sucedida pois engajou os discentes, estimulou a autonomia e promoveu uma aprendizagem significativa. Ao colocar os alunos como protagonistas, as atividades permitiram a conexão entre conteúdos teóricos e problemas reais do cotidiano, validando o potencial das metodologias ativas em tornar a aprendizagem mais efetiva e interessante.

A aplicação do Arco de Maguerez mostrou-se uma ferramenta potente para o desenvolvimento de competências essenciais, como a análise crítica da realidade, pesquisa e criação de soluções criativas para problemas. Em conjunto, a estratégia GV/GO foi eficaz em promover um ambiente de debate construtivo em que a aprendizagem colaborativa aprimorou habilidades de comunicação e argumentação. A combinação dessas abordagens não só aprofundou o conhecimento sobre os temas estudados, mas também contribuiu para o desenvolvimento do perfil acadêmico dos alunos, preparando-os para desafios futuros.

Como limitação do estudo, observa-se que os estudantes, por estarem majoritariamente no primeiro semestre, recorreram principalmente a *websites* e portais de notícias, sem priorizar fontes científicas mais robustas para a etapa de teorização. Embora justificado pelo nível de maturidade acadêmica, isso aponta para a necessidade de futuras intervenções pedagógicas que orientem os alunos na busca e utilização de literatura científica qualificada. Sugere-se, para futuras pesquisas, a replicação

deste estudo em turmas de semestres mais avançados para comparar os resultados e aprofundar a análise sobre a qualidade das fontes utilizadas.

Esses achados também indicam implicações mais amplas: se metodologias ativas demonstraram eficácia na conexão teoria-prática em Economia, sua sistematização poderia ser estendida a outras disciplinas do núcleo. Isso demandaria, contudo, um investimento na formação pedagógica dos docentes permanentes, para que o Estágio Docência não seja uma experiência isolada do bolsista.

Contudo, é preciso reconhecer que a eficácia dessas metodologias não depende apenas da vontade do estagiário, mas de condições estruturais do programa de pós-graduação. O Estágio Docência, muitas vezes, ocorre de forma isolada, sem articulação com as disciplinas de didática do ensino superior ou com os professores supervisores da graduação. Para que inovações como o Arco de Maguerez se tornem permanentes e não apenas experiências pontuais dos alunos bolsistas, é interessante que os programas de Mestrado institucionalizem espaços de formação pedagógica continuada para seus alunos. Sem esse suporte, corre-se o risco de que, ao final do programa, o futuro doutor abandone as práticas ativas e retorne ao ensino expositivo tradicional por falta de respaldo institucional ou reconhecimento da carreira docente como uma profissão que exige formação específica, e não apenas domínio de conteúdo.

Por fim, como agenda de pesquisa, faz-se interessante investigar como as Diretrizes Curriculares Nacionais podem incorporar explicitamente as metodologias ativas como recomendação pedagógica, e não apenas como escolha individual do docente. Futuros estudos poderiam replicar esta experiência em instituições privadas ou em outras regiões do país, comparando os resultados para identificar variáveis contextuais. Além disso, seria relevante analisar o impacto a longo prazo dessas metodologias no desempenho profissional dos recém egressos no mercado de trabalho. A educação superior brasileira demanda evidências robustas de que a inovação pedagógica gera, de fato, melhores profissionais e cidadãos, legitimando assim o investimento em formação docente dentro dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Conclui-se que a experiência demonstra a importância de examinar as práticas pedagógicas no ensino superior, transitando de um modelo expositivo para abordagens que incentivam a participação ativa e a construção do conhecimento pelo aluno, tornando-o agente ativo da sua aprendizagem. As metodologias ativas, conforme demonstrado, não apenas facilitam a compreensão de conteúdos, mas também formam indivíduos mais críticos, reflexivos e preparados para atuar de forma proativa na sociedade. A iniciativa comprovou ser um caminho viável e enriquecedor para a formação de profissionais capazes de analisar, questionar e intervir positivamente na realidade que os cerca.

## CONFLITO DE INTERESSES

As autoras declaram que não há conflito de interesses.

## DISPONIBILIDADE DE DADOS

Em relação à disponibilidade de dados, os dados que sustentam os resultados deste estudo não estão publicamente disponíveis devido à preservação da privacidade dos participantes, mas podem ser disponibilizados pelos autores mediante solicitação razoável.

## APROVAÇÃO ÉTICA

A pesquisa foi conduzida em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição responsável. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Sara Priscila Miele Branco: Conceitualização; Análise formal; Investigação; Metodologia; Redação – Preparação do rascunho original; Escrita – Revisão e edição.

Patricia da Graça Rocha Franzoni: Conceitualização; Administração do projeto; Recursos; Supervisão; Validação; Escrita – Revisão e edição.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. I. S. de; SILVA JÚNIOR, A. F. da. Ensino-aprendizagem com abordagem colaborativa: Aliando técnica pedagógica com tecnologias digitais de informação e comunicação. In: **Workshop de Informática na Escola (WIE)**. SBC, p. 199-208, 2020.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5ª ed. Joinville: Univille, 2003.

