



unopar

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

ANDRÉ JULIANO MACHADO

**METODOLOGIAS ATIVAS NA DISCIPLINA DE
CONTABILIDADE TRIBUTÁRIA:
REFLEXÕES DO PROFESSOR SOBRE O PROCESSO DE
IMPLANTAÇÃO**

Londrina-PR

2021

ANDRÉ JULIANO MACHADO

**METODOLOGIAS ATIVAS NA DISCIPLINA DE
CONTABILIDADE TRIBUTÁRIA:
REFLEXÕES DO PROFESSOR SOBRE O PROCESSO DE
IMPLANTAÇÃO**

Dissertação apresentada à UNOPAR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliza Adriana Sheuer Nantes.

Londrina-PR

2021

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP
(José Matias dos Santos Filho CRB 10 / 2408)**

Machado, André Juliano

M149m Metodologias ativas na disciplina de contabilidade tributária: reflexões do professor sobre o processo de implantação. / André Juliano Machado. Londrina: [S.n.], 2021.

90 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade Pitágoras Unopar.

Orientadora: Profª Drª Eliza Adriana Sheuer Nantes.

1 - Ensino. 2 - Metodologias Ativas. 3 - Contabilidade Tributária - Aprendizagem.
3 - Ensino Híbrido. 4 - Letramento Digital. I - Nantes, Eliza Adriana Sheuer; orient.
II - Universidade Pitágoras Unopar.

CDD 371.39:657.46

ANDRÉ JULIANO MACHADO

**METODOLOGIAS ATIVAS NA DISCIPLINA DE
CONTABILIDADE TRIBUTÁRIA:
REFLEXÕES DO PROFESSOR SOBRE O PROCESSO DE
IMPLANTAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Pitágoras Unopar, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, área e concentração Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Eliza Adriana Sheuer Nantes
Universidade Pitágoras Unopar

Prof.^a Dr.^a Bernadete Lema Mazzafera
Universidade Pitágoras Unopar

Prof.^a Dr.^a Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Londrina, 04 de fevereiro de 2021.

Aos amigos e familiares que me apoiaram e sempre me incentivaram nos momentos mais difíceis.

A todos os professores que em minha vida passaram.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me conduzido nos momentos de maior dificuldade, Sua presença constante, que muitas vezes mostrou claramente o caminho a percorrer, todas as vezes que eu desanimei e não me senti capaz de prosseguir, um fato, um acontecimento marcante, vinha ao meu encontro para mostrar que eu deveria prosseguir.

À minha esposa, Ariane Serra Lopes Machado, e as minhas filhas, Julia e Luana, pelo apoio, parceria, dedicação e compreensão em meus momentos de ausência, diante das minhas dificuldades e limites.

Aos meus pais, “Dona Glaci” e “Seu João”, que sempre foram meu exemplo, pois nos momentos mais difíceis são as atitudes tomadas que nos definem como ser humanos.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Eliza Adriana Sheuer Nantes, por me acolher e estar ao meu lado, incentivando, orientando e me conduzindo nesta importante conquista.

A toda equipe do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da UNOPAR.

Aos amigos da turma 2019 do referido programa, pelas contribuições durante a jornada de estudos e pelos momentos de descontração, tão necessários nesse período, em especial ao Sandro e à Isis.

E à banca examinadora desta pesquisa, Prof.^a Dr.^a Bernadete Lema Mazzafera e Prof.^a Dr.^a Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, pelas valiosas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço à UNOPAR pelo incentivo, pela oportunidade e crescimento, em especial a todos os colegas de trabalho que sempre fizeram parte desta caminhada e que de forma direta ou indireta contribuíram para o meu crescimento como professor.

“A maior recompensa para o trabalho do homem não é o que ele ganha com isso, mas o que ele se torna com isso”

John Ruskin

MACHADO, André Juliano. **Metodologias ativas na disciplina de contabilidade tributária**: reflexões do professor sobre o processo de implantação. 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2021.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar as reflexões do autor sobre o processo de implementação do ensino híbrido, a partir de uma série de atividades teórico-práticas, em uma das disciplinas do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade privada. Considerando os efeitos da pandemia causada pela Covid-19, o processo se deu com o suporte de ferramentas tecnológicas *Telegram*, *Google Meet* e *Moodle*, permitindo aos usuários a troca de mensagens, fotos, vídeos e arquivos de qualquer tipo, possibilitando a comunicação entre professor e aluno no compartilhamento de informações e materiais de aula. O quadro epistemológico ancora-se nos estudos de Bacich e Moran (2015), Bachich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), Christensen, Horn e Staker (2013), Fonseca e Mattar Neto (2017), Hofmann (2011), Nantes (2019) autores que engendram intersecções entre metodologias ativas e ações didático-pedagógica. Trata-se de um estudo qualitativo, levado a campo por meio da descritiva. Utilizou-se de categorias de análises, sedimentada nos estudos de Smyth (1992) e Liberali (2004), sendo elas: descrever, informar, confrontar e reconstruir. O predomínio do ensino híbrido, no modelo de Rotação e, dentro deste, a proposta de Sala de Aula Invertida e Rotação por Estações foram apontados durante a análise do percurso. O instrumento de coleta de dados foi o registro das interações realizadas no *Telegram* e no *Moodle* onde, com o ambiente virtual de aprendizagem, foi possível desenvolver atividades com o uso de metodologias ativas. Após a análise da descrição das atividades, foi possível confirmar que: os alunos acessaram o programa da disciplina e à explicação de um roteiro de atividades; houve atividades individuais e em grupo; ações colaborativas propiciaram autonomia aos alunos, dando a eles a oportunidade de ocupar o papel discursivo de avaliadores dos trabalhos de seus pares. Os resultados deste estudo indicaram um avanço na socialização e interatividade, promovendo discussões sobre os temas da disciplina, ampliando as capacidades de retorno de informações e reflexões do professor e suas práticas, o que favorece amplamente as mudanças. Por fim, no que diz respeito à prática docente, conclui-se que a adoção de metodologias ativas e do ensino híbrido ainda é um caminho a ser percorrido, por meio de um processo de reconstrução, a partir das reflexões do professor sobre sua prática, havendo necessidade constante de aprofundamento na formação docente.

Palavras-chave: Ensino. Metodologias Ativas. Ensino Híbrido. Letramentos Digitais. Contabilidade Tributária.

MACHADO, André Juliano. **Active methodologies in the tax accounting discipline: reflections by the teacher on the implementation process.** 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2021.

ABSTRACT

This work aims to report the author's reflections on the process of implementing hybrid education, based on a series of theoretical-practical activities, in one of the disciplines of the undergraduate course in Accounting at a private university. Considering the effects of the pandemic caused by Covid-19, the process took place with the support of technological tools Telegram, Google Meet and Moodle, allowing users to exchange messages, photos, videos and files of any type, enabling communication between teachers and student sharing information and lesson materials. The epistemological framework is anchored in the studies of Bacich and Moran (2015), Bachich, Tanzi Neto and Trevisan (2015), Christensen, Horn and Staker (2013), Fonseca and Mattar Neto (2017), Hofmann (2011), Nantes (2019) authors who engender intersections between active methodologies and didactic-pedagogical actions. It is a qualitative study, carried out in the field through the descriptive. Analysis categories were used, based on the studies by Smyth (1992) and Liberali (2004), which are: describe, inform, confront and reconstruct. The predominance of hybrid teaching, in the Rotation model and, within this, the proposal of Inverted Classroom and Rotation by Stations were pointed out during the analysis of the route. The data collection instrument was the record of interactions carried out on Telegram and Moodle where, with the virtual learning environment, it was possible to develop activities using active methodologies. After analyzing the description of the activities, it was possible to confirm that: the students accessed the discipline program and explained an activity script; there were individual and group activities; collaborative actions provided students with autonomy, giving them the opportunity to occupy the discursive role of evaluators of the work of their peers. The results of this study indicated an advance in socialization and interactivity, promoting discussions on the subjects of the discipline, expanding the capacities of returning information and reflections from the teacher and his practices, which largely favors the changes. Finally, with regard to teaching practice, it is concluded that the adoption of active methodologies and hybrid teaching is still a path to be followed, through a process of reconstruction, based on the teacher's reflections on his practice, there is a constant need to deepen teacher training.

Keywords: Teaching. Active Metodologies. Hybrid Teaching. Digital Literacies. Tax Accounting.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorização dos subgrupos do Modelo Rotação	24
Quadro 2 - Letramentos digitais.	31
Quadro 3 - Questões direcionadoras para a reflexão docente.	34
Quadro 4 - Categorias de análise.....	41
Quadro 5 - Organização do trabalho pedagógico.....	43
Quadro 6 - Atividades propostas aos alunos.	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelos de Ensino Híbrido	22
Figura 2 – Subgrupos do Modelo Rotação	23
Figura 3 - Ciclo de ações do professor reflexivo.	33
Figura 4 - Ferramentas/atividades geradoras de dados	38
Figura 5 - Vídeo de apresentação da disciplina.	48
Figura 6 - Síntese do percurso trilhado pelo aluno no Fórum.....	50
Figura 7 - Nove principais momentos da Instrução por Pares.....	51
Figura 8 - Vídeo de apresentação das etapas para elaboração do estudo de caso..	59
Figura 9 – Metodologias Ativas - Ensino Híbrido.....	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 ENSINO REMOTO	15
2.2 METODOLOGIAS ATIVAS	18
2.3 ENSINO HÍBRIDO	20
2.4 LETRAMENTOS DIGITAIS E O ENSINO	29
2.5 PROFESSOR REFLEXIVO: RESSIGNIFICAR A PRÁTICA E ALTERAR SABERES	32
3 METODOLOGIA	36
3.1 LÓCUS DA PESQUISA.....	37
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	38
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E ETAPAS DA PESQUISA.....	38
3.4 METODOLOGIA PARA TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	40
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	42
4.1 CATEGORIA 1: DESCREVER	42
4.2 CATEGORIA 2: INFORMAR	43
4.2.1 Interação inicial via <i>Telegram</i>	45
4.2.2 Canal <i>Telegram</i>	46
4.2.3 Vídeo de abertura oficial da atividade	47
4.2.4 Fórum: Pense mais! Vamos discutir sobre o tema Simples Nacional	49
4.2.5 Laboratório de Avaliação: Simples Nacional e os Anexos I e II.....	51
4.2.6 Aulas presenciais.....	54
4.2.7 Estudo de caso Produção Textual Final	57
4.3 CATEGORIA 3: CONFRONTAR	60
4.3.1 Confronto das ações na ferramenta <i>Telegram</i>	60
4.3.2 Confronto das ações na ferramenta <i>Google Meet</i>	60
4.3.3 Confronto das ações na atividade Fórum.....	61
4.3.4 Confronto das ações no Laboratório de Avaliação	63
4.3.5 Confronto de ações nas Aulas	63
4.3.6 Confronto de ações na Produção Textual Final.....	64
4.3.7 Retomada do processo identificando lacunas e intempéries	65
4.4 CATEGORIA 4: RECONSTRUIR	67
5 CONCLUSÃO	70
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES	78
ANEXOS	83

1 INTRODUÇÃO

Segundo Rojo (2013) e Barbosa (2015), a humanidade vive em tempos de hipermodernidade, no qual as mudanças sócio-cultural-político-histórica e epistemológicas estão ocorrendo de forma mais profunda. Dessa forma, tais mudanças introduziram novas características à nossa atual sociedade, influenciadas pelos tempos pós-modernos ou modernidade tardia, modernidade reflexiva e modernidade líquida. São novos modos de ser, de se relacionar, de aprender que surgem associados às novas tecnologias, novas linguagens, novos gêneros. Com essas mudanças, alteram-se também as concepções de ensino, nas quais apropriar-se do conhecimento e transformá-lo em novos saberes torna-se fator determinante no papel do professor frente às práticas significativas de ensino com destaque para um ensino pautado nos gêneros discursivos (KENSKI, 2004).

O constante avanço tecnológico está promovendo muitas transformações em diversos setores da sociedade atual. A dinâmica gerada por essas mudanças atinge diretamente aqueles que já nascem envolvidos no mundo digital e suas tecnologias, cercado de informações globalmente integradas. De acordo com Levy (2000), as mudanças que ocorrem no social interferem na individualidade e na maneira como as pessoas passam a se relacionar com os produtos e produzir conhecimentos. As formas de interação e aprendizado desenvolvidas pelas pessoas, constituem-se em novas maneiras de se relacionar com o outro e com o conhecimento, mantendo uma estreita relação com as diferentes mídias advindas do desenvolvimento da internet.

Atualmente, a maioria dos jovens que chegam às escolas, são usuários assíduos de toda essa tecnologia e, muitas vezes, são confrontados com uma realidade pedagógica estagnada na ideia de que o professor detém o conhecimento, considerando que “o aluno não sabe de nada que a escola tem a ensiná-lo e a função do aluno é ser passivamente um aprendiz” (OLIVEIRA, 2014, p. 13).

De acordo com Moran (2005), no ensino presencial é possível aprender em vários lugares ao mesmo tempo, tendo a escola como referência, mas não é necessário estar lá o tempo todo para aprender. A educação a distância, antes considerada uma atividade solitária e que exigia muito autodisciplina, agora se torna um dos caminhos de formação mais procurado, pois as possibilidades de

comunicação instantânea, criação de grupos de aprendizagem e a interação social em torno de um único objetivo, criam a expectativa de uma forma de ensino mais dinâmica e flexível.

No que tange às práticas contábeis, segundo Carraro (2017), observa que, nos últimos tempos, essa área tem passado por importantes mudanças, exigindo que os profissionais da contabilidade sejam estimulados a buscar seu aprimoramento e atualização, especialmente por meio do uso de ferramentas tecnológicas.

Aqui apresenta-se um ponto importante deste estudo, pois a prática deste professor aponta que os profissionais recém-formados, que estão ingressando no mercado de trabalho, possuem um conhecimento teórico razoável, mas faltam alguns conhecimentos necessários para desenvolver a competência em transpor seus estudos teóricos para a prática da vida profissional.

Justifica-se tal proposição pelo fato de o autor desta dissertação atuar nesse segmento há 3 anos e de sua prática pedagógica apontar que o aluno, ao adentrar no curso superior de Ciências Contábeis, parece vir com lacunas as quais tendem a se manifestar durante as atividades de pesquisa realizadas dentro e fora da sala de aula. Tais evidências tornam-se latentes quando os alunos precisam apresentar suas pesquisas e interagir com seus colegas, pois atualmente, com a quantidade de informações à sua disposição, há uma grande facilidade em buscar seus objetos de pesquisa, mas em contrapartida, existe uma grande dificuldade em transformar as informações pesquisadas em conhecimento que possa ser exposto e aplicado de forma prática.

Desse modo, dentre os caminhos possíveis para subsidiar a prática pedagógica do professor de contabilidade do ensino superior, mais precisamente na disciplina de Contabilidade Tributária, faz-se necessário algumas reflexões sobre o caminho trilhado até aqui e a utilização de metodologias diferenciadas no intuito de amenizar esse contexto.

Mediante o exposto, o presente estudo surgiu a partir de uma inquietação deste pesquisador, a cada dia novas tecnologias digitais surgem e estão cada vez mais acessíveis, possibilitando novos caminhos a serem percorridos. Essa reflexão fez surgir um questionamento de que talvez, fosse possível, sim, que o aluno submetido a um ensino híbrido tivesse maior engajamento e, conseqüentemente, adquirisse mais autonomia e conhecimento na disciplina. Isso poderia refletir, então,

no conteúdo das atividades realizadas e, por conseguinte, na produção textual do educando.

Diante disso, as perguntas que motivaram essa linha de raciocínio foram:

A oferta de atividades na modalidade de ensino híbrido pode melhorar a interatividade e participação dos alunos em suas atividades?

Quais metodologias podem ser realizadas na graduação, que permitem ao aluno ter melhor acesso e interatividade aos conteúdos da disciplina?

O acesso a uma metodologia de ensino híbrido resulta em melhor engajamento por parte do aluno?

Para tanto, elegeu-se como **objetivo geral** deste trabalho:

Investigar a viabilidade do ensino híbrido na graduação, com a utilização de ferramentas tecnológicas como recurso de apoio metodológico, a partir de uma série de atividades teórico-práticas, em uma das disciplinas de um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade privada.

Para trilhar esse caminho, os **objetivos específicos** definidos foram:

- Organizar, elaborar e aplicar atividades que contemplem metodologias ativas de ensino;
- Analisar a efetividade do processo de implantação do ensino híbrido e;
- Apresentar as percepções do pesquisador, quanto à eficácia da proposta.

Além desta introdução, organizou-se o presente trabalho em mais três seções: na segunda, discute-se sobre ensino remoto, metodologias ativas, ensino híbrido e letramentos digitais; a terceira seção é destinada à explanação da metodologia de pesquisa; e a quarta apresenta a análise e a discussão dos dados. Depois, têm-se as considerações finais sobre a pesquisa, as referências utilizadas, os apêndices e o anexo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, objetiva-se apresentar a fundamentação teórica deste trabalho, a partir de um percurso reflexivo que contempla os resultados de pesquisas recentes no contexto das intersecções entre ensino remoto, ensino híbrido e tecnologia.

Assim, inicialmente, são discutidos o ensino remoto e os impactos causados pela pandemia do Coronavírus. Na sequência, são discutidas as metodologias ativas, as quais têm provocado alterações no contexto escolar, o ensino híbrido e suas possibilidades de categorização. Por fim, entram em cena os letramentos digitais e as reflexões sobre a inserção das tecnologias digitais no contexto escolar.

2.1 ENSINO REMOTO

Essa forma de ensino é definida pelo termo remoto, que significa distante no espaço e se refere ao distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota, segundo Moreira e Schlemmer (2020), configura-se como “uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes”.

Atualmente, a população mundial está sendo afetada pelos efeitos da pandemia causada pelo vírus Covid-19, mas comumente denominado como Corona vírus. A impossibilidade da presença física de estudantes e professores nos espaços destinados ao ensino propiciou o surgimento do ensino remoto emergencial, como “alternativa para a continuidade das atividades educativas, visando minimizar os prejuízos decorridos da suspensão das aulas presenciais.” (SANTO E DIAS-TRINDADE, 2020).

Neste cenário, considerando todas as incertezas resultantes desta pandemia, segundo Santo e Dias-Trindade (2020, p. 163), essa forma de ensino também pode ser denominada como emergencial, “pois todo o planejamento pedagógico realizado para o ensino presencial foi engavetado, dando lugar a um planejamento improvisado e realizado em tempo real.”

Dessa forma, gestores e professores estão sendo obrigados a tomar decisões intempestivas, pois em nenhum estudo ou reflexão a respeito do futuro da educação, foram cogitadas as possibilidades onde alunos e professores, por motivos de força maior, fossem impedidos de frequentarem suas salas de aula (TOMAZINHO, 2020).

Segundo Moreira e Schlemmer (2020), na modalidade de ensino remoto há uma transposição do ensino presencial físico para os meios digitais, considerando os mesmos cursos, currículos, metodologias e práticas pedagógicas. Mesmo havendo um distanciamento geográfico, o processo continua sendo igual ao ensino presencial, ou seja, centrado no conteúdo, ministrado pelo mesmo professor da disciplina presencial, com ênfase no compartilhamento de informações ao mesmo tempo, de forma síncrona, seguindo os mesmos princípios do ensino presencial, embora apresente deficiências em relação ao mesmo.

Os estudos de Santo e Dias-Trindade (2020, p. 163) trazem informações, neste mesmo sentido, ao afirmarem que a “mera transposição para o disruptivo espaço virtual de práticas pedagógicas exitosas no ensino presencial não se configura como educação a distância”.

No ensino remoto, a comunicação é predominantemente bidirecional, constitui-se em uma videoaula protagonizada pelo professor da disciplina de forma expositiva, por meio de sistemas de web conferência (SANTO E DIAS-TRINDADE, 2020).

Nesta modalidade, o foco está nas informações e em suas formas de transmissão, fortemente ancoradas em plataformas conhecidas como o *Google Meet*, *Zoom* e *Microsoft Teams*. A lógica do controle é predominante, segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), “tudo que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado e pode ser acessado e revisto posteriormente.” Cabe aqui fazer uma analogia, pois em algumas versões, o ensino remoto assemelha-se ao ensino a distância do século passado, mas agora a única diferença é o acréscimo das tecnologias digitais em rede.

De acordo com Moreira e Schlemmer (2020), esta afirmação traz reflexões importantes sobre como a Educação a Distância evoluiu diferenciando-se do ensino remoto, pois hoje ela demanda especificidades que não podem ser desconsideradas em seu processo de construção, as quais devem ser consideradas no planejamento do design instrucional/educacional e modelagem pedagógica até sua implementação, para atingir o objetivo final da educação de qualidade.

Desta forma, professores do ensino presencial foram arremessados em ambientes virtuais de aprendizagem sem formação prévia, resultando em um possível processo educativo deficiente, prejudicando a formação dos estudantes. Neste sentido, Santo e Dias-Trindade afirmam que:

[...] a mediação pedagógica *on-line* pressupõe o desenvolvimento de competências digitais dos professores que extrapolam a técnica e se relacionam, sobretudo, com a reflexão crítica da utilização das tecnologias digitais como elemento estruturante de formas de ser, pensar e agir. (2020, p. 163)

Outros fatores importantes devem ser considerados, pois quando se dialoga sobre o Ensino Remoto e as vantagens apresentadas por meio das conferências *web*, torna-se necessário refletirmos sobre a flexibilidade de acesso pelos estudantes.

