

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE

**AS TÉCNICAS DE ENSINO INFLUENCIAM O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO  
COGNITIVOS DOS ESTUDANTES DE CONTABILIDADE? EVIDÊNCIAS À LUZ  
DA TAXONOMIA DE BLOOM**

**RIO GRANDE – RS**

**2018**

**MICHELE URRUTIA HEINZ**

**AS TÉCNICAS DE ENSINO INFLUENCIAM O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO  
COGNITIVOS DOS ESTUDANTES DE CONTABILIDADE? EVIDÊNCIAS À LUZ  
DA TAXONOMIA DE BLOOM**

Dissertação apresentada à Banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade como requisito básico para a obtenção do título de mestre em Contabilidade.

Linha de Pesquisa: Educação e Pesquisa em Contabilidade.

**Orientador: Alexandre Costa Quintana.**

**RIO GRANDE -RS**

**2018**

**MICHELE URRUTIA HEINZ**

**AS TÉCNICAS DE ENSINO INFLUENCIAM O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO  
COGNITIVOS DOS ESTUDANTES DE CONTABILIDADE? EVIDÊNCIAS À LUZ  
DA TAXONOMIA DE BLOOM**

Dissertação apresentada à Banca de defesa do  
Programa de Pós-Graduação em Contabilidade  
como requisito básico para a obtenção do  
título de mestre em Contabilidade.

Aprovado em:

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana  
Universidade Federal de Rio Grande – FURG

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Profa. Dr. Ana Paula Capuano da Cruz  
Universidade Federal de Rio Grande – FURG

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Antônio Gualberto Pereira  
Universidade Federal da Bahia

## **DEDICATÓRIA**

*Ao meu esposo e ao meu filho pelo apoio incondicional, amor e motivação proporcionado nesta jornada.*

*Só comemoramos uma conquista quando temos com quem dividi-la!*

## AGRADECIMENTOS

Aos familiares, pelo apoio, torcida e incentivo que me dedicaram, especialmente a minha mãe, que sempre me ensinou que não há como evoluir sem estudar;

Aos amigos, que souberem entender minha ausência nas comemorações realizadas neste período, as quais não pude estar presente;

Agradeço aos professores, por contribuírem com a minha formação. Pela cobrança, amizade e força que sempre disponibilizaram;

Aos meus amigos de mestrado, os quais dividimos tantos momentos, nos apoiando e incentivando em cada situação, especialmente a minha amiga Vivi, sem ela as aulas não teriam o mesmo brilho;

Aos amigos do trabalho, que me apoiaram e souberam superar minha ausência;

Aos participantes deste estudo, que se dedicaram e compreenderam como foi importante a realização do quase experimento, não só para o seu próprio desenvolvimento, como também para a realização deste estudo;

À banca pelas contribuições propostas na qualificação e defesa, a qual proporcionaram o aprimoramento desta pesquisa;

Ao meu orientador, que tanto lutei para conseguir, pois sabia que em sua figura estava um excelente professor e inspirador;

Enfim, agradeço a todos as pessoas que fizeram parte desta etapa da minha vida.

## RESUMO

HEINZ, M.U. **As técnicas de ensino influenciam o nível de desenvolvimento cognitivos dos estudantes de contabilidade? Evidências à luz da Taxonomia de Bloom.** 2018. 154 p. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2018.

A educação impõe constantes desafios aos docentes, que buscam através de suas aulas propiciar um cenário adequado para a construção de conhecimento. Esse desenvolvimento, ocorre nos sujeitos através da sua interação com o mundo, por meio das estruturas mentais, portanto cabe ao docente estimular esta construção, através das estratégias de ensino. Neste sentido, este estudo propôs, como objetivo geral, avaliar a capacidade das técnicas de ensino influenciarem no nível de desenvolvimento cognitivo atingido pelos estudantes de contabilidade, à luz da Taxonomia de Bloom. Para alcançar este objetivo a metodologia aplicada foi a realização de um quase experimento, com estudantes do 4º semestre do curso de Ciências Contábeis, de uma Instituição Federal de Ensino Superior, através da utilização de quatro técnicas de ensino, de forma complementar a aula expositiva e resolução de exercício, aplicando três avaliações cognitivas: a primeira para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes com o assunto a ser apresentado; a segunda após a aula expositiva e resolução de exercício, para analisar o desenvolvimento cognitivo alcançado com estas estratégias de ensino; e a última para verificar se as técnicas experimentais possuem efeito no desenvolvimento cognitivo dos estudantes; assim como aplicou-se duas avaliações afetivas, para identificar a satisfação dos estudantes com cada técnica de ensino aplicada. A análise dos dados, foi baseada nas avaliações cognitiva e afetiva realizadas de acordo com a Taxonomia de Bloom, permitindo identificar que de forma geral, a utilização de diferentes técnicas de ensino como um instrumento complementar ao ensino realizado através da aula expositiva e resolução de exercício, possuem capacidade de influenciarem no nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo alcançado pelos estudantes. Este quase experimento estimulou também, a tomada de decisão, comunicação, análise de conflito e a resolução de problemas, além de propiciar um ambiente de aprendizagem mais interativo, dinâmico, reflexivo e motivador, tornando os estudantes mais ativos e responsáveis pela própria aprendizagem, proporcionando assim, ação e interação do sujeito com o seu objeto de estudo, elementos essenciais e pertinentes para a construção de conhecimento.

**Palavras-Chave:** Técnicas de ensino; Desenvolvimento cognitivo e afetivo; Taxonomia de Bloom.

## ABSTRACT

HEINZ, M.U. *Do teaching techniques influence the level of cognitive development of accounting students? Evidence in the light of Bloom's Taxonomy*. 2018. 154 p. Dissertation (Master in Accounting) - Federal University of Rio Grande. Rio Grande, 2018.

*Education imposes constant challenges on teachers, who seek through their classes to provide an adequate scenario for the construction of knowledge. This development occurs in the subjects through their interaction with the world, through the mental structures, so it is up to the teacher to stimulate this construction, through the teaching strategies. In this sense, this study proposed, as a general objective, to evaluate the ability of teaching techniques to influence the level of cognitive development achieved by accounting students, in light of the Bloom Taxonomy. In order to reach this objective, the methodology applied was the accomplishment of a quasi-experiment, with students of the 4th semester of the course of Accounting Sciences, of a Federal Institution of Higher Education, through the use of four teaching techniques, complementing the lectures and exercise resolution, applying three cognitive evaluations: the first to verify students' prior knowledge with the subject being presented; the second after the lecture and exercise resolution, to analyze the cognitive development achieved with these teaching strategies; and the last one to verify if the experimental techniques have effect in the cognitive development of the students; as well as two affective evaluations were applied to identify students' satisfaction with each analytical applied teaching technique. The data analysis was based on the cognitive and affective evaluations performed according to the Bloom Taxonomy, allowing to identify that in general, the use of different teaching techniques as a complementary tool to the teaching performed through the lecture and exercise resolution, have the capacity to influence the level of cognitive and affective development achieved by students. This quasi-experiment also stimulated decision-making, communication, conflict analysis and problem solving, as well as providing a more interactive, dynamic, reflective and motivating learning environment, making students more active and responsible for their own learning, providing thus, action and interaction of the subject with his object of study, essential and pertinent elements for the construction of knowledge.*

**Keywords:** *Teaching techniques; Cognitive and affective development; Taxonomy of Bloom.*

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Avaliação Cognitiva - Aula expositiva + R. E - (D.R) .....	86
Gráfico 2 - Avaliação Afetiva - Aula expositiva + R. E - (D.R).....	88
Gráfico 3 - Avaliação Cognitiva - Método de Caso .....	89
Gráfico 4 - Avaliação Afetiva - Método de Caso.....	92
Gráfico 5 - Avaliação Cognitiva - Aula expositiva + R. E - (DLPA) .....	98
Gráfico 6 - Avaliação Afetiva - Aula expositiva + R. E - (DLPA).....	100
Gráfico 7 - Avaliação Cognitiva - Seminário.....	103
Gráfico 8 - Avaliação Afetiva - Seminário.....	105
Gráfico 9 - Avaliação Cognitiva - Aula expositiva + R. E - (DMPL).....	111
Gráfico 10 - Avaliação Cognitiva - Role-Play .....	113
Gráfico 11 - Avaliação Afetiva - Aula expositiva + R. E - (DMPL) .....	116
Gráfico 12 - Avaliação Afetiva - Role-Play .....	116
Gráfico 13 - Avaliação Cognitiva - Aula Expositiva + R. E - (DVA) .....	122
Gráfico 14 - Avaliação Cognitiva - (PBL) .....	125
Gráfico 15 - Avaliação Afetiva - Aula expositiva + R. E - (DVA).....	127
Gráfico 16 - Avaliação Afetiva - (PBL) .....	128

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis do conhecimento .....	75
Figura 2 - Etapas do Método de Caso.....	82
Figura 3 - Etapas do Seminário .....	93
Figura 4 - Etapas do Role-Play.....	106
Figura 5 - Etapas do PBL .....	118

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Taxonomia dos objetivos da educação - Domínio Cognitivo .....	39
Quadro 2 - Taxonomia de Bloom Revisada .....	40
Quadro 3 - Processo Cognitivo - Taxonomia Revisada - Bidimensional.....	41
Quadro 4 - Taxonomia dos objetivos da educação - Domínio Afetivo .....	42
Quadro 5 - Revisão da Literatura Nacional e Internacional .....	60
Quadro 6 - Domínio Cognitivo - Lembrar Nível 1.....	70
Quadro 7 - Domínio Cognitivo - Entender Nível 2 .....	71
Quadro 8 - Domínio Cognitivo - Aplicar Nível 3 .....	72
Quadro 9 - Domínio Cognitivo - Analisar Nível 4.....	72
Quadro 10 - Domínio Cognitivo - Sintetizar Nível 5 .....	73
Quadro 11 - Domínio Cognitivo - Criar Nível 6 .....	73
Quadro 12 - Domínio Afetivo - Receber Nível 1 .....	75
Quadro 13 - Domínio Afetivo - Responder Nível 2 .....	76
Quadro 14 - Domínio Afetivo - Valorizar Nível 3 .....	77
Quadro 15 - Domínio Afetivo - Organizar Nível 4 .....	77
Quadro 16 - Domínio Afetivo - Caracterizar Nível 5.....	78
Quadro 17 - Instrumento de Avaliação Cognitivo - D.R.....	83
Quadro 18 - Instrumento de Avaliação Afetivo - Aula expositiva + R.E - (D.R).....	87
Quadro 19 - Instrumento de Avaliação Afetiva - Método de Caso .....	90
Quadro 20 - Instrumento de Avaliação Cognitivo - Conhecimento prévio - (DLPA) .....	94
Quadro 21 - Instrumento de Avaliação Cognitivo - Aula expositiva + R.E - (DLPA) .....	95
Quadro 22 - Instrumento de Avaliação Afetivo - Aula expositiva + R. E - (DLPA).....	99
Quadro 23 - Instrumento de Avaliação Cognitivo - Seminário.....	100
Quadro 24 - Instrumento de avaliação afetivo - Seminário - (DLPA) .....	104
Quadro 25 - Instrumento de Avaliação Cognitivo - Conhecimentos Prévios - (DMPL) .....	107
Quadro 26 - Instrumento de Avaliação - Aula expositiva + R. E - (DMPL) .....	109
Quadro 27 - Instrumento de avaliação - Role-play - (DMPL) .....	111
Quadro 28 - Instrumento de Avaliação Afetivo - (DMPL) .....	114
Quadro 29 - Instrumento de Avaliação - Conhecimento Prévio - (DVA).....	119
Quadro 30 - Instrumento de Avaliação Cognitivo - Aula Expositiva + R. E - (DVA) .....	120
Quadro 31 - Instrumento de Avaliação Cognitivo - (PBL) .....	123
Quadro 32 - Instrumento de Avaliação Afetivo - (DVA).....	126
Quadro 33 - Autoavaliação - Atitudes desenvolvidas no Quase-experimento .....	130
Quadro 34 - Avaliação por pares - atitudes .....	131

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 Contextualização.....	13
1.1 Problema de Pesquisa .....	17
1.2 Objetivo Geral e Específicos .....	17
1.3 Justificativa .....	18
1.4 Lacuna.....	20
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO</b> .....	22
2.1 Teorias de aprendizagem .....	22
2.1.1 Epistemologia Genética .....	28
2.1.2. Construção do Conhecimento – Construtivismo Filosófico .....	30
2.21 Aprendizagem.....	32
2.2.1 Avaliação da aprendizagem .....	35
2.2.2 Taxonomia de Bloom.....	38
2.3 Estratégias de aprendizagem.....	44
2.3.1 Técnicas de Ensino .....	44
2.3.1.1 Método de caso .....	52
2.3.1.2 Seminários .....	53
2.3.1.3 <i>Role-play</i> .....	54
2.3.1.4 PBL .....	55
<b>3. METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	57
3.1 Delineamento da pesquisa .....	57
3.2 Pré-teste .....	63
3.3 Seleção e caracterização do quase experimento .....	64
3.4 Aplicação das técnicas .....	65
3.5 Avaliação .....	69

3.5 Limitação da pesquisa.....	79
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>80</b>
4.1 Análise: Método de Caso.....	81
4.2 Análise: Seminário.....	92
4.3 Análise: <i>Role-Play</i> .....	105
4.4 Análise: PBL.....	117
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>134</b>
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICES.....	152

## **1. INTRODUÇÃO**

Esta introdução tem como objetivo apresentar o cenário da educação contábil no Brasil, apontando os desafios e as preocupações impostas aos docentes, destacando os elementos que influenciam no processo de ensino e aprendizagem, como as técnicas de ensino e a avaliação da aprendizagem, apoiando-se no desenvolvimento cognitivo analisado por Jean Piaget e na Taxonomia de Bloom, como instrumento de avaliação. Este estudo busca responder à questão, aos objetivos, à justificativa e à lacuna para seu desenvolvimento, mediante a realização de um quase experimento, desenvolvido com a utilização de quatro técnicas de ensino, em uma turma de 4º semestre do Curso de Ciências Contábeis.

### **1.1 Contextualização**

A partir da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o ensino superior no Brasil teve uma expressiva expansão, pois este programa ampliou o acesso e a permanência na educação superior, proporcionando um aumento significativo no número de cursos ofertados no país (PAVIONE; AVELINO; FRANCISCO, 2016). Quanto ao curso de Ciências Contábeis, segundo os autores, no ano de 2007 quando foi instituído o REUNI, existiam 953 instituições de ensino cadastradas para oferecer o curso de Ciências Contábeis, número este, que, em 2014, passou para 1.475. A expansão das universidades se deu conjuntamente com a adoção das normas internacionais de contabilidade, definidas a partir das Leis nº 11.638/2007 e 11.941/2009, impondo desafios de ordem quantitativa (volume de cursos) e qualitativa (adição de novos conteúdos) aos docentes.

Dessa maneira, novos métodos e técnicas de ensino podem representar uma estratégia promissora para a manutenção do campo da contabilidade no cenário acadêmico, além de auxiliar na preparação da didática do docente. Carneiro, Portes e Cavalcante (2014) apontam que existe a necessidade de os docentes refletirem sobre as metodologias de ensino, com a intenção de melhorar os níveis de compreensão dos estudantes sobre os conteúdos abordados.

Estudos mostram a preocupação com a qualidade do ensino, como a pesquisa desenvolvida por Morozini, Cambuzzi e Longo (2007), a qual buscou verificar quais são os fatores que mais afetam - facilitando e dificultando - o processo de ensino-aprendizagem, segundo a opinião dos alunos do Curso de Ciências Contábeis. Os autores evidenciaram que o uso de uma metodologia de ensino é fator determinante para facilitar a aprendizagem, apontando, também, que os discentes têm disposição e são dedicados, quando são motivados

por uma metodologia de ensino adequada, ou seja, aquela que desperta “a atenção e o interesse dos alunos pela disciplina”, estimulando o processo de aprendizagem (MOROZINI; CAMBRUZZI E LONGO, p. 97, 2007).

