



# ESTRATÉGIAS DE ENSINO E O MODELO DE NEGÓCIOS CANVAS: ferramentas utilizadas para a aprendizagem em Empreendedorismo na graduação em Ciências Contábeis

*Giovanna Gomes Cure*<sup>1</sup>

*Cristiane Gularte Quintana*<sup>2</sup>

*Patrícia Franzoni*<sup>3</sup>

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a percepção dos discentes sobre a própria aprendizagem, mediante a utilização das estratégias de ensino Tempestade Cerebral, Grupo Verbalização e Grupo Observação, e o Modelo de Negócios Canvas na disciplina de Empreendedorismo do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior pública. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve seus dados coletados por um questionário *on-line*, com questões abertas que captaram a percepção dos alunos quanto aos seus processos metacognitivos. Através da interpretação dos resultados, por meio da técnica da Análise Textual Discursiva, emergiram três categorias de análise em que foi possível perceber a visão favorável dos discentes com relação a utilização das estratégias. Os resultados remontam ao desenvolvimento da capacidade criativa e de inovação discente, destacam a importância do papel do professor como mediador do planejamento das atividades e as vantagens da promoção da aprendizagem através do trabalho em grupo.

**Palavras-chave:** Inovação. Ensino Superior. Metacognição.

---

<sup>1</sup> Mestre em Contabilidade, Universidade Federal do Rio Grande (Furg); Universidade Federal do Rio Grande (Furg) - Brasil; Aluna Especial de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEAmbiental-Furg); Membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Contabilidade e Finanças (Nupecof-Furg). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3440-7074>. E-mail: [giovanna.cure@hotmail.com](mailto:giovanna.cure@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande (Furg); Universidade Federal do Rio Grande (Furg) - Brasil; Professora Adjunta e Pesquisadora no Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (ICEAC-Furg), Membro da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD-Furg), Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade - Mestrado Acadêmico, e Coordenadora Adjunta do Curso de graduação em Administração Pública em EAD, ; Atuante no Núcleo de Pesquisa e Extensão em Contabilidade e Finanças (Nupecof-Furg) Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5860-0653>. E-mail: [cristianequintana@hotmail.com](mailto:cristianequintana@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (Univates); Universidade Federal do Rio Grande (Furg) - Brasil; Professora e Pesquisadora do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (ICEAC-Furg); Membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Contabilidade e Finanças (Nupecof-Furg). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7323-0964>. E-mail: [patriciafranzoni@furg.br](mailto:patriciafranzoni@furg.br)

## TEACHING STRATEGIES AND THE CANVAS BUSINESS MODEL: tools used for learning entrepreneurship in undergraduate Accounting

### ABSTRACT

This study aims to analyze the students' perception of their own learning, through the use of the teaching strategies Brainstorm, Verbalization Group and Observation Group, and the Canvas Business Model in the Entrepreneurship discipline of the undergraduate course in Accounting Sciences of a Public Higher Education Institution. The research, with a qualitative approach, had its data collected through an online questionnaire, with open questions that captured the students' perception of their metacognitive processes. Through the interpretation of the results, using the Discursive Textual Analysis technique, three categories of analysis emerged in which it was possible to perceive the students' favorable view regarding the use of strategies. The results go back to the development of students' creative capacity and innovation, highlighting the importance of the teacher's role as a mediator in planning activities and the advantages of promoting learning through group work.

**Keywords:** Innovation. Higher Education. Metacognition.

### ESTRATEGIAS DOCENTES Y EL MODELO DE NEGOCIO CANVAS:

#### Herramientas utilizadas para el aprendizaje del emprendimiento en la licenciatura en Ciencias Contables

2

### RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar la percepción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, mediante el uso de las estrategias didácticas *Brainstorm*, Grupo de Verbalización y Grupo de Observación, y el Modelo de Negocios Canvas en la disciplina Emprendimiento de la carrera de Licenciatura en Ciencias Contables de una Universidad Pública. Institución educativa. La investigación, con enfoque cualitativo, tuvo sus datos recolectados a través de un cuestionario en línea, con preguntas abiertas que captaron la percepción de los estudiantes sobre sus procesos metacognitivos. A través de la interpretación de los resultados, utilizando la técnica del Análisis Textual Discursivo, surgieron tres categorías de análisis en las que se pudo percibir la visión favorable de los estudiantes respecto al uso de estrategias. Los resultados se remontan al desarrollo de la capacidad creativa y de innovación de los estudiantes, destacando la importancia del papel mediador del docente en la planificación de actividades y las ventajas de promover el aprendizaje a través del trabajo en grupo.

**Palabras clave:** Innovación. Educación superior. Metacognición.

### INTRODUÇÃO

O profissional docente é definido pelo desafio de construir um ambiente estabelecido por uma relação construtiva com os discentes, de forma que o processo de ensino-aprendizagem possa alcançar os objetivos

propostos (Mazzioni, 2013). No desenvolvimento educacional, o professor assume o papel de um mediador, que atua como elo entre o aluno e o conhecimento, e tem por responsabilidade a busca por técnicas de ensino que incentivem a participação ativa dos estudantes durante a aprendizagem (Bulgraen, 2010). Para tanto, existem diversas abordagens metodológicas disponíveis capazes de estimular a interação dos acadêmicos com o ensino-aprendizagem (Moran; Masetto; Behrens, 2000).

Na graduação em Contabilidade, os avanços tecnológicos, a relevância das informações contábeis e a necessidade atual do mercado, por profissionais com perfil empreendedor, reforçam a importância da orientação do tema Empreendedorismo durante a formação para firmar bases para o profissional contábil (Pathways Coission, 2012; Matias *et al.*, 2013).

Nesse sentido, para garantir uma aprendizagem ativa de Empreendedorismo dentro dos cursos de Ciências Contábeis, é essencial ao professor elaborar propostas de mediação didática, com metodologias para o profissional em formação que sejam capazes de permitir simulações práticas em sala de aula que proporcionem ao aluno a compreensão do comportamento das organizações (Vieira *et al.*, 2013).

Dessa maneira, é importante para o perfil dos profissionais de Contabilidade que as Instituições de Ensino Superior (IES) estejam dotadas de um corpo docente apto para lidar com ambientes empresariais e ensinar de maneira que facilite o aprendizado do aluno (Barbosa; Leal; Nganga, 2019).

Assim, entre os professores, o domínio do conhecimento específico de sua área pode não ser suficiente para lidar com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, alguns estudiosos ressaltam a importância dos conhecimentos didáticos no ensino superior e propõem algumas técnicas (Bordenave; Pereira, 2002; Gil, 2006; Masetto, 2015; Pilletti, 2006; Vasconcelos, 2009; Veiga, 2003).

Rosa e Villagrà (2018, p. 585) enfatizam a necessidade de os professores associarem “as estratégias metacognitivas aos conteúdos de

suas disciplinas curriculares, ressaltando que não se aprende a utilizar esse pensamento no vazio dos conteúdos, mas sim em consonância com eles”.

Assim, ao utilizar as estratégias de ensino de forma diversificada e dinâmica, os professores contribuem para que as aulas não se transformem “em exercícios de abstração, vazios de qualquer significado para a formação do jovem profissional para quem está ministrando” e contribuem de forma positiva com a aprendizagem discente (Vasconcelos, 2009, p. 41).