ANDREATA, M. A. Aula expositiva e Paulo Freire. **Ensino Em Re-Vista**, v. 26, n. 3, p. 700-724, 2019. Doi: 10.14393/ER-v26n3a2019-4

BARBOSA, A.; RAMOS, A. M.; GOMES, I. de A.; MARINHO, J. de C. A.; MERLO, M. P.; TORRES, P. de J. L.; CIPRIANI, R. C.; STORTCH, R. APRENDIZAGEM COLABORATIVA: DEFINIÇÃO, APLICAÇÕES E O PAPEL DO PROFESSOR. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 4, p. 148-154, 2025.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 264-287, 2012.

BERBEL, N. A. N.; OLIVEIRA, C. C. de; VASCONCELLOS, M. M. M. Desenvolvimento de estágio no curso de pedagogia com o uso da metodologia da problematização. **Revista teoria e prática da educação**, v. 13, n. 13, p. 33-44, 2010.

BES, P.; PEREIRA, A. de S. F.; PESSI, I. G.; CERIGATTO, M. P.; MACHADO, L.R. **Metodologias para aprendizagem ativa**. Porto Alegre: SAGAH, 2019.

BRANDÃO, J. J.; SOUZA, H. M. de L.; MIRANDA, A. F. de. Uso do quiz como ferramenta para o ensino e a aprendizagem sobre mitose. **Revista Prática Docente**, v. 8, p. e23018-e23018, 2023. Doi: 10.23926/RPD.2023.v8.n1.e23018.id1438

BRASIL. **Normas da CPGA-01/2021 sobre o Estágio de Docência**. Rio de Janeiro: Observatório Nacional, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/observatorio/pt-br/assuntos/programas-academicos/pos-graduacao-em-astronomia/NormasEstagiodeDocencia.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2025.

CALDAS, M. L. L. dos S.; VIEIRA, I. S. A.; SANTOS, E. V. de L.; MEDEIROS, H. R. L.; TRAJANO, A. F. T.; SOUSA, M. N. A. de. Utilização do Arco de Maguerez no ensino em saúde: evidências científicas sobre sua contribuição teórica. **REVISTA DELOS**, v. 17, n. 62, p. e3367-e3367, 2024. Doi: 10.55905/rdelosv17.n62-198

COELHO, M. de L. Grupos de trabalho para uma aprendizagem colaborativa aplicados no Percurso Formativo do GIZ/PROGRAD/UFGM. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 3, p. 21-30, 2013.

CRUZ, J. W. A.; SANTOS, F. O. de. A.; SALES, V. B. dos S.; SANTANA, L. N.; MARTINS, S. S.; MATOS, H. S. de S.; COSTA, M. R. de C. D. Arco de Maguerez e educação em saúde sobre depressão

em escolares: Relato de experiência. **Revista Científica Saúde E Tecnologia**, v. 1, n. 2, 2021. Doi: 10.53612/recisatec.v1i2.10

FERREIRA, G. I. Formação profissional em Saúde: aplicação do Arco de Maguerez no processo de ensino-aprendizagem. **Interface (Botucatu)**, v. 23, 2019. Doi: 10.1590/Interface.180020

FRANZONI, P. da G. R.; CRUZ, R. P.; QUARTIERI, M. T. Ensinando a metodologia da problematização com o Arco de Maguerez a partir da estratégia World Café. **Reflexão e Ação**, v. 27, n. 3, p. 191-207, 2019. Doi: 10.17058/rea.v27i3.12191

JOAQUIM, N. de F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 351-365, 2013. Doi: 10.1590/S1517-97022013000200005

KLEIN, E. L.; VOSGERAU, D. S. R. Possibilidades e desafios da prática de aprendizagem colaborativa no ensino superior. **Educação UFSM**, v. 43, n. 4, p. 667-698, 2018. Doi: 10.5902/1984644429300

GUIMARÃES, M. da C. S.; COSTA, E. A. da S. O estágio de docência no processo de construção da identidade profissional de pós-graduandos. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 7, n. 1, e4853, jan./abr., 2022. Doi: 10.25053/redufor.v7i1.4853

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B. da.; LORETTO, E. L. da S. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.

MALAFAIA, G.; CASTRO, A. L. da S.; RODRIGUES, A. S. de L. A qualidade das informações sobre doenças disponíveis em websites brasileiros: uma revisão. **Arquivos Brasileiros de Ciências da Saúde**, v. 36, n. 2, 2011.

MARCHESAN, M. R.; KUHN, M. C.; MOLIN, N. D.; ARAÚJO, H. M. da S. Tempestade Cerebral, Phillips 66 e GV/GO: a prática com estratégias de ensino em uma turma de curso técnico. **Revista Thema**, v. 14, n. 4, p. 307-318, 2017. Doi: 10.15536/thema.14.2017.307-318.736

MARTINS, G.; AZEVEDO, G. X. **Metodologias ativas: um caminho de novas possibilidades**. 1. ed. Goiânia: Editora IGM, 2022.

MASETTO, M. T. Desafios para a docência no Ensino Superior na contemporaneidade. **Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola e formação de professores e a sociedade**. Fortaleza: EdUECE, p.00779-00795, 2015.