Já a pesquisa desenvolvida por Beck e Rausch (2014) verificou, segundo a visão dos estudantes de Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau, quais são os fatores que afetam o processo de ensino e aprendizagem, apontando as variáveis que apresentam mais importância no processo. Estas variáveis são descritas como: motivação e atitude com a disciplina - relacionadas ao fator aluno; tipos de aprendizagem requeridos e estruturas - voltadas para o assunto; propriedade e estímulo - apontados pelo fator professor (BECK, RAUSCH, 2014). Nesse contexto, os autores concluem que o processo de ensino e aprendizagem pode ser melhorado, pela identificação e pelo aperfeiçoamento das variáveis representadas pela motivação do aluno e a sua atitude com a disciplina; o assunto abordado e os tipos de aprendizagem requeridos; e à atitude do professor com a matéria ensinada (comunicação e à forma como estimula os alunos).

Para identificar as atitudes dos estudantes, como a motivação, é possível analisar a forma como o estudante adota comportamentos, como as atitudes, valores e respostas afetivas, através do Domínio Afetivo, constante na Taxonomia de Bloom (KRATHWOHL; BLOOM; MASIA, 1964). Este instrumento, segundo os autores permite identificar os significados construídos pelos estudantes, por meio da análise do comportamento frente ao processo educacional.

Outra discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem é o estudo de Pinto (2014), que realizou um experimento, com o intuito de analisar qual o efeito que o uso da técnica de jogos e simulações causa nas atividades educacionais, procurando verificar, também, qual nível de motivação e de desempenho que esta técnica proporciona no processo de aprendizagem. Segundo Pinto (2014), seu estudo identifica como positivo o uso da aplicação de jogos quando comparado aos resultados alcançados pelas técnicas tradicionais, pois os estudantes que participaram do experimento tiveram como efeito uma média de satisfação maior do que a daqueles que não participaram. Além, segundo o autor, de proporcionar uma reflexão intensa e de forma contínua sobre o assunto apresentado, servindo de apoio para a construção do conhecimento aos participantes da experiência.

No que se refere à prática pedagógica, Carvalho (2017, p.112) aponta que esta é “realizada no cotidiano de sala de aula por professores de áreas técnicas apresentando uma

carência no que diz respeito à maneira como é ensinada”, sinalizando que este despreparo gera uma lacuna originada pela falta de embasamento pedagógico. Nesse aspecto, torna-se essencial a formação continuada, visto que os docentes, em sua maioria, não possuem formação para a docência do ensino superior (CARVALHO, 2017). O sistema de educação ainda é muito dependente da figura do professor, de suas técnicas e recursos instrucionais, portanto é vital conhecer e discutir os aspectos metodológicos de ensino (SILVA, 2006). Para Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção, salientando a importância de alinhar os saberes fundamentais à prática educativa.

Estes saberes necessários aos docentes, são compostos pelas suas experiências de vida, histórias profissionais, formação e prática adquirida ao longo da profissão (TARDIF, 2014). Assim, o saber profissional, segundo o autor, está inserido na multiplicidade própria do trabalho, no qual o docente deve atuar frente a situações as quais ele precisará agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias e habilidades. Leal, Miranda e Casa Nova (2017) apontam que existe preocupação por parte dos docentes em encontrar novas estratégias de ensino, no entanto, salientam que a literatura existente na área de negócios é relativamente escassa.

Miranda et al. (2015) apresentam como variáveis que afetam o desempenho acadêmico, no ensino superior da área de negócios, além das questões relacionadas com o discente e a instituição, também a questão docente, indicando os aspectos como as estratégias ou métodos de ensino utilizados e a experiência profissional do docente. Neste sentido, a atividade docente é constantemente desafiada, já que necessita estabelecer relações interpessoais com os estudantes, de maneira que o processo de ensino e aprendizagem esteja articulado com os métodos, que auxiliem no alcance dos objetivos educacionais (MAZZIONI, 2013).

A variedade de métodos de ensino é uma questão primordial para proporcionar o desenvolvimento do estudante, visto que a escolha correta estimula e influencia, consideravelmente, o aprendizado (MURITIBA; MURITIBA; CASADO, 2010). Dessa maneira, em sua pesquisa, os autores revelam que os alunos mais extrovertidos preferem metodologias mais ativas, enquanto os introspectivos preferem a aula expositiva, onde se tornam agentes passivos. A aprendizagem ativa para Prince (2004) é definida por qualquer método que envolva o aluno no processo de aprendizagem, exigindo que este aluno realize

atividades significativas e reflita sobre o que está fazendo.

Butzke e Alberton (2017) consideram importante e de grande relevância, no contexto da aprendizagem, a análise dos estilos de aprendizagem de cada indivíduo, pois através dela é possível verificar capacidades de processar as informações. Estas capacidades, segundo os autores, são diversas e, portanto, esta percepção proporciona ao docente definir, de maneira apropriada, a estratégia de ensino que utilizará.

Torna-se proeminente entender que, por existir a diversidade de estilos de aprendizagem, é essencial a utilização de diferentes técnicas de ensino, porque o processo de ensino deve considerar o contexto em que os estudantes estão inseridos e os seus estilos de aprendizagem (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017). Os autores destacam que esta aprendizagem pode ocorrer de diferentes maneiras, visto que algumas pessoas aprendem por mecanismos auditivos ou através de imagens, assim como outras aprendem praticando, portanto, essas diferentes características do indivíduo justificam o uso de diferentes técnicas de ensino.

Ademais, as técnicas de ensino e as formas de avaliação da aprendizagem são consideradas como uma das principais deficiências do ensino superior (BORDENAVE; PEREIRA, 2015). No caso das técnicas, segundo os autores, os problemas existentes referem-se ao uso excessivo da aula expositiva - apresenta pouca participação dos alunos e quanto às avaliações, existe ausência de uma forma que atribua um conceito integral do aluno. Outra questão, é a presença da subjetividade do docente ao realizar esta avaliação, que põe em risco atribuir sua influência nos resultados das provas (BORDENAVE; PEREIRA, 2015). Este fator, para os autores, ocorre em virtude de o docente desconhecer formas de avaliações mais objetivas.

Nesse sentido, a Taxonomia de Bloom é indicada, uma vez que é um instrumento de medição que permite avaliar a aprendizagem, através da análise do desenvolvimento cognitivo do aluno de forma objetiva (FERRAZ; BELHOT, 2010). E, segundo Vidal (2017), permite avaliar o que está sendo ensinado (conteúdo) e como o conhecimento está sendo adquirido, ou seja, qual nível de desenvolvimento está sendo alcançado.

A Taxonomia de Bloom foi criada para medir os objetivos educacionais, permitindo aos professores comparar os resultados alcançados pelos estudantes diante de uma instrução (KRATHWOHL, 2002). Através da estrutura organizacional disposta nesta Taxonomia,

segundo o autor, é possível classificar as habilidades e atitudes desenvolvidas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.

### **1.1 Problema de Pesquisa**

É necessário que se criem condições que estimulem o pensamento, favorecendo o desenvolvimento do aprendizado, pois a falta de interação ou adaptação a uma matéria pode tornar a experiência em um processo não educativo (DEWEY,1959). Neste sentido, Berwig et al. (2013) consideram que a efetividade da aprendizagem é de responsabilidade do professor, logo cabe a ele a escolha por estratégias de ensino que motivem e reduzam a aversão do aluno pelo conteúdo.

O papel do docente, segundo Libâneo (2014, p.2), é realizar uma mediação entre “a relação de conhecimento que o aluno trava com os objetos de conhecimento e consigo mesmo, para a construção de sua aprendizagem”, ou seja, possibilitar ao aluno o desenvolvimento das próprias capacidades de aprendizagem e autonomia de pensamento. Portanto o professor é visto como um estrategista que estuda, seleciona, organiza e propõe ferramentas, com a intenção de facilitar a construção do conhecimento aos estudantes (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Diante do exposto, este estudo, procurando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, chega à seguinte questão de pesquisa: **o uso de diferentes técnicas de ensino é capaz de influenciar o nível de aprendizagem (desenvolvimento cognitivo) dos estudantes de Ciências Contábeis?**

Buscando responder a este questionamento, esta pesquisa delimita as metas propostas através dos objetivos descritos no item 1.2.

### **1.2 Objetivo Geral e Específicos**

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar a capacidade de as técnicas de ensino influenciarem nos níveis de desenvolvimento cognitivo atingido pelos estudantes de contabilidade, à luz da Taxonomia de Bloom.

Quanto aos objetivos específicos, segundo Richardson (2012), são utilizados para definir as etapas que devem ser seguidas, com a intenção de alcançar o objetivo geral da pesquisa. Desta forma, os objetivos específicos desta pesquisa referem-se:

- (a) apresentar técnicas de ensino que possam ser utilizadas no ensino da Contabilidade;
- (b) verificar o nível de aprendizagem, por meio do desempenho cognitivo, proporcionado por cada técnica selecionada no quase experimento;
- (c) examinar se as técnicas de ensino possuem potencial para motivar os estudantes (satisfação);
- (d) identificar se existe associação entre a satisfação do aluno com determinada técnica de ensino e o desempenho cognitivo que ela proporciona;
- (e) verificar a influência das técnicas de ensino para a aprendizagem superficial e significativa

### **1.3 Justificativa**

A qualidade do ensino está associada diretamente com a relação existente entre o docente, discente e a estrutura institucional, neste sentido, compreender como estes fatores se relacionam é imprescindível para um melhor desenvolvimento do ensino (DE SOUZA GIL, et al. 2012). Assim, para os autores, reavaliar as estratégias de ensino, buscando construir um ambiente motivador para a formação de nível superior, é um desafio para o docente.

A aplicação de uma variedade de métodos e abordagens pedagógicas auxilia na eficácia e na qualidade do ensino (BARUCH, 2006). Esta eficácia ocorre quando os objetivos educacionais são alcançados (ESTRADA,1999). Sendo verificada através das relações dos resultados de entradas e saídas, que de acordo com Sall e De Ketele (1997), referem-se, respectivamente, aos objetivos declarados e aos efeitos observados, no processo educacional.

Este processo de verificação pode ser investigado através da análise da eficiência vista na Teoria da Função de Produção, que analisa as entradas e saídas de um empreendimento, compreendendo a produção como um processo de transformação dos insumos em produtos, os quais sofrem influência de alguns fatores (MIRANDA et al. 2015). Quando esta teoria se aplica à educação, pode-se utilizá-la para avaliar a eficiência do processo educacional, utilizando como função de produção educacional o desempenho acadêmico (produto – dados de saída), e como insumo (dados de entrada) as variáveis que afetam este processo (SANTOS, 2012).

Enquanto a qualidade do ensino, funciona como um processo sistemático de melhoramento do propósito e da função da educação (ESTRADA, 1999). Esta finalidade, no entanto, está atrelada à missão da educação, que, no caso do ensino superior, pode estar relacionada à competitividade e ao crescimento econômico; ao desenvolvimento de uma sociedade cultural e economicamente sustentável e à busca por equidade e coesão social (BERTOLINI, 2007). Nesse sentido, para o autor, o entendimento sobre qualidade é subjetivo; no âmbito do ensino superior, é restrito à abordagem utilizada.

Assim, Bertolini (2007) refere-se à qualidade da educação como um conjunto composto pelas atitudes desenvolvidas pelos estudantes diante dos conteúdos apresentados e pelo compromisso dos estudantes e dos professores, incluindo a satisfação do estudante e o rendimento acadêmico.

A satisfação é tida como um instrumento capaz de avaliar a qualidade e eficácia da educação, pois, esta informação contribui para que as universidades possam, através destas medidas, melhorar seus serviços e, conseqüentemente, sua qualidade (HUSSAIN, et.al. 2014). Outro fator relevante, indicado pelos autores, é que a satisfação dos alunos aumenta à medida que existe maior interação entre eles e a própria instituição de ensino.

Neste contexto, aponta-se como variáveis que afetam o desempenho, quando relacionadas aos estudantes, o conhecimento prévio do conteúdo, motivação e tipo de aprendizagem, enquanto as variáveis relacionadas ao docente, destacam-se as estratégias e os métodos de ensino. (MIRANDA et al. 2015).

De acordo com Biggs (1987), os estudantes possuem certa quantidade de conhecimento prévio relacionado à tarefa acadêmica, a habilidades, a valores e a atitudes que decorrem de sua rotina e de sua vida, como certas características de personalidade que afetam sua abordagem ao aprendizado. Cada um desses fatores tem um efeito imediato e direto sobre o desempenho, afetando de diferentes formas os motivos do aluno para aprender, e as estratégias adotadas na aprendizagem (BIGGS, 1987). Para o autor, as abordagens de aprendizagem podem ser determinantes para a qualidade do ensino, influenciando tanto fatores como o desempenho acadêmico, quanto à satisfação com a educação.

Desse modo, este estudo justifica-se em virtude de analisar se o uso de diferentes técnicas de ensino pode contribuir com a qualidade da educação, influenciando no nível de desenvolvimento cognitivo e nas atitudes desenvolvidas mediante a satisfação. Assim, por

meio dos objetivos educacionais da Taxonomia de Bloom, buscou-se avaliar o desenvolvimento, cognitivo e a satisfação obtida, com a aplicação de cada técnica selecionada. Visto que a taxonomia se baseia em classificações estruturadas e orientadas, que comporta este tipo de avaliação, através das dimensões do conhecimento, cognitiva e afetiva (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1971). Desta forma, sua aplicação permite classificar o nível de desenvolvimento que o aluno atingiu em relação ao conteúdo ensinado, verificando as habilidades intelectuais e as atitudes desenvolvidas no processo.

De acordo com Pinto (2014), existe uma deficiência na utilização de técnicas de ensino que demonstrem ao aluno a aplicabilidade do conhecimento adquirido. Assim, por meio da Taxonomia de Bloom, buscou-se apresentar estruturas que representam o nível de desenvolvimento cognitivo atingido, diminuindo esta carência.

Beck e Rauch (2014) apontam que, no ambiente educacional brasileiro da educação contábil existem inúmeras possibilidades de investigações ligadas ao tema do ensino e aprendizagem que podem contribuir tanto no ambiente acadêmico quanto no profissional. Assim, o uso de diferentes linhas pedagógicas, tendências ou abordagens na educação possibilitam direcionar a ação do docente, no entanto compreende-se que esta escolha é feita individualmente e de forma intransferível pelo professor (MIZUKAMI, 1986).

Neste sentido, esta pesquisa buscou contribuir com o processo de ensino e aprendizagem realizado nos cursos superiores de contabilidade, através da apresentação de técnicas que possam ser aplicadas ao curso, das quais quatro foram analisadas, apontando sua capacidade de influenciar no desempenho cognitivo e na satisfação dos estudantes. Com a intenção de auxiliar o docente na busca por diferentes metodologias que atendam aos diversos estilos de aprendizagem, indicando se o uso das técnicas de ensino possui capacidade de influenciar no nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, bem como ao discente - que pode se beneficiar com o uso de técnicas diferenciadas que estimule seu aprendizado e lhe proporcione satisfação, além das Instituições de ensino que podem utilizar destas informações para melhorar a qualidade do serviço prestado, contribuindo desta forma com a academia, a sociedade e com o ensino da contabilidade.