Neste cenário, em que a busca do saber fornece a compreensão de como obter motivação para a aprendizagem, surge a metacognição, entendida como a consciência de si próprio (Fonseca, 2008). Conhecendo seu processo de aprender, e os aspectos conativos (de cognição) os indivíduos estimulam a confiança, a autoestima e o afeto (Fonseca, 2008). Dessa forma, a metacognição é um processo de interação, cujos elementos são seus próprios processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, emerge a seguinte questão de pesquisa: De que forma a utilização de estratégias diferenciadas no ensino de Empreendedorismo, aliada a processos metacognitivos pode promover indícios de aprendizagem nos graduandos em Ciências Contábeis de uma Universidade Pública? Para responder à questão de pesquisa, tem-se por objetivo analisar a percepção dos discentes sobre a própria aprendizagem, mediante a utilização das estratégias de ensino Tempestade Cerebral, Grupo Verbalização e Grupo Observação (GVGO) e o Modelo de Negócios Canvas, na disciplina de Empreendedorismo do curso de Ciências Contábeis.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida em uma turma com 46 estudantes e teve como instrumento um questionário produzido com o intuito de fomentar a consciência metacognitiva dos estudantes e detectar indícios de aprendizagem.

Os achados foram analisados mediante a aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2016) e agrupados em três categorias: a) Metacognição e o Modelo de Negócio Canvas, b) Criatividade e Inovação, e c) Trabalho em Equipe.

O impacto esperado na academia é que os resultados desse estudo contribuam para a identificação de práticas pedagógicas mais eficazes na formação de estudantes de Ciências Contábeis, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo. A análise das percepções dos discentes poderá revelar como as estratégias de ensino influenciam não apenas a compreensão teórica dos conceitos de empreendedorismo, mas também na aplicação prática desses conhecimentos e fomentar a importância da metacognição no processo de aprendizagem.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Processo de ensino-aprendizagem e a metacognição

O processo de ensino-aprendizagem é uma jornada compartilhada entre os alunos e o professor, buscando conhecimento que pode ser explicado por diferentes abordagens. Essas vão desde as tradicionais, em que o aluno é considerado um mero receptáculo de conhecimento, até as metodologias ativas da Escola Nova, que colocam o aluno no centro do seu próprio aprendizado (Bordenave, 1984; Marchesan *et al.*, 2017; Marques; Biavatti, 2019).

Dentro desta perspectiva das metodologias ativas, as estratégias de ensino surgem com o propósito de dinamizar as aulas e favorecer o percurso de amadurecimento do aluno para torná-lo responsável pela construção do seu próprio conhecimento e deixar a experiência de aprendizagem mais significativa (Berbel, 2011; Bacich, Moran, 2018).

De acordo com Marques (1999) são várias as estratégias existentes e não há uma melhor que a outra, porém para a escolha da estratégia apropriada é necessário compreender a mais adequada ao assunto tratado. Portanto, o docente deve desempenhar um papel estrategista para propor aos discentes as ferramentas certas para obtenção do conhecimento (Bordenave; Pereira, 2002; Aastasiou; Alves, 2004). Para garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, é essencial considerar o conhecimento prévio do aluno ao selecionar estratégias de

ensino, que precisam ser adaptadas para corresponder ao perfil individual dos estudantes (Anastasiou; Alves, 2004; Mazzioni, 2013; Pinto; Cortinove; Carvalho, 2017).

Com relação a metacognição, esta é entendida como a tomada de consciência do sujeito sobre seus conhecimentos, sobre seu modo de pensar, promovendo a regulação de suas ações (Rosa, 2011). Para Portilho (2011), o ensino deve estimular o sujeito a refletir sobre sua maneira de ser, de pensar, de agir e de interagir, assim como convidá-lo, conscientemente, a mudar quando for necessário melhorar a sua aprendizagem.

Dessa forma, a metacognição é considerada um fator importante para que o aluno adquira capacidade de praticar a autoanálise das suas ações e monitorar seu próprio desempenho, visto que por meio dela os discentes conseguem refletir suas experiências e após a reflexão ter ciência sobre o conhecimento que possuem relacionada a determinados conteúdos, ou situações, pois durante a reflexão sobre vivenciam suas dificuldades, identificam seus limites e por fim, direcionam suas ações para um aperfeiçoamento na realização das tarefas (Locatelli; Alves, 2018).

As ideias de Flavell (1976), na interpretação de Rosa (2014), dispõem que a regulação do pensamento metacognitivo acontece pela ação e interação de quatro aspectos de forma independente. São eles: conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas, objetivos cognitivos e ações cognitivas. De acordo com a autora, apesar de cada aspecto ser responsável por uma função específica, os benefícios da consciência metacognitiva só são possíveis quando estão todos em conjunto e sendo observados nas três direções: pessoa, tarefa e estratégia (Flavell, 1976; Rosa, 2014; Santos, 2020).

Nesse sentido, a direção pessoa, ocorre a partir dos recursos cognitivos, nas distintas tarefas e com as diversas estratégias que podem ser utilizadas (Flavell, 1976; Rosa, 2014; Santos, 2020). Neste elemento, o indivíduo é representado por suas convicções sobre si mesmo e em comparação aos demais; o elemento tarefa envolve os processos na sua realização, no que tange sua abrangência extensão e exigência; o elemento estratégia

compreende “quando”, “onde” e “por que” determinada estratégia deve ser utilizada, momento em que o sujeito busca caminhos para atingir o objetivo proposto (Rosa, 2014).

Outros três aspectos são relacionados como importantes para o processo metacognitivo: planejamento, monitoramento e a avaliação (Corno; Mandinach; 1983; Santos, 2020). No planejamento o sujeito fixa as metas e as previsões das etapas, além da escolha das estratégias para realizar a ação. No monitoramento o responsável pela atividade deve controlar a ação e verificar se está apropriada para atingir o objetivo no decorrer do processo, assim identificando erros e corrigindo quando necessários. Por fim, na avaliação, o sujeito vai avaliar seu processo com critérios específicos para verificar se chegou ao que havia pretendido no início (Rosa, 2014).

Além disso, o processo de ensino-aprendizagem está envolto dentro de conceitos metacognitivos, já que transforma em conhecimento as informações adquiridas (Andreta, 2010). A metacognição ocorre a partir da capacidade do homem de refletir sobre seu processo de conhecimento, durante a realização de tarefas e sobre os processos mentais que facilitam a execução dessas atividades associadas as estratégias utilizadas para a resolução de problemas (Peixoto, 2007). Constitui-se em uma atitude reflexiva por meio da qual o discente adquire consciência dos próprios processos mentais, formada por habilidades como: prestar a atenção; esforço para atribuir significado; reflexão; compreensão da lógica do seu próprio pensamento e capacidade de identificação das causas por trás das dificuldades existentes na realização de determinada aprendizagem (Hadji, 2007).

Dessa forma, nota-se que a participação do aluno por meio de diálogos em classe é fator primordial para o docente, uma vez que, por compreender a lógica do aluno durante a realização de uma atividade, o docente pode auxiliá-lo, melhorando e ajustando suas orientações, a fim de que elas favoreçam a aprendizagem (Freitas *et al.*, 2010). Logo, ao mediador cabe a função de favorecer e construir estratégias que direcionem o aluno

as suas atividades, sob um enfoque de superação, que é inerente ao processo de construção do conhecimento (Beber; Silva, Bonfiglio, 2013).