Sobre tal temática, estudos apontam que muitos encontram dificuldades de acesso em determinados horários, devido aos reflexos da pandemia, muitos familiares com as quais o estudante convive em sua residência, também necessitam do acesso à internet pelos mais variados motivos, o que acaba por prejudicar a qualidade da transmissão da aula *on-line* em determinados horários (CARDOSO E SANTO, 2020).

Paralelamente a estes problemas apresentados, outro aspecto o qual não pode ser ignorado é o acesso às tecnologias digitais pelos estudantes. Embora a maior parte da população brasileira tenha acesso à internet e suas ferramentas tecnológicas, de acordo com Lavado (2019), não é possível desconsiderar a camada mais pobre da população e os habitantes localizados nas zonas rurais em nosso país. A falta de políticas públicas para a inclusão digital de milhares de brasileiros que atualmente estão fora do ciberespaço impacta diretamente na democratização da educação, ampliando as desigualdades sociais e promovendo a elitização do conhecimento.

Segundo Santo e Dias Trindade (2020, p. 165), outro fator importante que os professores devem considerar é definir a estruturação e orientações sobre trabalhos individuais, permitindo mais autonomia ao aluno no momento de realização desta atividade, “que compreenda não só o acesso às plataformas digitais, mas também o trabalho com os materiais físicos de que dispõem nas suas casas”. A adequação temporal das atividades decorrentes dos conteúdos apresentados na disciplina ministrada deve ser realista. Se a multiplicidade de tarefas e trabalhos não é uma boa opção pedagógica no ensino presencial, muito menos será quando a forma de ensino estiver sendo realizada de forma remota.

Na atual situação a que alunos e professores estão submetidos, devido às restrições impostas pela pandemia, o Ensino Remoto de caráter emergencial, tornou-se uma realidade, porém um modelo temporário, utilizado devido às circunstâncias

desta crise sanitária. As soluções encontradas até o presente momento, não foram recriar um sistema educacional *on-line*, mas fornecer acesso à educação de maneira rápida, durante este período emergencial (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020).

Diante de tais proposições sobre o Ensino Remoto e suas respectivas deficiências, faz-se necessário a introdução de mudanças nas práticas pedagógicas, por meio de ações ancoradas no uso de metodologias ativas de ensino. Esta temática é tratada na sequência.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS

Em seus estudos, Lévy (2000, p. 157) afirma que uma profunda relação com o saber seria provocada pela cibercultura. Para este autor, “o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas”, e novos modos de acesso ao saber seriam possíveis através da cibercultura, chegando ao ponto em que as formas humanas de comunicação e interação seriam, metaforicamente, como “um grande hipertexto móvel, labiríntico, com cem formatos, mil vias e canais”, onde segundo ele, haveria um espaço em que, “os membros da mesma cidade compartilham grandes números de elementos e conexões da megarede comum” (LÉVY, 2000, p. 185).

Mediante o exposto, nossa aprendizagem é ativa, pois desde o nascimento e durante toda a nossa vida enfrenta-se desafios complexos, onde a combinação de trilhas flexíveis e semiestruturadas, seja nos campos pessoal, profissional e social, formando um processo de design aberto que amplia nossa percepção, conhecimento e competências, proporcionando escolhas mais libertadoras e realizadoras. Bacich e Moran (2018, p. 35) ainda asseveram que, “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos.”

Nas metodologias de ensino ativas, o processo de ensino é concebido como processo de mediação, de forma descentralizada, visando à construção do conhecimento, e não à mera transmissão, como na metodologia expositiva. O professor atua como mediador: problematiza o conteúdo, faz perguntas, intervém nas atividades discentes, dialoga, aprende ao ensinar. Com isso, segundo Jenkins (2009), afirma que o uso de recursos tecnológicos possibilita a convergência entre os espaços

físico e virtual a tal ponto que, para interagir nestes espaços híbridos, sejam necessários os letramentos digitais.

Com a chegada dos nascidos digitais na escola, de acordo com Rabelo (2013 p. 235), se faz necessário “repensar o modelo de educação praticado, liberando os estudantes de um ambiente fixo de aprendizagem”. Adotando e incorporando materiais pedagógicos de forma mais criativa, onde a promoção e incentivo da autoaprendizagem por meio do compartilhamento de experiências, possibilite explorar a potencialidade das redes virtuais de relacionamento, buscando novas tecnologias que muitas vezes passam despercebidas pelo docente, mas que propiciam a aprendizagem dos estudantes.

Segundo os estudos de Fonseca e Mattar Neto (2017), para que o aprendizado do aluno possa ser considerado ativo, faz-se necessário o uso de quatro estratégias de ensino envolvendo o uso de metodologias ativas. São elas: aprendizagem por pares (*peer instruction*), aprendizagem com base na resolução de situações problema e na elaboração de projetos, sala de aula invertida, rotação por estações de aprendizagem, ensino híbrido, entre outras (FONSECA; MATTAR NETO, 2017).

De acordo com Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas permitem avançar no conhecimento profundo, adotando novas práticas, tornando o papel do professor muito mais amplo e complexo, onde ele deixa de ser um transmissor de informações de uma disciplina, para tornar-se em um *designer* de roteiros personalizados de aprendizagem e orientador (mentor) de projetos profissionais e de vida dos alunos.

Os estudos de Moran (2015), indicam que as metodologias ativas influenciam a mudança de currículos, espaço escolar, tempo e ação pedagógica, desenvolvendo competências cognitivas e socioculturais do aluno até habilidade de leitura e escrita no universo multimidiático e multimodal.

Assim, quando tais metodologias são devidamente utilizadas, segundo Nantes (2019), elas tornam-se fatores essenciais para alterar tanto as formas de aprendizagem do aluno, bem como os papéis discursivos dos participantes envolvidos na esfera escolar, sobretudo o papel do aluno e do professor.

Feitas as considerações sobre as possibilidades no uso de metodologias ativas, neste trabalho, o foco central será o tema ensino híbrido, onde suas definições e características serão apresentadas na seção seguinte.

2.3 ENSINO HÍBRIDO

Para discutir o tema ensino híbrido, faz-se necessário primeiro tecer um breve histórico sobre o Ensino a Distância (EaD), onde torna-se importante ressaltar e destacar a contribuição de diversos autores e estudiosos para construir uma teoria sobre essa modalidade.

De acordo com os estudos de Mattar (2011), é possível dividir a história da EaD em três marcos importantes: os cursos por correspondência seriam o primeiro, na sequência, o segundo representado pelas novas mídias e universidades abertas, e por último, o ensino à distância *on-line*.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020), o primeiro marco está relacionado com a evolução da comunicação baseada na escrita, sendo como fato relevante, o surgimento do estudo por correspondência no século XIX, popularizado pelos serviços postais, onde escolas e outras instituições de ensino, mantinham alunos e professores em contato através da escrita, com o envio dos materiais de estudo pelo correio, mantendo-se assim até meados do século XX.

Com o surgimento da televisão e tecnologias afins, é possível identificar durante os anos 60 o segundo marco histórico, pois neste período, o sistema postal foi gradualmente substituído pela distribuição de materiais educacionais via rádio ou televisão. Em diferentes pontos do globo, começam a surgir as primeiras universidades abertas. No final do século passado, durante a década de 80, a EaD era fundamentalmente baseada em materiais impressos, devidamente preparado e enviado ao estudante, sendo utilizado conforme o tempo a sua disposição e o local escolhido para os estudos. Claramente eram estas as características que demarcavam o ensino realizado à distância, onde havia uma separação de espaço e tempo entre professor e aluno (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

A partir da década de 1990, é possível identificar o terceiro marco na evolução da EaD, com instituições começando a fazer o uso das TDIC, de onde se originou as primeiras universidades. Em 1996 apresenta-se um fato relevante para a época, pois surge a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo esta, a primeira legislação específica para EaD no ensino superior. Seguindo esta linha cronológica, respaldados nas pesquisas de Moreira e Schlemmer (2020), começam a surgir algumas alternativas no ensino, mediante a revolução

tecnológica propiciada pelos microcomputadores e posteriormente a internet.

Segundo Guri-Rosenblit (2009), com o advento das TDIC foram criados os meios e as condições que contribuíram para as principais mudanças na EaD, passando por novas abordagens pedagógicas e suas concepções teóricas, com a finalidade de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos. O termo “*e-learning*” é geralmente utilizado com igual significado da “Educação a Distância”, pois neste, as atividades escolares são mediadas pelas TDIC, dessa forma, sendo considerada uma nova versão da EaD. Existem também outros termos que são utilizados na definição das diversas formas da nova EaD, como por exemplo, *web-based education*, *on-line education*, *virtual classroom*, *distributed learning*, etc. No Brasil, o termo “Educação à Distância” é o mais utilizado para denominar essa forma de ensino mediado pelas TDIC, considerando que não há uma definição explícita para o termo *e-learning*.

Segundo os estudos de Valente (2014), quando algumas atividades relacionadas ao desenvolvimento da disciplina são realizadas à distância e outras atividades são desenvolvidas em sala de aula, temos as características que fundamentam o ensino híbrido, também conhecido através do termo *blended learning*.

Na área educacional o Instituto Clayton Christensen (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), realizou uma pesquisa em mais de 80 organizações, selecionando 100 educadores que atuavam com o ensino híbrido, cabendo aos atores envolvidos realizar os apontamentos sobre suas percepções, na ótica do aluno, sobre essa forma de ensino. Como resultado, a compilação destes enunciados subsidiou a definição do termo, tendo como arcabouço a teoria da inovação disruptiva.

No Brasil, por meio desta modalidade, mudanças significativas estão ocorrendo no ensino de disciplinas presenciais e nos cursos à distância. De acordo com Moran (2015), o modelo *blended* será predominantemente utilizado pelas instituições de ensino, permitindo a união entre o ensino presencial e o ensino à distância, transformando os cursos presenciais em semipresenciais, principalmente nos estágios mais avançados de formação que se encontra no ensino superior.

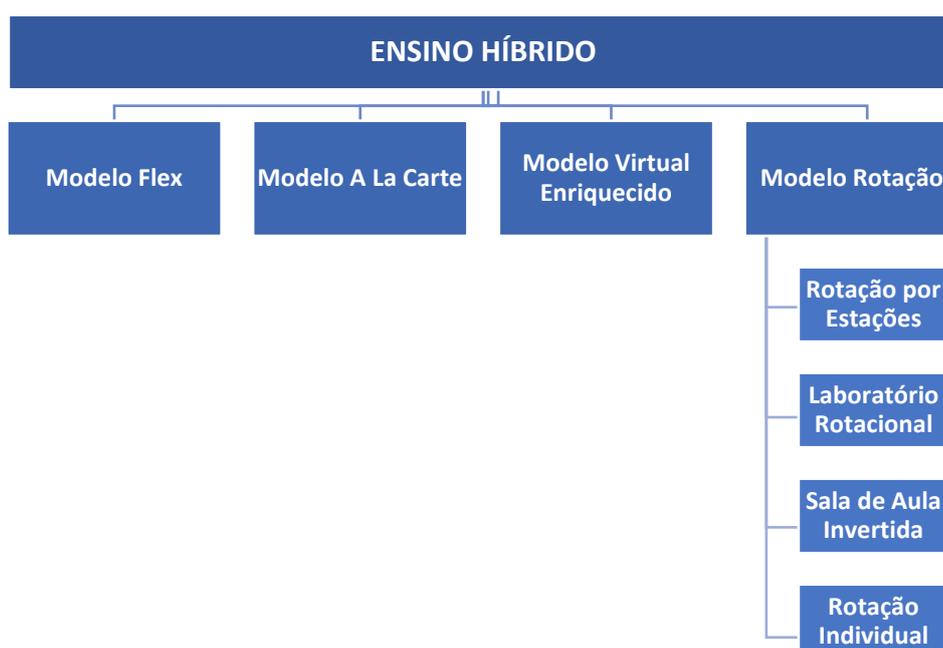
De acordo com Sunaga e Carvalho (2015, p. 144), o papel da tecnologia no contexto da aprendizagem híbrida, é agregar identidade e voz ao aluno, auxiliando a personalização de sua aprendizagem, transformando a educação massificada em outra que permite ao aluno aprender no seu ritmo e de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos, o que possibilita aos estudantes avançarem mais rapidamente.

Nos estudos de Staker e Horn (2012), é apresentada de uma maneira mais completa esta definição fazendo o uso sistemático deste termo de forma bem ampla, afirmando o *blended learning*, também como parte da educação formal, mesclando situações em que os conteúdos e instruções apresentados de forma *on-line*, e em outros momentos as atividades e aprendizagem do aluno ocorrem em uma sala de aula, pelo processo de interação entre seus pares e o professor. Quando realizado de forma *on-line*, esse processo se torna ainda mais interessante, possibilitando ao aluno a melhor escolha sobre onde e como estudar.

O desenvolvimento do conteúdo da disciplina ocorre de forma mais específica no *blended learning*, pois, o material de estudo deve ser mais focado nos assuntos tratados, deixando em segundo plano os materiais que o aluno possa acessar pela internet. Já na parte presencial, a supervisão do professor se faz necessária, valorizando as interações interpessoais que complementar às atividades *on-line*. Para Bacich, Neto e Trevisani (2015), o trabalho com metodologias ativas é favorecido pelos elementos presentes no ensino híbrido, enriquecendo a participação do aluno .

De acordo com Horn e Staker (2015), o ensino híbrido pode ser categorizado em quatro grandes modelos: *flex*, *blended* misturado ou “A la carte”, virtual enriquecido e rotação. Na sequência, os pesquisadores apresentaram e ampliaram tal estudo, o qual se pode sintetizar na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Modelos de Ensino Híbrido



Fonte: Horn e Staker (2015, p. 38)

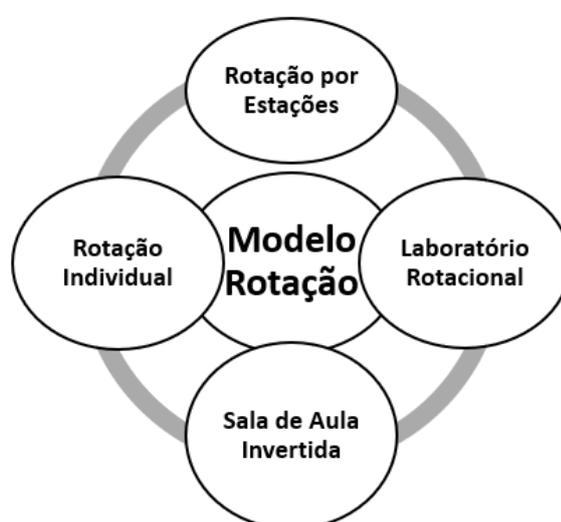
No primeiro modelo, denominado “*flex*”, o processo de ensino é ancorado no conteúdo e nas instruções disponibilizadas de forma *on-line* através de uma plataforma de ensino desenvolvida para este fim. O material de estudo recebido de forma *on-line* e o tipo de suporte que o aluno recebe no formato presencial, define a flexibilidade deste modelo, sendo supervisionado por um professor em suas atividades em grupo ou projetos individuais.

O segundo modelo, denominado como “*blended*” misturado ou “A la carte”, ocorre quando uma ou mais disciplinas são cursadas de forma *on-line* complementando as disciplinas cursadas presencialmente. Alguns cursos de graduação já utilizam este modelo em sua grade curricular, pois algumas disciplinas oferecidas ao aluno ocorrem somente de forma *on-line*.

Já no modelo “virtual enriquecido”, o aluno cursa as disciplinas de forma *on-line*, mas de forma concomitante, pode realizar aulas e atividades no formato presencial, como exemplo apresentam-se as experiências práticas e laboratórios. Considera-se como diferenciador deste modelo se comparado ao “*blended misturado*”, o fato de o ensino ocorrer em sua maior parte de forma *on-line*, ainda sim sendo complementado com algumas atividades presenciais.

Na última categoria, denominada como modelo “rodízio” ou “rotação”, é proporcionado ao aluno, a escolha ou alternância por modalidades distintas de ensino. Este modelo pode ser dividido em quatro subgrupos os quais estão demonstrados na Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Subgrupos do Modelo Rotação



Fonte: Horn e Staker (2015)

No Quadro 1, a seguir, apresenta-se as ações definidoras para cada os subgrupos desta categoria, com a respectiva descrição para cada modelo:

Quadro 1 - Categorização dos subgrupos do Modelo Rotação

MODELO	SUBGRUPOS - CATEGORIZAÇÃO
Rotação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alguns aspectos são comuns neste modelo: <ul style="list-style-type: none"> • Ocorre dentro de uma disciplina; • Revezamento de alunos dentro de um roteiro fixo ou a critério do professor; sendo no mínimo, uma atividade <i>on-line</i>; • Realização das lições em pequenos grupos ou turmas completas; • Trabalhos em grupo, individuais e trabalhos escritos. ➤ Rotação por estações: <ul style="list-style-type: none"> • Neste subgrupo o aluno pode circular por diferentes estações dentro da sala de aula, denominadas como estação de aprendizagem <i>on-line</i>, desenvolvimento de projeto, trabalho em grupo ou interagindo com o professor, tirando dúvidas. • Os alunos devem revezar dentro de uma sala de aula por pelos menos duas estações; • Seguindo uma ordem determinada, o aluno deve passar por todas as estações. ➤ Laboratório Rotacional: <ul style="list-style-type: none"> • Este subgrupo consiste no rodízio entre laboratórios, cabendo ao aluno circular entre os diferentes espaços do campus, como o laboratório de atividades <i>on-line</i>, ou laboratórios para o desenvolvimento de práticas específicas. ➤ Sala de Aula Invertida: <ul style="list-style-type: none"> • Inversão da sala de aula tradicional; • Neste subgrupo, o conteúdo e as instruções são estudados <i>on-line</i> pelo aluno, pois a sala de aula passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, com a realização de atividades práticas, resolvendo problemas e projetos, discutindo em grupo e socializando conhecimentos. • Ocorre a rotação entre a prática supervisionada presencial pelo professor na escola e a residência ou outra localidade fora da escola, com a aplicação de conteúdos de forma <i>on-line</i>; • O aluno tem mais autonomia. ➤ Individual: <ul style="list-style-type: none"> • Neste subgrupo, o aluno se utiliza de diferentes modalidades de aprendizagem de acordo com horários prefixados. • Cada aluno tem um roteiro individualizado, não sendo necessário sua participação em todas as estações ou modalidades disponíveis, mas somente às que atendem suas necessidades individuais.

Fonte: Adaptado de Horn e Staker (2015).

Dentre as categorias previamente apresentadas no Quadro 1, destaca-se a sala de aula invertida, a qual vem sendo amplamente utilizada, justamente pelas

possibilidades introduzidas com as ferramentas tecnológicas que hoje estão a disposição de professores e alunos.

De acordo com os estudos de Valente (2014), a sala de aula invertida é conhecida como uma das modalidades de *e-learning*, pois nela o conteúdo e suas respectivas instruções são estudados pelo aluno de forma *on-line*, antes que este venha a frequentar a sala de aula, ficando reservado ao espaço físico trabalhar os conteúdos, com a realização de atividades práticas, fazendo uso do material de estudo, interagindo com seus colegas e professor, discutindo sobre a resolução de problemas e projetos.

O mesmo não ocorre no ensino tradicional, pois neste o professor tende a transmitir o conteúdo ao aluno em sala de aula e, logo após esse procedimento, ele realiza uma atividade, com o intuito de avaliar como esse material foi assimilado. Porém, na sala de aula invertida, esta abordagem acontece de forma diferente, uma vez que o aluno inicia seus estudos antes da aula, tornando o processo de aprendizagem ativo, com a resolução de dúvidas, discussões em grupo e atividades práticas. Dessa forma, é possível o professor trabalhar com as dificuldades apontadas pelos alunos, apresentado o conteúdo da disciplina de maneira mais focada na resolução de situações práticas. (EDUCAUSE, 2012).

O desenvolvimento do material de estudo e as atividades práticas, são direcionados para que o aluno tenha a possibilidade de realizar seus estudos de forma *on-line* ou em sala de aula, podendo variar de acordo com a proposta implantada, possibilitando que a abordagem pedagógica seja realizada de forma diferentes.

Nos relatórios disponibilizados pela *Flipped Classroom Field Guide*, para que o processo de inversão da sala de aula possa ocorrer, este deve atender algumas regras básicas, entre elas: 1) as atividades destinadas à sala de aula devem envolver questionamentos e resolução de problemas que tornem mais ativo o processo de aprendizagem, com o propósito de incentivar o aluno a utilizar o material aprendido de forma *on-line*; 2) Logo após a conclusão das atividades presenciais, os alunos devem receber um feedback imediato; 3) A participação dos alunos nas atividades realizadas de forma *on-line* ou presenciais, devem ser computadas como avaliação formal, valendo nota, incentivando à adesão dos alunos; 4) O planejamento e a estruturação dos materiais de estudo de forma *on-line* e dos ambientes de aprendizagem devem ser bem delineados de forma a proporcionar um processo de ensino mais fluído.