#### **1.4 Lacuna**

A pesquisa de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012) evidencia a necessidade de preparação didática para o exercício da docência, incluindo, neste cenário, a

formação continuada do docente. Neste sentido, salienta-se que a preparação pedagógica está muito longe da prática necessária e “que faltam estudos que explorem mais profundamente as necessidades de uma formação pedagógico-didática consistente” (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JÚNIOR, 2012, p.146).

Pinto (2015) analisou se os métodos de ensino aplicados por uma instituição de ensino superior contribuem para atingir os objetivos propostos pela Taxonomia de Bloom, concluindo, de forma geral, que os métodos utilizados consideraram estes objetivos. Porém, o autor, aponta uma deficiência na utilização das técnicas de ensino, no que se refere a evidenciar ao estudante a aplicação do conhecimento adquirido, indicando esta questão como uma defasagem educacional. Salienta-se que este estudo se diferencia da pesquisa de Pinto (2015), pois buscou, através da aplicação de diferentes técnicas e do uso da taxonomia de Bloom, evidenciar se as técnicas de ensino são capazes de influenciar, positivamente ou não, no desenvolvimento da dimensão cognitiva, além de analisar a satisfação proporcionada ao aluno.

Por fim, destaca-se o estudo de Silva e Bruni (2017), que relevou a possibilidade de existirem “hiatos” na formação pedagógica do docente em contabilidade e esta questão poderia direcionar pesquisas futuras sobre práticas pedagógicas, pois esta lacuna pode comprometer o processo educacional.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO**

São abordadas, neste capítulo: as Teorias de Aprendizagem, apresentando seus principais pensadores e uma síntese de suas concepções; a abordagem cognitivista de Jean Piaget, exposta de maneira mais aprofundada, pois embasa esta pesquisa quanto ao desenvolvimento cognitivo do estudante; a aprendizagem e sua avaliação, apresentando como uma forma de avaliação por competência a Taxonomia de Bloom; as estratégias de ensino, dentre as quais se destacam as técnicas de ensino como um instrumento para desenvolver/estimular o desempenho cognitivo e; finalizando o tópico, as técnicas que foram aplicadas nesta pesquisa.

### **2.1 Teorias de aprendizagem**

A epistemologia é tida como um ramo da filosofia que trata dos questionamentos sobre como conhecemos o mundo, aprendemos e o que realmente sabemos (LEFRANÇOIS, 2016). Assim, segundo o autor, existem diversas teorias que buscam responder a estas questões.

Estas teorias surgem para explicar e interpretar uma determinada área do conhecimento, desta forma, aquelas destinadas a analisar a aprendizagem discutem e interpretam conhecimentos sobre o tema aprendizagem, buscando explicar o que é, como é e de que maneira funciona (MOREIRA, 2011).

De acordo com Cornachione Júnior (2004), a aprendizagem é discutida e apresentada por meio de diversas teorias, tais como: voluntarismo, estruturalismo, funcionalismo, behaviorismo e cognitivismo, as quais são abordadas brevemente neste estudo.

Iniciando a explanação pelo voluntarismo, esta abordagem surgiu da busca de Wilhelm Maximilian Wundt criar uma psicologia que pudesse usar dos métodos experimentais, utilizados nas ciências naturais, para investigar os fenômenos básicos da psicologia (LEONARDI, 2011). Segundo o autor, Wundt defendia que a experiência consciente imediata era composta por elementos mentais, como as sensações e sentimentos. Assim, de acordo com Leonardi (2011), Wundt foi um dos responsáveis por proporcionar uma análise científica ao estudo da psicologia, defendendo como seu objeto, os aspectos subjetivos da experiência.

A teoria estruturalista foi associada à abordagem de Wundt (LEFRANÇOIS, 2016). E,

segundo Schneider (1952), ela foi desenvolvida por Edward Titchener, o qual argumentava que a psicologia estava relacionada a uma estrutura, através da experiência mental, portanto, em sua análise, o estudo da psicologia fundamentava-se nas estruturas da consciência mental por meio da introspecção. Para Titchener, o sujeito deveria ser treinado para analisar os estímulos percebidos, permitindo livrar-se dos significados e sentidos comuns, evitando erros de estímulos (SCHNEIDER, 1952). E esta introspecção, segundo Titchener (1899), era considerada uma observação do ponto de vista funcional (ponto de vista lógico).

Já o funcionalismo, defendido por William James, compreendia que o objeto da psicologia se encontrava nos fenômenos, ações e condições mentais (FIERRO, 2013). Segundo Zimmerman e Schunk (2014), para James, devia-se confiar, primeiramente, na observação introspectiva, apontando que as associações mentais possuíam um papel fundamental no desenvolvimento do funcionamento humano. Neste sentido, de acordo com os autores, James compreendia os processos mentais como sendo funcionais, ou seja, eles ajudam os sujeitos, através de tentativas, a se adaptarem ao mundo e ao ambiente. Segundo Lefrançois (2016), James compreendia a experiência e a consciência como um único objeto de análise, como um todo.

William James provavelmente foi o primeiro psicólogo a discutir as questões educacionais, visualizando o aluno como sutil mecanismo, o qual apresenta reações nativas, as quais possui desde o seu nascimento, defendendo que os sujeitos aprendem e se comportam como forma de reação às impressões (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2014). Esta abordagem, segundo Lefrançois (2016), influenciou as teorias comportamentais.

Antes das correntes Behavioristas, de acordo com a cronologia apresentada por Cornachione Júnior (2004), estudos como o de Lefrançois (2016) apontam a abordagem do pragmatismo de John Dewey e o Conexionismo de Edward Thorndike. Estas correntes são classificadas como abordagens funcionalistas (LEFRANÇOIS, 2016).

O pragmatismo apresenta-se como uma filosofia de pesquisa social que procura superar a ênfase da praticidade, defendida pelo pragmatismo clássico, a qual compreendia que os significados não poderiam ser definidos antes da experiência, sendo utilizados como uma metodologia para resolver problemas (MORGAN, 2014).

Segundo Morgan (2014), o pragmatismo defendido por Dewey apresenta uma proposta que enfatiza a experiência humana, envolvendo o processo de interpretação que

ocorre por meio do hábito e do inquérito, dentro de um contexto determinado. Por hábito, entende-se que são aquelas interpretações que ocorrem de maneira inquestionável, adquiridas por experiências anteriores; e por inquérito ocorre quando há uma tomada de decisão autoconsciente (MORGAN, 2014). Portanto, segundo o autor, toda experiência é tratada por Dewey como um processo histórico e cultural que acontece de maneira localizada, dessa forma, a compreensão do sujeito de mundo é limitada a uma interpretação construída a partir de suas experiências.

O conexionismo tratado por Thorndike defende que a aprendizagem ocorre por meio de uma conexão entre estímulos-respostas com tentativa-erro, apoiando-se nas leis de efeito, uso/desuso, e na lei de prontidão e motivação, portanto ela é comportamental (ERTUĞRUL; TAĞLUK, 2017). A lei do efeito estabelece o fortalecimento ou enfraquecimento de uma conexão de acordo com o seu resultado; já a lei do exercício (uso/desuso) ocorre quando existe a prática da conexão; e a prontidão refere-se à uma tendência, que indica para ação (MOREIRA, 2011).

Quanto à corrente Behaviorista, o foco situou-se no comportamento observável e mensurável do sujeito, ou seja, analisando como ele reage aos estímulos (MOREIRA, 2011). Apresenta-se como representantes, de acordo com Cornachione Júnior (2004), John Watson como seu precursor, enfatizando o controle do comportamento; Burrhus Frederic Skinner, representante de uma linha mais radical, analisando o comportamento respondente/operante; e Clark Hull, em defesa do comportamento adaptativo.

A proposta de Watson preocupava-se com as questões observáveis do comportamento, supondo que a conduta do sujeito contém respostas que precedem de estímulos e proporcionam consequências que podem ser boas, más ou neutras (MOREIRA, 2011). Assim, o sujeito, segundo o autor, aprende através de um condicionamento traduzido por meio de um estímulo-resposta (reflexo). A abordagem de Watson, preocupava-se com a análise da previsão e controle do comportamento e não com os aspectos mentais, assim toda aprendizagem para ele é condicionada por estímulos, os quais estão associados por uma sequência de respostas, chamada por Watson de “Hábitos” (LEFRANÇOIS, 2016).

A abordagem de Skinner, não considerava também a mente do sujeito durante a aprendizagem, preocupava-se com o comportamento observável, sua apreensão era com o controle do comportamento, através de uma análise das relações funcionais entre as variáveis (MOREIRA, 2011). Neste sentido, na visão de Skinner, segundo o autor, se um

comportamento é previsível, ele obedece a padrões identificáveis, portanto pode ser controlável através da política das consequências.

Assim, Skinner baseava-se no fundamento de que o comportamento segue regras que estão fora da pessoa, e, por consequência, podem ser observados e analisados (LEFRANÇOIS, 2016). Neste sentido, segundo o autor, Skinner desenvolveu um sistema de análise experimental do comportamento, o qual defendia que grande parte dos comportamentos que o sujeito desenvolve é operante. Desse modo, a aprendizagem para ele ocorre como consequências desses comportamentos (recompensa ou punição), os quais determinam a possibilidade de o comportamento se repetir (LEFRANÇOIS, 2016).

O comportamentalismo de Hull, estabeleceu-se por meio de um sistema dedutivo-hipotético, no qual um estímulo é capaz de afetar o organismo, que, como consequência, emite uma determinada resposta (MOREIRA, 2011). Hull, segundo Lefrançois (2016), considerava que os estímulos consistiam em condições (*input/output*) que afetavam o organismo, os quais poderiam resultar ou não em um comportamento. Estes *inputs* são variáveis que representam uma informação necessária para realizar a previsão do que o sujeito responderá (*output=resposta*) frente às variáveis independentes que são os estímulos (LEFRANÇOIS, 2016).

A abordagem de Gestalt, assim chamada em virtude de ser uma palavra alemã que significa uma forma (padrão), ou seja, refere-se a uma totalidade, foi utilizada por seus defensores os quais acreditavam que a experiência fenomenológica não teria como ser entendida através dos seus componentes, mas por meio da soma de suas partes (MOREIRA, 2011). Esta teoria teve como fundador, segundo o autor, Max Wertheimer, que contou com Wolfgang Kohler e Kurt Koffka para defender este movimento. Esta corrente, segundo Lefrançois (2016, p.203), buscava descobrir quais leis regiam “a percepção dos todos”, argumentando que toda experiência perceptiva (cognitiva) está embasa em quatro princípios complementares: fechamento, continuidade, similaridade e proximidade.

Quanto ao princípio do fechamento, entende-se como ação de completude quando se visualiza alguma figura inacabada e tem-se a tendência de visualizá-la de forma completa, enquanto a continuidade refere-se à percepção dos fenômenos como se fossem contínuos (LEFRANÇOIS, 2016). Já a similaridade, segundo o autor, provoca a disposição de visualizar objetos parecidos e assimilá-los como se fossem relacionados, e quanto à proximidade, refere-se ao agrupamento de objetos ou elementos por aproximação, assim, nesta concepção, a

aprendizagem é vista como resultado dos traços da memória.

Quanto aos defensores da Gestalt, Wertheimer foi conhecido como líder e responsável pela divulgação da teoria, para a qual elaborou diversos planos de experimentos, recrutando Kohler e Koffka como assistentes, os quais juntos desenvolveram a psicologia da Gestalt (LEFRANÇOIS, 2016).

Investigando o cognitivismo, esta corrente teórica preocupa-se com o sujeito e com sua interação com o mundo, analisando, por meio dos processos mentais, como o indivíduo conhece e constrói sua estrutura cognitiva (MOREIRA, 2011). O cognitivismo fundamentando-se nas suposições de que: a aprendizagem atual depende da anterior; envolve a forma como o sujeito processa as informações, e o significado atribuído às informações dependem de relações entre conceitos/esquemas (LEFRANÇOIS, 2016). Destaca-se neste contexto, segundo autor, como os principais pensadores do cognitivismo: Jerome Bruner, Jean Piaget e Lev Vygotsky.

O que Bruner desenvolveu, foi uma teoria cognitiva voltada para o social, buscando explicar o funcionamento psicossocial através da estrutura causal interacional (WOOD; BANDURA, 1989). Esta estrutura, segundo Lefrançois (2016), trata das representações mentais e da formação de conceitos (processo de categorizações), procurando compreender a mente e como ela desenvolve os significados. Para Bruner, a aprendizagem deveria ser orientada pela descoberta, estimulada por intermédio de técnicas que exigissem a descoberta de fatos de forma ativa, por parte do aluno (LEFRANÇOIS, 2016).

A abordagem cognitiva de Piaget, é a mais influente, sua teoria analisa os períodos de desenvolvimento cognitivo do sujeito, a partir da idade/maturação, de maneira que este desenvolvimento mental ocorre através dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio (MOREIRA, 2011). Segundo Pillete e Rossato (2018), o desenvolvimento defendido por Piaget ocorre no sujeito por meio de sua interação com o objeto.

O cognitivismo de Lev Semenovich Vygotsky defendia que todas as atividades cognitivas derivavam do sujeito, a partir de sua história social, constituindo assim, um desenvolvimento histórico-social, produto de sua comunidade (Vygotsky, 1896-1934). Portanto, segundo o autor, as habilidades cognitivas do sujeito, nesta visão, são desenvolvidas a partir dos hábitos sociais adquiridos, da cultura a que o sujeito está inserido. Vygotsky defendia que a cultura e a interação social exerciam um papel fundamental no

desenvolvimento da consciência humana (LEFRANÇOIS, 2016).

Além das abordagens citadas, existe a Teoria Humanística que analisa o sujeito como um todo, enfatizando a pessoa, composta por sentimentos, pensamentos e ações, visualizados de maneira integrada (MOREIRA, 2011). Esta linha de pensamento tem como pressuposto, segundo Piletti e Rossato (2018), que o homem não é determinado por uma situação ou experiência, visto que possui capacidade de autonomia.

Como um principal representante desta corrente, destaca-se Carl Rogers, que defendia que o objetivo do ensino deveria ser facilitar a aprendizagem, assim, por meio de algumas atitudes que o professor desenvolvesse esta facilitação seria possível (PILLETTI; ROSSATO, 2018). Estas atitudes estão relacionadas, à autenticidade do educador, que deve compartilhar suas experiências; a aceitação, através do apreço ao aluno, aceitando-o como ele é; e a compreensão empática, buscando compreender este aluno sem julgamento (PILLETTI; ROSSATO, 2018). Sua psicologia, segundo Moreira (2011), ficou conhecida como terapia centrada no cliente, em decorrência de sua experiência profissional, o qual compreendia o cliente (paciente) como aquele sujeito presente nas relações.

No Brasil, foi desenvolvida a concepção humanística educacional e pedagógica proposta por Paulo Freire, que, segundo Moreira (2011), ficou conhecida como a pedagogia do oprimido, a qual defendia que o oprimido deveria libertar-se e comprometer-se com sua transformação, assim, poderia deixar de ser oprimido. Freire defendia o fim da educação bancária, considerada como aquela em que o professor transfere conhecimento ao aluno, pois ela anula a criticidade deste estudante, favorecendo o opressor, que deveria ensinar o estudante a “aprender a aprender” (MOREIRA, 2011).

Cabe salientar que estas teorias, em sua maioria baseiam-se em estudos realizados com animais ou crianças, enquanto que a teoria andragógica defende que os adultos aprendem de forma diferente (KNOWLES, 1973). Portanto, a Andragogia apresenta como fatores essenciais, que devem ser considerados na educação de adultos, alguns princípios que afetam à aprendizagem (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2012).