Nesta perspectiva, é papel do docente, direcionar estratégias que levem o aluno à construção de seu próprio conhecimento, a partir de uma participação ativa e coerente centrada na necessidade e na oportunidade de reflexão sobre os porquês e as maneiras de realização de suas atividades proporcionando, assim, a construção da autorregulação e a monitoração através da reflexão (Beber; Silva, Bonfiglio, 2013).

As atitudes do mediador frente as ações de aprendizagem podem ser vistas na Figura 1 a seguir:

**FIGURA 1:** Atitudes Docentes de Aprendizagens:



**Fonte:** Adaptado de Sanmarti (2009).

Conforme a Figura 1, a função do professor é propor ações que ajudem os alunos a se autorregular, identificar as dificuldades do aprendiz, compreendê-las e modificar suas estratégias pedagógicas para que o processo de aprendizagem aconteça a partir de uma cultura de promoção do “aprender a aprender”. Essas ações podem ocorrer de forma conjunta ou na relação entre o aluno e o professor, por meio de um movimento de internalização progressiva, capaz de promover a construção do conhecimento (Sanmarti, 2009).

Nas palavras de Stedile (2003) a metacognição é uma estratégia a ser utilizada sempre que a intenção for transformar o conhecimento em



conduta profissional, uma vez que pensar sobre o processo de aprendizagem e estabelecer estratégias para auxiliar este processo, potencializam habilidades individuais para a resolução de problemas.

A interação entre metacognição e aprendizagem a partir de conceitos como processo de aprendizagem e metacognição, considerando a autoavaliação, reflexão, o monitoramento da compreensão, autoquestionamento, desempenho, planificação, compreensão dos processos mentais e a metamemória (Stedile, 2003).

A partir do exposto, e frente aos diferentes conceitos existentes para as estratégias, defende-se, neste estudo, o termo estratégia “[...] no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 69).

As estratégias de ensino possibilitam a estimulação dos alunos por meio do desenvolvimento de atividades em equipe ou de forma individual. Partindo deste ponto de vista, optou-se por deter-se neste estudo, as estratégias: Tempestade Cerebral, Grupo de Verbalização e de Observação (GVGO) e a ferramenta Canvas.

### **Estratégias de Ensino**

Nas palavras de Masetto (2015) uma estratégia que pode ser desenvolvida com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento é a Tempestade Cerebral. A estratégia é ideal para abordagem de conteúdos que envolvam teorias, conceitos e análises críticas (Oliveira; Campos, 2018). Ela surge como uma forma possível de identificar o conhecimento prévio do aluno e pode ser descrita, nas palavras de Anastasiou e Alves (2004), como uma possibilidade para estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural favorecendo no aluno o funcionamento da imaginação.

Para o funcionamento da estratégia Tempestade Cerebral, também conhecida como Brainstorm, orienta-se a turma para a atividade que irá acontecer pedindo aos alunos que a partir da sugestão de um determinado tema ou palavra instigante e provocadora, verbalizem, imediatamente, sem

preocupação, as relações que lhes vierem imediatamente à cabeça (Masetto, 2015). Para o sucesso da prática, deve-se evitar que os alunos realizem as associações previamente, ou que tenham um longo tempo destinado para a reflexão sobre alguma coisa, o mais importante é a manifestação espontânea (Masetto, 2015).

Durante a atividade, ao professor cabe a função de registro das palavras no quadro ao redor do tema apresentado por ele, sem qualquer tipo de comentário ou manifestação de reações as verbalizações, para incentivar a liberdade de associações (Masetto, 2015). A ele, também, cabe a mediação de palavras que eventualmente possam não possuir relação com o tema proposto (Masetto, 2015).

A estratégia GVGO, segunda estratégia abordada neste estudo, consiste na análise de um tema ou problema sob a coordenação de um professor que dividirá a turma em dois grupos: o primeiro, de verbalização (GV), e o segundo, de observação (GO) (Anastasiou; Alves, 2004). Conforme evidencia Masetto (2015, p. 130), o GVGO é uma técnica que permite o desenvolvimento das seguintes habilidades: "verbalizar, ouvir, observar, dialogar, trabalhar em grupo".

Para seu funcionamento, os discentes formam dois círculos concêntricos, um menor no centro, com no máximo 5 pessoas, e outro maior com o restante do grupo, circulando o primeiro (Masetto, 2015). Num primeiro momento, são dados 15 minutos para o grupo GV, que será o grupo interno, fazer a discussão e fechá-la, verbalizando e discutindo sobre o texto em tom de voz possível de ser escutado por todos.

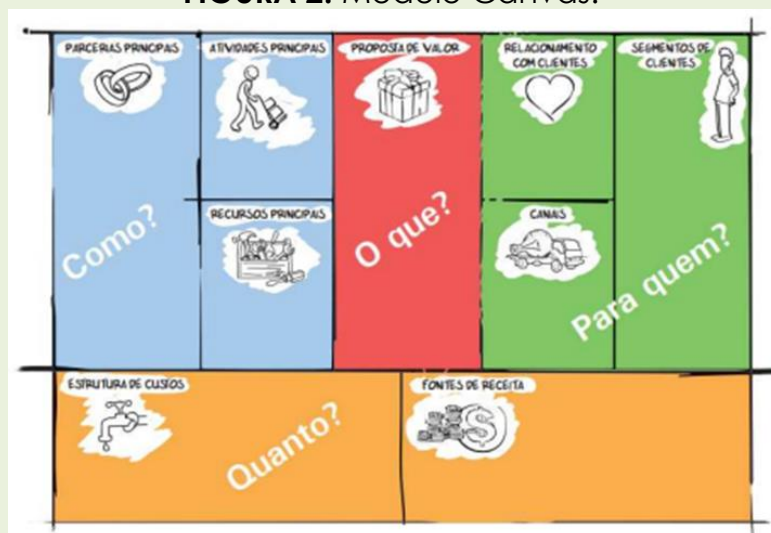
Durante a discussão, cabe ao grupo GO, externo, analisar todos os pontos que estão sendo levantados e discutidos, e verificar se os conceitos já aprendidos na disciplina estão sendo relacionados a atividade, se foram mencionados exemplos práticos ou experiências semelhantes e se todos os participantes verbalizadores participaram da discussão (Masetto, 2015). Passados 15 minutos ou encerrada a discussão, os papéis são invertidos (Masetto, 2015).

O fechamento da atividade é papel fundamental do docente e deve contemplar os objetivos, portanto, incluir elementos do processo e dos produtos obtidos (Anastasiou; Alves, 2004).

A terceira estratégia abordada no estudo, a ferramenta Canvas, considerada de aplicação prática e visual de fácil compreensão, foi originado a partir da tese de doutorado do suíço Alexander Osterwalder, no ano de 2004, para ser utilizada para modelagem, análise e ideia de negócios (Osterwalder, 2004; Herrera, 2015). Segundo os autores, o Canvas pode ser definido como um modelo de negócios que descreve a lógica de criação, entrega e captura de valor de uma organização.

A Figura 2 mostra a forma estrutural da ferramenta.

**FIGURA 2:** Modelo Canvas:



Fonte: Cartilha Sebrae Canvas (2013).