Proposta por Lage, Platt e Treglia (2000), a sala de aula invertida foi uma ideia inicialmente concebida como “*inverted classroom*” e sua aplicação ocorreu pela primeira vez em 1996 na *Miami University (Ohio, EUA)*, uma instituição de ensino superior onde uma de suas disciplinas era Microeconomia. Uma observação apontada por estes autores era que a sala de aula considerada como tradicional já não era mais compatível com os estilos de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, os alunos teriam acesso antes da aula, aos materiais e conteúdo desta disciplina, os quais consistiam em apresentações em *PowerPoint* acompanhados com a gravação de voz do professor, estudo de livros didáticos, vídeos contendo orientações e palestras.

Uma lista de exercícios era gerada de forma aleatória e sujeita a avaliação periódica, para garantir que os alunos estudassem o material, eles eram obrigados a completar estas atividades, pois elas estavam valendo nota. O tempo de aula era dedicado às atividades de sala desenvolvidas de forma específica a incentivar os alunos a aplicar o que aprenderam sobre os princípios de economia disponíveis em todo o material de estudo, logo após os professores apresentavam as respostas às dúvidas dos alunos em minipalestras, discutindo sobre a resolução dos problemas propostos e as experiências sobre economia que um grupo de alunos tinha que resolver para finalizar as atividades. Para efeitos de comparação, esse mesmo conteúdo foi ministrado em outra disciplina de acordo com a abordagem tradicional. Sendo que, na aula invertida, tanto os alunos quanto o professor reportaram uma abordagem mais ativa e positiva, constatando maior motivação por parte dos alunos em relação a disciplina ministrada de forma tradicional.

A publicação desta experiência ocorreu em 2000, mesmo considerando que os resultados tenham sido positivos, ela acabou não sendo disseminada, primeiro pela questão de os estilos de aprendizagem ser um tópico controverso, segundo a tecnologia desenvolvida até o final dos anos 1990, ainda não era suficiente para o compartilhamento de materiais fora da aula.

O termo “*flipped classroom*” passou a ser mais utilizado a partir de 2010, a partir de algumas publicações como no *The New York Times* (FITZPATRICK, 2012); e também no *Chronicle of Higher Education* (BERRETT, 2012); e sobre algumas das experiências realizadas na área de Ciências, dentro da Universidade de *Harvard* (MAZUR, 2009). A partir dessas publicações, diversas instituições de ensino, do básico ao superior, adotaram a abordagem disposta nestes conceitos, alterando o formato de seus respectivos materiais de estudo.

Dessa forma, emergiram diversas disciplinas, as quais foram desenvolvidas em diferentes universidades, e posteriormente foram apresentadas pelo *Flipped Classroom Field Guide*, sendo que, a maior parte relacionadas à área das ciências exatas. Nestas publicações, eram apresentadas as diferenças no tipo de material e os recursos utilizados nas atividades realizadas de forma *on-line*, e o que é desenvolvido para ser executado nas atividades de sala. Fora da aula, selecionados previamente pelo professor, geralmente eram disponibilizados vídeos e materiais encontrados na internet, consistindo na leitura de livros e alguns textos correlacionados ao tema, os quais servem como material de estudo para uma série de questões a serem respondidas dentro de um processo avaliativo. Para os alunos, as aulas presenciais eram focadas na resolução de situações problema, as quais consistiam em atividades realizadas dentro da sala de aula, podendo ser desenvolvidas de forma individual ou em grupo, com atividades práticas, discutindo o material e interagindo com o professor em pequenas palestras ministradas para abordar os assuntos nos quais os alunos apresentaram maior dificuldade.

A *Harvard University* e o MIT são dois exemplos bem distintos. A inversão da sala de aula, foi estrategicamente implantada nestas instituições em algumas de suas disciplinas. Nestas instituições, os métodos de ensino têm sido constantemente inovados, para que os avanços representativos das tecnologias digitais possam ser adequados a realidade da sala de aula e explorados de forma a reduzir os índices de reprovação e diminuir a evasão em disciplinas com alto grau de dificuldade.

Desenvolvido pelo Prof. Eric Mazur, o método *Peer Instruction* (PI), consiste em disponibilizar material de estudo, propiciando ao aluno acesso ao conteúdo antes das atividades em sala de aula. Nele, o aluno deveria responder a uma série de questões propostas de acordo com o material estudado acessando um *Learning Management System* (LMS).

Assim, antes de iniciar a aula, o professor analisa as questões com maior índice de incorreções praticadas pelos alunos e que serão trabalhadas durante a aula. Posteriormente, são aplicados testes conceituais de forma intercalada com discussões em grupo, para que sejam expostos os pontos sensíveis no aprendizado dos alunos. Essas atividades em forma de testes são respondidas, utilizando sistemas interativos como o *Kahoot*, para que tanto os alunos quanto professores possam acompanhar e interagir durante a discussão sobre os conceitos apresentados. Momentos antes do início do teste, um ou dois minutos são utilizados pelos alunos

para pensarem sobre as atividades na forma de perguntas e formularem suas respostas.

As próximas etapas dependem das respostas dos alunos, pois se uma grande parte da classe (entre 30 e 65%) responder de forma incorreta, então o professor deve incentivar a discussão dessa questão com os alunos separados em pequenos grupos, sempre acompanhados por instrutores responsáveis pela promoção de discussões produtivas. Tais discussões ocorrem durante um período de dois ou três minutos, esse tempo deve ser reservado para que os estudantes possam chegar à resposta correta.

Durante o processo, os alunos devem ser estimulados a pensarem e desenvolverem seus argumentos, permitindo a eles e ao professor, avaliar em qual nível de compreensão estes estão antes de finalizar a aula. Nas etapas finais deste processo, ao finalizar o momento de discussão sobre o tema, os alunos devem responder novamente à questão inicial. A resposta deve ser fornecida por meio de um feedback realizado pelo instrutor, e se for necessário, podendo ser complementada com questões sobre o mesmo tema. Este processo então é repetido com a próxima questão relacionada a outro tema, sendo o tempo destinado para cada ciclo entre 13 a 15 minutos.

Ganhos significativos foram verificados na compreensão dos conceitos apresentados aos estudantes, através de avaliações com testes após o encerramento do tema, outro ponto em destaque foi o ganho nas habilidades e competências para resolver problemas em comparação ao formato de aula tradicional (CROUCH; MAZUR, 2001). Inicialmente utilizada na disciplina de Física Aplicada, esta metodologia passou a ser introduzida em outras disciplinas e cursos, tornando-se em um diferencial para atrair alunos para as áreas das ciências exatas, da tecnologia, engenharia e matemática (WATKINS; MAZUR, 2013).

De acordo com as proposições apresentadas, e com destaque para a modalidade sala de aula invertida, defende-se que para o ensino ser híbrido, deve conter uma parte do ensino de forma presencial, sendo acompanhado por alguém e parte *on-line*. Onde, cabe ao estudante adotar uma aprendizagem ativa, criando sua própria forma de organização, respeitando o seu tempo de aprendizagem e local de estudo.

Nesta perspectiva, as metodologias ativas requerem um deslocamento do papel do aluno e do professor. Se, por um lado o aluno precisa desenvolver o autodidatismo, por outro, requer um professor que reflita sobre suas ações e práticas

pedagógicas, as quais tendem a ser mais produtivas se intrinsecamente integradas (MORAN, 2005).

Assim, faz-se necessário analisar os letramentos digitais e como eles devem fazer parte da formação docente. Tal temática é tratada na sequência.

2.4 LETRAMENTOS DIGITAIS E O ENSINO

Quanto às reflexões sobre a inserção das tecnologias digitais no contexto escolar, primeiro, deve-se pensar nos desafios e nas possibilidades sobre como todo o aparato tecnológico poderá ou não potencializar o fazer pedagógico. Portanto, a inserção de novas tecnologias digitais em sala de aula, que em muitos momentos, apenas substitui o livro didático, precisa ser repensada, pois é necessário refletir sobre sua utilização de maneira crítica, responsável e eficiente, pois “caso contrário, será apenas a apropriação das tecnologias que venham substituir o antigo pelo novo, com os mesmos objetivos e as mesmas práticas.” (BONFIM; ARAUJO; SANTOS, 2020, p. 39).

De acordo com Souza (2016), a inserção das novas tecnologias na esfera educacional exige novas condutas dos educadores para que consigam utilizar esses aparatos tecnológicos como aliados do ensino e da aprendizagem. Para tanto, além do conhecimento sobre essas tecnologias, é necessário que os docentes utilizem esses equipamentos não só como apoio metodológico, mas também como uma forma de desenvolver no educando uma postura crítica e reflexiva diante do ato de ler e escrever.

Essas tecnologias também estão inseridas no contexto educacional, dando espaço a novas escritas, chamadas de gêneros discursivos da esfera digital. Estes se constituem enquanto textos/enunciados, que transformam o ato de ler e produzir textos em diferentes modos de significar, por meio das múltiplas semioses (NANTES, 2019). Assim, Nantes (2019) pontua que esses gêneros digitais se apresentam como um desafio para os atores envolvidos na esfera educacional, uma vez que o avanço tecnológico cria/recria novas ferramentas e novos gêneros constituindo, assim, outras práticas de linguagem.

Para Rojo (2012, p. 24), as características da mídia digital e da *web* já previam esta mudança de concepção e atuação, transformando computadores, celulares e televisões em máquinas voltadas para a criação de produções colaborativas.

Juntamente com o surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação surgem novas formas de comunicação, mediadas por novos textos e novas linguagens. Nesse contexto, atualmente, o desafio consiste em estimular a reflexão sobre o processo de formação, incentivando o professor à adoção de metodologias ativas, com ferramentas diversificadas e de acordo com as práticas sociais do aluno. Sobre a importância de refletir sobre a ação docente, Freire (2011, p. 40) frisa que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Por isso, Bonfim, Araújo e Santos (2020, p. 40), propõem discutir o uso da tecnologia de forma crítica, ampliando os costumes locais para visões globais, contribuindo para o desenvolvimento do letramento crítico em relação às práticas de leitura nos meios digitais, tornando alunos e professores não apenas usuários de novas tecnologias, mas analistas críticos e participantes ativos no processo de construção do próprio conhecimento. Portanto, faz-se necessário a ressignificação no processo de formação do professor, de forma que ele mesmo reflita sobre sua própria prática docente, pois de nada adiantará inserir tecnologias digitais no ensino se não houver uma contextualização com a prática social do educando no mundo do trabalho.

Sobre tal temática, Jenkins (2009) pontua que as transformações tecnológicas causam diversas transformações e mudanças na sociedade, assim, o exercício da docência hoje perpassa pelo desafio de promover a cultura da convergência midiática, que consiste na adoção de um letramento midiático que estimule o pensamento crítico e a participação social, com a integração das múltiplas plataformas de mídia, tanto impressa quanto digital.

Em seus estudos, Soares (2002, p. 155), conclui que somente o espaço de escrita na tela não gera um novo letramento, para isso ocorrer, também devem contribuir os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura, dessa forma, os eventos de letramento emergem com a intermediação da internet exigindo novas práticas e novas habilidades de leitura e de escrita.

Pautado neste aspecto, o letramento digital não diz respeito somente à leitura de frases e parágrafos, mas a utilização da leitura e da escrita de forma eficiente, dentro de contextos específicos, já que a participação em práticas sociais exige bem

mais do que dominar o código de sistemas e ferramentas digitais. Letramento é o “estado ou condição não apenas de quem sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.” (SOARES, 1998, p. 47).

Diante deste contexto, os desafios apresentados na carreira de um professor, o tem chamado para uma reflexão sobre seu processo de formação, incentivando-o à adoção de metodologias ativas, com a utilização de tecnologias digitais que se transformam em ferramentas diversificadas que venham ao encontro das práticas sociais (NANTES, 2019).

Impulsionados pelas tecnologias, os letramentos digitais emergem das práticas sociais. Quanto à sua definição, o termo letramento digital consiste no conjunto de “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). O Quadro 2, a seguir, apresenta os letramentos digitais:

Quadro 2 - Letramentos digitais.

FOCO	TIPO	ESPECIFICIDADES
Foco na linguagem	Letramento impresso	Compreensão e criação da escrita <i>on-line</i> com seus artefatos, competências da leitura e da escrita no meio digital.
	Letramento em SMS	Eficiência na utilização do “internetês”.
	Letramento em hipertexto	Habilidade de processar <i>hiperlinks</i> e utilizá-los com eficácia.
	Letramento multimídia	Habilidade de interpretar e criar textos em múltiplas mídias.
	Letramento em jogos	Considerado como macroletramento, pois está ligado ao letramento pessoal; com objetivo direcionado aos jogos e sua eficiência em interações e navegações.
Foco na informação	Letramento móvel	Habilidade de comunicar-se por meio da internet móvel. Também considerado como macroletramento, por estar ligado aos letramentos em rede, em informação, em pesquisa, impresso e multimídia.
	Letramento em codificação	Habilidades de ler, escrever, criticar e modificar códigos, permitindo a criação de canais de mídia.
	Letramento classificatório	Habilidade de interpretar e criar com eficiência folksonomias (etiquetas, nuvem de tags, que levar a listas de recursos salvos).
	Letramento em pesquisa	Uso eficiente dos motores de busca, entendendo as funcionalidades e limitações desses serviços.
	Letramento em	Habilidade de avaliar documentos e artefatos através de

	informação	perguntas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação.
	Letramento em filtragem	Habilidade em reduzir o fluxo de informações a um nível que possa ser administrado é uma das características deste letramento. Com destaque para a importância das redes pessoais de aprendizagem confiáveis, com pessoas e recursos como fontes de apoio e de informação.
Foco nas conexões	Letramento pessoal	Habilidade de projetar a identidade <i>on-line</i> para atender os seus desejos, com formatações e ferramentas digitais apropriadas. É considerado um macroletramento, por necessitar do letramento impresso, em codificação e multimídia.
	Letramento em rede	Habilidade de organizar e participar de redes <i>on-line</i> profissionais e sociais, contribuindo para a inteligência coletiva das redes digitais.
	Letramento intercultural	Capacidade de interagir nos diferentes contextos culturais, interpretando documentos e artefatos culturalmente diversos.
Foco no (re)desenho	Letramento remix	Habilidade de criar mixagens nas redes digitais, fazendo-as circular com seus novos sentidos.

Fonte: Adaptado de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17-18).

A utilização dos letramentos supracitados faz-se necessário, segundo Moran (2005), pois as redes e principalmente a internet provocaram mudanças profundas na educação presencial e à distância.

2.5 PROFESSOR REFLEXIVO: RESSIGNIFICAR A PRÁTICA E ALTERAR SABERES

Nas reflexões apresentadas por Souza (2016), considerar o multiculturalismo na escola significa levar em conta os multi ou novos letramentos, as práticas, os procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital, e no mundo hipermoderno atual. Semelhantemente, a multiplicidade de linguagem, diz respeito à produção de novos enunciados multiculturais e multissemióticos contemporâneos e hipermodernos. As consequências da hipermodernidade também chegaram às salas de aula, exigindo dos professores novas práticas de ensino e novos saberes.

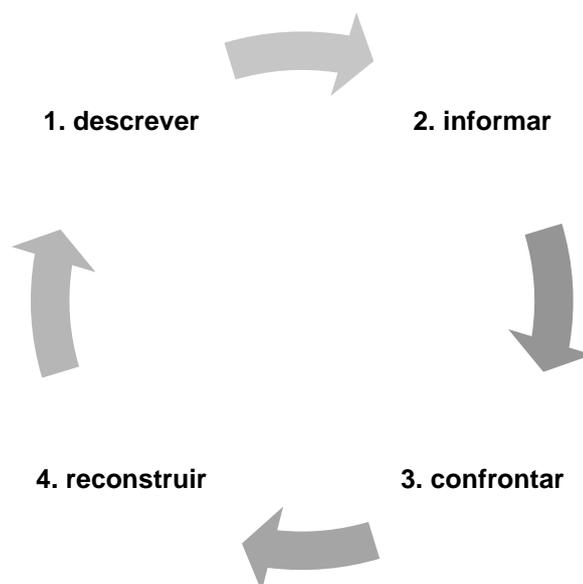
Nesse sentido, Nantes (2019) pontua ser importante considerar o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, enfatizando que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência. Por isso, uma preocupação nas turmas de formação de professores

da contemporaneidade deve voltar-se para o uso dos gêneros que circulam nas mídias, aqui considerado como gêneros discursivos da esfera digital.

Assim, independentemente da série que o professor possa atuar, a adoção de metodologias ativas, criam possibilidades de explorar diferentes práticas metodológicas (BERBEL, 2011; MORAN, 2015; FONSECA; MATTAR NETO; 2017, NANTES, 2019), visto que, antes de qualquer alteração em sua prática, novas possibilidades metodológicas podem ser impulsionadas por seu movimento de reflexão (SMYTH, 1991; SCHÖN, 1992; MAGALHÃES, 2008).

Os estudos de Smyth (1991), destacam a relevância do professor-pesquisador ser o sujeito de sua prática, ressignificados por Schön (1992), onde este aponta que existem ações que podem auxiliar o professor a proceder uma reflexão sobre sua prática, dividindo este processo em partes que são interligadas: descrever, informar, confrontar e reconstruir, conforme o ciclo indicado na Figura 3, a seguir:

Figura 3 - Ciclo de ações do professor reflexivo.



Fonte: Adaptado de Smyth (1991) e Schön (1992).

Posteriormente, com base nas reflexões de Smyth (1991) e de Schön (1992), em seus estudos, Liberalli (2009), apresenta questões norteadoras que podem ser usadas/adaptadas/(re)criadas em cada etapa do processo, sintetizando essas informações no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Questões direcionadoras para a reflexão docente.

AÇÃO	QUESTÃO	DIREÇÃO DA REFLEXÃO
Descrever	O que eu faço?	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever textualmente a ação docente para que fique claro aos participantes o que se espera; • Relatar acontecimentos rotineiros, diálogo com alunos, problemas, diagnósticos realizados; • Mapear o que se espera em cada ação.
Informar	Qual o significado das minhas ações?	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as teorias que subjazem à prática docente, a fim de mapear as ações e os sentidos que estão sendo construídos na prática discursiva do docente, pois estas se refletem nas atividades; • Descrever as atividades.
Confrontar	A minha prática pedagógica contempla as necessidades das práticas sociais atuais do aluno?	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, se o docente embasa, de fato, suas ações na teoria proposta; • Analisar se o docente submete a teoria que embasa suas ações de forma atrelada a algum questionamento; • Verificar se houve aprendizagem.
Reconstruir	Como eu posso agir de forma diferente?	<ul style="list-style-type: none"> • Emancipar-se, no sentido de compreender que as práticas são mutáveis e podem ser contestadas e reelaboradas; • Reconstruir, buscar outros caminhos para a ação, (re)olhar para as ações; • (Re)ler a descrição dos fatos ocorridos e embasar a reformulação na reflexão das lacunas observadas.

Fonte: Nantes (2019, p. 28, adaptado de Smyth, 1991; Schön, 1992; Liberali, 2009 e Penáfria, 2009).

O Quadro 3, apresentado anteriormente, demonstra o ciclo reflexivo de forma sumarizada, composto por etapas interligadas. Onde questões emergem para direcionar o pensamento crítico-reflexivo em cada uma delas; contudo, à medida que ocorre o movimento dinâmico e dialógico entre a teoria e a prática, suas respostas tendem a ser constantemente construídas e (re)construídas. Considerando os objetivos propostos, dentro deste ciclo, as questões podem ser adequadas à pesquisa e à realidade investigada, pois, ancorado nos estudos de Penáfria (2009, p. 6), “cada tipo de análise instaura a sua própria metodologia”, cabendo a expertise do pesquisador em proceder às adequações pertinentes.

Por isso tudo, as atuações do professor reflexivo devem vir de encontro às atuais necessidades do ensino, preparando o aluno para o mercado de trabalho. Logo, as reflexões que o docente deve proceder caminham em diferentes direções, sendo elas: reflexões sobre a sua prática; reflexões sobre suas técnicas onde ele seleciona o construto teórico para sua prática; reflexões críticas direcionando questões a atuação da educação na sociedade. Sendo que estes direcionamentos reflexivos visam à ação denominada “reconstruir”, pois:

No reconstruir, buscamos alternativas para nossas ações, e voltamos a elas, numa re-descrição de cada ação embasada e informada. No reconstruir, nos colocamos na história como agentes, passamos a assumir maior poder de decisão sobre como agir ou pensar as práticas acadêmicas. Como praticantes emancipados, passamos a ter maior controle sobre nossa prática através de autogerenciamento, auto-regulamentação e auto-responsabilidade (LIBERALI, 2009, p. 68).

Feitas as ponderações que abordam os pressupostos epistemológicos sobre o ensino remoto, o ensino híbrido e suas possíveis categorizações, bem como a questão das metodologias ativas e as reflexões do professor sobre suas práticas e saberes, a seguir é apresentada a metodologia de pesquisa selecionada.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, objetiva-se apresentar o desenvolvimento da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos propostos neste trabalho.