Estes princípios são: (1) necessidade de aprender – devem enxergar a necessidade do aprendizado; (2) autoconceito do aprendiz – possuem iniciativa (são autônomos); (3) experiência anterior do aluno – já vivenciaram diferentes experiências pessoais e profissionais e; (4) disponibilidade para aprender – quando entendem o aprendizado como uma

necessidade; (5) orientação para aprender – devem ser direcionados por uma aprendizagem baseada em um contexto real; (6) motivação para aprender – depende da satisfação, autorealização e fatores internos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2012).

Neste sentido, segundo os autores, é fundamental o conhecimento destes princípios, para direcionar a prática docente, através de estratégias que facilitem a aprendizagem.

### 2.1.1 Epistemologia Genética

Diante do esboço das teorias de aprendizagem listadas, volta-se à epistemologia genética desenvolvida pelo biólogo Jean Piaget, a qual embasa este estudo. Jean Piaget era biólogo de formação e, um ano após concluir seu Doutorado, foi trabalhar em uma clínica de psicanálise, especificamente em um laboratório de psicologia (LEFRANÇOIS, 2016). Neste local, Piaget realizava testes de inteligência, os quais, segundo o autor, despertaram o interesse dele pelos processos de pensamento. Piaget tinha como preocupação científica analisar a capacidade do conhecimento e como o mesmo era desenvolvido no sujeito, iniciando suas pesquisas através do desenvolvimento infantojuvenil (PÁDUA, 2009).

Analisando, por meio dos aspectos mentais, a origem da inteligência em crianças, Piaget buscou mostrar como a atividade mental é construída (PIAGET, 1955). Segundo Piletti e Rossato (2018), Piaget queria compreender as transformações ocorridas nos estados de conhecimento, através do desenvolvimento da mente.

Dentro do processo da mente, Piaget (1986) considerava a inteligência como fruto de uma adaptação entre o organismo e o meio ambiente, que busca, de forma progressiva, alcançar um equilíbrio. A inteligência é considerada como uma assimilação de uma informação, organizada em estruturas que “*consisten en organizar lo real, en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo*” (PIAGET, 1970, p.17).

Assim, o desenvolvimento cognitivo, ocorre através da ação existente na inteligência, que se modifica por meio de estruturas mentais construídas no sujeito (PILETTI; ROSSATO, 2018). Estas estruturas, segundo Piaget (1986), permitem acompanhar como o organismo é capaz de adaptar novas formas percebidas através meio ambiente, por esse motivo, a adaptação intelectual não pode ser considerada apenas no seu âmbito biológico, pois este consideraria a inteligência apenas como uma atividade orgânica e não como uma adaptação com o meio. Portanto, a inteligência, na visão do autor, é uma assimilação, uma incorporação de todas as informações adquiridas de uma experiência.

Neste sentido, a assimilação é um processo no qual o sujeito incorpora o mundo externo às estruturas cognitivas através de esquemas (PILETTI; ROSSATO, 2018). Estes esquemas, segundo Rosa (1996), são estruturas mentais que assimilam ou acomodam às sequências de ações, funcionando como um conjunto de definições. Entendidas, por Piaget (1955), como um sistema de conceitos racionais.

Segundo Piaget (1969), não existe conhecimento que seja constituído como uma cópia do real, pois o sujeito recorre a um processo de assimilação, no qual utiliza uma estrutura anterior de forma integrada, já existente em um esquema. Portanto, conhecer significa perceber um fenômeno e transformá-lo, buscar compreender suas funções e, sobretudo, assimilá-los a um sistema de transformação que atribui significados (PIAGET, 1969).

A assimilação é a utilização do meio externo pelo sujeito para alimentar esquemas hereditários ou adquiridos, os quais necessitam, de acordo com Piaget (1955), frequentemente, acomodar informação. Esta acomodação, segundo Piletti e Rossato (2018), acontece quando há um reajuste nas estruturas existentes, ou seja, quando não existe um conhecimento prévio suficiente sobre determinado elemento de análise, forçando que um novo esquema seja criado ou que um anterior seja modificado.

Assim, segundo Piaget (1986), a acomodação pode ser compreendida como um resultado de uma transformação do sujeito através do meio. Para existir acomodação, é necessário que haja mudança na informação e no comportamento, ou seja, progresso no desenvolvimento (LEFRANÇOIS, 2016).

Além do processo de desenvolvimento cognitivo, Piaget também analisou os estágios deste desenvolvimento, os quais, segundo Piletti e Rossato (2018), foram classificados em: sensorio motor, pré-operacional, operações formais e operações concretas.

O estágio sensorio motor representa, segundo Piaget (1970), o início das operações mais abstratas, o começo das operações intelectuais representadas pelas percepções e movimentos, caracterizada, nos anos iniciais da existência humana, por volta dos 2 anos de idade. Esta fase é representada pelo amadurecimento do sistema nervoso e, também, pela interação da criança com o meio (PILETTI; ROSSATO, 2018).

Quanto a fase pré-operacional, de acordo com Piaget (1970), inicia-se a partir dos 2 anos e dura até aproximadamente 7 ou 8 anos. Nesta fase, já existe o desenvolvimento da linguagem, a formação de representação dos objetos e dos acontecimentos (PILETTI;

ROSSATO, 2018). Os autores destacam que, nesta idade, as imagens mentais são formadas na ausência do objeto, ou seja, o sujeito já desenvolve a capacidade de fantasiar, construindo representações interiores.

Na fase das operações formais, que ocorre dos 7 aos 8 anos, segundo Piaget (1970), o sujeito possui múltiplas operações, como resolver questões matemáticas e separações espaciais.

E, por volta dos 8 aos 12 anos, inicia-se o estágio das operações concretas, que, segundo Piletti e Rossato (2018), coincide com o ingresso escolar, proporcionando desenvolvimento intelectual, aquisição da capacidade de concentração e colaboração. Segundo Piaget (1970), este estágio representa o equilíbrio da fase da adolescência, no qual se atinge um novo modo de raciocínio.

Estes estágios de desenvolvimento, apesar de apresentar a mesma sequência para todos os sujeitos, segundo Piaget (1970), podem apresentar diferentes cronologias de pessoa para pessoa, pois cada sujeito tem maturações e experiências diferentes.

Cabe salientar que, existem alguns fatores que podem colaborar com o desenvolvimento cognitivo do sujeito, tais como a maturação e a experiência adquirida (PIAGET; INHELDER, 1971). Esta maturação é considerada pelos autores como o momento em que ocorre a transformação no sistema nervoso, sob a intervenção do meio. Quanto à experiência adquirida, esta refere-se à possibilidade de existir um conhecimento prévio, que coexiste com as novas estruturas; ou ao fato de que o conhecimento, desde sua origem, poder estar relacionado aos esquemas de ação que proporcionam a assimilação do objeto (PIAGET; INHELDER, 1971).

Nesse sentido, segundo Piletti e Rossato (2018), os estudos de Piaget percorrem um caminho interacionista, propondo demonstrar que o desenvolvimento é resultado da interação dos processos de pensamento do sujeito com as ações externas.

### **2.1.2. Construção do Conhecimento – Construtivismo Filosófico**

O construtivismo é um enfoque desenvolvido a partir da cognição humana, no qual o conhecimento é visto como um processo de construção (MOREIRA, 2011). Esta terminologia “construtivismo”, conforme Castañon (2005), surgiu a partir da psicologia de Jean Piaget, portanto da Epistemologia Genética, buscando afirmar que o sujeito é quem constrói sua

estrutura cognitiva, ou seja, constrói conhecimento através de processos mentais.

O conhecimento é o resultado do confronto entre o sujeito e objeto, de maneira que “a função do sujeito é aprender sobre o objeto e a do objeto é ser apreensível e ser aprendido pelo sujeito” (HESSEN, 2003, pág.20). Analisando o conhecimento a partir do sujeito, segundo Hessen (2003), o objeto pertence de forma transcendente a ele, pois é o sujeito que sofre alterações na sua função cognitiva, da qual emite uma imagem representativa das determinações do objeto.

Os conhecimentos, para Piaget (1970), resultam da ação e interpretação, assim, para conhecer um objeto, é necessário que o sujeito transforme este objeto em conhecimento, capte seus mecanismos, para que possa assimilá-lo ou acomodá-lo, sendo construído por este sujeito.

Segundo Becker (1992), este conhecimento não é algo acabado, é constituído pelo sujeito através de sua interação com meio físico e social, desse modo, a aprendizagem só possui sentido se acontece através do movimento das estruturas da consciência. Assim, para o autor, a “educação deve ser um processo de construção do conhecimento” e não uma ideologia de transmissão (BECKER, 1992, pág.10).

Portanto, o conhecimento, a partir de uma linha construtivista, não só é decorrente da inteligência (das estruturas cognitiva, afetiva e psicomotora) mas também das experiências realizadas do sujeito ao longo de sua vida (PIAGET, 1970). Logo, segundo o autor, o conhecimento é construído através de processo espontâneo.

Assim, na visão de Piaget (1970), o conhecimento é desenvolvido, por meio de mecanismos mentais, utilizadas pelo sujeito para traduzir o mundo, portanto não pode ser transferido, pois é consequência da informação incorporada e assimilada pelo sujeito durante todas as etapas de sua vida. Reforçando esta concepção, Kolb (1984) enfatiza que o conhecimento é criado mediante a transformação gerada pela experiência do indivíduo.

Neste sentido, o sujeito, em cada fase de desenvolvimento, apresenta possibilidades de crescimento, permitindo ao professor estimular seu desenvolvimento (PILETTI; ROSSATO, 2018). Este desenvolvimento, segundo trata a Constituição Federal em seu art.205, refere-se a um desenvolvimento pleno, a sua preparação para cidadania e ao trabalho (BRASIL, 1988).

Na visão construtivista, o sujeito que se espera formar é aquele reflexivo, capaz de

“analisar sua sociedade, avaliar as relações existentes, equacionar problemas e propor transformações” (MORETTO, 2003, p.97). Adiciona, em sua formação, segundo o autor, a aquisição de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotora, para que de sua formação tenha-se um profissional-cidadão.

Segundo Demo (2005), é fundamental que a educação esteja direcionada para a cidadania plena, a qual se dá através do estímulo emitido ao estudante para construir conhecimentos, potencializar sua capacidade de inovação e intervenção na sociedade.

O sujeito de formação, submetido ao método construtivista, deve ser capaz de estabelecer “significados entre os conteúdos novos, por processos mentais de comparação, de correlação, de aplicação, de análise, de síntese, de julgamento” (MORETTO, 2003, p.122). Portanto, segundo o autor, espera-se contribuir com a formação de um sujeito capaz de gerenciar informações, preparado para as transformações sociais, éticas e tecnológicas, as quais irão se deparar, constantemente, na sociedade.

A teoria do desenvolvimento cognitivo criada por Piaget é fundamental para compreender a aprendizagem (MOREIRA, 2011). Visto que esta é fruto do que acontece no organismo do sujeito, como consequência da sua experiência (LEFRANÇOIS, 2016). Esta experiência também é considerada pela andragogia, que defende o princípio de que o professor deve considerar as experiências vivenciadas pelo aluno, pois são elas que relacionam o conhecimento com a as situações reais, dando sentido aos objetos de estudo (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2012).

## **2.21 Aprendizagem**

Considera-se que aprender é um processo integrado, composto pelo intelecto, pela afetividade e pelo sistema muscular, que proporciona ao sujeito da aprendizagem adquirir novos conhecimentos (BORDENAVE, PEREIRA, 2015). Assim, cabe aos educadores, segundo Estrada (1999), proporcionar um enriquecimento do estudante, por meio do seu aperfeiçoamento.

A aprendizagem pode ser representada como um condicionamento, uma construção de significado, entre outras características que se referem à aprendizagem cognitiva, resultante de um armazenamento na memória do sujeito que aprende (MOREIRA, 2011).

Estas modificações do sujeito ocorrem em razão da formação da inteligência, as quais,

segundo Piaget (1970), consistem em compreender um fenômeno e inventar (transformar), ou seja, elaborar estruturas para representar o real. Assim, os problemas de ensino residem na natureza dos conhecimentos, questionando se ele deve ser constituído por meio de “cópias da realidade ou através da assimilação do real as estruturas de transformações?” (PIAGET, 1972, pág.16).

A aprendizagem, para Piaget (1970), é decorrente de um estímulo – resposta, que ocorre quando uma nova informação é assimilada às estruturas já existentes no indivíduo. A aprendizagem decorre da experiência, mas a qualidade, segundo Biggs (2001), depende da maneira como o professor ensina.

De acordo com Cornachione Júnior (2004), a aprendizagem pode ser compreendida como um processo que envolve várias questões, como espaço, tempo, cultura, assunto, recursos e aprimoramento pessoal, que ocorre, através da experiência, das atitudes, das habilidades, dos conhecimentos e das emoções. Assim, de acordo com o autor, a cada combinação dos elementos, como o ambiente, assunto, professor, instituição e aluno, pode-se produzir uma condição diferente e um potencial distinto para a ocorrência do aprendizado.

Além destas questões, considerando especificamente a aprendizagem de adultos, deve-se atentar para a autonomia do aluno, a compreensão de que o processo é necessário, e que possuem motivações internas e experiências anteriores (KNOWLES, HOLTON; SWANSON, 2012).

Esta aprendizagem pode ocorrer de maneira profunda ou superficial, a maneira profunda ocorre quando a aprendizagem se caracteriza pela intenção de fazer com que o aluno entenda e reflita, embasado em novas ideias e conhecimentos prévios (BOOTH; LUCKETT; MLADENOVIC, 1999). Nesse tipo de abordagem, para os autores, o aluno foca no conteúdo da matéria e em como ela está relacionada com o curso e com os conhecimentos prévios, possibilitando resultados de aprendizagem de qualidade. Portanto, o processo de aprendizagem é interno, direcionado a integrar o novo nas experiências pessoais, conhecimentos e interesses (BOOTH; LUCKETT; MLADENOVIC, 1999). A aprendizagem profunda, segundo Hall, Ramsay e Raven (2004), caracteriza-se através do compromisso pessoal do estudante com a aprendizagem, o qual busca compreender e atribuir significado ao conteúdo apresentado.

Já a abordagem superficial é caracterizada pela intenção de completar uma tarefa,

focando em fatos e não em argumentos, ou seja, na memorização e nos procedimentos, de maneira que o processo de aprendizagem ocorra de forma externa, pois resulta na mera memorização e reprodução (BOOTH; LUCKETT; MLADENOVIC, 1999). Segundo Hall, Ramsay e Raven (2004), esta aprendizagem é resultado da falta de engajamento do estudante com o assunto trabalhado.

De acordo com Biggs (1987), o melhor (maior) desempenho acadêmico para aprender está associado à abordagem profunda e ao menor com uma abordagem superficial. Assim, compreende-se que aprendizagem profunda tem melhor probabilidade de ser alcançada quando os estudantes se encontram motivados, citando como técnicas que podem auxiliar na motivação: a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem baseada em problemas (EVERART; OPEDEM; MAUSSEN, 2017).

A pesquisa de Gow, Kember e Cooper (1994) identificou como fatores que promovem a abordagem superficial, nos estudantes de contabilidade, a excessiva carga de trabalho, demandas de avaliação de superfície, falta de motivação intrínseca, estilo do ensino didático e altos índices de aluno.

O resultado da pesquisa de Booth, Lockett e Mladenovic (1999) revelou que existe um predomínio da abordagem de aprendizagem superficial no ensino da contabilidade, e indica que a satisfação dos alunos com o desempenho não está relacionada com suas abordagens de aprendizado. Segundo os autores, os educadores que desejam melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes de contabilidade devem fazer mudanças no ambiente do processo de ensino aprendizagem, a fim de alterar as percepções aparentes dos alunos de que estudar contabilidade é simplesmente aprender um conjunto de regras.