De acordo com Sebrae (2020), a Figura 2 evidencia as etapas para a criação de um modelo de negócios, a partir de nove blocos que compõem um empreendimento, agrupados em quatro questões que precisam ser respondidas e tem relação com o segmento de mercado, a saber: Vou fazer o que? Essa resposta é a Proposta de Valor; Para quem vou fazer? Neste quadrante, estão incluídos três blocos: segmento de cliente, canais e relacionamento com clientes; Como vou fazer? Quais são os recursos principais, as atividades e os parceiros principais; e, Quanto? Quais e como serão obtidas as receitas e qual será a estrutura de custos para viabilizar o negócio (Sebrae, 2020).

Sendo assim, esta metodologia permite ao discente um mapa visual dos principais pontos de planejamento ilustrando as características da sua modelagem de negócios, permitindo ao aluno desenvolver habilidades como trabalho em grupo, liderança, pesquisa e viabilidade dentro de uma realidade próxima ao mercado de trabalho.

## **METODOLOGIA**

Para cumprir o objetivo geral proposto, este estudo se caracteriza do ponto de vista do problema de pesquisa como abordagem qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), localizada na região extremo sul do país que oferece a disciplina de Empreendedorismo no curso de graduação em Ciências Contábeis.

A população de pesquisa é composta por 46 discentes matriculados na disciplina que é oferecida no 5º semestre do curso de Contábeis da IES pública pesquisada. Dos 46 estudantes que compõe a população de pesquisa, 17 não responderam ou optaram por não participar, assim a amostra é composta por 29 discentes respondentes que aceitaram participar do estudo.

Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um questionário com 10 questões abertas adaptado do estudo de Franzoni (2020), que tem por objetivo investigar como a adoção de metodologias inovadoras no ensino, aliada a processos metacognitivos, pode promover indícios de aprendizagem em estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis.

O questionário foi transcrito para a plataforma *google forms* e disponibilizado aos discentes de forma *on-line* por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Universidade em um primeiro momento. Em função do reduzido número de respostas no formato *on-line*, o questionário foi transcrito para o *Word*, impresso e aplicado em sala de aula. Sendo assim, tanto a versão *on-line* quanto a aplicada em sala, contavam com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes da coleta de dados, os discentes participaram de uma atividade no qual foi desenvolvida a estratégia de ensino GVGO. A realização desta atividade ocorreu em três momentos em que foram utilizadas duas aulas completas e o final de uma terceira aula. Na primeira aula, foi realizada a estratégia GVGO e Estudo de Casos. Em um primeiro momento, os alunos realizaram uma leitura prévia, com material disponibilizado pelo AVA, de uma reportagem, obtida pela *internet*, sobre Geração Empreendedora. A matéria Gerações e o Mercado de Trabalho, tema da reportagem foi trabalhado anteriormente em sala de aula.

Conforme sugere a estratégia, a turma foi dividida ao meio e cada parte da turma também se dividiu em dois, formando 4 grupos, sendo eles: 2 de observação e 2 de verbalização, para que fosse realizada a estratégia GVGO. No segundo momento, os alunos receberam uma nova reportagem, com os últimos dados do *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)* e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) 2020, que apontam as mudanças que a pandemia trouxe para o cenário empreendedor brasileiro, junto com algumas folhas de almoço. Após os estudantes organizarem-se em círculos, a estratégia foi realizada. O tempo de discussão foi de 30 minutos (15 para o primeiro grupo GV e 15 para o segundo). Após, a discussão foi aberta com todos da sala e mediada pelo professor.

Para o terceiro momento, os dados das anotações foram planilhados em *Excel* e discutidos em aula com a participação de todos e mediação do professor, que finalizou a atividade com um *feedback*.

Para o início da atividade Canvas, os alunos organizaram-se em grupo, com no máximo cinco integrantes. Depois disso, os segmentos de negócios estarem definidos e apresentada a ferramenta do Canvas, foi realizada a atividade Tempestade Cerebral com os alunos.

Nesta atividade, os estudantes escreveram por três minutos, em silêncio e individualmente, todas as palavras que vinham a mente sobre o segmento de negócios escolhido e depois, sem julgamentos, discutiram essas palavras com o seu grupo e mediação do professor. Finalizada a discussão,

os alunos receberam os quadrantes do Canvas, ou seja, nove blocos organizados no formato das quatro questões: Vou fazer o que? Proposta de valor; Para quem vou fazer?; Como vou fazer?; e, Quanto?, e mais uma folha com todos os quadrantes juntos.

Na primeira aula do Canvas os grupos trabalharam na proposta de valor por meio do quadrante: Vou fazer o que? A atividade teve início na sala de aula e a entrega deste quadrante ficou definida para um dia antes da próxima aula pelo AVA, em tarefa aberta pela professora na plataforma.

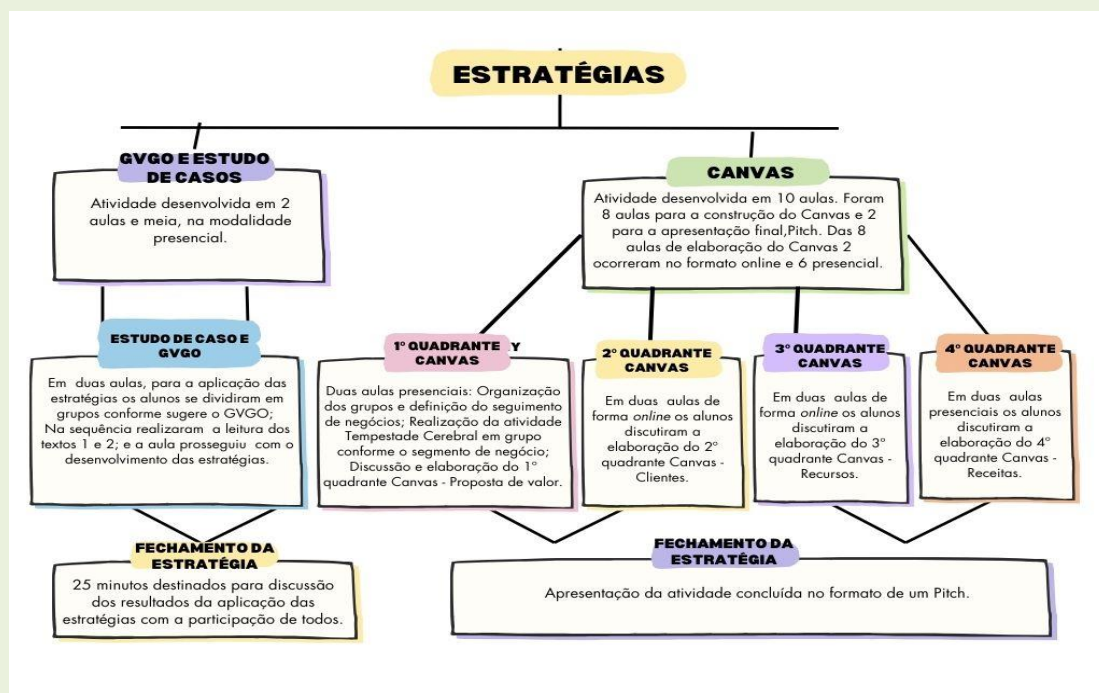
A segunda e terceira aula foram feitas de forma *on-line* em virtude da pandemia do *Coronavírus-19*. Apesar de *on-line*, essas aulas seguiram o mesmo formato da primeira. Na segunda aula, os alunos realizaram a atividade prevista para o quadrante: Para quem vou fazer? Realizaram a postagem até um dia antes da próxima aula e na terceira aula procederam da mesma forma, com a elaboração do quadrante: Como vou fazer? Nessas duas aulas, os alunos receberam suporte de forma *on-line* do professor por meio da plataforma AVA.