Considerando que o foco desta pesquisa foi motivado pelo contexto sócio-histórico de pandemia, pois este fez com que o ensino presencial migrasse para um ensino na modalidade remota, por isso, ficou estabelecido como recorte proceder um relato sobre as reflexões do professor durante o processo de implantação de metodologias ativas de aprendizagem na disciplina de Contabilidade Tributária.

Assim, foi necessário que fossem pensadas novas ações e estas requereram adaptações na prática pedagógica do pesquisador, dentre elas a implementação de recursos que auxiliassem a transpor o espaço geográfico, na busca pela interação possível, diante do contexto e das tecnologias disponíveis e da alteração da própria arquitetura onde ocorria o ensino presencial.

Desse contexto emerge a metodologia de pesquisa selecionada, via pesquisa qualitativa que, segundo Creswell (2014, p. 67), permite ao pesquisador desenvolver “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”, consistindo em “um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo viável”. O tipo de pesquisa foi a descritiva exploratória, pois segundo Bauer (2017), nela o pesquisador procura explorar e mensurar com cientificidade um determinado lócus de pesquisa, permitindo uma análise de dados com interpretação mais detalhada.

De acordo com os estudos de Ludke e André (1986), umas das características da pesquisa qualitativa é considerar como fonte de dados o ambiente pesquisado, sendo este o seu principal instrumento de pesquisa. Durante a análise, o caráter descritivo prevalece, sendo o enfoque mais no processo do que no resultado.

De acordo com a definição apresentada por Gil (2007), a presente pesquisa ancorou-se em um tipo de investigação que envolve etapas como levantamento bibliográfico; análise de exemplos que possam elucidar a compreensão; ancoragem dos dados em fragmentos, fotos, notas de campo, dentre outras possibilidades, pois visam ilustrar as proposições do pesquisador; manutenção do foco no processo, de forma que o modo como ocorre a investigação prevaleça sobre os resultados; e agrupamento dos dados por categorias construídas na proporção em que são coletados.

3.1 LÓCUS DA PESQUISA

O campo de atividade da pesquisa é o educacional, sendo o *lócus* é um Curso de Graduação ofertado por uma universidade privada, localizada no norte do Paraná, onde o pesquisador atua como docente, junto ao curso de Ciências Contábeis.

A disciplina selecionada foi a de Contabilidade Tributária, pois proporciona múltiplas atividades contábeis e estudos complementares que podem ser desenvolvidos pelos alunos durante sua realização, o que possibilitou o contato direto com 20 alunos com os quais foram desenvolvidas atividades com o uso de ferramentas tecnológicas como o *Telegram*, *Google Meet* e *Moodle*.

Na ementa desta disciplina são abordados conteúdos como aprendizagem na interpretação de fatos contábeis relacionados ao sistema tributário nacional, o qual envolve múltiplas competências as quais necessitam ser trabalhadas de forma prática, de forma a capacitar o aluno a identificar alternativas e desenvolver estratégias que, de acordo com a legislação tributária vigente, contribuam para a melhoria da competitividade e produtividade de empresas.

Ocorre que, tendo ministrado a disciplina por dois anos consecutivos, na modalidade de EaD e um ano na modalidade presencial, observou-se que faltava aos alunos transpor os conhecimentos adquiridos em sala de aula para as práticas sociais, parecendo que, talvez, se houvesse uma proposta metodológica diferenciada, envolvendo metodologias ativas de ensino-aprendizagem que estimulassem o senso crítico dos alunos, poderia haver maior apropriação de alguns conceitos que em sala seriam aprofundados.

Dentro da disciplina, o tema escolhido para abordagem com o uso de metodologias ativas foi o Simples Nacional¹, por tratar-se de um regime tributário “aparentemente simples”, mas o qual envolve múltiplas competências e conhecimento prévio a respeito da legislação tributária.

¹ Simples Nacional – Regime tributário compartilhado de arrecadação, cobrança e fiscalização de tributos aplicável às Microempresas e Empresas de Pequeno Porte, previsto na Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

No que tange à seleção dos participantes da pesquisa, a definição foi impulsionada em função de o pesquisador atuar como docente no Curso de Graduação em Ciências Contábeis da IES mencionada e pelas mudanças exigidas pelo contexto na dinâmica do ensino da contabilidade, tendo em vista o fato de que as tecnologias digitais podem ser utilizadas como ambientes de aprendizagem para construir o conhecimento, de forma que estudantes possam ter contato com as atividades, seus projetos, reflexões e os compartilhar o aprendizado com seus pares.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E ETAPAS DA PESQUISA

Os dados foram coletados por meio de uma série de instrumentos, sendo eles: aplicativo de comunicação instantânea *Telegram*; aula remota² via *Google Meet*, atividades desenvolvidas no AVA, conforme especifica a seguir, na Figura 4:

Figura 4 - Ferramentas/atividades geradoras de dados



Fonte: Dados da pesquisa.

² Aula remota – devido a pandemia causada pelo vírus Sars-CoV-2, popularmente conhecido como Coronavírus ou Covid-19, todas as aulas presenciais foram transpostas para a modalidade de aula remota via *Google Meet*.

As atividades geradoras de dados da Figura 4 foram assim distribuídas, de acordo com a quantidade de interações, atividades e aulas, conforme a explicação a seguir:

No item 1, que se refere a pré aula, ocorreram duas interações iniciais via canal *Telegram* disponibilizado aos alunos por *link*, o qual pode ser acessado via celular ou computador, dessa forma, com uma semana de antecedência, os alunos puderam ter acesso as primeiras informações sobre o tema da disciplina, como seria realizado o processo de inscrição e acesso ao AVA, qual era o conteúdo da disciplina para o desenvolvimento das atividades, além de indicação de *links* de acesso às aulas remotas via *Google Meet*.

No item 2, que se refere a pré aula e pós aula, por meio do AVA – *Moodle*, foram realizadas três atividades desenvolvidas pelo professor, sendo a primeira delas a postagem de um vídeo de abertura, com informações sobre as atividades envolvendo o tema Simples Nacional. Na segunda atividade, foi realizada a postagem de um fórum de discussão, onde os alunos deveriam compartilhar informações sobre o tema abordado e proceder a leitura e interagir com as postagens dos colegas, contribuindo de forma colaborativa; já na terceira atividade, a proposta central foi desenvolver dois exercícios práticos sobre os anexos I e II do Simples Nacional, para tanto, foi realizada a postagem de um laboratório de avaliação, o qual consiste na realização e envio das atividades propostas pelo professor e, na sequência, o aluno deveria, de forma colaborativa, avaliar o trabalho de seu colega, dessa forma, interagindo com outra visão sobre o mesmo assunto.

No item 3, que se refere a aula, os encontros remotos foram realizados mediante a utilização da ferramenta de vídeo conferência *Google Meet*, possibilitando que as 15 horas aulas pudessem ser organizadas em 5 aulas sobre o Simples Nacional, sendo parte da aula 1 destinada a parte de legislação e situações de opção e vedação; a aula 2 focou as informações e formas de cálculo dos anexos I e II do simples; a aula 3 priorizou informações sobre as prestações de serviços e os anexos III e IV; a aula 4 pontuou as informações sobre as prestações de serviços sujeitas ao anexo V e o cálculo do Fator R e por fim, a aula 5 elegeu-se informações sobre os limites e sublimites de faturamento e a tributação monofásica dentro do Simples Nacional.

No item 4, que se refere a pós aula, a proposta foi a elaboração de uma produção textual final, a qual consistiu em um estudo de caso contemplando as

particularidades do Simples Nacional. Para o desenvolvimento desta atividade, foram realizadas 6 postagens no AVA, com informações sobre todas as etapas (estações de trabalho), as quais os alunos puderam acessar livremente, para reunir informações necessárias à sua realização. A primeira postagem continha a apresentação da atividade de forma mais generalizada, envolvendo todas as informações sobre como ela deveria ser realizada.

As postagens subsequentes foram postadas de forma mais específica, sendo atreladas ao conteúdo de cada estação de trabalho conforme as etapas detalhadas a seguir: Etapa 1 – Prospecto da empresa e sua história; Etapa 2 – Classificação das atividades desenvolvidas pela empresa; Etapa 3 – Definição dos valores de receita bruta e folha de pagamento; Etapa 4 – Cálculo da alíquota efetiva; Etapa 5 – Partilha dos impostos dentro do Simples Nacional.

3.4 METODOLOGIA PARA TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta pesquisa, o processo de implementação do ensino híbrido está fundamentado nas ações do professor reflexivo, a partir de uma série de atividades teórico-práticas realizadas em uma disciplina de graduação.

Seu construto teórico baseia-se nas metodologias ativas e ensino híbrido, em conjunto com os preceitos epistemológicos sobre o professor reflexivo e os letramentos digitais. Estes se justificam, pois as atividades em sala os requeriam, conforme exemplificação no item análise de dados.

Assim, a fim de relatar as experiências vividas pelo pesquisador, visando demonstrar as facilidades e dificuldades vivenciadas entre professor e aluno, por meio destas TDIC aqui elencadas, com o intuito de relatar como foi experienciar a utilização destas tecnologias, enquanto recurso de apoio para implementar metodologias ativas, na disciplina de Contabilidade Tributária, optou-se pela linha do professor reflexivo, da qual emergem nossas categorias de análise.

Dessa forma, o objetivo geral definido para a realização desta pesquisa foi organizado de forma que possibilitasse investigar a viabilidade do ensino híbrido na graduação, com a utilização de ferramentas tecnológicas como recurso de apoio metodológico, a partir de uma série de atividades teórico-práticas, em uma das disciplinas de um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade

privada. Dessa forma, fez-se necessário definir os objetivos específicos, consistindo em organizar, elaborar e aplicar atividades que contemplem metodologias ativas de ensino e analisar a efetividade no processo de implantação do ensino híbrido e apresentar as percepções do pesquisador quanto à eficácia da proposta.

Para tanto, recorreu-se aos estudos de pesquisadores que trabalham com a linha do professor que procede uma reflexão crítica sobre a sua própria ação, como os estudos de Smyth (1991), Schön (1992) e Liberali (2009), de forma a obter as seguintes categorias de análise intituladas “Descrever”, “Informar”, “Confrontar” e “Reconstruir”, devidamente adaptadas ao contexto pesquisado, conforme os estudos de Penáfria (2009). Os aspectos dessas categorias estão sintetizados no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Categorias de análise

AÇÃO	ETAPAS	DIREÇÃO DA REFLEXÃO
Descrever	Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste na descrição das ações; • Docente organiza o planejamento da sua prática de pedagógica envolvendo a implementação da metodologia híbrida.
Informar	Realização	<ul style="list-style-type: none"> • Momento em que o professor tem como foco informar como o construto teórico elegido dialogou com as ações propostas, imbricando teoria-prática; • Efetivação das atividades na prática; • Apresentação do detalhamento das atividades propostas aos alunos e a descrição dos resultados.
Confrontar	Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Na prática, toda teoria tende a ser adequada; • Revisão do planejamento versus resultados; • Retomada do processo identificando lacunas e intempéries.
Reconstruir	Pós-disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção do docente; • Momento de (re)pensar, (re)construir, (re)encontrar possíveis (re)direcionamentos.

Fonte: Nantes (2019, p. 33, adaptado de Smyth, 1991; Schön, 1992; Liberali, 2009 e Penáfria, 2009).

Assim, com a apresentação sobre o percurso metodológico e as categorias de análise, a seção seguinte, tem como objetivo apresentar a análise dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Em consonância com o objetivo do trabalho, apresenta-se as reflexões do professor sobre a viabilidade do ensino híbrido na graduação, com a utilização de ferramentas tecnológicas como recurso de apoio metodológico, a partir de uma série de atividades teórico-práticas, em uma das disciplinas de um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade privada.

Para tanto, apresenta-se a organização, elaboração e aplicação das atividades que contemplaram metodologias ativas de ensino, sua efetividade no processo de implantação do ensino híbrido e, por fim, as percepções do pesquisador quanto a sua eficácia nas aulas de Contabilidade Tributária, considerando as categorias de análise elencadas na descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa: (i) descrever; (ii) informar; (iii) confrontar e (iv) reconstruir.

4.1 CATEGORIA 1: DESCREVER

Na categoria do “descrever”, busca-se a apresentação das ações em forma de texto, de modo que sejam registradas evidências concretas da prática (LIBERALI, 2009). Compreende a descrição do planejamento feito pelo docente, evidenciando a apresentação das atividades docentes que envolvem a implementação da metodologia híbrida na disciplina.

A implementação de metodologias ativas e ensino híbrido, com o apoio das tecnologias digitais, especificamente direcionadas ao tema Simples Nacional dentro da disciplina Contabilidade Tributária, onde foram trabalhadas situações problemas envolvendo a legislação tributária base, anexos de tributação, limites e sublimites de faturamento, tributação monofásica e finalizando com um estudo de caso, criado pelos alunos, tendo em vista que todas essas informações subsidiam o conhecimento teórico e o desenvolvimento de atividades práticas sobre o tema.

Para tanto, fez-se necessário, a organização do trabalho pedagógico para elencar quais estratégias seriam utilizadas e, para melhor especificar, as atividades estão sintetizadas no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Organização do trabalho pedagógico.

QUANDO	MODALIDADE	ESTRATÉGIAS (ENCAMINHAMENTOS)
1	A distância 1 semana antes do encontro presencial remoto	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do canal no <i>Telegram</i> e envio de áudio apresentando o professor e informações sobre cadastro no AVA; • Comunicado sobre a existência de atividades obrigatórias no AVA
2	A distância 1 semana antes do encontro presencial remoto	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura do AVA; • Postagem de um vídeo de abertura sobre o tema Simples Nacional dentro da disciplina; • Abertura de fórum.
3	Encontro Presencial Remoto	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas (expositiva-interativa, atividades práticas, tais como laboratório de avaliação, resolução de situações problema, apresentação oral); • Realização de atividades em sala que podem vir a ser finalizadas extraclasse e postadas no AVA.
4	A distância	<ul style="list-style-type: none"> • Postagem no AVA das atividades iniciadas nos encontros presenciais remotos que não tenham sido concluídas e envio do trabalho final da disciplina.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na sequência, o processo de análise torna-se mais denso, visto que na segunda categoria “informar”, ocorre a descrição de como o planejamento foi colocado em prática.

4.2 CATEGORIA 2: INFORMAR

Na categoria do “informar”, buscam-se os princípios que embasam as ações, as teorias que sustentam a prática efetivada pelo professor (LIBERALI, 2004).

Tais ações no remetem aos estudos que apontam que o ensino, quando realizado com a introdução de metodologias ativas, transforma-se em um processo de mediação, deixando em segundo plano a transmissão conhecimento, como pode ocorrer na metodologia expositiva, dando maior ênfase à construção do conhecimento. Segundo Althaus e Bagio (2017 p.86), “o professor atua como mediador: problematiza o conteúdo, faz perguntas, intervém nas atividades discentes, dialoga, aprende ao ensinar.”

As ações aqui apresentadas, estão respaldadas nos estudos de Althaus (2016), visto que indicam profícua a utilização de metodologias ativas, pois permite investir na autoavaliação e coavaliação dos discentes, integrando a avaliação aos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva formativa, apostando no

desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos.

A efetivação das atividades planejadas para a disciplina na prática, estão contempladas na ação do “Informar”, com a apresentação detalhada das tarefas propostas aos alunos, incluindo ferramentas utilizadas, tempo cronológico e descrição de seus resultados.

No quadro 6, a seguir, tais atividades aparecem descritas a partir de suas características básicas:

Quadro 6 - Atividades propostas aos alunos

ATIVIDADE	FERRAMENTA OU AMBIENTE	OPERACIONALIZAÇÃO
1. Interação inicial via <i>Telegram</i>	Celular e <i>Link</i>	1 semana antes do início do tema Simples Nacional, na disciplina Contabilidade Tributária, o professor procedeu abertura do canal no <i>Telegram</i> , apresentando a ferramenta e como seria sua utilização, iniciando o processo interativo. Acesso canal <i>link</i> : https://t.me/joinchat/WO7gGuZgVPoovTCV Envio de <i>link</i> para proceder a inscrição dos alunos no AVA. https://forms.gle/J44Rw2XLexWMEXXP8
2. Canal <i>Telegram</i>	Celular e <i>Link</i>	Após a inscrição dos alunos, envio de notificações com indicação dos links de acesso: AVA – Foco na Contabilidade <i>Link</i> de acesso: https://ava.foconacontabilidade.com.br Aulas remotas por vídeo conferência via <i>Google Meet</i> . <i>Link</i> de acesso: https://meet.google.com/swd-dynk-ouf
3. Vídeo de abertura oficial da Atividade	AVA	Postagem de um vídeo de abertura, pelo professor, abrindo formalmente as atividades sobre o tema Simples Nacional. <i>Link</i> de acesso: https://youtu.be/KeWcb7u4D6E
4. Fórum: Pense mais! Vamos discutir sobre o tema Simples Nacional	AVA	Individual. Acompanhamento feito pelo professor. O aluno deve realizar quatro ações: a) Pesquisar a Lei Complementar nº 123/2006, blogs, artigos e sites especializados sobre o tema Simples Nacional; b) Selecionar, pelo menos duas situações que impedem uma empresa de optar por este regime de tributação. c) Desenvolver comentários sobre as situações de impedimento. d) Proceder à leitura das postagens dos colegas e fazer uma contribuição colaborativa (aqui ele deveria contribuir com a pesquisa do colega).
5. Laboratório de Avaliação: Simples Nacional Trabalhando	AVA e Sala de Aula	Individual. Os pares avaliam. Na sala de aula, foram estudados os conceitos sobre os anexos I e II do Simples Nacional, destinados as atividades comerciais e industriais. Cada aluno realizou uma análise prévia da Lei Complementar nº 123/2006 e suas tabelas de cálculo. Após, eles foram submetidos a uma atividade de sala, previamente disponibilizada no AVA, envolvendo dois

com os Anexos I e II		exercícios práticos para determinar o valor a recolher e como seria a distribuição dos impostos dentro do Simples Nacional. Em seguida, todos os alunos deveriam postar as respostas da atividade no AVA. O próprio sistema procedeu ao sorteio de forma que cada aluno avaliou o trabalho de três colegas, utilizando os critérios de avaliação descritos nas orientações da atividade.
6. Aulas presenciais (15 h/aula)	Aula – <i>Google Meet</i>	Conteúdos presenciais: Interação inicial: Simples Nacional e suas particularidades. a) Tema 1: Legislação, opção e vedação; b) Tema 2: Anexos I e II; c) Tema 3: Anexos III e IV; d) Tema 4: Anexo V e Fator R; e) Tema 5: Excesso de limite, sublimites e Tributação Monofásica.
7. Estudo de caso Produção Textual Final	Pós-aula	Em grupo. Avaliação feita pelo professor. Rotação por estações. Os alunos são desafiados a construir um estudo de caso, contemplando as particularidades do Simples Nacional; Cada grupo escolheu um dos anexos de tributação disponíveis. O estudo de caso é composto por etapas (estações de trabalho), as quais os alunos podem acessar seu conteúdo livremente para reunir as informações necessárias ao seu desenvolvimento. <i>Link</i> de acesso: https://youtu.be/6c_rWmjqlkl

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A seguir, cada um dos blocos de atividades é discutido com maior profundidade e com a apresentação dos seus resultados.

4.2.1 Interação inicial via *Telegram*

De acordo com a linha 1 do Quadro 6, iniciam-se apresentando ao aluno o *Telegram*, para tanto, fez-se necessário a realização de uma aula por videoconferência através da ferramenta *Google Meet*, contextualizando que o aplicativo foi criado em 2013 pelos irmãos Nikolai e Pavel Durov, caracterizado com um serviço de mensagens instantâneas baseado na nuvem, está disponível para smartphones, tablets e desktops. Neste aplicativo é permitido ao usuário a troca de mensagens, fotos, vídeos e arquivos de qualquer tipo, possibilitando a comunicação entre professor e aluno no compartilhamento de informações e materiais de aula.

Durante as explicações, pontuou-se que, da mesma forma como o *WhatsApp*, seu concorrente direto, o *Telegram* precisa de um número de telefone para ser utilizado, porém os clientes deste aplicativo possuem código aberto, permitindo o uso

de APIs³ para desenvolvedores independentes. Outra característica diferenciadora se refere aos grupos criados neste aplicativo, enquanto seu concorrente limita a quantidade de membros em um grupo para até 256 pessoas, no *Telegram* cada grupo pode chegar até 200.000 membros. Nesse momento, foi preciso auxiliar os alunos no processo de conhecer e navegar no aplicativo, esta ação foi respaldada nos estudos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que indicam a aplicação do letramento móvel, o qual consiste na habilidade de comunicar-se por meio da internet móvel e está ligado aos letramentos em rede, em informação, em pesquisa, impresso e multimídia.

Para os alunos foi mostrado que o uso do *Telegram* como ferramenta tecnológica, foi introduzido para dar apoio à utilização de metodologias ativas de ensino, possibilitando a mediação e acompanhamento dos discentes durante o desenvolvimento da disciplina. Além disso, enquanto ferramenta, o uso do celular, via aplicativo *Telegram*, constitui uma possibilidade de inovação, afinal, as pesquisas de Rabelo (2013, p. 235) já pontuavam ser preciso “repensar o modelo de educação praticado”.