Um estudo mais recente, porém, aponta o contrário, que os estudantes de contabilidade têm maior disposição para a aprendizagem profunda, no entanto, cabe salientar que este estudo foi aplicado em estudantes de administração, que cursavam a disciplina de contabilidade (EVERAERT; OPDECAM; MAUSSEN, 2017).

Segundo Rama (1998), como um esforço para envolver os alunos em sua aprendizagem, a aplicação de novas estratégias de aprendizagem pode ajudar os estudantes a se tornarem ativos, aprendizes ao longo da vida e a apreciar melhor o significado social do seu trabalho, como futuros profissionais de contabilidade.

### 2.2.1 Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem é um instrumento que possibilita realizar diagnósticos com a intenção de conferir o desenvolvimento do conhecimento e dificuldades ocorridas, permitindo ao docente analisar o progresso do ensino, propondo mudanças e correções pertinentes, em busca da qualidade do ensino (LOPES; CAVALHO, 2017).

Segundo Haydt (2011), contudo, o termo avaliar, ao longo da história, vem sendo utilizado de forma dominante como sinônimo de “fazer prova, fazer exames, atribuir notas”. Mas esta concepção, segundo o autor, remete ao ensino que compreende que a educação é realizada através de transmissão de informação, visualizando o estudante, como um agente passivo e receptivo no processo de educação.

Analisando a avaliação através de uma visão mais moderna, esta concepção é modificada por meio da psicologia Genética de Piaget, compreendendo que a educação se desenvolve através das vivências e experiências dos estudantes, que é visto como um ser ativo e participativo na construção do seu conhecimento (HAYDT, 2011).

Nesse contexto, a unidade educacional é vista como um local privilegiado que desenvolve a construção de conhecimentos e valores, portanto, segundo Barbosa (2008), torna-se necessário visualizar a avaliação como um processo constante que permite interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas pelos alunos. Dentro desta visão, a avaliação possui uma dimensão que vai além da realização de provas e da atribuição de notas, compreendendo que sua tarefa é verificar se o estudante atingiu os objetivos propostos no projeto pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem (BARBOSA, 2008).

Luckesi (2014) aponta que a avaliação possui funções de autocompreensão do sistema de ensino, além de autocompreensão do professor e do aluno, possibilitando ao docente verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e ao aluno o nível de desenvolvimento cognitivo que se encontra. Segundo o autor, para que este processo seja considerado adequado, é preciso considerar alguns princípios, tais como: os instrumentos devem medir os resultados da aprendizagem de forma clara e definida; conterem elementos adequados de medição; serem utilizados para melhorar a aprendizagem dos estudantes, dentre outros elementos.

Portanto, para construir os instrumentos de avaliação, não só se deve atentar para a articulação com o conteúdo planejado, ensinado e aprendido pelos educandos, bem como

cobrir uma amostra significativa do conteúdo desenvolvido (LUCKESI, 2014). Além de compatibilizar, segundo o autor, o instrumento com as habilidades trabalhadas e desenvolvidas, deve-se ajustar o nível de dificuldade do que foi ensinado e aprendido, através de uma linguagem clara, para salientar o que se pretende pedir.

Dessa maneira, os professores devem descartar os métodos de verificação que se baseiam em erros e acertos, inserindo métodos investigativos, de interpretação das alternativas através de diferentes situações de aprendizagem (BARBOSA, 2008). Este tipo de avaliação diagnóstica, segundo o autor, auxilia o estudante a se desenvolver tanto cognitiva quanto emocionalmente, promovendo uma formação reflexiva, autônoma, crítica, dentro de um contexto de permanente mudança e evolução.

O princípio geral da avaliação, é verificar se os objetivos traçados e propostos foram atingidos, podendo ser realizados através de vários níveis: processo-aprendizagem, currículo e funcionamento da unidade educacional (HAYDT, 2011). Para a autora, a avaliação especificamente da aprendizagem está relacionada à avaliação do próprio trabalho do docente, assim, o docente, ao avaliar os avanços e dificuldades dos estudantes, realiza um diagnóstico de sua prática pedagógica. Segundo Haydt (2011), este mecanismo possibilita-lhe reavaliar e propor aperfeiçoamentos, por este motivo, a avaliação é considerada como um instrumento que contribui para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino.

Haydt (2011) esclarece que existem três técnicas básicas de avaliação: observação, autoavaliação e aplicação de provas - as quais apresentam diversos instrumentos de avaliação, como ficha de observação, registro de autoavaliação, prova oral e escrita. Os instrumentos de avaliação listados por Lopes e Carvalho (2017) referem-se a avaliações escritas, objetivas ou subjetivas (métodos tradicionais); exame oral, seminário, questionário, à pesquisa, o trabalho em dupla ou em grupo, à observação participativa e prática, dentre outros.

Oliveira, Pontes e Marques (2016) destacam que, através do rompimento com o modelo tradicional de ensino, a direção da educação passa a ser baseada em competência, cujo foco é o aluno. No contexto da avaliação educacional, os autores apresentam o uso da Taxonomia de Bloom, como uma ferramenta metodológica que permite estabelecer os objetivos educacionais. Evidenciando “em uma hierarquia da aprendizagem partindo de habilidades cognitivas mais simples, como o conhecimento memorizado, até as mais complexas, como o ato de analisar ou avaliar” (OLIVEIRA; PONTES; MARQUES, 2016, p.13).

A avaliação baseada em competências é discutida tanto na educação de base quanto na superior, pois seu formato considera as dimensões subjetivas e contextuais do estudante, extraindo suas principais competências (OLIVEIRA; PONTES; MARQUES, 2016). Essas competências, de acordo com os autores, estão relacionadas com a trajetória de formação, considerando, além do conhecimento memorizado, aquele que foi acumulado. Portanto, segundo Oliveira, Pontes e Marques (2016), estas competências se referem a um conjunto das habilidades e atitudes que se ampliam através dos componentes como afetos, desejos e saberes.

Segundo Luckesi (2011), esta competência é vista como uma capacidade de realização adequada que proporciona o desenvolvimento de várias habilidades, como o desenvolvimento da habilidade de solucionar problemas e tomar decisões. Assim, este tipo de avaliação, segundo Oliveira, Pontes e Marques (2016), não deve ser aplicado em um único momento, por meio de uma avaliação específica de um dia do bimestre, mas durante todo processo de aprendizagem.

Neste sentido, através da utilização da taxonomia de Bloom, os docentes podem acompanhar o progresso das habilidades desenvolvidas pelos alunos, considerando-a uma ferramenta que auxilia na construção de instrumentos de avaliação por competência, pois classifica os níveis cognitivos do mais simples ao mais complexo (OLIVEIRA; PONTES; MARQUES, 2016).

De acordo com Booth, Luckett e Mladenovic (1999), o processo da educação em contabilidade, assim como em outras disciplinas, objetiva alcançar resultados de aprendizagem de qualidade, não apenas atingir as competências técnicas, mas também desenvolver ampla compreensão da disciplina, com capacidade crítica, aplicando ideias e conceitos aos problemas. Visto que o valor do conhecimento se encontra na capacidade de conseguir aplicar uma teoria aprendida, dentro de um contexto de tomada de decisão (Harris, 1997).

Neste sentido, este estudo se propôs a avaliar a capacidade das técnicas de ensino influenciar no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes de Contabilidade, através da aplicação de quatro técnicas de ensino, avaliando a dimensão cognitiva e afetiva, proposta na Taxonomia de Bloom.

### 2.2.2 Taxonomia de Bloom

A busca por diferentes técnicas de ensino é importante, no entanto, cabe avaliar sua dimensão, ou seja, o nível de aprendizagem que é proporcionado por cada técnica, possibilitando a compreensão deste processo. Neste contexto, a Taxonomia de Bloom pode ser um instrumento pertinente, visto que classifica os objetivos de aprendizagem de forma hierárquica, por meio do domínio cognitivo, além de tratar da satisfação, através do domínio afetivo, assim como permite a análise da capacidade motora, mediante ao domínio psicomotor.

A Taxonomia de Bloom é uma estrutura criada para classificar o que se espera ou se pretende que o estudante aprenda, como resultado de uma instrução, possibilitando medir o objetivo educacional: a aprendizagem (KRATHWOHL, 2002). Este instrumento, segundo o autor, foi criado por Benjamin S. Bloom, enquanto era diretor do conselho de exames da Universidade de Chicago, contando com a ajuda de um grupo de especialistas em medição. Este grupo se reunia, aproximadamente, duas vezes ao ano, a partir de 1949, para rever e planejar as próximas etapas de desenvolvimento da taxonomia (KRATHWOHL, 2002). De acordo com o autor, estas reuniões eram realizadas para analisar todas as considerações, progressos e revisões da taxonomia, servindo de base para elaboração do rascunho final deste trabalho, que só foi publicado em 1956, intitulado de Taxonomia dos Objetivos Educacionais, referenciado por Bloom, Engelhart, Furst, Hill e Krathwohl.

Esta sistemática conhecida como Taxonomia original, sofreu uma revisão 45 anos após sua publicação, passando a ser nominada de Taxonomia revisada, por Lorin Anderson, David Krathwohl, Peter Airasian, Kenneth Cruikshank, Richard Mayer, Paul Pintrich, Jan Raths e Merlin Wittrock, em 2001 (KRATHWOHL, 2002).

A taxonomia funciona como um plano de classificação dos resultados educacionais, através da investigação das mudanças produzidas nos estudantes, como resultados de suas experiências educativas (BLOOM et al.;1977). De acordo com os autores, a taxonomia apresenta, como limites, os objetivos: conhecimento, habilidades intelectuais e capacidade técnica intelectual, denominados de domínio cognitivo. Além disso, contempla a afetividade, que está relacionada ao interesse individual (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1971).

Em sua construção, foram discutidos os princípios que deviam obedecer ao desenvolvimento da taxonomia, de maneira que fossem compostos por um sistema

educacional-lógico-psicológico de classificação, enunciados como uma descrição do comportamento estudantil (BLOOM et al.;1977). Para os autores, a taxonomia se propunha a abordar três áreas de domínio: cognitiva, afetiva e psicomotora.

A taxonomia original desenvolveu, classificou e definiu seis principais categorias no domínio cognitivo, descritas a partir de uma concepção simples até uma mais complexa, representando uma hierarquia cumulativa (KRATHWOHL, 2002). O desenvolvimento destes elementos, referentes ao domínio cognitivo, reuniram os objetivos educacionais em seis categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, conforme evidenciado no Quadro 1 (BLOOM et al.;1977).

**Quadro 1 - Taxonomia dos objetivos da educação - Domínio Cognitivo**

Objetivo educacional	Definição
1. Conhecimento	Capacidade de recordar ou reconhecer fatos, métodos e processos na forma semelhante a que foi aprendida
2. Compreensão	Representa uma captação ou interpretação, a partir de conhecimentos anteriores
3. Aplicação	Refere-se ao uso de abstrações em situação específicas ou concretas, recordadas da memória e aplicadas a uma circunstância
4. Análise	Expressa a relação entre as ideias, comparando a informação
5. Síntese	Reúne elementos e partes para formar um todo, constituindo um esquema que não estava claro ou presente
6. Avaliação	Formula juízo, concepções para determinados propósitos, a partir de critérios determinados ou sugeridos

Fonte: Elaborado com base Bloom et al. (1977).

Este ordenamento está relacionado com os objetivos educacionais, representando uma escala do conhecimento a partir de um nível mais simples, até um mais complexo (BLOOM; et al. 1977). Desta maneira, segundo os autores, representam os objetivos: compreensão do indivíduo, sua concepção a partir da ideia de outros, a aquisição de conhecimentos capazes de desenvolver uma vida familiar de forma satisfatória bem como adquirir e usar, a capacidade e os hábitos para construir um pensamento crítico, representando os resultados desejados para a aprendizagem.

Esta estrutura foi criada para classificar o que se esperava ou pretendia que os alunos aprendessem como um resultado da instrução, tendo como intenção facilitar a compreensão, funcionando como um aparelho de medição do processo educacional (KRATHWOHL, 2002).

Esta taxonomia, segundo o autor, após a revisão, manteve sua base de categorias, assim como seu nome, no entanto, as mudanças propostas indicaram a necessidade da separação conceitual entre o conhecimento e o processo cognitivo, além de renomearem as categorias de análise.

A taxonomia, então, a partir desta revisão, segundo Krathwohl e Anderson (2010), torna-se bidimensional, portanto, passando a ser analisada através de duas dimensões, o conhecimento e os processos cognitivos, ou seja, o conhecimento passa a ser relacionado com todos os elementos categorizados. E, conseqüentemente, segundo os autores, com esta alteração, os nomes que eram utilizados para as categorias tornaram-se inapropriados, devendo ser representados através de verbos.

Quanto à distinção conceitual entre o conhecimento e o processo cognitivo, Krathwohl (2002) indica que, anteriormente, a abordagem da Taxonomia se referia às categorias de conhecimento específico, ao conhecimento de formas e significados, ao conhecimento universal de formas e abstrações - os quais passaram a ser classificados como: efetivo, conceitual, procedural e meta cognitivo.

Quanto aos objetivos educacionais, a estrutura original, apresentava uma representação das categorias do simples para o complexo, do concreto ao resumo, assumindo um formato de hierarquia cumulativa (KRATHWOHL, 2002). Segundo o autor, neste modelo, era esperado que o aluno pudesse recordar ou reconhecer o conhecimento, trazendo uni dimensionalidade para o quadro ao custo de uma categoria de conhecimento, diferente de outras categorias taxonômicas. Porém, em sua revisão, Krathwohl (2002), afirma ter eliminado esta anomalia, permitindo que estes dois aspectos, o substantivo e o verbo, pudessem formar dimensões separadas, em que o substantivo fornecesse a base para a dimensão de conhecimento e o verbo que constituísse a base para a dimensão do Processo Cognitivo. Estas mudanças estão apresentadas no Quadro 2.

**Quadro 2 - Taxonomia de Bloom Revisada**

<b>Taxonomia de Bloom Original</b>	<b>Taxonomia Revisada</b>
Conhecimento	Lembrar
Compreensão	Entender
Aplicação	Aplicar
Análise	Analisar

Síntese	Sintetizar
Avaliação	Criar

Fonte: Elaborado com base em Krathwohl, 2002.

Nesta nova construção, os graus apresentados por Krathwohl (2002) se referem a: (1) lembrar, caracterizando o processo de recuperar conhecimentos relevantes contidos na memória de longo prazo; (2) entender, elaborando significado para as mensagens de instrução, através da interpretação, exemplificação, classificação, resumo, inferência, comparação e explicação; (3) aplicar, realizando ou utilizando um procedimento em determinada situação; (4) analisar, desmembrando o material em partes constituintes, para detectá-lo como as partes relacionadas que firmam uma estrutura geral ou representam um propósito; (5) sintetizar, fazer julgamentos embasados em critérios e padrões, por meio de verificação e crítica; (6) criar, juntar os elementos conhecidos para que formem um produto original.

A estrutura bidimensional da Taxonomia revisada passou a ser representada, por Anderson e Krathwohl (2001), conforme quadro 3.

### Quadro 3 - Processo Cognitivo - Taxonomia Revisada - Bidimensional

Dimensão do processo cognitivo	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Dimensão do conhecimento						
Fatos						
Conceitos						
Processos						
Meta-Cognitivo						

Fonte: Elaborado com base em Anderson e Krathwohl (2001).