A quarta aula aconteceu de forma presencial. Os grupos se reuniram em sala e realizaram as atividades do quadrante: Quanto? Nesta atividade, o professor passou em todos os grupos para tirar dúvidas, tanto as do dia quanto as não sanadas nas aulas realizadas de forma *on-line*. Também, foram esclarecidos alguns pontos sobre a entrega final da atividade.

As apresentações ocorreram na quinta aula no formato de um *Pitch*, de 5 minutos, com objetivo de despertar o interesse da outra parte (investidora, investidor ou cliente) pelo seu negócio. O *pitch* deve conter apenas as informações essenciais e diferenciadas.

A Figura 3 apresenta as estratégias e a forma de realização das atividades junto aos alunos.

**FIGURA 3:** Estratégias e a realização das atividades:



**Fonte:** Dados da pesquisa (2022).

A disciplina de Empreendedorismo possui uma carga horária de duas aulas por semana consecutivas com duração de cinquenta minutos cada aula. Na aula reservada para a apresentação, após cada *Pitch*, a banca, formada pelos responsáveis da atividade, realizou perguntas aos apresentadores sobre seus negócios para uma melhor compreensão e na intenção de promover e instigar a discussão com toda a turma.

Para a análise dos dados, o método escolhido foi a Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2013). De acordo com os autores, a ATD consiste na desconstrução dos textos em unidades semelhantes que direcionam a criação de categorias que dão origem a novas expressões para os fenômenos que estão sob investigação por meio dos metatextos. Dessa forma, mediante da técnica, torna-se possível a compreensão para além do que está explícito no texto, a partir da desconstrução do mesmo, no qual as categorias nos permitem visualizar o conjunto por meio da unidade.

Segundo Moraes e Galiazzi (2013), a ATD se dá por intervenção de três etapas fundamentais: a unitarização, a categorização e a construção de metatextos. A primeira das três etapas, a unitarização compreende a fase

de desconstrução dos textos em unidades comuns, nas quais isolam-se fragmentos para serem agrupados posteriormente (Moraes; Galiazzi, 2013; Marques, 2015). No processo de unitarização se constrói, por meio da análise dos dados, um olhar voltado para o agrupamento de ideias semelhantes, que conforme Moraes e Galiazzi (2013, p. 42) pode ser entendido como um movimento proveniente do “esforço de operação de modo inconsciente, preparando as condições para a intuição e emergência de novas compreensões”.

A segunda etapa, conhecida como categorização, é responsável pelo agrupamento das unidades semelhantes em categorias que podem ser denominadas de categorias a priori ou emergentes que conforme sugere o próprio nome, emergem durante o processo (Moraes; Galiazzi, 2013; Marques, 2015). A terceira e última etapa é a construção dos metatextos, que consiste na junção das ideias categorizadas e entendidas por meio de um conjunto de textos que oferecem novos pontos de vista sobre o tema analisado.

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Por questões éticas, neste estudo não serão revelados os nomes dos discentes participantes da pesquisa. Os alunos respondentes serão identificados pela letra “A” de aluno, precedida por um número utilizado para tabulação das respostas partindo do 1 ao 29, conforme a quantidade total de amostra da pesquisa, a exemplo: A1, A2, A3, ..., A29.

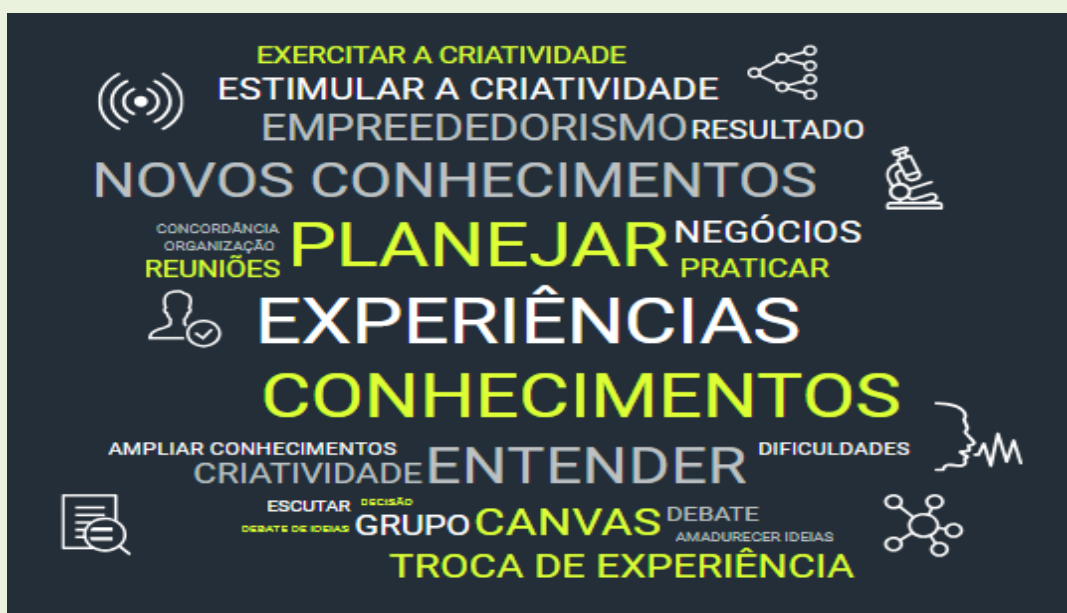
Nesta pesquisa, optou-se por usar a ATD para compreender como ocorreu a aprendizagem dos alunos com base nas atividades e estratégias em sala de aula. Para a aplicação da técnica e identificação das categorias, inicialmente os dados coletados, por meio do questionário, foram organizados por questão em planilha de *Excel*. Na ferramenta foi aberta uma aba para cada pergunta do questionário, que continha as respostas de todos os participantes. Em seguida, foram destacadas as palavras, argumentos e ideias em comum entre todas as respostas dos participantes para cada indagação do questionário, com a finalidade de entender a



percepção discente e dar início a etapa de unitarização da análise textual discursiva. Na sequência, foi realizado um refinamento entre os destaques selecionados, para garantir maior robustez a análise.

A Figura 4 apresenta uma nuvem de palavras elaborada com os destaques presentes nas falas dos respondentes.

**FIGURA 4:** Nuvens de palavras:



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Dando continuidade as análises iniciais, após identificar os pontos importantes existentes nas respostas, as questões foram agrupadas de acordo com os relatos dos participantes, respeitando a semelhança de sentido, argumento e ideia existente entre eles. Dessa forma, por meio da desconstrução das ideias ocorreu a captação dos elementos comuns nas unidades, que resultaram grupos apresentados como três categorias: a) Metacognição e o Modelo de Negócios Canvas; b) Criatividade e Inovação; e c) Trabalho em Equipe.