Outra justificativa foi a necessidade de alteração na forma de ensino, e, por conseguinte, a mudança na arquitetura e rotina escolar, em função da pandemia causada pelo *Coronavírus* (COVID 19), visto que houve alteração nas rotinas de ensino do professor, no desenvolvimento de materiais, bem como nas formas de comunicação durante as aulas.

Portanto, logo no primeiro encontro, fez-se necessário apresentar a ferramenta e como os conteúdos e objetivos de estudo sobre o tema seriam abordados no decorrer da disciplina, foi-lhes enviado um *link* de um questionário, via plataforma *Google Forms*, que possibilitou ao docente realizar o cadastro dos alunos e divulgar os *links* de acesso ao AVA e as aulas realizadas pelo *Google Meet*, conforme o item a seguir.

4.2.2 Canal *Telegram*

Analisando a linha 2 do Quadro 6, as ações continuaram por meio da

³ API provém do inglês *Application Programming Interface*, conjunto de rotinas e padrões estabelecidos por um software para utilização de suas funcionalidades por aplicativos que não pretendem envolver-se em detalhes, mas apenas usar seus serviços.

ferramenta *Telegram*, onde foi enviado aos alunos o *link* de acesso à plataforma para realização das aulas e atividades, denominada AVA – Foco na Contabilidade⁴, a qual baseia-se nas ferramentas e estruturas disponibilizadas pela plataforma *Moodle*. Conforme indica os estudos de Fonseca e Mattar Neto (2017), justifica-se a escolha desta ferramenta tecnológica devido as possibilidades de compartilhamento de conteúdo, informações, interatividade e utilização de metodologias ativas como a sala de aula invertida (*flipped classroom*), avaliação por pares (*peer instruction*) e rotação por estações.

Considerando que as aulas presenciais foram transpostas para o meio digital, fez-se necessário o compartilhamento de *link* para as aulas remotas, pois todos os encontros semanais foram realizados por meio da ferramenta tecnológica de reuniões *Google Meet*. Essa ferramenta permite ao professor, criar um único *link* de forma fixa, ou seja, o mesmo endereço para todas as reuniões, permitindo o cadastro dos alunos, com notificações prévias a respeito do horário de início da aula, assim todos puderam acessar as aulas sem solicitação de permissão durante o percurso da aula expositiva.

Na sequência das atividades, a próxima ação contemplou o uso da ferramenta AVA, tendo em vista o próximo objetivo: envio do vídeo de abertura abrindo formalmente as atividades sobre o tema Simples Nacional.

4.2.3 Vídeo de abertura oficial da atividade

Conforme a linha 3 do Quadro 6, a primeira postagem no AVA contemplava um vídeo a que o aluno deveria assistir, no qual o docente procedeu à apresentação sobre como seria trabalhado o tema Simples Nacional dentro da disciplina. A seguir, tem-se o texto elaborado pelo docente para acompanhar o material audiovisual:

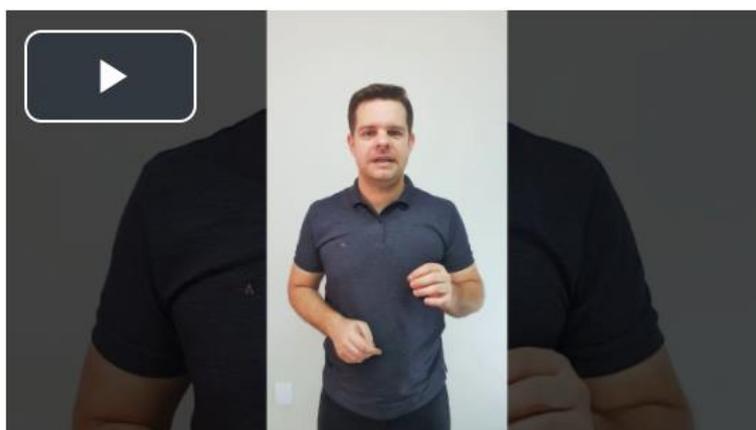
Caros alunos,
Sejam bem-vindos à disciplina “Contabilidade Tributária II”. No vídeo a seguir, trago informações sobre como iremos trabalhar com o tema Simples Nacional, metodologia adotada e forma de avaliação.
Bom estudo!
Prof. André Machado

O objetivo desse diálogo inicial foi: (a) dar boas-vindas aos alunos, a fim de

⁴ AVA – Foco Na contabilidade – plataforma de estudos desenvolvida pelo professor, disponível em <https://ava.foconacontabilidade.com.br>.

que se sentissem acolhidos; (b) situá-los, em relação ao tema que seria trabalhado dentro da disciplina, buscou-se maior engajamento, por isso é citado o seu nome; (c) incentivá-los a assistir ao vídeo, pois somente desta forma saberiam o restante das informações, como, por exemplo, “particularidades do tema, metodologia adotada e forma de avaliação”, indicando como o processo seria conduzido e como ser aprovado nele; (d) o vídeo é encerrado com o professor se colocando à disposição para resolução de dúvidas por meio dos canais de comunicação *Telegram* e *AVA*, com os votos de êxito durante a caminhada, com a seleção lexical “Um abraço!” com o intuito de gerar certo grau de proximidade com o locutor. Na sequência, na Figura 5, tem-se um frame de vídeo, o qual foi enviado para um canal no *Youtube* e indicação de *link* para acesso ao conteúdo:

Figura 5 - Vídeo de apresentação da disciplina.



Fonte: <https://youtu.be/KeWcb7u4D6E>

Acesso em: 08 agosto 2020.

Quanto ao conteúdo temático do vídeo, nele o professor apresenta a disciplina e o primeiro tema a ser trabalhado, ressalta que serão abordados aspectos teóricos e metodológicos sobre interação, mediação e como transpor a teoria para a prática. Na sequência, cita que a metodologia será colaborativa; a avaliação formativa foi justificada pelo professor afirmando que esta, permite abranger o processo como um todo, pois abarca diversas formas de avaliação. Depois, descreve as possibilidades de exploração do AVA, via encontros síncronos (aula remota) e assíncronos (vídeos gravados); pelo canal *Telegram* e pelo *chat* do AVA, haveria a socialização de materiais, postagem de dúvidas, envio de contribuições. Por fim, conclui destacando que a aprendizagem sobre o tema deve ocorrer de forma coletiva, incentivando o aluno a exercer sua autonomia.

4.2.4 Fórum: Pense mais! Vamos discutir sobre o tema Simples Nacional

A atividade postada no Fórum tinha como objetivo despertar nos alunos ações de pesquisa sobre a legislação tributária sobre a temática Simples Nacional. Para melhorar o alcance de resultados sobre o tema e interpretação das informações por parte dos alunos, optou-se por trabalhar com o Letramento Digital, com foco na informação e, dentro desta, a questão do letramento em pesquisa, que objetiva ter “eficiência no uso dos motores de busca, com conhecimentos da funcionalidade e da limitação desses serviços” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17-18).

Para compreensão do aluno, elaborou-se um texto com as instruções:

Título do tópico:

Pense mais! Vamos discutir sobre o tema Simples Nacional

Mensagem de abertura:

Caros alunos!

Neste fórum, sua participação é importantíssima e obrigatória.

Você pode anexar figuras, imagens, vídeos, todo material que contribua para a construção de um novo conhecimento.

Faça uma breve leitura do texto a seguir e siga as orientações para participar:

Vedações do Simples Nacional

O que mais chama a atenção as vedações dispostas na lei complementar do Simples Nacional, são os casos previstos de empresas constituídas sob a forma de sociedades por ações, principalmente as S/As de capital aberto as quais comercializam suas ações no mercado financeiro e movimentam grandes quantias monetárias.

As sociedades limitadas também podem ser impedidas de optar pelo simples, o faturamento ou excesso dele é um dos motivos.

Pesquise os artigos e vídeos compartilhados em sites e blogs que contemplem as informações de vedação ao ingresso no Simples Nacional. Selecione um dos artigos pesquisados e em seguida:

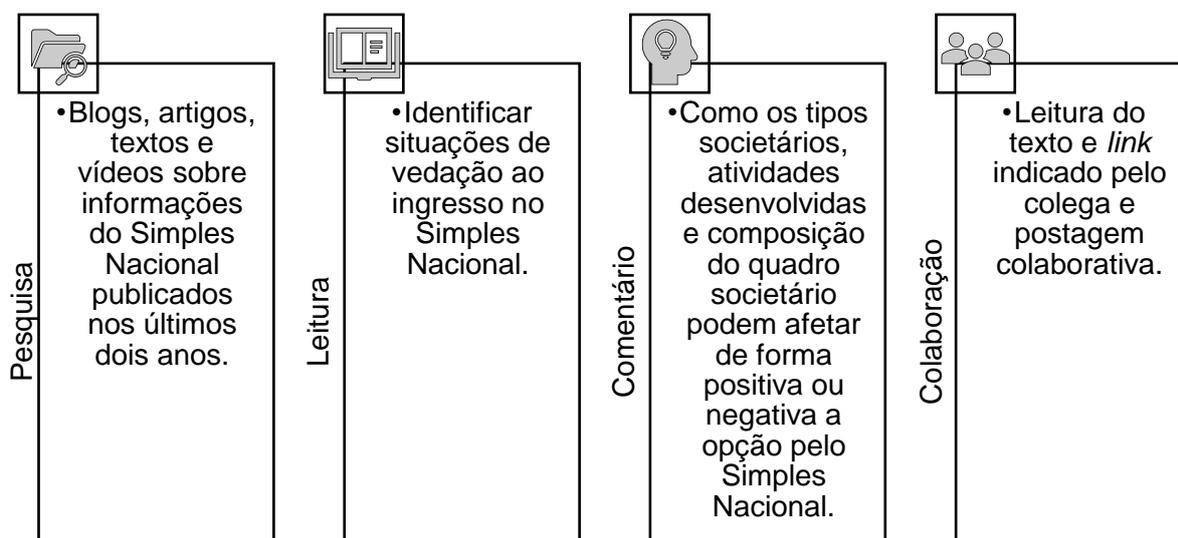
- a) Indique título, autoria e fonte de acesso publicadas nos últimos dois anos;
- b) Descreva brevemente com suas palavras, pelo menos dois motivos os quais possam impedir uma empresa de optar pelo Simples Nacional;
- c) Comente como o tipo societário, atividade e formação do quadro societário de uma empresa pode afetar de forma positiva ou negativa a opção pelo Simples Nacional;
- d) Você deve contribuir de forma colaborativa. Como? Verifique a fonte de pesquisa, visite o *link* de acesso compartilhado por um de seus colegas e, no final da postagem dele(a), acrescente a previsão legal por meio de um recorte do trecho da Lei Complementar nº 123/2006 onde há a confirmação legal da postagem realizada.
- e) Cada aluno deve interagir com pelo menos um(a) colega.

Uma excelente pesquisa a todos!
Abraços!
Prof. André Machado

Como pode-se observar, o professor explorou o que apregoa os estudos de Althaus e Bágio (2017), ou seja, utiliza-se de perguntas para dialogar e motivar o aluno.

Para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, elaborou-se uma proposta de trabalho individual que o aluno desenvolveria em etapas, conforme a Figura 6, a seguir:

Figura 6 - Síntese do percurso trilhado pelo aluno no Fórum.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para análise da participação no fórum, observou-se tanto o número de postagens quanto o conteúdo de forma geral.

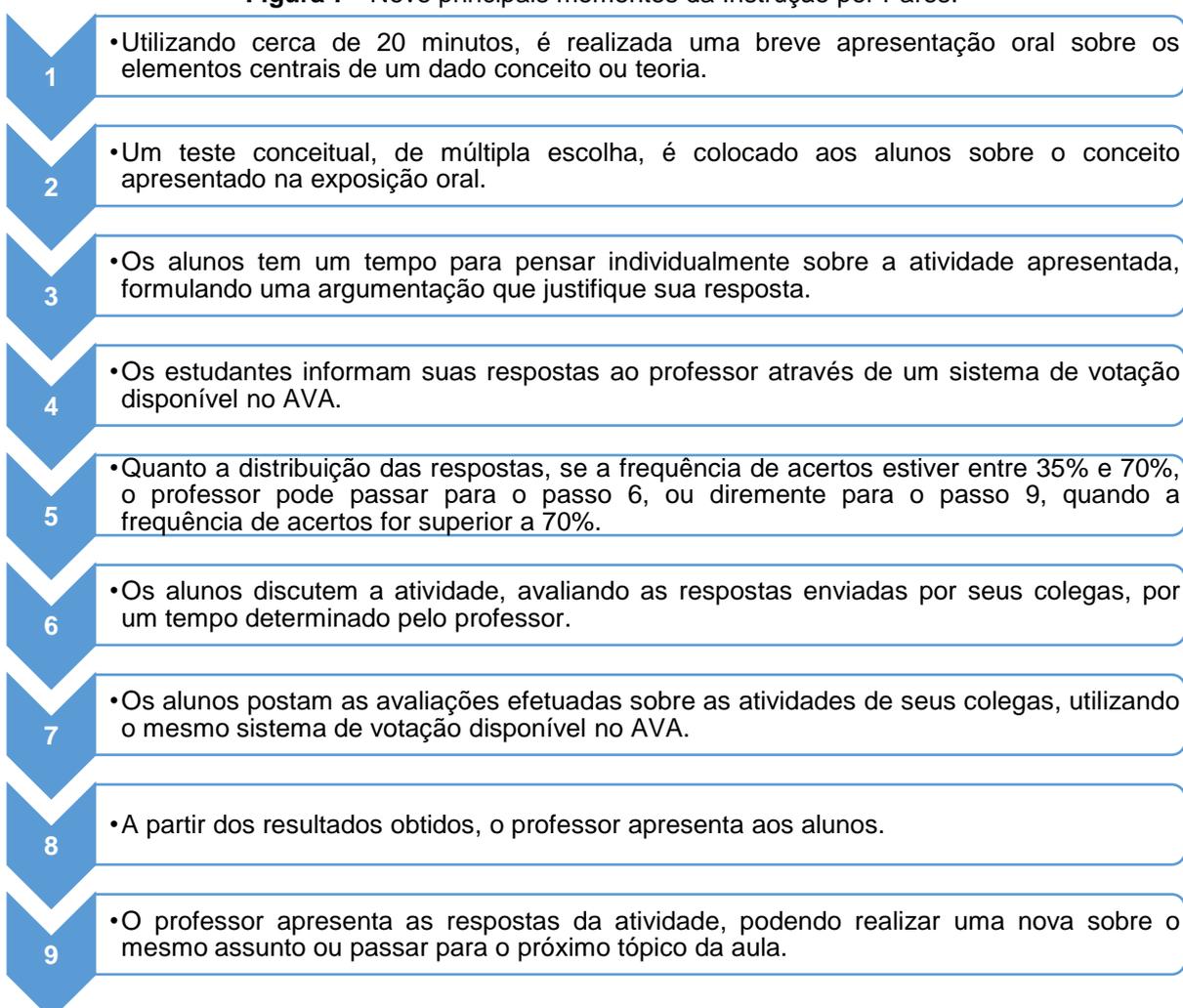
A elaboração desta atividade foi realizada para possibilitar aos alunos entrarem em contato com as postagens de seus colegas, na construção de gênero de discurso sobre o tema proposto, pois segundo Marcuschi (2010), justamente por estarem inseridos numa língua viva e dinâmica, os gêneros, podem hibridizar-se, mesclar-se, ou pode vir a emergir um novo gênero para atender às demandas interacionais da esfera nas quais eles se encontram, ou ainda, ocorrer o apagamento de algum.

4.2.5 Laboratório de Avaliação: Simples Nacional e os Anexos I e II

A atividade postada no Laboratório de Avaliação, conforme demonstrado na linha 5 do Quadro 6, tinha como objetivo trabalhar a compreensão sobre a metodologia de cálculo do Simples Nacional e, para estimular a participação e interatividade, optou-se por trabalhar com a metodologia ativa *Peer Instruction* (Instrução por Pares), distanciando-se assim do ensino tradicional, no qual os alunos, em geral, assumem uma postura passiva em sala de aula.

Conforme descrito por Mazur e Somers (1997) e Crouch *et al.* (2007), este método, também conhecido como Instrução por Colegas (IpC) pode ser dividido em nove momentos principais, os quais de acordo com a Figura 7 foram devidamente adaptados para o tema e tempo de uso dentro da ferramenta Laboratório de Avaliação disponível no *Moodle*:

Figura 7 - Nove principais momentos da Instrução por Pares.



Fonte: Adaptado de Mazur e Somers (1997) e Crouch et al. (2007).

Este método tem como ideia central fazer com que os alunos interajam entre si, utilizando suas próprias palavras para realizar explicações aos seus colegas, sobre conceitos estudados e aplicá-los na solução de questões apresentadas nas atividades. Dessa forma, o método envolve ativamente os alunos na sua própria aprendizagem.

As instruções para o desenvolvimento e participação nesta atividade foram as seguintes:

Título do tópico:

Laboratório de Avaliação - Trabalhando com os anexos I e II do Simples Nacional

Mensagem de abertura:

Olá! Neste laboratório de avaliação, você deve realizar os cálculos de apuração do simples nacional. As informações sobre atividade, faturamento acumulado, vendas do mês e os anexos serão disponibilizadas no material em anexo a esta atividade.

Numa segunda etapa, você será direcionado para realizar uma avaliação sobre o material produzido por seu colega de turma.

Atenção!!! A avaliação seguirá alguns critérios já definidos pelo professor, por meio deles, você irá atribuir uma nota ao trabalho de seu colega e fazer comentários sobre sua forma de resolução.

Importante!!! Sua forma de avaliar também está sendo avaliada nesta atividade.

Abraços!
Prof. André Machado

Como pode ser observado, a atividade se propunha a contemplar as indicações dos estudos de Althaus (2016) que indicam ser profícuo o professor investir na coavaliação dos discentes. Dando prosseguimento as informações para o desenvolvimento das atividades constavam no anexo disponibilizado aos alunos com as seguintes orientações:

Orientações:

Caro aluno,

Leia atentamente o enunciado das questões, verifique as características das atividades das empresas, no sentido de identificar a alíquota nominal contida nos Anexos da Lei Complementar nº 123/2006 (inseridos neste material) e, em seguida, **encontre a alíquota efetiva, calcule o imposto devido e apresente a partilha dos impostos**, isto é, evidencie o valor de cada imposto que é abrangido pelo Simples Nacional, observando o percentual de repartição dos tributos.

Primeira etapa: Nas atividades 1 e 2 você deve elaborar e demonstrar o

cálculo do simples nacional.

1) A empresa Chicle Bola Ltda, indústria de produção de gomas de mascar e doces caseiros, opera desde janeiro/14 e possui notório reconhecimento na economia do município. Considerando que a empresa possui faturamento acumulado nos 12 últimos meses no valor de R\$ 1.625.455,50 (para fins de identificação da alíquota nominal) e que no mês corrente (JUL/2020) obteve faturamento de R\$ 220.721,98, **calcule o valor devido ao Simples Nacional**, o qual será recolhido por meio do DAS (Documento Único de Arrecadação do Simples Nacional), **destacando a partilha de cada imposto**. Apresente os lançamentos contábeis do mês de competência, relativos a venda e provisão do simples nacional a recolher.

2) A empresa C3PO Brinquedos - EIRELI, atuante no comércio de brinquedos, é optante pelo regime de tributação do Simples Nacional. Sabe-se que no mês de JUL/2019 o faturamento desta empresa atingiu o valor de R\$ 172.056,14 e que a receita bruta nos últimos 12 meses foi de R\$ 2.119.450,00, **calcule o valor a ser recolhido** pelo optante a título **de Simples Nacional, destacando a partilha de cada imposto**. Apresente os lançamentos contábeis do mês de competência, relativos a venda e provisão do simples nacional a recolher.

Segunda etapa: Agora chegou o momento de avaliar o exercício resolvido por seu colega, segundo os critérios de avaliação também disponíveis no AVA – Foco na Contabilidade.

Critérios para a avaliação da atividade:

- O anexo foi escolhido de acordo com a atividade da empresa em cada exercício?
- A alíquota nominal está de acordo com a receita bruta acumulada e a faixa de contribuição da tabela disposta nos anexos do Simples?
- A fórmula para encontrar o valor da alíquota efetiva foi apresentada de forma correta?
- O cálculo do imposto devido foi apresentado de forma correta?
- Apresentou a partilha dos tributos de forma correta?
- Apresentou os lançamentos contábeis nas duas atividades?

Atenção! Responda apenas sim ou não para cada pergunta e depois segundo o seu conhecimento sobre o tema, faça um comentário em cada resposta. As respostas para cada critério serão informadas na atividade dentro do AVA – Foco na Contabilidade.

Ao final da atividade faça um pequeno *feedback* para seu colega!!!

Os anexos I e II do Simples Nacional com os quais vocês irão trabalhar estão disponíveis na Lei Complementar nº 123/2006.