Quanto ao domínio afetivo, os objetivos educacionais descrevem as mudanças relacionadas com interesse, atitudes e valores, enfatizando o sentimento e emoção, em um grau de aceitação ou rejeição, expressos como interesses (BLOOM; et al. 1977). Segundo os autores, os objetivos educacionais resultantes deste domínio referem-se ao desenvolvimento de uma atitude de confiança - no poder da razão e métodos de experimentação e discussão; atitude autocrítica inteligente - relacionada com a própria expressão afetiva e comunicação escrita; Como também, respeito aos sentimentos e direitos dos demais; posse de fontes profundas de sentimentos e afetos - manifestados através de seu contentamento e descontentamento; interesse pela leitura e, por fim, capacidade de apreciação de uma música

boa (BLOOM, et al.1977).

Estes elementos se referem ao interesse, atitudes e apreço, que, segundo Bloom et al. (1977), possibilitam ao docente tomar consciência e registrar mudanças efetivas nos estudantes, permitindo direcionar o processo educativo em busca de uma evolução dos estudantes. Este domínio descreve como é percebido o processo de internalização, que, segundo Bloom et al. (1977, p.207), “representa uma modificação contínua do comportamento, que se estende desde a consciência que o sujeito adquire de um fenômeno até uma atitude geral diante da vida que influencia suas ações”.

Esta internalização é a principal ferramenta de classificação, a qual apresenta um dualismo da mente-corpo, definida como um processo pelo qual o objeto de informação, de uma forma ou de outra, é transferido de um estado ou localização externo, para um interno (MORSHEA, 1965). Este termo liga-se a expressões como "socialização" e "comportamento adotado", utilizadas para indicar a “localização de várias fontes de estímulo em relação à superfície externa ou epiderme de um organismo” (MORSHEAD, 1965, p.167).

As categorias do domínio afetivo são descritas como níveis sucessivos, que, de acordo com Bloom et al. (1977), são representados pela: receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização, conforme o Quadro 4.

#### **Quadro 4 - Taxonomia dos objetivos da educação - Domínio Afetivo**

<b>Objetivo educacional</b>	<b>Definição</b>
1. Receber	Processo da receptividade do sujeito, a partir da tomada de consciência, ele sente um estímulo que atrai sua atenção.
2. Responder	Refere-se à forma regular de responder ao seu consentimento, à disposição e à satisfação em responder.
3. Valorizar	Condição de sustentar, aceitar, ter preferência e compromisso por um valor.
4. Organizar	Organização dos valores atribuídos a um sistema
5. Caracterizar	É o ponto em que o sujeito responde de forma muito coerente, caracterizado por um conjunto completo de valores, que o permite revisar novas evidências e modificar suas atitudes.

Fonte: Elaborado com base em Bloom et al. 1977.

Nesta dissertação, analisou-se a satisfação dos estudantes, pois a motivação apresenta um papel fundamental para aprendizagem e, desta forma, não pode ser esquecida pelo

professor (JAQUES; VICARI, 2005). Segundo Herzberg (2003), as pessoas ficam motivadas quando entendem que a realização de uma tarefa é interessante, desafiadora, incumbida de responsabilidade, atrelando esses fatores às suas necessidades de crescimento e de realização.

Os sujeitos realizam atividades de forma mais eficaz quando possuem interesse por elas - este interesse possui motivos intrínsecos (PILLETE; ROSSATTO, 2018). Portanto, segundo os autores, quando um estudante está inserido, em uma atividade que não lhe parece ameaçadora, desenvolve um senso de otimismo, capaz de aumentar sua motivação para aprender.

A motivação é responsável por despertar o interesse do estudante e o seu envolvimento (compromisso) com a aprendizagem, portanto, é preciso que o docente identifique estratégias apropriadas que proporcionem o aumento da motivação (AMES, 1990). Corroborando com esta concepção, Parellada e Rufini (2013) afirmam que o cenário de sala de aula pode ser estimulado por estratégias, através de seu interesse, proporcionando um aprimoramento de habilidades, valores e integração social.

Além da satisfação do estudante corroborar com seu bem-estar, a motivação pode proporcionar mudanças no ambiente de aprendizagem (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008). Dessa forma, a proposta deste estudo, quanto à satisfação, foi verificar se as técnicas de ensino possuem potencial para motivar os estudantes.

O terceiro domínio, discutido na Taxonomia de Bloom, nomeado de psicomotor, de acordo com Bloom et al. (1977), refere-se à área manipulativa relativa à habilidade motora, que enfatiza alguma habilidade muscular ou motora, ou seja, representa um tipo de manipulação de materiais ou objetos, que exige uma condição neuromuscular. Esses elementos, quando se destacam, segundo os autores, geralmente estão relacionados à escrita e à linguagem, à educação física e a demais cursos que utilizam técnicas corporais ou artesanais. Cabe salientar que este domínio não foi aplicado neste estudo.

Segundo Pinto (2015, p.128), a Taxonomia de Bloom permite analisar, a partir dos conceitos apresentados, se houve uma aprendizagem real. Para isso, “o aluno precisa ser capaz de lembrar-se de conceitos aprendidos, entender os conteúdos, aplicar os conhecimentos em situações práticas e diferentes do cotidiano, ter capacidade para analisar e avaliar situações”.

Desse modo, torna-se importante saber o nível de conhecimento (desenvolvimento

cognitivo) proporcionado e se este nível é influenciado de acordo com o uso de diferentes técnicas, assim como é relevante entender de que forma a aplicação de determinada estratégia de ensino é percebida pelo estudante, analisando o nível de satisfação proporcionado.

### **2.3 Estratégias de aprendizagem**

O desenvolvimento de uma aprendizagem profunda implica maior envolvimento dos estudantes com seu processo de aprendizagem, para que os mesmos desenvolvam habilidades como o pensamento crítico (HALL; RAMSAY; RAVEN, 2004). Para atingir este resultado, segundo os autores, é necessário que os docentes adotem mudanças no ambiente de aprendizagem, por meio das estratégias de ensino.

Estas estratégias, de acordo com Hall, Ramsay e Raven (2004), para a educação contábil, devem conter atividades as quais desenvolvam pensamento analítico, aprendizagem e capacidade de trabalhar em equipe, abrangidos por métodos e técnicas que incluam estudos de caso, aprendizagem em grupo, desenvolvimento da comunicação, entre outros.

Portanto, a estratégia é o caminho adotado pelo docente para facilitar e proporcionar o alcance dos objetivos educacionais que compreendem o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades intelectuais (BORDENAVE; PEREIRA, 2015). Este conhecimento, segundo os autores, refere-se ao reconhecimento pelo estudante das ideias e fenômenos com os quais teve experiência durante o processo educacional, e as habilidades intelectuais desenvolvidas, representam o pensamento crítico-reflexivo e a capacidade de resolver problemas.

Neste sentido, compõe as estratégias de ensino, segundo Bordenave e Pereira (2015), o planejamento do docente, como ele escolhe e organiza as atividades de ensino, como pretende incentivar a participação dos seus alunos, melhorar a comunicação com eles, gerenciar os meios multissensoriais (aluno, matéria, objetivos educacionais, tempo, ambiente da sala etc.). Estas estratégias abrangem também a forma de avaliação e as técnicas que utilizará para inovar, ou seja, promover mudanças nos métodos de ensino utilizados, assim, para ter êxito neste processo, o docente dependerá de sua competência, do apoio dos superiores e da colaboração dos alunos (BORDENAVE; PEREIRA, 2015).

#### **2.3.1 Técnicas de Ensino**

A concepção de educação, embasada em teorias contemporâneas, direciona o processo educacional para o desenvolvimento humano, contemplando elementos éticos culturais que

procuram estimular a capacidade de “aprender a aprender” com autonomia (LEITÃO; PASSERINO; WACHOWICZ, 2003). Este embasamento consta nos fundamentos da educação, apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que, segundo Werthein e Cunha (2000), caracterizam os pilares do conhecimento.

Estes pilares se fundamentam em aprender a conhecer, fazer, viver e ser (WERTHEIN; CUNHA, 2000). Este aprender a conhecer, segundo os autores, refere-se ao domínio dos instrumentos do conhecimento; enquanto a aprendizagem do fazer, possibilita a realização de uma atividade específica profissional. Quanto a aprender a viver juntos, diz respeito a conceber uma educação capaz de evitar os conflitos ou resolvê-los de forma pacífica; e a ser, relaciona-se a possuir autonomia intelectual, de maneira que possa ter uma visão crítica da vida e formular seus próprios juízos de valor (WERTHEIN; CUNHA, 2000). Deste modo, segundo os autores, estes pilares direcionam quais instrumentos são necessários para que o estudante aprenda a aprender, a conhecer, a conviver e a ser.

Os pressupostos educacionais, representados pela visão do todo, e a produção do conhecimento direcionam a prática pedagógica no ensino superior, proposta através dos programas de aprendizagem, inseridos nos projetos pedagógicos institucionais que contemplam: competências, metodologia, temas de estudo e avaliação (LEITÃO; PASSERINO; WACHOWICZ, 2003). Neste contexto, os autores destacam a necessidade de mudança na prática docente, que deverá propor metodologias ativas, proporcionando a vivência a partir da sala de aula, portanto, dispendo de uma ação pedagógica transformadora.

Deste modo, torna-se necessário compreender a didática, como uma matéria síntese, que une os conteúdos à prática educativa, considerando a didática como um elemento integrador entre os conhecimentos e as metodologias, em que esta prática de ensino deve considerar o contexto social que atua (LIBÂNEO, 2017). Nesse sentido, a ação didática é definida por Veiga (2012) como uma direção, na qual o docente delimita as intenções e ações que pretende desenvolver, caracterizando os objetivos do estudo, ou seja, define a proposta de trabalho que irá representar sua intervenção junto ao estudante.

Athaus (2004) afirma que é grande o desafio dos docentes quando relacionado com a prática, em virtude das possíveis articulações entre a ação didática de ensinar e aprender no contexto da sala de aula. Segundo o autor, nem sempre quem tem domínio sobre o conteúdo tem domínio sobre como desenvolvê-lo. Desta maneira, exige-se do profissional docente uma

articulação com saberes complementares, como o pedagógico e o político, para que se possa avançar na produção do conhecimento, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão (ATHAUS, 2004).

Alguns professores chamados de progressistas utilizam vários métodos de ensino, pois preocupam-se com as diferenças individuais e sociais dos alunos, assim, buscam dialogar mais com os estudantes (LIBÂNEO, 2002). De acordo com Costa, Pfeuti e Casa Nova (2014), é o docente que decide como irá trabalhar o conteúdo, cabendo a ele definir a didática que será aplicada, - didática que se operacionaliza através das técnicas de ensino.

Neste sentido, Rangel (2007) afirma que método é o caminho, e a técnica é “como fazer”, “como percorrer” esse caminho; já a didática se refere ao conjunto de métodos e técnicas de ensino para a aprendizagem. Assim, Bordenave e Pereira (2015, p.90) defendem que o método é “um conjunto organizado de técnicas e procedimentos”.

E a técnica, é compreendida como um conjunto de processos de uma arte, ou seja, é vista como uma maneira, um jeito ou uma habilidade para executar algo (ANASTASIOU; ALVES, 2004). Complementando esta explicação, Veiga (2012) define as técnicas de ensino como componentes operacionais que apresentam um caráter instrumental e mediador da relação entre professor e aluno, atuando como um meio. Desta forma, a autora afirma que não são as técnicas que definem o ideal educacional, mas, sim, o contrário.

Segundo Menegolla e Sant’Anna (1997), a forma ou a “arte” de ensinar é um suporte que permite ao docente, através das técnicas de ensino, operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, para os autores, a didática não é apenas a instrumentalização de métodos e técnicas de ensino, ela proporciona resultados como aprendizagem e mudança significativa de comportamento.

Um fator decisivo neste processo de ensinar, de acordo com Menegolla e Sant’Anna (1997), refere-se ao professor ter a capacidade de selecionar e aplicar métodos e técnicas adequados aos objetivos educacionais. Os autores revelam que “O melhor professor é aquele que, em cada situação particular, souber empregar a mais adequada técnica de ensino para comunicar-se fazendo com que o conteúdo possa ser entendido e assimilado sem distorções” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1997, p.33). Portanto, segundo Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática de ensinar deve ser constante para o docente.

As técnicas de ensino podem ser classificadas como: individualizantes, socializantes e

socioindividualizantes (VASCONCELOS; SOUTO, 2016). Os métodos de ensino individualizantes são aqueles que valorizam e consideram as características dos estudantes de maneira individual, adequando-se à maturidade, à capacidade intelectual e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno (OLISKOVICZ; DAL PIVA, 2015). Como exemplo de técnicas individualizantes, segundo Haydt (2011), tem-se a aula expositiva e o estudo dirigido.

As técnicas socializantes são aquelas que valorizam e destacam a interação social como atividades realizadas em grupo que permitem a socialização entre os estudantes (OLISKOVICZ; DAL PIVA, 2015). Os exemplos de técnicas classificadas como socializantes, são aquelas que se baseiam na resolução de problemas e na apresentação de projetos (HAYDT, 2011). Os autores Oliskovicz e Dal Piva (2015) ainda citam como modelo deste tipo de técnica: discussões, simpósios, painel, seminário, tempestade cerebral, estudo de caso, estudo do meio e aulas práticas.

Já as técnicas socioindividualizantes de ensino referem-se à combinação da atividade individual com as de grupo, citando como resultado desta mistura as técnicas como o método da descoberta, de soluções de problema e de projetos, resumo, perguntas e respostas (OLISKOVICZ; DAL PIVA, 2015).

Porém, diante das diversas formas de ensinar salienta-se que aprender demanda tempo e esforço, elementos estes que estão relacionados diretamente com motivação que, em sala de aula, implica efeitos imediatos, tal como o envolvimento do aluno de maneira direta no processo de aprendizagem (DE SOUZA GIL et al., 2012). Assim, segundo os autores, quando este elemento se faz presente, existe cooperação e comprometimento com a aprendizagem. No entanto, no cenário educacional do ensino superior, os estudantes enfrentam, com certa regularidade, desafios que comprometem a motivação, proporcionando acomodação e passividade (DE SOUZA GIL et al., 2012). Os autores, apontam, que estes fatores afetam diretamente o desempenho do aluno, portanto, neste contexto, o docente deve buscar estimulá-lo, procurando soluções metodológicas mais dinâmicas e criativas que despertem nesses sujeitos o interesse em aprender.

As técnicas de ensino podem ser vistas como um instrumento de emancipação e não de dominação, desde que embasadas no diálogo, pois, dependendo da escolha por determinada técnica, é possível exercitar o aluno para sua independência intelectual (VEIGA, 2012). Neste sentido, os métodos de ensino têm como meta proporcionar ao aluno conexões com a realidade, de maneira que ele seja estimulado a desenvolver competências inerentes à

profissão (PADON et al., 2007). No caso do bacharel em Ciências Contábeis, de acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), estas competências referem-se a: utilizar de forma adequada os termos e a linguagem da ciência contábil, aplicar corretamente a legislação vigente, exercer com responsabilidade a profissão, entre outras listadas na resolução 10 do CNE, em seu art. 4º (BRASIL, 2004).

Os processos de ensino e aprendizagem podem ser orientados por duas formas distintas, chamadas de tradicional e construtivista, tendo o professor, no método tradicional, o papel de transmitir informações, enquanto o aluno desempenha o papel de repetidor destas informações apresentadas a ele (MORETTO, 2003). Já a forma construtivista, segundo Moretto (2003), estabelece o processo de ensino-aprendizagem através da relação de interação entre o aluno e o professor, de maneira que o docente representa um elemento mediador na elaboração e na construção do aprendizado.