As categorias foram organizadas em quadros formados pelos relatos dos participantes. O critério adotado para elencar as respostas que compõem os arranjos de cada categoria foi selecionar as falas dos alunos de acordo com a essência da categoria e com os argumentos do grupo.

A categoria Metacognição e o Modelo de Negócios Canvas pode ser exemplificada pelas respostas dos participantes da pesquisa, conforme Quadro 1.

**QUADRO 1:** Metacognição e o Modelo de Negócios Canvas:

Participantes	Respostas
A2	Nosso grupo se organizou e fizemos a atividade toda <i>online</i> , onde cada um enviava sua parte, e depois juntamos tudo.
A3	Aprender a utilizar a ferramenta Canvas, faltou um pouco de conhecimento sobre a área, mas tiramos dúvidas com professor.
A4	Planejamos um debate sobre tudo que era relevante para o nosso negócio e no decorrer fomos em busca do que seria de fato inovador.
A5	Entender como funciona e se planeja um negócio, escolhendo as melhores oportunidades.
A6	O resultado foi bem satisfatório, as dificuldades foi colocar as ideias em papel, aprimorá-las para terem efeitos verdadeiros.
A7	Sim, foi um resultado ótimo, as dificuldades foram mais em discutir ideias para a melhoria da atividade.
A10	Sim, o resultado foi o esperado. A dificuldade foi identificar o custo das atividades.
A13	Em aula discutimos todos os pontos, durante a atividade fomos pontuando e discutindo o que seria todos os âmbitos, amadurecemos a ideia escolhida.
A21	Utilizamos como base o negócio de uma das integrantes do grupo e fomos agregando ideias possíveis para ela realizar em seu negócio.
A28	Cada um fez suas questões e de todos se tirou uma resposta final, foi esse o planejado e não mudou.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022).

Para a formação deste conjunto, foram utilizadas as respostas dos discentes quando questionados sobre o objetivo da atividade apresentada, a estratégia adotada pelo grupo para resolver a atividade, satisfação com relação ao resultado obtido e dificuldades encontradas.

De acordo com Jou e Sperb (2006), o sistema cognitivo monitora, planeja e regula seus próprios processos e por esta ação se tornam mais conscientes ao longo do tempo. Para os autores, as pessoas adquirem a capacidade de monitoramento, de autorregulação e de elaboração de estratégias para aumentar sua cognição. Ainda sobre os autores, suas palavras vão ao encontro com as respostas dos alunos A4 e A13, quando comentam que para resolver a atividade discutiram todos os pontos e debateram ideias, dando a entender que pontuaram as principais

possibilidades e escolheram a melhor opção. Em outras palavras, os dissidentes admitem refletir e monitorar ideias (elemento metacognitivo: “monitoração”).

Dessa forma, Neves (2007) comenta que a aprendizagem envolve processos metacognitivos e transforma em conhecimento as informações adquiridas, utilizando-se de estratégias de aprendizagem como a monitoração ou autorregulação, que correspondem a uma parte da avaliação de um determinado processo.

A resposta do aluno A21 corresponde as ideias de Neves (2007), ao salientar que o uso da cognição e da metacognição proporcionam a retenção de componentes da informação ou representação de determinada circunstância, onde a informação nova é adicionada as informações que já estão armazenadas.

No relato do aluno A3 está presente dois elementos metacognitivos: - “tarefa”: quando cita o objetivo, do que se trata a atividade, e - “pessoa”: ao mencionar a falta de conhecimento na área. O elemento “tarefa”, também, aparece na resposta do estudante A5.

Rosa (2014) destaca que o conhecimento metacognitivo está relacionado à consciência metacognitiva referente à pessoa e seus recursos cognitivos, às tarefas e suas variáveis e às estratégias para a realização das tarefas cognitivas.

Complementando, o aluno A3 ressalta a importância do mediador durante a atividade no processo da metacognição. De acordo com Beber, Silva e Bonfiglio (2013), o mediador na aprendizagem tem uma importante função na promoção de um ambiente favorável ao desenvolvimento motivacional. Para os autores, existem diversas formas de mediar que fazem com que o professor alcance maior ou menor êxito compartilhar a aprendizagem e adotar a postura de compartilhamento e reflexão costuma ser a mais eficiente. Para tanto deve entender a compreensão figurativa que o aluno traz para a sala de aula, que na maioria das vezes está subjacente as suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber (Schon, 1995).

A planificação é a responsável pela previsão de etapas e escolha das estratégias em relação ao objetivo pretendido, o que supõe a fixação de metas para realizar a ação (Brown, 1987). Sobre esse viés, tem-se os comentários dos alunos A2 e A4, que revelam que seus grupos planejaram estratégias para a realização da tarefa.

Para Brown (1987) o planejamento ocorre na medida em que o problema é conhecido pelo sujeito que pretende resolvê-lo. Nas palavras do autor, em sua forma inicial, o planejamento não é extremamente completo, porém, em qualquer ponto as decisões do sujeito representam oportunidades para o desenvolvimento do plano, consistindo em ações independentes e influenciadas pelo seu conhecimento (Brown, 1987).

As falas dos alunos A2 e A4, também, fazem menção ao elemento metacognitivo “estratégia” (momento em que o sujeito busca caminhos para atingir o objetivo proposto). Segundo Rosa (2011) as estratégias de aprendizagem atuam permitindo que os estudantes realizem ações a partir da identificação de seus conhecimentos (Rosa, 2011).

O relato do discente A28 está vinculado aos elementos “planificação” e “monitoração” e corroboram as ideias de Blanchard e Frasson (2004) de que ao seguirem seus próprios planejamentos nas atividades, os estudantes obtêm sucesso, adquirem maior confiança e se sentem mais entusiasmados para a realização de tarefas futuras. Ainda conforme os autores, o professor tem função de oferecer autonomia e guiar os alunos no desenvolvimento de seus processos de aprendizagem. Sobre o elemento metacognitivo “avaliação”, os alunos A6, A7 e A10 fazem referência ao resultado encontrado (êxito na atividade) e apontam as principais dificuldades.

A segunda categoria, denominada Criatividade e Inovação, emergiu das respostas expostas no Quadro 2.

**QUADRO 2:** Criatividade e Inovação:

Participantes	Respostas
A8	Pensamos nas nossas necessidades e como iríamos suprir.
A12	Creio que fomos mais realistas, nos baseamos em algo que já existe e buscamos melhorar e aprimorar os serviços.
A13	Buscamos inovação em um aplicativo de serviço que não tem na cidade.
A25	Grupo buscou algo inovador que solucione um problema existente.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022).

Diferentemente de outros modelos existentes na literatura, o Canvas é considerado o mais completo na teoria de modelos de negócio por apresentar, de forma simples e detalhada, o relacionamento dos componentes organizacionais internos e externos e evidenciar como as partes se relacionam para criar e capturar o valor proposto pelas empresas (Hedman, Kalling, 2003; Lecocq, Demil, Warnier, 2006; Johnson, Christensen, Kagermann, 2008; Bonazzi, Zilber, 2014). Nesse contexto, a partir do Modelo Canvas os alunos tiveram que criar um negócio, como pode ser observado nas respostas de A8, A12, A13 e A25.