Bom trabalho!
Prof. André Juliano Machado

Mediante o exposto, no primeiro momento, os alunos deveriam responder a duas perguntas objetivas, utilizando seus conhecimentos sobre a sistemática de cálculo do Simples Nacional para empresas enquadradas nos anexos I e II, as respostas deveriam estar embasadas com a apresentação dos respectivos cálculos desenvolvidos para encontrar a resposta correta. No segundo momento da atividade, elaborou-se um sorteio de forma aleatória entre os alunos, com o uso da ferramenta

tecnológica Laboratório de Avaliação, disponível no *Moodle*, possibilitando ao aluno avaliar o trabalho postado por 3 colegas de sala, ações estas respaldadas nas pesquisas de Althaus (2016), que indica ser pertinente o aluno atuar no papel discursivo de ser avaliador de seus pares, bem como ser, também, avaliado por eles.

Considerando que a atividade poderia ser realizada de forma assíncrona, seu tempo de duração, incluindo as duas etapas apresentadas foi de 8 dias, sendo que a primeira etapa deveria ser resolvida pelos alunos nos 4 primeiros dias e, logo após a finalização dos prazos de envio, o sistema providenciou o sorteio de forma automática dos trabalhos de 3 colegas para que o aluno pudesse realizar suas avaliações.

4.2.6 Aulas presenciais

No que diz respeito aos encontros presenciais, estes foram transpostos para encontros remotos, realizados por meio da ferramenta tecnológica *Google Meet*, com duração de 15 horas-aula, sendo os conteúdos trabalhados por tema para cada conjunto de 3 horas-aula: (a) Tema 1: Legislação, opção e vedação; (b) Tema 2: Anexos I e II; (c) Tema 3: Anexos III e IV; (d) Tema 4: Anexo V e Fator R; (e) Tema 5: Excesso de limite, Sublimites e Tributação Monofásica.

Durante o período destinado às aulas, foram trabalhados conceitos relacionados aos aspectos tributários do Simples Nacional, que envolvem cada um dos temas propostos, abordando suas particularidades de maneira a transpor os conteúdos estudados para situações práticas enfrentadas pelas empresas no decorrer de suas atividades.

No primeiro tema, quando foram observadas as situações que permitiam a opção ou vedação ao ingresso no Simples Nacional, conceitos foram estudados com base na legislação fiscal pertinente ao tema. Para que os alunos pudessem se familiarizar com as informações, o conteúdo da disciplina foi socializado pelo professor 1 semana antes da aula, contendo o material de leitura, *slides* da aula expositiva e *link* da Lei Complementar nº 123/2006. Com base nas participações ocorridas no Fórum, foi desenvolvida uma atividade em que o aluno, no papel de contador, foi desafiado a elaborar uma orientação ao “cliente”, citando as medidas de controle que uma empresa deve tomar visando a opção pelo Simples Nacional, sempre respaldada pela legislação. As contribuições dos alunos que já trabalham na área foram fundamentais,

pois serviu de referência aos demais colegas sobre como e onde realizar a pesquisa para emitir o seu parecer.

No segundo tema, foram trabalhados os anexos I e II do Simples Nacional, os quais destinados respectivamente às atividades comerciais e industriais. O material de leitura socializado 1 semana antes, permitiu aos alunos uma maior interação durante a aula expositiva. O fator que chamou a atenção durante a aula, foi que mesmo os alunos com maior afinidade com o tema não tinham conhecimento a respeito da partilha dos impostos que compõem o sistema compartilhado de arrecadação, cobrança e fiscalização de tributos aplicável às Microempresas e Empresas de Pequeno Porte. Muitos dos alunos tinham o “pré-conceito” de que empresas optantes por este regime tributário pagariam apenas um único imposto. A atividade desenvolvida dentro deste tema foi o Laboratório de Avaliação, onde os alunos, tiveram a oportunidade de resolver as questões propostas e, ainda, avaliar as atividades de seus colegas, utilizando os conceitos da Avaliação por Pares, por meio do AVA – Foco na Contabilidade.

A partir do terceiro tema, foram apresentadas algumas particularidades do Simples Nacional em relação às empresas prestadoras de serviços onde os alunos deveriam proceder a leitura do material de apoio disponibilizado 1 semana antes, sobre as atividades empresariais enquadradas nos anexos III e IV do Simples Nacional.

Durante a aula expositiva foram analisados a sistemática de cálculo, formação da base de cálculo com fornecimento de insumos, cálculo da CPP (Contribuição Patronal Previdenciária), pois esta contribuição não está inclusa no Simples Nacional para empresas do anexo IV.

Durante a aula, com as contribuições dos alunos, foram trabalhados tipos de prestações de serviços da construção civil, na forma de exemplos práticos, trabalhando a competência sobre aprender a diferenciar serviços de manutenção e reparos tributados pelo anexo III e serviços de construção e execução de obras tributados pelo anexo IV.

A aula atividade sobre esse tema foi uma situação problema onde uma empresa, de forma concomitante, desenvolve atividades que podem ser enquadradas nos anexos III e IV. Aqui não foi necessária nenhuma intervenção por parte do professor, pois o objetivo era avaliar se as formas de classificação das atividades e o respectivo cálculo do imposto foram realizados de maneira correta.

Ainda dentro das atividades de prestação de serviços, o quarto tema trouxe informações a respeito das empresas ou atividades enquadradas no anexo V e, neste caso, estariam obrigadas a proceder mensalmente o cálculo do Fator R⁵, os alunos deveriam proceder a leitura do material de apoio disponibilizado 1 semana antes do encontro e, verificar a legislação para determinar quais os tipos de serviços prestados estão sujeitos ao anexo V.

Durante a aula expositiva, foram apresentadas a sistemática de cálculo das empresas que prestam serviços e necessitam verificar o índice do Fator R mensalmente. Aqui, ocorreram vários momentos de interação, pois vários alunos apresentaram contra-argumentações, questionando o motivo pelo qual somente alguns tipos de serviços estariam sujeitos ao cálculo do Fator R, dessa forma, o professor apresentou informações, no sentido de trazer um contexto histórico sobre o Simples Nacional, abordando que as atividades sujeitas ao Fator R, inicialmente, não poderiam optar por este regime de tributação e que no decorrer do tempo, vários ajustes foram introduzidos na legislação tributária, permitindo tais atividades, mas com regras tributárias adicionais.

Na aula atividade, o aluno deveria resolver três exercícios envolvendo situações em que a empresa pode ou não ser tributada pelo anexo V, dependendo do resultado encontrado no cálculo do Fator R.

No último tema, foram trabalhados conteúdos sobre o excesso de limite faturamento, sublimites estaduais e municipais e tributação monofásica do PIS e COFINS, os alunos deveriam proceder a leitura do material de apoio enviado 1 semana antes sobre os limites e sublimites de receita bruta acumulada, conceitos sobre a tributação monofásica nas empresas industriais e revendas.

Durante a aula expositiva foram demonstradas situações excesso de faturamento ao limite federal, sublimites estaduais e municipais do Simples Nacional, quais as consequências na forma de cálculo e apuração dos impostos.

⁵ Fator R é o nome dado ao cálculo realizado mensalmente para saber se uma empresa será tributada no anexo III ou V do Simples Nacional. Conforme citam os parágrafos §§ 5-J e 5-M do Art.18 da Lei Complementar N°123, se a razão entre a folha de salários ou folha de pagamento (incluído o pró-labore) dos últimos 12 meses e a receita bruta da pessoa jurídica dos últimos 12 meses for igual ou superior a 28% (vinte e oito por cento), dependendo da atividade econômica, a empresa deixará de ser tributada no anexo V e passará a ser tributada no anexo III.

4.2.7 Estudo de caso Produção Textual Final

Para a produção textual, que era o trabalho final da disciplina, em grupo, demonstrada na linha 7 do Quadro 6, os alunos deveriam elaborar um estudo de caso e tiveram acesso às seguintes informações:

Produção textual final:

Entrega 15 dias após o término do tema Simples Nacional.

Título da atividade:

Simples Nacional – Estudo de Caso

Mensagem para orientar a realização do estudo de caso:

Caros alunos,

O objetivo desta atividade é elaborar um estudo de caso utilizando todos os conhecimentos a respeito do regime de tributação Simples Nacional e seus anexos.

Este trabalho será realizado em grupo e subdivido em etapas (estações de trabalho), as quais poderão ser verificadas para que todos tenham conhecimento do plano geral da atividade e possam realizar os devidos ajustes durante o seu desenvolvimento.

Etapa 1 - Prospecto da empresa – sua história

Nesta primeira etapa, seu grupo deve reunir elementos históricos da empresa, fazendo uma breve apresentação sobre sua fundação, quantidade de sócios, demonstrar as atividades desenvolvidas, as quais podem ser revenda de mercadorias, industrialização ou prestação de serviços.

O que não pode faltar:

- Forma de constituição da empresa, sua personalidade jurídica (tipo societário). Justifique no texto a forma escolhida, explicando alguns dos tipos societários mais utilizados por empresas do simples.
- No decorrer do texto apresente situações que podem causar a exclusão de empresas do simples nacional, limites de faturamento, PJ no quadro societário, limites de participações dos sócios em outras empresas.

Etapa 2 – Classificando a atividade da empresa

Para dar continuidade ao estudo de caso, nesta etapa, seu grupo deve classificar as atividades escolhidas na etapa anterior de acordo com os anexos do Simples Nacional dispostos na Lei Complementar nº 123/2006.

O que não pode faltar:

- Se a empresa estiver enquadrada nos anexos I ou II, o estudo de caso deve apresentar cálculos envolvendo revenda ou industrialização de produtos sujeitos à tributação monofásica de PIS e COFINS.
- Se a empresa estiver enquadrada nos anexos III, ela deve prestar serviços que estejam sujeitos a retenção do ISS, explicar porque o serviço prestado está sujeito a retenção com base na Lei nº 116/2003 e apresentar os reflexos da retenção na forma de cálculo do DAS a recolher.
- Se a empresa estiver enquadrada no anexo IV, ela deve prestar informações a respeito dos valores a recolher da CPP sobre a folha de pagamento, considerando que neste anexo os valores patronais da previdência devem ser recolhidos a parte. Apresentar as formas de cálculo e os valores do DAS e da GPS parte patronal.
- Se a empresa estiver enquadrada no anexo V, o grupo deve considerar

o cálculo do fator R, utilizando os valores de receita bruta dos últimos 12 meses e os valores da folha de pagamento. Apresentar o cálculo e caso a empresa não atinja o índice mínimo exigido pela legislação, explicar com suas palavras, quanto deveria ser o custo total da folha para que a empresa pudesse se enquadrar no anexo III.

Etapa 3 – Definindo a RBT12, RBA e folha de pagamento

Para dar continuidade ao estudo de caso, nesta etapa, seu grupo deve definir os valores da receita bruta acumulada dos últimos doze meses, qual será o valor do período de apuração e os valores de custo com a folha de pagamento mensal.

O que não pode faltar:

- Para empresas optantes pelos anexos I e II, considere o faturamento acumulado dos últimos doze meses no máximo R\$ 3.600.000,00.
- Para empresas optantes pelos anexos III, IV ou V, considere o faturamento acumulado dos últimos doze meses no máximo R\$ 2.000.000,00.
- Quantidade de empregados e o valor bruto mensal da folha de pagamento, defina os valores para comparação nas etapas posteriores.
- Os valores da folha de pagamento devem ser cuidadosamente analisados, para não serem maiores que o faturamento da empresa.

Etapa 4 – Cálculo da alíquota efetiva

Nesta etapa, o foco é encontrar a alíquota efetiva para apuração dos valores a recolher pelo simples nacional.

O que não pode faltar:

- Você deve utilizar a tabela de cálculo, de acordo com a classificação dos anexos escolhidos na etapa anterior.
- Muita atenção na aplicação correta da fórmula, devem ser considerados o valor da receita bruta acumulada dos últimos doze meses (RBT12), a alíquota nominal e o valor a deduzir, de acordo com a faixa de contribuição da tabela dentro do respectivo anexo do simples.

Etapa 5 – Partilha dos impostos

Nesta etapa, o seu grupo deve observar como deve ser realizada a partilha dos tributos dentro do simples.

O que não pode faltar:

- Deve ser feita uma análise dos percentuais de distribuição.
- Apresentar quais tributos não deverão ser considerados no ato de pagamento do DAS:
 - ✓ Nos anexos I e II haverá tributação monofásica de PIS e COFINS.
 - ✓ Nos anexos III, IV e V haverá retenção do ISS.
 - ✓ No anexo IV, além da retenção do ISS, a CPP será recolhida a parte.

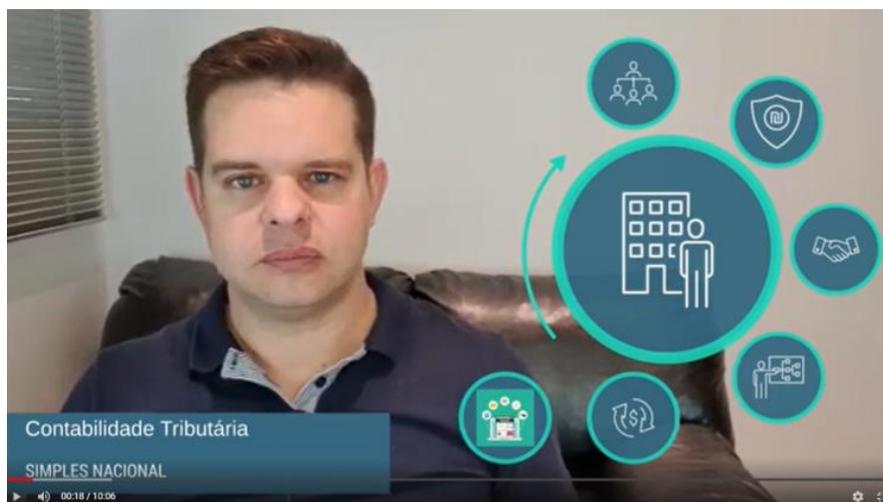
A elaboração desta atividade foi realizada com o intuito de utilizar os conceitos da metodologia ativa denominada rotação por estações, pois segundo Horn e Staker (2015), neste subgrupo, o qual faz parte do modelo rotação dentro do ensino híbrido, o aluno pode circular por diferentes estações dentro da sala de aula, denominadas como estação de aprendizagem *on-line*, desenvolvimento de projeto, trabalho em grupo ou interagindo com o professor, tirando dúvidas.

Para que isso ocorra, os alunos devem revezar dentro de uma sala de aula por pelos menos duas estações, seguindo uma ordem determinada, o aluno deve passar por todas as estações.

Considerando o conceito apresentado, cada uma das etapas do estudo de caso corresponde a uma estação de trabalho, as quais puderam ser visitadas pelos grupos de alunos. A turma foi dividida em 5 grupos de alunos, onde cada um ficou responsável por desenvolver seu estudo de caso conforme a atividade escolhida e o respectivo anexo do Simples Nacional.

Todas as etapas desta atividade foram devidamente apresentadas pelo professor na forma de vídeo, socializado dentro do AVA – Foco na Contabilidade, onde os grupos puderam ter acesso a mais informações, diminuindo a troca de informações desnecessárias, focando somente nas dificuldades do tema. A Figura 8, tem-se um frame do vídeo com a apresentação produzida pelo professor:

Figura 8 - Vídeo de apresentação das etapas para elaboração do estudo de caso.



Fonte: https://youtu.be/6c_rWmjqlkI

Acesso em: 30 set. 2020.

Durante a execução das etapas do trabalho, o professor ficou a disposição para solucionar eventuais dúvidas sobre os dados apresentados aos grupos, no desenvolvimento dos estudos de caso. A partir deste momento, todas as orientações se deram através do canal *Telegram*, onde os alunos de forma individual ou coletiva, postavam suas dúvidas.

4.3 CATEGORIA 3: CONFRONTAR

Na categoria do “confrontar”, o intuito é colocar a prática realizada pelo professor em contraste com aspectos contextuais, a partir da submissão das ações a questionamentos (LIBERALI, 2009).

4.3.1 Confronto das ações na ferramenta *Telegram*

Nesse contexto, dentro das ações iniciais desta pesquisa, o desafio consistiu em estimular a reflexão sobre o processo de formação, incentivando o próprio aluno a adotar o *Telegram*, usando-o como uma prática inerente das metodologias ativas, referendado pelos estudos de Fonseca e Mattar Neto (2017), que consideram sua adoção, uma estratégia adequada ao ensino, sendo como uma ferramenta útil para a aproximação entre o professor-conteúdo-demaís alunos.

De acordo com a própria experiência do autor, em comparação a outras turmas onde não se utilizou o *Telegram*, observou-se que o contato por esta ferramenta tecnológica possibilitou maior aproximação com os alunos, estimulando sua participação na disciplina. Possibilitando que estes, entrassem no ritmo das atividades, prazos de entrega, com maior autonomia para administrar seu tempo de estudo, e gerando um sentimento que haveria maior densidade sobre o tema Simples Nacional. Observou-se ainda que houve maior apropriação dos conteúdos trabalhados e sua aplicabilidade na prática.

4.3.2 Confronto das ações na ferramenta *Google Meet*

A utilização da ferramenta *Google Meet*, onde os alunos puderam acessar as aulas realizadas por vídeo conferência, através de um *link* compartilhado de forma fixa, possibilitou que alunos e professor interagissem de forma *online*, seja na exposição de conteúdo, resolução de dúvidas e apresentação das atividades da disciplina. Dessa forma, o professor procedeu com a criação da sala de aula dentro do ambiente da ferramenta, inserindo endereços eletrônicos fornecidos pelos alunos, realizando o agendamento prévio de todas as aulas. Observou-se que este recurso é muito útil, pois diminui, consideravelmente, as interrupções desnecessárias durante

os momentos de interatividade, já que os alunos estavam previamente cadastrados e recebiam notificações alertando sobre os horários de início das aulas.

4.3.3 Confronto das ações na atividade Fórum

No que tange à participação dos alunos nessa atividade, de forma geral, foi possível observar que as primeiras contribuições iniciaram logo no momento de abertura do fórum, e o total de postagens foi de 20. Sobre essas postagens, algumas considerações:

- As postagens indicaram que a maioria participou apenas uma vez, fazendo indicações de vedação ao ingresso no Simples Nacional;
- Embora na postagem inicial realizada pelo professor, eles tenham sido incentivados a enviar imagens e vídeos sobre o tema, todos optaram por inserir textos extraídos da legislação e sites que abordavam o assunto;
- A primeira postagem, após o professor, foi de um aluno, que havia sido orientado por ele durante a aula realizada pela ferramenta *Google Meet*, o que aponta seu interesse imediato pelo tema discutido. Neste caso, o aluno solicitou uma explicação sobre como consultar a legislação tributária e em quais artigos da Lei Complementar nº 123/2006, ele poderia encontrar informações sobre opção e vedação ao ingresso no Simples Nacional. Visto que tal explicação ocorreu no momento de aula, tal ação incentivou os demais participantes a realizar a leitura das primeiras postagens. Este comportamento entre os alunos se justifica, pois, ao analisar a primeira postagem de um colega, tem-se uma ideia de como estão sendo feitas as contribuições. Em sua postagem, o texto discorre sobre situações a respeito dos tipos societários pelos quais uma empresa possa ser constituída e como seu quadro societário e a participação de cada sócio pode influenciar ou até impedir uma empresa de optar pelo Simples Nacional;
- A segunda postagem foi em forma de resposta e contribuição colaborativa com a primeira postagem, onde o aluno preocupou-se em fundamentar sua participação trazendo as devidas citações as quais foram extraídas de trechos da Lei do Simples Nacional;

- A terceira postagem foi realizada por um aluno que, além de citar as situações de vedação devidamente justificadas pela citação do trecho da lei que trazia a informação, preocupou-se em realizar um comentário pessoal onde ele expressa de forma correta que o governo criou tais dispositivos legais sobre vedação ao ingresso no Simples Nacional, justamente para evitar fraudes e o excesso de abertura de empresas enquadradas neste regime tributário, evitando que grandes empresas pudessem exercer a opção de forma indevida, prejudicando os micro e pequenos empresários. Tal contribuição foi pertinente ao assunto e demonstrou que o aluno se apropriou do conhecimento pesquisado, transformando as informações de sua pesquisa em uma situação prática do dia a dia das empresas;
- A leitura das postagens subsequentes apontou que os alunos seguiram o padrão fornecido pelas primeiras postagens, ou seja, as contribuições continham apenas as situações de vedação ao Simples Nacional e a citação de trechos da Lei Complementar nº 123/2006, mas somente algumas participações continham observações construídas com as próprias palavras dos alunos;
- Quanto ao padrão observado, os alunos optaram por realizar suas contribuições sempre em formato de tópicos, a partir de trechos extraídos da legislação estudada, dando menos importância às imagens e vídeos publicados na internet. Este comportamento demonstra muita preocupação em atender às normas editadas pelo fisco;
- Neste fórum, embora alguns alunos tenham iniciado suas reflexões logo no dia seguinte à postagem realizada pelo professor, a maior parte das contribuições foram realizadas durante a semana seguinte;
- Outro ponto importante observado foi a participação de alunos que realizaram matrícula tardia no curso. Esses alunos foram desligados de outra IES por problemas relacionados à pandemia causada pelo *Coronavírus (COVID-19)*. Apesar do relativo atraso, em relação aos demais colegas, suas contribuições tornaram-se muito pertinentes e prosseguiram com a continuidade da discussão acrescentando mais informações a respeito do tema discutido.