Segundo Silva e Bruni (2017), o ensino da contabilidade pode ocorrer através do método tradicional (passiva) e não tradicional (ativa), o que difere entre as metodologias é que, no tradicional, o docente é visto como detentor do conhecimento, e, dessa forma, o conhecimento pode ser transferido ao estudante. Enquanto o método não tradicional, segundo os autores, compreende que o conhecimento é construído a partir da experiência vivenciada pelos estudantes, não podendo ser transferido. Dessa maneira, as técnicas de ensino quando empregadas de forma interativa, deixando de enfatizar o docente, permitem a participação do aluno, proporcionando um espaço favorável ao seu desenvolvimento (VEIGA, 2012).

Alguns estudos propõem diferentes técnicas de ensino na área contábil, como Vendramin et al. (2015); Frezatti et al. (2016), que apresentam a técnica de *Problem Based Learning* (PBL); Pina et al. (2016), que estudam o uso do *M-learning*; Santos e Carvalho (2017), que analisam o uso da Teoria dos jogos; Valadão Júnior e Eurides (2016), que examinam os jogos de negócios; Vasconcelos e Araújo (2017), que discorrem sobre a elaboração de mapas conceituais; Oliveira et al. (2011), que verificam a aplicação de dinâmicas, seminários, aulas expositivas, palestras, aulas orientadas e estudos de caso.

Enquanto o estudo de Ott et al. (2011, p. 341), utilizaram a Taxonomia de Bloom para investigar em que medida “os conhecimentos, habilidades e métodos de ensino-aprendizagem são percebidos” por acadêmicos de Contabilidade no Brasil.

Outras técnicas possíveis de aplicação na área Contábil são apresentadas por Leal,

Miranda e Casa Nova (2017), tais como: aula expositiva dialogada, visita técnica, grupo de verbalização, debate, seminário, estudo dirigido, método de caso, aprendizagem baseada em problemas, uso de filmes, teatro, jogo de papéis, prática de campo, entre outras.

A técnica baseada na aula expositiva dialogada é construída a partir da realidade, do contexto, da experiência e da vida do educando, compreendendo o outro de forma dialogada, este é o princípio norteador deste método, ou seja, a partir da experiência do indivíduo, da interação e reflexão, busca-se a construção do conhecimento (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017). Os autores apresentam como benefícios do uso desta técnica o entendimento dos estudantes sobre o estudo, entendendo-o como necessário para uma formação histórica e crítica, e que, também, proporcionam a compreensão da importância de cada conteúdo para sua formação.

Outra opção indicada é a aula invertida, que, transforma os alunos em aprendizes ativos, estudando antes da aula o conteúdo que será discutido (OLIVEIRA NETO; GOMES; TITTON, 2017). Segundo os autores, cada aula inicia com uma atividade proposta extraclasse, permitindo aos estudantes apresentarem as dúvidas durante a aula, transformando o professor em colaborador no processo de construção do conhecimento.

Já a visita técnica, ocorre quando os alunos conhecem uma indústria ou escritório, ouvindo profissionais e docentes ao mesmo tempo em que observam documentos e o fluxo de trabalho em exercício (CASSARO, 2017). Esta técnica, segundo o autor, permite ao aluno ver, ouvir e ser estimulado a aprender, permitindo aprimorar seu conhecimento. Outra atividade possível é a produção de vídeo como um instrumento de ensino em contabilidade, porquanto esta técnica envolve recursos tecnológicos, com os quais os estudantes ficam motivados, e estimula a criatividade e desenvolve habilidades como comprometimento, entre outras (SARDELA; COSTA; GOMES, 2017).

O uso da técnica Grupo de verbalização – GV ou Grupo de observação – GO tem a intenção de desenvolver a expressão oral do aluno, proporcionando sua interação social de maneira criativa, integrando e sistematizando seu conhecimento (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017). O uso do debate e discussão, segundo Cassaro (2017), é realizado a partir de uma leitura ou exposição, de maneira que o professor, ao final, possa opinar e, após, realizar conclusões sobre o assunto discutido, permitindo ao estudante explanar percepções equivocadas através do esclarecimento realizado pelo docente.

Berwig et al. (2013) apresentam outros métodos que podem ser utilizados na contabilidade, como a lista de discussão por meios informatizados, que é quando debates são realizados, a distância, em que é possível aprofundar o estudo através das discussões. Os autores também descrevem o ensino a distância como uma forma de ensino por correspondência, com ajuda ou não de um tutor, em que a comunicação é virtual, por meios interativos, como a comunicação por via satélite ou por redes de computador.

Outra opção apresentada é estudo do meio, realizado a partir do contexto natural e social em que o estudante está inserido, mirando determinada problemática de maneira interdisciplinar, proporcionando um contato com a realidade, através dos conhecimentos empregados de maneira direta e experiencial, agregando ensino e pesquisa (BERWIG et al., 2013).

Diferentes estratégias são destacadas por Mazzioni (2013), tais como: o portfólio - realizado a partir de uma identificação, uma construção, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas em relação ao tema estudado, buscando formas para sua superação. O autor também apresenta a tempestade cerebral, que estimula a geração de novas ideias, deixando a imaginação funcionar, não apontado o certo e o errado, sua proposta é estimular o pensamento. Além da estratégia nomeada Philips 66 - propõe uma atividade em grupo, a partir da qual são realizadas análises e discussões sobre determinado tema ou problema, de maneira com que as informações, sugestões ou perguntas surjam de forma rápida (MAZZIONE, 2013).

Santos, Gasparini e Marques (2016) também indicam algumas técnicas: aula expositiva, aula expositiva dialogada, portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, soluções de problemas, Philips 66, grupo de verbalização e observação, dramatização, estudo de caso, resolução de exercícios, *role-play*, simulações, entre outras. Para os autores, as estratégias recomendadas pelos profissionais da pedagogia não estão muito distantes daquelas indicadas pelos docentes das ciências sociais aplicadas (SANTOS; GASPARINI; MARQUES, 2016).

Williams (1993) sugere o uso de estratégias pedagógicas, como estudos de caso e troca de papéis, para estimular a experiência com fatos reais profissionais, observando que os alunos devem ser participantes ativos no processo de aprendizagem e não recipientes passivos de informação.

Neste sentido, apresentam-se outros estudos que tratam das técnicas e das estratégias de ensino, através de outra abordagem, como o estudo de Santos (2001), que investiga os princípios para uma boa prática educativa no ensino superior. Os resultados encontrados pelo autor indicam a necessidade de os docentes investirem mais nas estratégias de ensino, destacando, principalmente, as relacionadas com a aprendizagem ativa. Sendo necessária, também, segundo Barros, Santos e Lima (2017), a promoção de uma aprendizagem significativa que possibilite o aluno se tornar protagonista de sua aprendizagem. Neste sentido, torna-se imprescindível a escolha por metodologias de ensinamentos que relacionem os conteúdos desenvolvidos com o mundo real, proporcionando o desenvolvendo crítico do estudante (BARROS; SANTOS; LIMA, 2017).

A pesquisa de Pereira et al. (2012) buscou analisar se existe associação entre a preferência por técnicas de ensino e as características sociodemográficas, com 89 estudantes dos cursos de ciências sociais, no que se refere às técnicas de ensino. Os autores apontaram como técnicas preferidas pelos alunos os estudos de caso, as aulas expositivas, as aulas baseadas na solução de problemas, as discussões em sala, as visitas a empresas e as oficinas/workshops, nesta ordem.

Costa, Pfeuti e Casa Nova (2014) se propuseram a analisar diferentes estratégias de ensino, aplicando um estudo com os estudantes de Ciências Contábeis, considerando a abordagem superficial e profunda. Para isto os autores utilizaram dois métodos de ensino, um aplicado através da aula tradicional (aula expositiva e resolução de exercícios), e o outro, uma aula prática (elaborada com material embasado na Taxonomia de Bloom). Concluindo que não há diferenças significativas com relação às modalidades didáticas, porém, quanto à abordagem analisada, a aula prática se destacou, visto que proporcionou maior participação dos estudantes (COSTA; PFEUTI; CASA NOVA, 2014). No que se refere à Taxonomia de Bloom, quanto ao domínio cognitivo, os autores salientam que os dois métodos foram classificados como eficientes, indicando que, na aula prática, foi possível desenvolver os objetivos afetivos (COSTA; PFEUTI; CASA NOVA, 2014).

Diante da diversidade de técnicas de ensino que podem ser aplicadas na contabilidade, conforme o exposto, este estudo definiu para utilização no quase experimento as seguintes técnicas: método de caso, seminários, *role-play* e *problem based learning* (PBL). Estas técnicas foram selecionadas em função da análise de viabilidade de aplicação na disciplina de Estrutura das Demonstrações Contábeis, que considerou: o tempo disponível, o conteúdo a ser

desenvolvido com o objetivo proposto pela técnica e as contribuições possíveis. Segundo Miranda et al. (2015), é de suma importância incluir, no planejamento do docente, considerações importantes como tipo de disciplina, características da turma e conteúdo a ser apresentado, para, assim, determinar a técnica mais adequada para ser utilizada.

### **2.3.1.1 Método de caso**

O método de caso é um estudo clínico de uma situação, utilizado para estimular o pensamento crítico, desenvolver habilidades de resolver problemas e concentrar a aprendizagem de uma área (RIOS, 2011). É uma técnica que permite ao docente envolver a participação do estudante no processo de ensino e, segundo Leal, Medeiros e Ferreira (2016), através dela os estudantes refletem sobre um problema apresentado, permitindo que desenvolvam argumentos, avaliem a situação e apresentem soluções.

Segundo Rama (1998), as técnicas que utilizam a resolução de problemas reais, podem proporcionar ao estudante uma experiência de aprendizagem mais rica do que as utilizadas nos modelos tradicionais. Esta estratégia tem como objetivo proporcionar ao estudante uma aproximação com uma situação real profissional; estimular a capacidade de análise diagnóstica; aprender a aplicar informações a situações reais; desenvolver a capacidade de trabalho em equipe; analisar problemas e propor soluções (LEAL; MEDEIROS; FERREIRA, 2016).

O método de caso tem o foco na experiência, ou seja, se concentra em um caso específico, com a intenção de estimular a participação do aluno, através da análise e decisões propostas durante a ação (HASSLER, 1950). Esta técnica, segundo o autor dá ênfase no desenvolvimento das habilidades do aluno em analisar, julgar e tomar decisões. Neste sentido, Hassler (1950, p.171) salienta que a contabilidade utiliza práticas, problemas e registros, com o mesmo objetivo da técnica que é “aprender fazendo”. Portanto, para o autor o método de caso é indicado para o ensino da contabilidade, pois estimula a reflexão dos fatos, exercitando o raciocínio, diminuindo críticas realizadas pelos alunos, como reclamações de que determinada questão a eles apresentada contém falta de clareza ou o material apresentado contém problemas.

Esta técnica oferece uma grande influência e impacta nas empresas, assim como na área contábil, pois enfatiza o uso efetivo de dados da contabilidade (HASLLER, 1950). Para o autor, a experiência real proporcionada pelo método de caso é aceita pelos alunos, pois os

mesmos sentem a necessidade de trabalhar com dados incompletos, que necessitam de correções e ajustes, por saberem que este tipo de situação pode ocorrer na vida profissional.

O estudo de Santos, Gaspari e Marques (2016) realizou um levantamento bibliométrico sobre estudos de metodologias de ensino em contabilidade, revelando que os estudos na área da educação em contabilidade ainda são embrionários, mas estão em ascensão. Os autores listam alguns métodos utilizados na área, como o método de caso e a aprendizagem baseada em problemas, além de listarem alguns autores e técnicas aplicáveis a contabilidade.

A pesquisa ação realizada por Rios (2011) propôs aplicar a técnica de método de caso para o ensino da contabilidade, na disciplina de Análise das Demonstrações Contábeis, no curso de Ciências Contábeis, de uma Instituição de Ensino Superior Paulista, com o objetivo de verificar a contribuição do método para o ensino da contabilidade. A aplicação do método, segundo o autor, ocorreu durante uma aula expositiva, realizada pelo docente, onde o mesmo apresentou o caso em uma aula, sendo que na aula seguinte os estudantes debateram no grande grupo o caso, havendo na sequência uma apresentação dos grupos em sala de aula. Posteriormente, foi realizada uma aula de avaliação, onde os resultados foram apurados através da aplicação de um questionário e aplicação de prova, que segundo o autor, apontaram que o método contribuiu para o desenvolvimento de habilidades e confiança do estudante, através de sua participação mais ativa na aprendizagem (RIOS, 2011).

### **2.3.1.2 Seminários**

O Seminário é apresentado como “um procedimento didático que consiste em levar o aluno a pesquisar a respeito de um tema, a fim de apresentá-lo e discuti-lo cientificamente” inserindo o aluno na pesquisa e proporcionando uma ampliação do assunto investigado, de maneira mais clara e documentada (LOBOSCO, 2007 p. 38). Que pode ser identificado como uma técnica que reúne um grupo de estudo, o qual irá discutir e debater sobre os temas indicados pelo professor (MALUSA; MELO; BERNARDINHO JÚNIOR, 2017).

Trata-se, segundo Vasconcelos e Souto (2016), de uma técnica socializante, que permite ao estudante o desenvolvimento de habilidades sociais, criativas, de pesquisa e comunicação, que apresente atividades destinadas a descobertas. Este instrumento permite ao estudante ser livre na construção da sua apresentação, tornando-o autônomo, cabendo ao docente a orientação, mediação e esclarecimentos (VASCONCELOS; SOUTO, 2016).

Assim, Inglis, Broadbent e Dall’Alba (1993) reforçam que é benéfico o uso da aprendizagem intensiva, como o seminário, pois torna o estudante mais flexível, auxiliando na adaptação de suas características individuais que são ajustadas para o trabalho em equipe.

Esta atividade tem como objetivo ampliar e polinizar ideias, contribuindo com o desenvolvimento das habilidades de comunicação, planejamento, trabalho em equipe, pesquisa, construção de conhecimento, entre outras (MALUSA; MELO; BERNARDINHO JUNIOR, 2017). Esta técnica, segundo os autores, é um instrumento de ensino socializado, visto que os estudantes se reúnem em grupos para estudar e investigar um assunto.

O estudo de Inglis, Broadbent e Dall’Alba (1993) foi realizado através da elaboração de um curso intensivo de verão, no formato seminário, o qual foi comparado com o desempenho dos estudantes matriculados no ensino regular do primeiro semestre. Segundo os autores, em ambas as situações, os assuntos trabalhados, o material utilizado e os instrutores foram os mesmos, assim como a avaliação realizada. Os resultados evidenciaram que o desempenho dos alunos do curso intensivo foi melhor do que o dos do ensino regular, verificado através das notas e da compreensão dos assuntos apresentados, os quais também apresentaram uma resposta positiva em relação à participação no método (INGLIS; BROADBENT; DALL’ALBA, 1993).

### **2.3.1.3 Role-play**

É uma técnica desenvolvida na forma de teatro, com a utilização do jogo de papéis, criada, a partir da apresentação de um assunto, empregado de maneira polêmica, através da atuação dos alunos, os quais desempenham diferentes papéis e personagens (RIOS, 2011). Esta estratégia, segundo o autor, propicia o desenvolvimento da empatia nos participantes, capacidade de desempenhar diferentes papéis e analisar conflitos.

Segundo Harris (1997), o uso do *role-play* oportuniza aos estudantes uma participação ativa em papéis específicos, que proporciona a disseminação do conteúdo e a exploração de uma situação predeterminada. De acordo com Baruch (2006), a eficácia do ensino pode ser aprimorada e enriquecida através da aplicação da técnica “jogos de papéis”, pois ajuda a reforçar os processos de aprendizagem através da atuação, envolvendo a apresentação de ideias e informações de maneira desafiadora e atraente.

Baruch (2006) enfatiza que, do ponto de vista educacional, é fundamental que cada estudante encontre o papel certo, identificado como aquele que atenda às suas necessidades,

portanto a escolha dos papéis deve ser atraente, relevante e chamar sua atenção.