De acordo com o dicionário Aurélio (2022), o conceito de “criatividade” está vinculado a qualidade da pessoa criativa, de quem tem capacidade, inteligência e talento para criar, inventar ou fazer inovações na área em que atua, de forma autêntica e com originalidade. A palavra “inovação” está relacionada ao ato ou efeito de inovar, introduzir novidades ou mudanças, é a ação em si, colocar em prática o que foi criado, inventado. Portanto, como salienta Valentim (2008), a criatividade é o primeiro passo para a inovação, e deve ser aliada a viabilidade para sua implantação.

Segundo Roussel, Saad e Bohlin (1992) a inovação pode ser: - incremental: aplicada a algo existente, que necessita de ajuste ou modificação; - fundamental: advém das necessidades/ demandas da sociedade, solicitações de um grupo; - radical: algo que não existe e não possui demanda, completamente novo. Observa-se que a inovação incremental está presente na resposta do aluno A12, a inovação fundamental aparece nas falas dos alunos A8 e A25, e a resposta de A13 faz

referência ao conceito de inovação radical ao colocar em funcionamento um serviço, pela internet, inexistente na região.

Nessa perspectiva, o modelo Canvas fomentou o desenvolvimento da criatividade e a capacidade de análise crítica frente aos problemas existentes no cotidiano, como por exemplo a ausência ou aprimoramento de serviços, para escolher o melhor negócio e colocar em prática através da inovação.

Por fim, a categoria Trabalho em Equipe emergiu a partir do posicionamento dos discentes sobre questões que exploravam a percepção deles com relação contribuição da atividade desenvolvida em grupo para a aprendizagem, conforme o Quadro 3 a seguir.

**QUADRO 3:** Trabalho em Equipe:

<b>Participantes</b>	<b>Respostas</b>
A16	Com o grupo surgem ideias diferentes e a discussão ajuda a chegar na melhor resolução da atividade.
A19	O trabalho em grupo favorece a troca de ideias e experiências.
A22	Trabalhar em grupo foi bom, pois o debate de ideias estimula.
A28	Foi ótima a troca de ideias para se observar outros aspectos da atividade.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022).

Conforme Anastasiou e Alves (2004), o trabalho em grupo é baseado na interação e no compartilhamento. A caracterização de grupo não provém da junção desordenada de alunos, mas é fundada no desenvolvimento inter e intrapessoal e do estabelecimento de objetivos compartilhados. Todos os participantes da pesquisa ressaltaram a importância do trabalho em grupo, a exemplo, tem-se as respostas dos alunos A16, A19, A22 e A28.

Segundo Franzoni (2020), a cooperação e interação que os estudos em pequenos grupos proporcionam são fundamentais para que os alunos adquiram confiança, saibam enfrentar as suas dificuldades, discutam o problema com os colegas e aprendam com eles. Nesse contexto, Deaquino (2008, p. 37) considera que "uma discussão em pequenos grupos permite aos aprendizes compartilhar experiências e ideias na busca de solução de problemas", conforme destacado pelos alunos A16, A19 e A22.

Anastasiou e Alves (2004) ressaltam que as estratégias para serem desenvolvidas em grupo nas salas de aula constituem um desafio para os alunos a ser reconhecido e enfrentado. No entanto, o papel do professor é fundado na mediação entre o discente e o objeto de estudo que pode ser o professor, os colegas de turma, textos, vídeos, um caso a ser estudado, ou um tema a ser debatido. Essa mediação por parte do docente se faz necessária, porque a aprendizagem é um ato social. As habilidades devidamente desenvolvidas, a partir do trabalho em grupo, auxiliam o discente no amadurecimento de sua inteligência emocional e autoconhecimento (Anastasiou; Alves, 2004).

Stedile (2003) complementa que o ambiente de aprendizagem é um lugar ou espaço onde ocorre a aprendizagem, ou seja, um local no qual é possível encontrar atividades e recursos para juntos e a disposição do aluno serem utilizados como uma ferramenta capaz de interpretar as informações que resultam da interação com o meio e com outras pessoas. Portanto, os alunos podem explorar suas próprias estratégias e metas de aprendizagem, com independência e responsabilidade sobre a construção de seu próprio conhecimento. Assim, os discentes realizam atividades em grupo e trocam aprendizado dentro do grupo e com os que os cercam.

## CONCLUSÃO

Por intermédio da análise dos resultados da pesquisa, entende-se que o estudo conseguiu alcançar o objetivo de analisar a percepção dos discentes sobre a própria aprendizagem, mediante a utilização das estratégias de ensino Tempestade Cerebral, GVGO e o modelo de negócios Canvas, na disciplina de Empreendedorismo do curso de Ciências Contábeis.

Com o tratamento dos dados por meio da técnica de ATD emergiram três categorias denominadas: Metacognição e o Modelo de Negócios Canvas; Criatividade e Inovação; e Trabalho em Equipe. Mediante o agrupamento das respostas, foi possível perceber que os respondentes possuem uma visão positiva com relação as suas estratégias para a

aprendizagem. É possível perceber diante das respostas que os estudantes reconhecem a existência de vários tipos de estratégia e entendem que cada uma delas funciona melhor para uma determinada finalidade.

Nos achados da pesquisa, nota-se que os elementos pessoa, tarefa, estratégia, planificação, monitoração e avaliação, considerados importantes para o desenvolvimento das habilidades metacognitivas, conforme Flavell (1976), Rosa (2014) e Santos (2020) estão presentes nas respostas dos alunos. As estratégias e as diversas formas de planejamento utilizadas nos pequenos grupos proporcionaram melhor rendimento escolar dos discentes.

Os resultados destacam que os participantes ressaltaram a importância do papel do mediador (professor) e reconhecem a importância do trabalho em equipe. Portanto, o trabalho em equipe pode ser considerado como base para a superação das dificuldades dos alunos capaz de potencializar o processo de aprendizagem.

Assim, percebe-se que a contribuição da pesquisa é a constatação da importância da utilização de estratégias diferenciadas no ensino de Contabilidade, ao favorecer o desenvolvimento da autonomia do aluno, estimular a criatividade e a capacidade de análise crítica, promover a interação e contribuir na aprendizagem a partir dos trabalhos em grupo. A medida em que os estudantes compreendem suas funções e seus processos metacognitivos, se tornam confiantes e mais capazes de desenvolver um papel ativo na sociedade.

Como limitação do estudo, ressalta-se a dificuldade inicial de desenvolver uma atividade diferente das tradicionais em sala de aula e a resistência dos discentes em participar das atividades, que foram realizadas próximo ao retorno das aulas para a modalidade presencial após o período pandêmico, que ainda apresentava problemas e restrições.

Para pesquisas futuras, sugere-se a inclusão de respostas fechadas para que essas possam ser contabilizadas ao final, facilitando a observação da pesquisa e a aplicação das estratégias em turmas diferentes para que seja traçado um comparativo. Fica a sugestão de aumentar a carga horária



para explicação das atividades aos discentes para que elas sejam desenvolvidas com menor número de dúvidas possível. Além disso, a alteração da ordem de realização das estratégias GVGO e Tempestade Cerebral pode ser uma saída para uma melhor identificação do conhecimento prévio dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2004.
- AURÉLIO DICIONÁRIO. **Dicionário Aurélio on-line de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 18 dez. 2022.
- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. **Penso**. Porto Alegre, RS, 2018.
- BARBOSA, R. S.; LEAL, E. A.; NGANGA, C. S. N. Estratégias de ensino aplicadas na pós-graduação em Contabilidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 16, n. 25, p. 548-574, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20190094>
- 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, jan./ jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>
- BORDENAVE, J. E. D. A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes. **Revista de Educação**. AEC, v. 54, p.41-45, 1984.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 23º ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In: F. E. Weinert, R. H. Kluwe. **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010. Disponível em: [http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP\\_d03\\_a04\\_t07b.pdf](http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_d03_a04_t07b.pdf) Acesso em: 20 dez. 2022.
- CORNO, L.; MANDINACH, E. B. The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. **Educational Psychologist**, n. 18, p. 88-118, 1983. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461528309529266>
- DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.
- FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. (Org). The nature of intelligence. **New York: Hillsdale Erlbaum**, 1976.

- FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes; 2008. p.183.
- FRANZONI, P. G. R. **Investigação matemática no ensino de Educação Financeira e Economia**: uma vivência com licenciandos em Matemática. 256 p. Tese (Doutorado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, RS, 2020.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.
- HEDMAN, J.; KALLING, T. The business model concept: theoretical underpinnings and empirical illustrations. **European Journal of Information Systems**, Basingstoke, v. 12, n. 1, p. 49-59, 2003. Doi: <https://doi.org/10.1057/palgrave.ejis.3000446>
- HERRERA, D. C. F. El modelo Canvas en la formulación de proyectos. **Cooperativismo Desarrollo**, v.23, n.107, p.118-142, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=535267>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- JOHNSON, M. W.; CHRISTENSEN, C. M.; KAGERMANN, H. Reinventing your business model. **Harvard Business Review**, Boston, v. 86, n. 9, p. 50-59, Dec. 2008.
- JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia Reflexão Crítica**, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000200003>
- LECOCQ, X.; DEMIL, B.; WARNIER, V. Le business model, un outil d'analyse stratégique. **L'Expansion Management Review**, v. 4, n. 123, p. 96-109, 2006. DOI: 10.3917/emr.123.0096. URL: <https://www.cairn.info/revue-l-expansion-management-review-2006-4-page-96.htm>
- LOCATELLI, S. W.; ALVES, N. C. B. Aproximações entre o monitoramento metacognitivo e a elaboração de portfólio em uma disciplina de Química Geral. Amazônia: **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 14, n. 29, p. 79-92, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v14i29.5578>
- MARCHESAN, M. R., KUHN, M. C., MOLIN, N. D.; ARAUJO, J. M. S. Tempestade Cerebral, Phillips 66 e GV/ GO: a prática com estratégias de ensino em uma turma de curso. **Revista Thema**, v. 14, n. 4, p. 307-318, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.307-318.736>
- MARQUES, H. R. **Metodologia do Ensino Superior**. Campo Grande: UCDB, 1999.
- MARQUES, L.; BIAVATTI, B. T. Estratégias aplicadas no ensino da Contabilidade: evidências dos planos de ensino de uma universidade pública. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 12, n. 2, p. 24-47, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2019v12n2p24>
- MARQUES, L. O. **A Formação Docente no Cotidiano Escolar através do PIBID**: um estudo com licenciadas PIBID Pedagogia FURG. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, 2015.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 7º ed. São Paulo: Summus, 2015.

MATIAS, M. A., COLARES, A. C. V., ROCHA, P. M.; CARVALHO, L. E. Jr. O ensino de empreendedorismo nos cursos de graduação em ciências contábeis. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 12, n. 35, p. 63-78, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v12n35p63-78>

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo - ReAT**, v. 2, n. 1, p. 93-109, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15210/reat.v2i1.1426>

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. Ed. Rev. Ijuí. Ijuí, 2013.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

NEVES, D. A. B. Meta-aprendizagem e Ciência da Informação: uma reflexão sobre o ato de aprender a aprender. **Revista PCI**, v. 12, n. 3, p. 116-128, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-99362007000300009>

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

OSTERWALDER, A. **The business model ontology a proposition in a design science approach**. Doctoral dissertation, Université de Lausanne, Faculté des hautes études commerciales, 2004.

OSTERWALDER, A.; PIGNEUR, Y. **Business Model Generation - inovação em modelos de negócios**: um manual para visionários, inovadores e revolucionários. Alta Books, 2011.

PATHWAYS COMMISSION. Charting a national strategy for the next generation of accountants – **final report**, 2012. Disponível em: <http://commons.aajahq.org/groups/2d690969a3/summary>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23º ed. São Paulo: Ática, 2006.

PINTO, E. A. T.; CORNATIONE, L. C.; CARVALHO, D. Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nos cursos de História, Filosofia e Pedagogia: concepções de alunos e professores. **Revista Contrapontos**, v. 17, n. 3, p. 590-616, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v17n3.p590-616>

PORTILHO, E. M. L. **Como se aprende?** Estratégias, estilo e metacognição. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

ROSA, C. T. W. **A metacognição e as atividades experimentais no ensino de Física** (tese) orientador, José de Pinho Alves Filho. Florianópolis, SC, 2011.

ROSA, C. T. W. **Metacognição no ensino de Física**: da concepção à aplicação. Editora UPF: Passo Fundo, 2014.

ROSA, C. T. W. da; VILLAGRÁ, J. A. M. Metacognição e Ensino de Física: Revisão de Pesquisas Associadas a Intervenções Didáticas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2018182581>

ROUSSEL, P. A.; SAAD, K. N.; BOHLIN, N. **Pesquisa & desenvolvimento**: como integrar P&D ao plano estratégico e operacional das empresas como fator de produtividade e competitividade. São Paulo: Makron Books, 1992.

SANMARTI, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed; 2009. p.136.

SANTOS, S. A. **O favorecimento da vivência da metacognição a partir da resolução de problemas aritméticos por alunos dos anos finais do ensino fundamental**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade Federal de Sergipe –São Cristóvão/ SE, 2020.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Porto Alegre: Artmed, 1995

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Educação Empreendedora e desenvolvimento de uma cultura no Brasil**. 2013. Disponível em: <https://m.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/que-e-educacaoempreendedora,61d97e573644d610VgnVCM1000004c002RD>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Crie novos modelos de negócios com o Sebrae Canvas**. 2020. Disponível em: <https://www.sebraecanvas.com/#/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

STEDILE, N. L. R.; FRIENDLANDER, M. R. Metacognição e ensino de enfermagem: uma combinação possível? **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 11, n. 6, p. 792-799. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692003000600014>

VALENTIM, M. L. P. Criatividade e Inovação na Atuação Profissional. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 3-9, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/8827>. Acesso em: 19 ago. 2022.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 3º ed. São Paulo e Niterói: Xamã e Intertexto, 2009.

VEIGA, I. P. A. **Na sala de aula: o estudo dirigido**. In: VEIGA, I. P. A. (org.). Técnicas de ensino: por que não? Campinas: Papirus, 2003.

VIEIRA, S. F. A.; MELATTI, G. A.; OGUIDO, W. S.; PELISSON, C.; NEGREIROS, L F. Ensino de empreendedorismo em cursos de Administração: um levantamento da realidade brasileira. **Revista de Administração (Belo Horizonte, on-line)**, v. 12, p. 1-23, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21714/1984-6975FACES2013V12N2ART137>

Recebido em: 06 de abril de 2024.

Aprovado em: 18 de setembro de 2024.

Publicado em: 05 de novembro de 2024.