MELO, M. C.; BOECKMANN, L. M. M.; COSTA, A. R. C. da.; MOURA, A. S. de; Guilhem, D. Aprendizagem baseada na problematização: utilizando o arco de Maguerez na graduação de enfermagem. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, n. 1, p. 247-259, 2016.

MONTEIRO, A. P. A.; ARAGÃO, A. N. da S. P. de; SILVEIRA, C. C. S. de M. da; MOON, S. E. N.; LIMA, J. G. B.; LIMA, W. G. N.; LIMA, J. P. dos R.; DELELA, F. C. L. Utilização do Arco de Maguerez em ação educacional abordando medicamentos imunossupressores em um programa de residência no norte do Brasil: relato de experiência. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 1, p. 9003-9012, 2024. Doi: 10.55905/revconv.17n.1-543

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 7. ed., 2012.

MOREIRA, L. A.; SILVA JÚNIOR, J. A. da; FERNANDES, T. A. A. de M.; PAULINO, J. L. de P.; NASCIMENTO, E. G. C. do. A utilização do Arco de Maguerez como ferramenta metodológica em educação na saúde: revisão de escopo. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 14, p. 1-25, 2024. Doi: 10.35699/2237-5864.2024.46778

MOTA, A. R.; ROSA, C. T. W. da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018. Doi: 10.5335/rep.v25i2.8161

NASCIMENTO, F. M. de S.; PINHO, F. A.; BRAZ, M. I. Implicações da metodologia da problematização na Ciência da Informação: o uso do Arco de Maguerez na Organização da Informação e do Conhecimento. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, v. 7, n. 2, p. 3-22, 2020. Doi: 10.24208/rebecin.v7i2.189

NASCIMENTO, L. J. C.; MESSEDER, J. C. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez como proposta no ensino de polímeros. **Revista Insignare Scientia**, v. 6, n. 6, p. 830-850, 2023.

PASTANA, C. de O.; SANTO, D. F. do E.; SOUSA, I. da S. Estratégias de ensino: algumas concepções na aplicação do GV/GO e do Brainstorming com acadêmicos de Pedagogia. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 12, n. 1, p. 1-e34684, 2022. Doi: 10.34019/2237-9444.2022.v12.34684

SALDANHA, G. C. B.; GUERRA, M. H. F. S.; FIRMINO, E. da S.; VASCONCELOS, A. K. P.; SAMPAIO, C de G. Uso de estudo de texto e GV/GO como estratégias de ensino de Radioatividade. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 7, p. e21871123-e21871123, 2019. Doi: 10.33448/rsd-v8i7.1123

SANTOS, G. C. dos; BAZANI, C. L.; SANTOS, D. L. de J. S. dos. Grupo de verbalização e grupo de observação: percepção dos alunos de ciências contábeis. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 22, n. 1, p. 96-108, 2021. Doi: 10.51320/rmc.v22i1.1185

SANTOS, V. C. dos. **Dinâmica de grupo e método psicogenético aliados à metodologia ativa gv/go**: na perspectiva dos professores do ensino fundamental. 2024. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2024.

SANTOS, V. C. dos; SANTOS, M. J. C. dos; CERQUEIRA, G. S. A Dinâmica de Grupo, a Metodologia ativa Grupos de Verbalização e Observação e o Método Psicogenético: Algumas Reflexões. **Revista Ensino em Debate**, v. 5, p. e2025022 e2025022, 2025. Doi: 10.21439/2965-6753.v5.e2025022

SCHAUREN JÚNIOR, H. M.; HORN, C. I. Metodologias ativas no curso de direito: possibilidades de aplicação do Arco de Maguerez. **Educação**, v. 44, n. 2, 2021. Doi: 10.15448/1981-2582.2021.2.33168

SOARES, A. B.; SANTOS, L. M. A.; BARIN, C. S. O Arco de Maguerez como estruturador pedagógico das TDIC. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 16, n. 1, 2018.

SOUSA, J. D. do N. de; FERNANDES, C. da S.; XIMENES, M. A. M.; CAETANO, J. A.; GALINDO NETO, N. M.; BARROS, L. M. Effectiveness of the Maguerez Arch in nursing teaching on vesical catheterism: an almost experimental study. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 42, p. e20200105, 2021. Doi: 10.1590/1983-1447.2021.20200105

SOUZA, E. S. A.; BARBOSA, G. G.; SILVA, M. P. da; SOUZA, M. C. de; OLIVEIRA, N. da S. de A.; SILVA, A. C. S. da. Aprendizagem colaborativa: Estratégia pedagógica no Século XXI. **REVISTA ACADÊMICA DA LUSOFONIA**, v. 2, n. 7, p. 1-9, 2025.

ULVIK, M.; JENSEN, V. S.; EIDE, L. Student teachers' online sharing of challenging incidents in practice placement. **European Journal of Teacher Education**, v. 46, n. 4, p. 639-653, 2023. Doi: 10.1080/02619768.2021.1985457

WALL, M. L.; PRADO, M. L. do; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, p. 515-519, 2008.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. Cortez Editora, 2015.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.