As demais postagens seguiram o modelo de discurso estabelecido pelas primeiras participações, apesar de incentivados pelo professor, os alunos optaram por não realizar contribuições complementares as participações de seus colegas. Enfim, a análise do conteúdo temático apontou que essa atividade possibilitou aos alunos estabelecer um comparativo entre os sites pesquisados e a legislação pertinente ao tema, ampliando sua capacidade em identificar as informações que estejam realmente respaldadas pelas leis e normas estabelecidas pelo fisco.

4.3.4 Confronto das ações no Laboratório de Avaliação

Sobre a participação dos alunos no Laboratório de Avaliação, a análise apontou que todos realizaram a primeira etapa da atividade.

Realizando uma comparação com a atividade anterior (Fórum), observou-se que os alunos sentiram maior confiança em atribuir notas, de acordo com os critérios de classificação estipulados pelo professor. Observou-se, ainda, que embora tenha sido ainda de forma resumida, os alunos postaram seus *feedbacks* para os colegas, seguindo os critérios solicitados.

O momento de interação realizado pelo professor, ocorreu no momento final da atividade, considerando que esta atingiu parcialmente o objetivo proposto. Por parte dos alunos, a avaliação realizada sobre as atividades dos colegas ocorreu de forma correta, porém, os comentários para cada nota o respectivo critério de avaliação ainda ficou superficial, pois limitaram-se a corroborar ou apenas apontar possíveis erros na resolução da atividade sem apresentar argumentos construtivos.

4.3.5 Confronto de ações nas Aulas

No que tange ao escopo deste trabalho, que baseia-se em apresentar as reflexões do professor sobre a viabilidade do ensino híbrido na graduação, com a utilização de ferramentas tecnológicas como recurso de apoio metodológico, a partir de uma série de atividades teórico-práticas, em uma das disciplinas de um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade privada., tendo como recorte

os encontros remotos, observou-se que, embora tenha havido questionamentos, a maior interatividade foi promovida pelo canal *Telegram*, contudo, em vários momentos as aulas apresentaram fortes características de uma aula tradicional, diferenciando-se apenas pela sua forma de transmissão *on-line*.

Nas salas de aula virtuais criadas no *Google Meet* e disponibilizadas por meio de *link* compartilhado pelo professor, foi permitido aos 20 alunos do curso o livre acesso, a partir dos dias e horários agendados. Embora as salas virtuais tenham sido fator fundamental para a continuidade dos estudos, o uso desta ferramenta não permite que os alunos façam pequenos grupos que possam ser supervisionados pelo professor durante o transcorrer de uma atividade de sala.

O momento de maior interação com os alunos ocorreu durante a análise de produtos com incidência monofásica de PIS e COFINS e como sua tributação interfere na sistemática de cálculo do Simples Nacional para empresas industriais e revendas de mercadorias. Neste momento, fez-se necessário realizar um debate sobre os produtos sujeitos a incidência monofásica de tributação, com os alunos participando e apresentando páginas da internet, citando suas fontes para que estas pudessem ser verificadas se realmente apresentavam informações sobre o tema.

Durante todos os encontros, para cada tema abordado, observou-se grande interesse sobre o assunto, principalmente para quem já trabalhava na área, pois os momentos de interação e intervenção realizada pelo professor, propiciou novos saberes, tanto para o docente quanto para os alunos

A troca de experiências durante as aulas foi considerado um diferencial, considerando o fato de três alunos atuarem em departamentos fiscais de empresas e escritórios de contabilidade. Muitas das experiências profissionais vividas por esses alunos permitiram contra-argumentações e aplicação dos conceitos trabalhados em aula na vida prática de uma empresa.

4.3.6 Confronto de ações na Produção Textual Final

A utilização da metodologia rotação por estações nesta atividade, estão respaldadas nos estudos de Horn e Staker (2015) e, possibilitou aos alunos, estabelecer e seguir um plano de trabalho, analisando como as informações apresentadas em seu estudo, refletem nas etapas posteriores e vice-versa.

Após a leitura das produções textuais, observou-se que os trabalhos contemplaram tanto os conceitos apresentados no decorrer da disciplina, quanto as particularidades apresentadas a cada um dos grupos. Nenhum dos estudos de caso precisou ser refeito, pelo contrário, alguns grupos inclusive se destacaram pela riqueza de detalhes e informações, embora outros tenham realizado de maneira mais simples, mas com boa apresentação.

4.3.7 Retomada do processo identificando lacunas e intempéries

De acordo com as categorias de análise apresentadas no Quadro 4, a ação confrontar sugere uma série de reflexões entre elas: (a) Na prática, toda teoria tende a ser adequada; (b) Revisão do planejamento *versus* resultados; (c) Retomada do processo identificando lacunas e intempéries.

Nesse sentido, a opção aqui delineada é a de que esse contraste seja realizado a partir de uma espécie de balanço entre o que foi planejado e o que foi concretizado. Nesse processo, um aspecto que chamou a atenção do professor foi a dificuldade, por parte dos alunos, em acessar plataformas digitais que eram as mais utilizadas, esse fato causou uma certa surpresa, pois vários alunos precisaram de auxílio de alguns colegas para então dominar as ferramentas tecnológicas.

Aqui, fez-se necessária uma reflexão do professor sobre a inserção das novas tecnologias na esfera educacional, já que estas exigem novas condutas dos educadores para que consigam utilizar esses aparatos tecnológicos como aliados do ensino e da aprendizagem, para tanto, utilizou-se dos letramentos digitais com foco na informação e nas conexões, apresentados nos estudos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), sendo eles: (a) letramento móvel, que consiste na habilidade de comunicar-se por meio da internet móvel. Também considerado como macroletramento, por estar ligado aos letramentos em rede, em informação, em pesquisa, impresso e multimídia; (b) letramento em codificação, que consiste na habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos, permitindo a criação de canais de mídia e; (c) letramento em rede, que consiste na habilidade de organizar e participar de redes on-line profissionais e sociais, contribuindo para a inteligência coletiva das redes digitais.

No que se refere aos alunos, observou-se enquanto lacunas na aplicação do planejamento:

- a) dificuldade de acesso por parte dos alunos ao canal *Telegram*, pois muitos não conheciam este aplicativo, portanto houve tempo despendido de forma desnecessária para explicações sobre sua utilização;
- b) adequação de tempo, sendo preciso concessão de momentos para retomada de tópicos contidos nos materiais de leitura, ocasionando maior lentidão no desenvolvimento das atividades;
- c) de acordo com os estudos de Berbel (2011), as metodologias ativas “têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas”, enquanto professor, observou-se que, embora as metodologias ativas indiquem o ensino híbrido, o aluno ainda está em processo de construção, no que se refere ao desenvolvimento de sua autonomia, portanto, foi necessário direcionar mais tempo à resolução das atividades propostas, pois inicialmente os alunos tiveram dificuldades de adaptação as rotinas, consequência imposta pela pandemia, onde muitos tinham problemas de organização e planejamento, considerando que estes tinham obrigações com disciplinas de outros professores;
- d) embora as tecnologias digitais tenham facilitado o acesso ao conteúdo da disciplina, de acordo com Lavado (2019), não é possível desconsiderar a camada mais pobre da população e os habitantes localizados nas zonas rurais em nosso país. Nos estudos apresentados pelo professor, observou-se que a transposição da estrutura escolar para o ambiente familiar não ocorreu de forma tranquila. Vários alunos relataram dificuldades de acesso tanto ao AVA, quanto aos *links* disponibilizados para as aulas via *Google Meet*, considerando que nos horários reservados as aulas expositivas, sempre havia uma grande demanda da largura de banda da internet;
- e) a arquitetura das reuniões remotas não permitiu que os alunos formassem grupos de estudo durante as aulas, causando dificuldades

no desenvolvimento do estudo de caso com a abordagem da metodologia ativa rotação por estações, neste momento, de acordo com Magalhães (2008, p. 45), seus estudos apontam o fato de a “organização espaço-temporal” interferir no trabalho docente, portanto, fez-se necessário adaptá-la para o ambiente *on-line*;

- f) o ingresso tardio de novos alunos vindos de outra IES, causou relativo atraso no desenvolvimento de algumas atividades, considerando que estes primeiramente precisavam se inteirar sobre os temas já abordados;
- g) devido a uma atualização no servidor onde a plataforma estava hospedada, em algumas ocasiões, durante o desenvolvimento da disciplina, o AVA ficou fora do ar; e
- h) foi necessário prorrogar prazos de postagem das atividades semanais no AVA, em especial devido aos itens apontados em (c), (d), (f) e (g).

São essas inconsistências entre o planejado e o executado que, por vezes, leva à necessidade de ajustamento de uma proposta, cuja discussão é o foco da última categoria: o reconstruir.

4.4 CATEGORIA 4: RECONSTRUIR

Por fim, na categoria do “reconstruir”, considera-se que uma prática não é algo imutável, com a busca de alternativas para a execução de certas ações (LIBERALI, 2009). A percepção do docente sobre o processo, sua avaliação e propostas de possíveis (re)direcionamentos é fundamental dentro da ação do “Reconstruir”.

De acordo com os estudos de Magalhães (2009), em suas proposições ele assevera que “[...] reformas impostas são aliadas a pressões para implementações rápidas e sem apoio teórico”, considerando os problemas de ordem sanitária causados pela pandemia, foi justamente o que tentou-se evitar nesta disciplina. Ao abordar o relato de experiência vivido pelo professor no desenvolvimento da disciplina, procurou-se mesclar o ensino tradicional com o ensino híbrido, com o intuito de selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas.

No sentido de atrelar teoria e prática, após a aplicação das atividades, recorre-se as proposições de Schön (1992, p. 18), pois “quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional”. De acordo com os pressupostos de Smyth (1991) e Liberali (2009), neste relato de experiência procurou-se a aplicação de ações que, embora teoricamente separadas por categorias, devido à tenuidade de suas fronteiras, mesclaram-se na prática.

Assim, no que tange àquilo que poderia ser feito de forma diferente pelo docente, com base no que foi experienciado, levantaram-se os seguintes itens:

- a) no formulário de cadastro elaborado para que os alunos fornecessem informações para acesso ao AVA e ao canal *Telegram*, inserir questões para avaliar o conhecimento prévio do aluno a respeito do tema trabalhado na disciplina;
- b) realizar a postagem de vídeo de apresentação do tema da disciplina logo após a criação do canal *Telegram* e, logo após, solicitar que cada aluno realize uma postagem podendo ser áudio ou vídeo, apresentando-se aos colegas e explicitando ao menos uma curiosidade ou expectativa que ele inicialmente tenha sobre o tema;
- c) solicitar que as participações no fórum sejam mais efetivas, no sentido de contribuir com as postagens dos colegas, tornando obrigatória esta etapa dentro do debate, estimulando a interação e construção do conhecimento sobre o tema;
- d) na atividade desenvolvida utilizando o conceito da avaliação por pares, exigir que os comentários de *feedback* tenham uma quantidade mínima de linhas para cada critério de avaliação, considerando que as avaliações do colega podem contribuir em um entendimento melhor;
- e) em conjunto com o material de estudo previamente disponibilizado, elaborar e postar vídeos de curta duração explicando o que se pretende trabalhar no próximo encontro;
- f) com base nas informações adquiridas por meio do formulário de cadastro do item (a), elaborar uma pré-seleção dos grupos, na tentativa de mesclar os alunos que possuem mais conhecimento sobre o tema com alunos que apresentam maiores dificuldades.

- g) utilizar os recursos do aplicativo *Telegram*, criando grupos de estudo com a participação do professor como mediador, este recurso seria muito útil para o desenvolvimento da atividade de estudo de caso com a aplicação da metodologia ativa rotação por estações; e
- h) com base nas intenções explicitadas no item (e), otimizar o tempo utilizado nos encontros realizados pela plataforma *Google Meet*, tornando as aulas mais curtas, porém objetivas e interessantes aos alunos.

Analisando as situações elencadas nos itens acima, percebe-se que, dentro da categoria “reconstruir”, o processo de reflexão do professor sobre suas práticas se torna fundamental para que ele possa (re)modelar conceitos, orientações, mediações, tornando o processo de aprendizagem dos alunos mais proveitoso e adaptado a realidade da turma.

A seguir, na seção destinada as conclusões, apresenta-se as percepções do professor quanto implantação do ensino híbrido dentro da disciplina de Contabilidade Tributária.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como finalidade apresentar reflexões deste professor sobre a implantação do ensino híbrido, a partir de uma série de atividades teórico-práticas, fazendo-se do uso de metodologias ativas de ensino, enquanto recurso de apoio metodológico, na disciplina de Contabilidade Tributária, junto ao ensino superior. Outro ponto apresentado, foi como as rotinas de ensino do professor, o desenvolvimento de materiais e as ações metodológicas foram afetados, em função da pandemia causada pelo Coronavírus (COVID 19).

O que motivou as reflexões aqui apresentadas pelo autor, foi discutir sobre a viabilidade do ensino híbrido durante a graduação, promover uma reflexão sobre a sua própria prática docente e apresentar as percepções do pesquisador quanto a eficácia da proposta, mas para isso, foi necessário analisar as atividades desenvolvidas, onde se fez o uso de metodologias ativas, com o suporte de ferramentas tecnológicas como o AVA, o *Telegram* e o *Google Meet*.

Assim, a fim de cumprir o objetivo geral, o mesmo foi desmembrado em ações, iniciadas com a organização, elaboração e aplicação de atividades que contemplassem metodologias ativas, tornando possível analisar a interatividade e participação dos alunos mediante a realização de atividades ofertadas na modalidade de ensino híbrido.

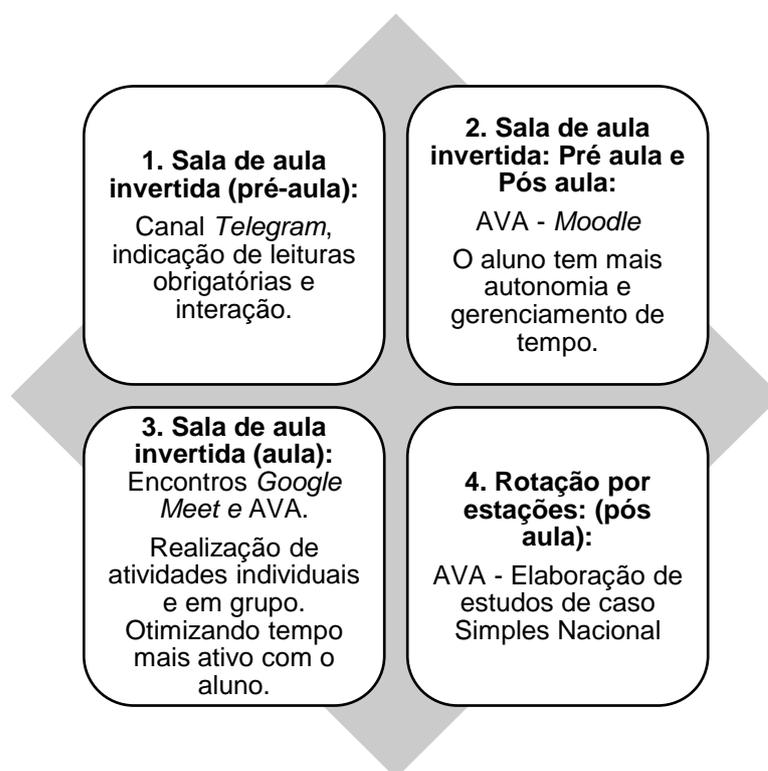
Dessa forma, os passos da pesquisa foram desmembrados em ações teórico-metodológicas, sendo a primeira por aportes teóricos que demonstrassem os principais problemas vivenciados pelos professores durante o processo de transposição do ensino presencial para o ensino remoto, para isso, foram expostas suas limitações. Depois, buscou-se discutir a viabilidade do ensino híbrido por meio da implementação de metodologias ativas. Neste relato, foram destacados como as ferramentas tecnológicas podem dar suporte ao desenvolvimento da disciplina sem prejudicar a aprendizagem dos alunos, de forma a estimular a interação e socialização de materiais, formando uma rede social de ensino e aprendizagem consistente.

No que tange ao objetivo específico, que versa sobre analisar a efetividade do processo de implantação do ensino híbrido, enquanto docente responsável pela disciplina de Contabilidade Tributária, por meio deste relato de experiência, observou-se uma melhora na aprendizagem dos alunos, retomando agora ao Quadro 1, no qual se tem a apresentação da Categorização dos Modelos de Ensino Híbrido,

depreendemos que na disciplina investigada, o ensino híbrido se fez presente, tendo sido adaptado a arquitetura de ensino imposta pela pandemia, às ferramentas tecnológicas disponíveis e, também, às reflexões do docente sobre sua prática, o que confirma Penáfria (2009), para quem a metodologia deve ser adaptada ao contexto pesquisado.

Dentro das categorias estabelecidas – informar, descrever, confrontar e reconstruir, a análise do percurso da pesquisa permite que se represente a forma do ensino híbrido utilizada na Figura 9 a seguir:

Figura 9 – Metodologias Ativas - Ensino Híbrido



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Assim, pelo movimento da pesquisa, observa-se que predominou o ensino híbrido no modelo **Rotação** e, dentro deste, as propostas da **Sala de Aula Invertida** e **Rotação por Estações**, as quais tiveram suporte no uso das ferramentas tecnológicas aqui apresentadas no Quadro 6, estimulando as interações e compartilhamento de informações, tornando-se em uma verdadeira rede social de aprendizagem.

Na discussão e análise dos dados, foi possível confirmar a presença de aspectos como: (a) ocorreu dentro de uma disciplina; (b) os alunos tiveram acesso ao

programa da disciplina e a explicação de todo um roteiro de atividades que deveriam realizar; (c) houve tarefas individuais e em grupo; (d) as ações iniciaram-se antes da data do encontro presencial, havendo, assim, inversão, em comparação à sala de aula tradicional; (e) os alunos iniciaram seus estudos em casa ou em tempos/ambientes por eles selecionados; (f) houve a prática supervisionada, feita pelo professor, de forma *on-line*, via, AVA, *Telegram* e *Google Meet*, nos encontros da disciplina; (g) foi propiciada autonomia ao aluno, inclusive por meio de ações colaborativas, no sentido de ele ocupar o papel discursivo de avaliador do trabalho de seus pares; e (h) as ações continuaram por um tempo de 15 dias após o término do tema dentro da disciplina, com a solicitação de estudos de caso a serem produzidos pelos alunos.

No que se refere ao cumprimento do objetivo específico que versa sobre apresentar as reflexões do pesquisador, quanto a eficácia desta proposta, observou-se que ao mesmo tempo em que aprende a ensinar, ele deve também reaprender. Para propor o estudo e atividades com o uso de ferramentas tecnológicas e a implementação de metodologias ativas de ensino, é preciso que o docente se aproprie delas, de forma que os alunos se sintam em um ambiente mais interativo e ao mesmo tempo acolhedor.

Cabe ressaltar que todas as etapas de introdução tanto das ferramentas tecnológicas, quanto as metodologias ativas envolvidas nas rotinas de estudo dos alunos, devem ser devidamente adaptadas pelo professor, de acordo com a finalidade, o contexto e o público-alvo da escola ou instituição de ensino superior onde atua.

Diante disso, dentro do contexto no qual a presente pesquisa ocorreu, observou-se que a organização, elaboração e aplicação de atividades mediante o uso de metodologias ativas de ensino, possibilitou uma melhora na interação e engajamento dos alunos, conforme análise e percepções apresentadas pelo pesquisador durante o processo de implantação do ensino híbrido.

São novos modos de ser, de se relacionar, de aprender que surgem associados às novas tecnologias, novas linguagens, novos gêneros. Com essas mudanças, mudam-se também as concepções de ensino e aprendizagem, onde apropriar-se do conhecimento e transformá-lo em novos saberes torna-se fator determinante no papel do professor frente as práticas significativas de ensino com destaque para um ensino pautado nos gêneros discursivos.

REFERÊNCIAS

- ALTHAUS, M. T. M. **Metodologias de Ensino na prática pedagógica universitária**: reflexões iniciais. Palestra ministrada na Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 18 jul. 2016.
- ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. In: **Revista Docência Do Ensino Superior**, v. 7, n. 2, p. 79-96, 2017.
- BAUER, M. W.; GASKELLI, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2017.
- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido - personalização e tecnologia da educação**. Editora Penso: Porto Alegre, 2015.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio, nº 25, junho, p. 45-47, 2015 Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.
- BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BERRETT, D. **How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture**. The Chronicle of Higher Education, Feb. 19, 2012.
- BONFIM, A. M. P. L.; ARAUJO, E. S.; SANTOS, S. P. N. Prática docente mediada pelas tecnologias digitais: Desafios e possibilidades no ambiente escolar. In: ANECLETO, U. C.; OLIVEIRA, M. S.; FERRAZ, D. A. S.; NETTO, J. F. S. **Tecnologias digitais e (multi)letramentos: Inflexões teórico-metodológicas para a formação do professor**. Itabuna, BA: Mondrongo, 2020. p. 37-51.
- Brasil. Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006. **Institui o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte**. Brasília, dez 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, dez 1996.
- CARDOSO, A. L; SANTO, E. E. Literacia digital: um mosaico de experiências no contexto da formação docente. In: DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. **Pedagogias digitais no ensino superior**. E-book Coimbra: CINEP/IPC, 2020. Disponível em:

<https://www.cinep.ipc.pt/attachments/article/186/pedagogias-digitais-no-ensino-superior-web.pdf> Acesso em: 25 out. 2020.

CARRARO, W. B. W. H.; SOUZA, M.; BEHR, A. Ferramentas de educação a distância utilizadas por profissionais de contabilidade visando a educação continuada. In: **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 144-160, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/5490>. Acesso em: 25 out. 2020.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Trad. Sandra Mallmann da Rosa; Rev. Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CROUCH, C. H.; MAZUR, E. **Peer Instruction**: Ten year of experience and results. *Amerian Journal of Physis*, v. 69, n. 9, p. 970-977. 2001. Disponível em: http://web.mit.edu/jbelcher/www/TEALref/Crouch_Mazur.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

CROUCH, C. H.; WATKINS, J.; FAGEN, A. P.; MAZUR, E. **Peer Instruction**: Engaging Students One-on-One, All At Once. *Research-Based Reform of University Physics*, v. 1, p. 1-55. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/216743159_Peer_Instruction_Engaging_students_one-on-one_all_at_once. Acesso em: 25 out. 2020.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EDUCAUSE: **Things you should know about flipped classrooms**. 2012. Disponível em: <https://www.rit.edu/academicaffairs/tls/sites/rit.edu.academicaffairs.tls/files/directory/ELI7081-1.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

FITZPATRICK, M. **Classroom lectures go digital**. *The New York Times*, June 24, 2012.

FLIPPED LEARNING NETWORK. **Portal Flipped Learning Network Ning**. 2014. Disponível em: <https://tlc.uic.edu/files/2016/02/Flipped-Classroom-Field-Guide.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

FONSECA, S. M.; MATTAR NETO, J. A. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. In: **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6509>. Acesso em: 25 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GURI-ROSENLIT, S. **Distance Education in the Digital Age: common misconceptions and challenging tasks.** Journal of Distance Education, v. 23, n. 2, p. 105-122, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234627278_Distance_Education_in_the_Digital_Age_Common_Misconceptions_and_Challenging_Tasks. Acesso em: 25 out. 2020.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: Usando a Inovação Disruptiva para Aprimorar a Educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

JENKINS, H. **Cultura da convergência.** 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. **Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment.** The Journal of Economic Education, v. 31, p. 30-43, 2000.

LAVADO, T. Uso da internet no Brasil cresce, e 70% da população está conectada. **G1 Economia**, São Paulo, 28 ago. 2019. Disponível em <https://glo.bo/3bMOSQQ>. Acesso em: 27 out. 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIBERALI, F. C. **As linguagens das reflexões.** In: MAGALHÃES, M. C. M. (Org.). A Formação do professor como um profissional reflexivo. São Paulo: EDUC, 2009. Coleção Faces da Lingüística Aplicada. Disponível em: https://www.academia.edu/14513872/As_Linguagens_das_Reflex%C3%B5es. Acesso em: 20 out. 2020.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de Formação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 239-259.

MAGALHÃES, M. C. C. A Linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 45-62.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 13-80.

MATTAR, João. **Guia de Educação a Distância.** São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MAZUR, E. **Farewell, Lecture?** Science, v. 323, p. 50-51, 2009.

MAZUR, E.; SOMERS, M. D. **Peer Instruction: a user's manual.** Upper Saddle River, N. J. Prentice Hall, 1997.

MORAN, J. M. Avaliação das mudanças que as tecnologias estão provocando na educação presencial e a distância. IN: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 2, n. 4, p. 89-108, 2005. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4899>. Acesso em: 25 out. 2020.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-46.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. In: **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 25 out. 2020.

NANTES, E. A. S. **Relato de Experiência Sobre a Implantação do Ensino Híbrido em uma Disciplina do Stricto Sensu.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Inovação e Tecnologias na Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/15332?mode=full> . Acesso em 19 nov. 2020.

OLIVEIRA, F. S. **Letramento Digital: a Prática de Leitura e de Escrita Mediada Pelo Blog.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7615/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

PENÁFRIA, M. **Análise de filmes - conceitos e metodologia(s).** VI Congresso SOPCOM, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

RABELO, M. L. **Avaliação educacional: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro.** Coleção Profmat. Rio de Janeiro: SBM, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E.; **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; **Escol@ concect@d@:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTO, E. E.; DIAS-TRINDADE, S. D. Educação a Distância e Educação Remota Emergencial: Convergências e Divergências. In: MACHADO, D. P. **Educação em Tempos de Covid-19: Reflexões e Narrativas de Pais e Professores.** Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NOVOA, A. (Ed.). Os professores e a sua formação. Lisboa. Dom Quixote, 1992. p. 75-91.

SMYTH, J. **Una pedagogía crítica de la práctica en el aula**. Revista de Educación, 294, p. 275-300, 1991.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOUZA, A. S. **Gêneros discursivos digitais na formação docente**: o blog em práticas de ensino. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Natal, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22245/1/AlbanyraDosSantosSouza_DISSERT.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

STAKER, H.; HORN, M. B. **Classifying K–12 blended learning**. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc. 2012. Disponível em: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C. S. de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 141-154.

TOMAZINHO, P. **Ensino Remoto Emergencial**: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. SINEPE/RS, Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 17 abril 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2YkZrqx>. Acesso em 15 out. 2020.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior**: a proposta da sala de aula invertida. Educ. rev., n.spe 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000800079&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 abr. 2020.

WATKINS, J.; MAZUR, E. **Retaining students in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) majors**. J. Coll. Sci. Teach., v. 42, n. 5, p. 36-41, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/8822691/Retaining_Students_in_Science_Technology_Engineering_and_Mathematics_STEM_Majors. Acesso em: 02 dez. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina:	Contabilidade Tributária
Carga horária:	80 horas
Docente:	Prof. Esp. André Juliano Machado
Ementa	
Identificar e aplicar os conceitos da legislação do sistema tributário nacional, bem como sua estrutura jurídica e aplicação nas diversas situações empresariais. Conhecer e compreender a incidência dos tributos, aplicar o tratamento contábil de acordo com as normas da legislação tributária nas pessoas jurídicas.	
Objetivos	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar e discutir os conceitos de tributos e suas formas de incidência. 2. Verificar as formas de constituição e atividades de uma empresa podem influenciar na escolha do regime de tributação. 3. Apresentar os conceitos e formas de apuração dos tributos que incidem sobre as atividades comerciais, industriais e de serviços. 4. Investigar o regime de tributação mais adequado para diversas situações apresentadas no cotidiano das empresas. 	
Conteúdos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de tributos, fato gerador e base de cálculo, alíquotas, contribuinte direto e indireto e responsável tributário. • Planejamento tributário – Conceito, formas de constituição empresarial, Elisão Fiscal, Evasão Fiscal e Simulação Fiscal. • Conceito, incidência, formas de apuração e tratamento contábil dos impostos federais, estaduais e municipais. • ISSQN – Conceito, legislação, apuração, tratamento contábil e obrigações acessórias. • ICMS – Conceito, legislação, apuração, tratamento contábil, DIFAL, Substituição tributária e obrigações acessórias. • IPI – Conceito, legislação, apuração, tratamento contábil e obrigações acessórias. • PIS e COFINS – Conceito, legislação, apuração pelo regime cumulativo e não cumulativo, tributação monofásica, tratamento contábil e obrigações acessórias. • Regime tributário Simples Nacional – Conceito, situações de opção e vedação, impostos incluídos, anexos de tributação e forma de apuração, fator R, sublimites estaduais e municipais e tributação monofásica, tratamento contábil e obrigações acessórias. • Regime tributário Lucro Presumido – Conceitos, empresas que podem optar por este regime, percentuais de presunção, apuração da base de cálculo, outras receitas, ganho ou perda de capital na venda de bens, adicional do IR, tratamento contábil e obrigações acessórias. • Regime tributário Lucro Real – Conceitos, empresas obrigadas ao Lucro Real, apuração do LALUR, ajustes por adições e exclusões, incentivos fiscais, tratamento contábil e obrigações acessórias. • Declarações federais – ECD, ECF, DCTF, EFD-Contribuições, EFD-Fiscal. 	
Procedimento	
Ensino híbrido, via aulas expositivas-interativas, ações descritivo-analíticas, sistematização das informações (teoria-prática), elaboração de trabalhos em grupo	

e discussões sobre os temas abordados em sala de aula, de acordo com o conteúdo proposto pela disciplina, apresentação de pesquisas e discussões.

Avaliação

Avaliação formativa e sumativa, compreende: Prova com questões objetivas sobre os temas da disciplina. Apresentação de pesquisas e discussões em sala de aula sobre situações problema envolvendo a forma de apuração dos tributos sobre as atividades empresariais. Trabalho final acerca de uma das temáticas desenvolvidas na disciplina, em forma de artigo científico.

Bibliografia

Cassone, Vittorio. **Direito Tributário**. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2015

Crepaldi, Silvio. **Planejamento tributário**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

Fabretti, Laudio Camargo. **Contabilidade tributária**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

Moreira, André Mendes. **Elisão e Evasão fiscal** – limites ao planejamento tributário. Revista da Associação Brasileira de Direito Tributário, 2003. <https://sachacalmon.com.br/wp-content/uploads/2010/10/O-Planejamento-Tributario-sob-a-otica-do-Codigo-Tributario-Nacional.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

Oliveira, Gustavo Pedro de. **Contabilidade Tributária**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2013

Padoveze, Clovis Luís; Bertassi, André Luís; Cillo, André Roberto; Cillo, Geraldo; Nazareth, Luiz Gustavo Camarano. **Contabilidade e Gestão Tributária: Teoria, prática e ensino**. 4. ed. São Paulo: CENGAGE, 2017.

RIBEIRO, Osni Moura; PINTO, Mauro Aparecido. **Introdução à Contabilidade Tributária**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

SIQUEIRA, Eurípedes Bastos; CURY, LacordaireKemel Pimenta; GOMES, Thiago Simões. **Planejamento tributário**. Revista CEPPG, 2011. http://www.portalcatalao.com/painel_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/temp/51c23e8670bb3aeef7da564aa767d33b.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

VELLO, André; MARTINEZ, Antonio Lopo. **Planejamento tributário eficiente: uma análise de sua relação com o risco de mercado**. Revista Contemporânea de Contabilidade, 2014. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/2175-8069.2014v11n23p117>. Acesso em: 01 ago. 2020.

APÊNDICE B – INDICAÇÃO DE LEITURAS E MATERIAIS

Leituras e Materiais

Simple Nacional – Lei Complementar nº 123/2006

Simple Nacional – Legislação básica, Opção e Vedação, Anexos

Simple Nacional – Trabalhando com os anexos I e II

Simple Nacional – Anexos III e IV

Simple Nacional – Anexos V

Simple Nacional e a tributação monofásica do PIS e COFINS

Simple Nacional e os sublimites estaduais e municipais

ANEXOS

ANEXO A – Vídeos exibidos nas orientações por etapa da atividade Estudo de Caso – Simples Nacional

Etapa 1 - Prospecto da empresa - sua história

Nesta primeira etapa, seu grupo deve reunir elementos históricos da empresa, fazendo uma breve apresentação sua fundação, especificar a quantidade de sócios, demonstrar as atividades desenvolvidas, as quais podem ser revenda de mercadorias, industrialização ou prestação de serviços.

O que não pode faltar:

- Forma de constituição da empresa, sua personalidade jurídica (tipo societário). Justifique no texto a forma escolhida, explicando alguns dos tipos societários mais utilizados por empresas do simples.
- No decorrer do texto apresente situações que podem causar a exclusão de empresas do simples nacional, limites de faturamento, PJ no quadro societário, limites de participações dos sócios em outras empresas.
- Vale a pena assistir nossa primeira aula do semestre, a qual falamos sobre situação de opção, vedação e exclusão do simples nacional.

Abaixo, temos *links* de alguns vídeos muito interessantes sobre o assunto:



Fonte: <https://youtu.be/PF2xlotWeAA>
Acesso em: 30 set. 2020.



Fonte: <https://youtu.be/YUmHs0CivHU>
Acesso em: 30 set. 2020.

Etapa 2 - Classificando a atividade da empresa

Para dar continuidade ao estudo de caso, nesta etapa, seu grupo deve classificar as atividades escolhidas na etapa anterior de acordo com os anexos do Simples Nacional dispostos na Lei Complementar nº 123/2006.

O que não pode faltar:

- Se a empresa estiver enquadrada nos anexos I ou II, o estudo de caso deve apresentar cálculos envolvendo revenda ou industrialização de produtos sujeitos a tributação monofásica de PIS e COFINS.
- Se a empresa estiver enquadrada nos anexos III, ela deve prestar serviços que estejam sujeitos a retenção do ISS, explicar porque o serviço prestado está sujeito a retenção com base na Lei nº 116/2003 e apresentar os reflexos da retenção na forma de cálculo do DAS a recolher.
- Se a empresa estiver enquadrada no anexo IV, ela deve prestar informações a respeito dos valores a recolher da CPP sobre a folha de pagamento, considerando que neste anexo os valores patronais da previdência devem ser recolhidos a parte. Apresentar as formas de cálculo e os valores do DAS e da GPS parte patronal.
- Se a empresa estiver enquadrada no anexo V, o grupo deve considerar o cálculo do fator R, utilizando os valores de receita bruta dos últimos 12 meses e os valores da folha de pagamento. Apresentar o cálculo e caso a empresa não atinja o índice mínimo exigido pela legislação, explicar com suas palavras, quanto deveria ser o custo total da folha para que a empresa pudesse se enquadrar no anexo III.

Assista aos vídeos que falam sobre as situações previstas em cada anexo:

TRIBUTAÇÃO MONOFÁSICA DE PIS E COFINS - DOIS VIDEOS



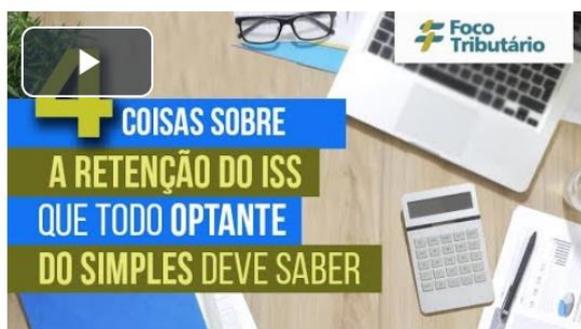
Fonte: <https://youtu.be/gZPHn0eT8kw>

Acesso em: 30 set. 2020.



Fonte: <https://youtu.be/7mZ8nMZ5-TQ>
Acesso em: 30 set. 2020.

RETENÇÃO DO ISS NOS ANEXOS III, IV OU V – DOIS VÍDEOS



Fonte: <https://youtu.be/wfgXzvvdVfA>
Acesso em: 30 set. 2020.

CÁLCULO PARA O ANEXO IV – CPP



Fonte: https://youtu.be/Yk5Vfhv_Yc
Acesso em: 30 set. 2020.

FATOR R



Fonte: <https://youtu.be/O2CiVDC8ikg>
Acesso em: 30 set. 2020.

Etapa 3 - Definindo a RBT12, RBA e folha de pagamento

Para dar continuidade ao estudo de caso, nesta etapa, seu grupo deve definir os valores da receita bruta acumulada dos últimos doze meses, qual será o valor do período de apuração e os valores de custo com a folha de pagamento mensal.

O que não pode faltar:

- Para empresas optantes pelos anexos I e II, considere o faturamento acumulado dos últimos doze meses no máximo R\$ 3.600.000,00.
- Para empresas optantes pelos anexos III, IV ou V, considere o faturamento acumulado dos últimos doze meses no máximo R\$ 2.000.000,00.
- Quantidade de empregados e o valor bruto mensal da folha de pagamento, defina os valores para comparação nas etapas posteriores.
- Os valores da folha de pagamento devem ser cuidadosamente analisados, para não serem maiores que o faturamento da empresa.

Assista aos vídeos postados abaixo que falam sobre as definições de RBT12 e RBA.



Fonte: <https://youtu.be/w0Y6CANG43o>
Acesso em: 30 set. 2020.



Fonte: <https://youtu.be/wTa7u551lpY>
Acesso em: 30 set. 2020.

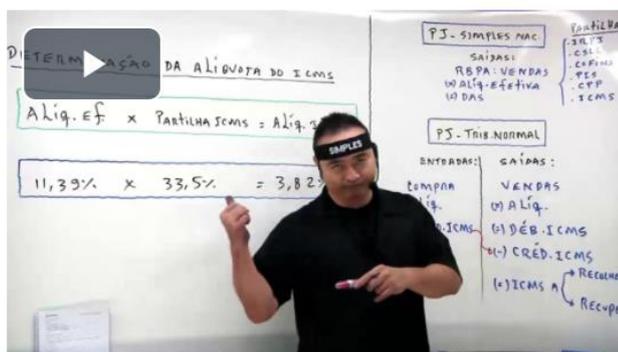
Etapa 4 – Cálculo da alíquota efetiva

Nesta etapa, o foco é encontrar a alíquota efetiva para apuração dos valores a recolher pelo simples nacional.

O que não pode faltar:

- Você deve utilizar a tabela de cálculo de acordo com a classificação dos anexos escolhidos na etapa anterior.
- Muita atenção a aplicação correta da fórmula, devem ser considerados o valor da receita bruta acumulada dos últimos doze meses (RBT12), a alíquota nominal e o valor a deduzir de acordo com a faixa de contribuição da tabela dentro do respectivo anexo do simples.

Assista aos vídeos selecionados para esclarecer a forma de cálculo para encontrar a alíquota efetiva do simples nacional:



Fonte: <https://youtu.be/uu8fVppAj0Y>
Acesso em: 30 set. 2020.

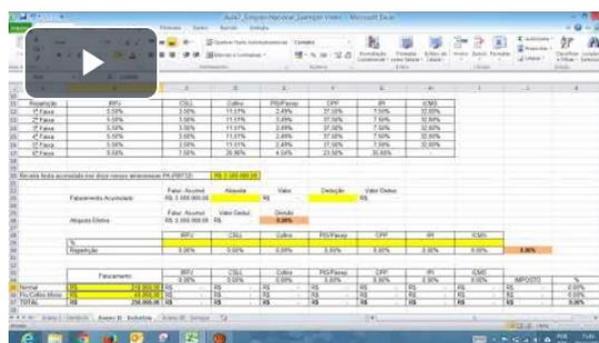
Etapa 5 – Partilha dos impostos dentro do Simples Nacional

Nesta etapa, o seu grupo deve observar como deve ser realizada a partilha dos tributos dentro do simples.

O que não pode faltar:

- Deve ser feita uma análise dos percentuais de distribuição.
- Apresentar quais tributos não deverão ser considerados no ato de pagamento do DAS:
 1. Nos anexos I e II haverá tributação monofásica de PIS e COFINS.
 2. Nos anexos III, IV e V haverá retenção do ISS.
 3. No anexo IV, além da retenção do ISS, a CPP será recolhida a parte.

No vídeo abaixo temos um exemplo sobre como fazer a partilha dos impostos, inclusive já considerando tributação monofásica de PIS e COFINS, ou seja, bem completo.



The image shows a screenshot of a video player displaying a spreadsheet. The spreadsheet is titled 'Anexo 2 - Simples Nacional - Juros em vigor - Microsoft Excel'. It contains several tables with columns for 'Anexo', 'Valor', 'Dedução', and 'Valor Deducido'. The tables are organized into sections for 'Pagamento', 'Retenção', and 'Pagamento'. The data includes various tax rates and values, such as 1.00%, 1.10%, 1.20%, 1.30%, 1.40%, 1.50%, 1.60%, 1.70%, 1.80%, 1.90%, 2.00%, 2.10%, 2.20%, 2.30%, 2.40%, 2.50%, 2.60%, 2.70%, 2.80%, 2.90%, 3.00%, 3.10%, 3.20%, 3.30%, 3.40%, 3.50%, 3.60%, 3.70%, 3.80%, 3.90%, 4.00%, 4.10%, 4.20%, 4.30%, 4.40%, 4.50%, 4.60%, 4.70%, 4.80%, 4.90%, 5.00%, 5.10%, 5.20%, 5.30%, 5.40%, 5.50%, 5.60%, 5.70%, 5.80%, 5.90%, 6.00%, 6.10%, 6.20%, 6.30%, 6.40%, 6.50%, 6.60%, 6.70%, 6.80%, 6.90%, 7.00%, 7.10%, 7.20%, 7.30%, 7.40%, 7.50%, 7.60%, 7.70%, 7.80%, 7.90%, 8.00%, 8.10%, 8.20%, 8.30%, 8.40%, 8.50%, 8.60%, 8.70%, 8.80%, 8.90%, 9.00%, 9.10%, 9.20%, 9.30%, 9.40%, 9.50%, 9.60%, 9.70%, 9.80%, 9.90%, 10.00%.

Fonte: https://youtu.be/Q6qSDWQ3_mo
Acesso em: 30 set. 2020.