De acordo com Souza (2006), a técnica do *role-play* aplicada no ensino da contabilidade é recurso que busca promover interatividade, proporcionar o pensamento reflexivo e a contextualização teórica da contabilidade. Esta estratégia oferece como vantagens: aumento de interesse, compreensão e integração entre o discente e o tema discutido, e proporciona a participação “ativa” do estudante rumo à construção do seu conhecimento (SOUZA; CASA NOVA, 2017). Desenvolve, também, segundo os autores, a empatia e a compreensão dos elementos apresentados sob várias perspectivas.

A técnica de *role-play* foi utilizada por Harris (1997) através de seminários, relevando que sua aplicação aos estudos contábeis pode melhorar a motivação dos alunos para a compreensão e aplicação da disciplina, em um contexto de tomada de decisão. A esta mistura de técnicas chamada pelo autor de *seminar role-plays* (SRP), representa uma incorporação de elementos de apresentações de seminários tradicionais (pesquisa e apresentação oral) e técnicas de *role-play* (participação ativa de papéis).

Souza (2006) analisou o nível de percepção da aprendizagem, o desenvolvimento de habilidade, a satisfação, a interatividade e os estilos de aprendizagem discente quanto ao uso do *role-play* no ensino da contabilidade, através da aplicação de um quase experimento. A autora concluiu seu estudo apontando que o nível de satisfação, segundo a percepção discente, foi maior com o uso da técnica *role-play* do que com o exercício grupal realizado.

#### **2.3.1.4 PBL**

A técnica de aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou *problem based learning* (PBL), é uma técnica de ensino em que o aluno é foco central, ou seja, sujeito ativo no processo de aprendizagem (MARTINS; ESPEJO; FREZATTI, 2015). Caracteriza-se, segundo os autores, pela utilização de um problema real vivenciado pela sociedade, para que o aluno o explore e desenvolva pensamento crítico, habilidades na busca por soluções dos problemas e adquira, nesta busca, conhecimento científico e tecnológico.

A aplicação desta técnica tem como objetivo auxiliar na integração dos conhecimentos construídos na Universidade - exigidos pela prática profissional -, integrar o ensino e a pesquisa e direcionar o estudante para a construção do conhecimento mais profundo (SOARES et al., 2017).

Prince (2004) destaca que o PBL é um instrumento inserido através de determinado contexto problemático, com o objetivo de motivar o estudante para o aprendizado, produzindo efeitos positivos, tais como auxiliar no desempenho, melhorar o conhecimento de longo prazo e promover melhores hábitos como a pesquisa.

Stanley e Marsden (2012) destacaram, através da revisão de casos de aplicação do PBL na contabilidade, que os alunos perceberam o método como efetivo, pois desenvolve habilidades de questionamento, trabalho em equipe e resolução de problemas. Para os autores, o desenvolvimento da habilidade de questionamento é muito importante, já que, raramente, é o foco do desenvolvimento na educação contábil.

A implantação bem-sucedida do PBL, para Stanley e Marsden (2012), poderia provocar grandes mudanças, na obtenção de melhores resultados para aprendizagem dos graduandos em contabilidade. Porque, segundo os autores, sua aplicação, na educação contábil, baseia-se na teoria da aprendizagem construtivista - que considera o aluno construtor do seu próprio conhecimento. E, assim como no mundo real, os estudantes nunca saberão se a solução proposta foi realmente a melhor possível, mas terão a experiência da escolha desta decisão (STANLEY; MARSDEN, 2012).

De acordo com Milne e Mcconnell (2001), o uso do PBL é eficaz para desenvolver aprendizagem autodirigida nos estudantes, motivar e desenvolver habilidade de raciocínio clínico. Este método, segundo os autores, apresenta como vantagens uma maior compreensão e melhor desenvolvimento de habilidades e, também, desenvolve a prática de trabalho em equipe e proporciona um aumento do nível de aprendizagem.

O estudo de Silva (2015) aplicou o método *problem based learning* (PBL) nas disciplinas de prática contábil I e II, no curso de Ciências Contábeis, no 4ª e 5ª semestre de uma Universidade de São Paulo, objetivando testar a aceitação do método em sala de aula, revelando que a maioria dos estudantes aceitou o PBL, considerando a estratégia positiva e motivadora.

### **3. METODOLOGIA DE PESQUISA**

Neste capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, empregados com a intenção de alcançar o objetivo proposto neste estudo. De acordo com Richardson (2012), método é um artifício adotado para se atingir um objetivo, que representa a meta do estudo. Neste sentido, os procedimentos metodológicos apresentam a forma como a pesquisa será conduzida, para obter repostas ao problema levantado, ou seja, ilustra o plano traçado para realizar a investigação (RAUPP; BEUREN, 2006).

#### **3.1 Delineamentos da pesquisa**

Em termos metodológicos, realizou-se um quase experimento, uma vez que esta pesquisa destinou-se a aplicar diferentes técnicas de ensino a um mesmo grupo de alunos (intacto sem seleção), em uma turma de Ciências Contábeis, na disciplina de Estrutura das Demonstrações Contábeis do 4<sup>a</sup> semestre, de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

Segundo Martins e Theóphilo (2016), a pesquisa quase experimental é realizada para tratamentos com os mesmos sujeitos, analisando-os antes e depois da intervenção. Não foi realizado um experimento, pois, segundo Campbell e Stanley (1963), o experimento requer controle de variáveis, como a separação de grupos, de maneira em que um grupo de pessoas participe do experimento enquanto o outro fique estático, para poder haver comparação, com a intenção de estabelecer o efeito causado ou não nos elementos participantes.

Nesse sentido, esta pesquisa realizou o quase experimento, pois aplicou aos mesmos sujeitos quatro técnicas experimentais, sem controlar as variáveis, que de acordo com Campbell e Stanley (1963), é um procedimento de coleta de dados em que o investigador não tem o controle total sobre os estímulos experimentais e pode ser utilizado a um mesmo grupo. Desta maneira, foi utilizado o design de Grupo de controle não equivalente, modelo no qual não há um grupo de controle, ou seja, os participantes não são selecionados aleatoriamente, apresentam-se como um grupo intacto, sem seleção (CAMPBELL; STANLEY, 1963).

Para realizar o quase experimento, a observação ocorreu através da avaliação de cada atividade desenvolvida, embasada na taxonomia de Bloom, e o tratamento foi realizado através da aplicação de 4 técnicas de ensino - cada uma corresponde a um tratamento. Foram realizados pré-testes e pós-testes, conforme recomenda Campbell e Stanley (1963). O pré-teste ocorreu após a aula expositiva e a resolução de exercício, com uma avaliação a cada

conteúdo novo trabalhado; e os pós-testes ocorreram após o tratamento experimental, ou seja, após o uso de cada técnica diferente de ensino (avaliação), servindo de base para verificar e comparar o nível de aprendizagem alcançado em cada etapa. Conforme indicam Martins e Theóphilo (2016, p.57): “para um grupo único se administram vários pré-testes, depois se aplica o tratamento experimental”, salientando que a comparação entre os resultados indicará se houve efeitos decorrentes do experimento.

O design a ser realizado durante o quase experimento utilizou, para observação dos dados, os Níveis de desenvolvimento apresentados na Taxonomia de Bloom (domínio cognitivo e afetivo), analisados nas fases de pré-teste (após a aula expositiva, mais resolução de exercício) e pós-testes (após o uso de cada tratamento/técnica experimental). Os tratamentos aplicados foram: X1 – Tratamento 1, uso da técnica Método de Caso, para o ensino da Demonstração do Resultado (DR); X2 – Tratamento 2, uso da técnica: Seminário para o ensino da Demonstração de Lucros ou Prejuízos Acumulados (DLPA); X3 – Tratamento 3, uso da técnica: *Role-Play* para o ensino da Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido (DMPL); e X4 – Tratamento 4, uso da técnica: *Problem Basead Learning* – *PBL* para o ensino da Demonstração do Valor Adicionado (DVA).

No que diz respeito ao seu propósito, este estudo se classifica como descritivo, pois segundo Gil (2008), este método é utilizado para descrever características de uma população, fenômeno ou estabelecer relações entre as variáveis. Este estudo avaliou a aprendizagem, através da dimensão cognitiva e do conhecimento, descrevendo os resultados alcançados, a partir da aplicação de diferentes técnicas de ensino.

Em relação à abordagem do problema, esta pesquisa classifica-se como qualitativa. De acordo com Bauer e Gaskell (2017), este tipo de tratamento atua a partir da interpretação de uma realidade social, considerado como um importante estágio exploratório do desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido, este estudo se propôs realizar interpretações detalhadamente, sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes, diante das técnicas de ensino experienciadas.

Para verificar as técnicas de ensino indicadas para aplicação no ensino da contabilidade, foi realizada uma revisão da literatura, com a intenção de buscar artigos, dissertações e teses que abordassem o assunto técnicas, estratégias e metodologias de ensino utilizadas na contabilidade.

A busca ocorreu no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em virtude de a plataforma oferecer acesso aos textos completos de artigos, contando com “mais de 21.500 revistas internacionais, nacionais e estrangeiras, e 126 bases de dados com resumos de documentos em todas as áreas do conhecimento” (CAPES, 2018). E no *site* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que conta com 462.515 documentos de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

Através da CAPES, buscou-se, pela literatura atual dos últimos 5 anos (2013-2018), documentos revisados por pares, utilizando como palavras-chave: (i) “técnicas de ensino em contabilidade”, (ii) “estratégias de ensino em contabilidade” e (iii) “metodologias de ensino em contabilidade”. A busca ocorreu nos dias 03/03/2018 a 05/03/2018, através da leitura do título e do resumo dos artigos, a partir da qual se encontraram 697 documentos, dos quais seis abordavam o assunto na área de contabilidade.

Quanto à busca pela literatura permanente, pesquisou-se na base do IBICT, o assunto “Técnica de Ensino em Contabilidade”, encontrando 714 documentos, dos quais 14 abordavam o assunto na área de contabilidade.

Na revisão internacional, utilizou-se a Revista *The Journal of Accounting Education* (JAEd), dedicada a destacar pesquisas sobre a educação contábil e à melhoria da qualidade da educação nesta área em nível mundial, utilizando como palavra chave “accounting education techniques”, com 40 resultados para o período de 2013 até 2018, dos quais 5 abordam o assunto.

Pesquisou-se, também na Revista *Accounting Education*, que contém publicação de pesquisa sobre educação e treinamento contábil, a qual trata da eficácia da educação ou do treinamento contábil. Utilizou-se como palavra-chave “accounting education techniques”, encontrando-se 147 resultados para o período de 2013 até 2018, dos quais 29 abordam o assunto.

O resultado encontrado pela revisão da literatura está apresentado, resumidamente, no Quadro 5.

**Quadro 5 - Revisão da Literatura Nacional e Internacional**

<b>Título</b>	<b>Base de Pesquisa</b>	<b>Técnica</b>
Emprego da técnica de mapas conceituais em disciplinas de contabilidade com abordagem gerencial	Capes	Mapa conceitual
Análise da frequência da utilização das técnicas de aprendizagem: um estudo com discentes do curso de ciências contábeis	Capes	Resolução de testes práticos e prática do estudo distribuído ao longo do tempo
Estratégias de ensino aplicadas na área da contabilidade gerencial: um estudo com discentes do curso de ciências contábeis	Capes	Trabalho em Grupo/Seminário; Leitura/Estudo Dirigido e Aula Expositiva
As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes e sua relação com o envolvimento dos alunos	Capes	Aula expositiva e resolução de exercício
Aplicação da Criatividade para Gerar Projetos de Inovação: O Caso Prático de uma Estratégia Didática	Capes	Projetos
Ensinar Conceitos em Ciências Contábeis	Capes	Mapa conceitual
Jogos de empresas e sua aplicação no ensino da Contabilidade	IBICT	Jogos de Empresas no ensino da Contabilidade
O uso de atividades lúdicas no ensino da disciplina Perícia Contábil	IBICT	Atividades lúdicas (jogo de baralhos)
O uso de recursos não convencionais como estratégia de ensino de Contabilidade	IBICT	Recursos não convencionais – resolução de exercício
Aprendizado baseado em problemas ( <i>problem based learning</i> ): a sua importância no ensino da contabilidade	IBICT	PBL
Estudo da aplicação do <i>Problem Based Learning</i> (PBL) no ensino superior de contabilidade	IBICT	PBL
Educação com entretenimento: um experimento com simcity® para curtir e aprender contabilidade governamental	IBICT	Jogos
Laboratório de contabilidade: uma contribuição no processo de ensino-aprendizagem sob o enfoque da integração teoria-prática	IBICT	Uso do laboratório de contabilidade
A percepção sobre a contribuição da prática contábil simulada para a aprendizagem significativa: estudo em uma instituição pública federal de ensino superior	IBICT	Prática simulada – Simulações
Vento da mudança: estudo de caso sobre a adoção de ambientes virtuais no ensino presencial em contabilidade	IBICT	Uso de tecnologia
Jogos de empresas	IBICT	Jogos de empresa

Aplicação do método de ensino <i>Problem Based Learning</i> (PBL) no curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico	IBICT	PBL
Docência no ensino superior: o uso das mídias digitais como estratégia pedagógica	IBICT	Mídias digitais
Tecnologias da educação: identificando o reflexo do chat e fórum de discussão no processo de aprendizagem no ensino superior	IBICT	Tecnologias digitais -Chat
<i>Using an educational computer program to enhance student performance in financial accounting</i>	<i>The Journal of Accounting Education</i>	Programa de computador educacional ( <i>Principles Are not That Hard</i> - PATH)
<i>Using concept maps to provide an integrative framework for teaching the cost or managerial accounting course</i>	<i>The Journal of Accounting Education</i>	Mapa conceitual
<i>Developing student competencies: An integrated approach to a financial statement analysis Project</i>	<i>The Journal of Accounting Education</i>	Projetos
<i>The field as our classroom: Applications in a business-related setting</i>	<i>The Journal of Accounting Education</i>	Prática de campo
<i>Incorporating face-to-face peer feedback in a group project setting</i>	<i>The Journal of Accounting Education</i>	Projeto
<i>Innovators to laggards – how South African students adopted and perceived technologically enhanced learning</i>	<i>Accounting Education</i>	Tecnologias
<i>Web conferencing-based tutorials: student perceptions thereof and the effect on academic performance in accounting education</i>	<i>Accounting Education</i>	Web Conferência
<i>Building a market simulation to teach business process analysis: effects of realism on engaged learning</i>	<i>Accounting Education</i>	Simulação
<i>Development and application of assessment standards to advanced written assignments</i>	<i>Accounting Education</i>	Seminários
<i>Digital storytelling and visual metaphor in lectures: a study of student engagement</i>	<i>Accounting Education</i>	Narrativa e metáfora
<i>Accounting Community of Practice pedagogy: a course management invention for developing personal competencies in accounting education</i>	<i>Accounting Education</i>	Aprendizagem Comunidade de Prática Contábil (ACOP)
<i>Digital game-based learning in accounting and business education</i>	<i>Accounting Education</i>	Jogos Digitais
<i>Use of social media by university accounting students and its impact on learning outcomes</i>	<i>Accounting Education</i>	Mídias sociais
<i>Representation of knowledge on some management accounting techniques in textbooks</i>	<i>Accounting Education</i>	Livros didáticos

<i>Business simulation as an active learning activity for developing soft skills</i>	<i>Accounting Education</i>	Simulação de negócios
<i>Preparing underprepared students for higher education and beyond: the development and implementation of an integrated project</i>	<i>Accounting Education</i>	Projeto
<i>Student perceptions on using guided reading questions to motivate student reading in the flipped classroom</i>	<i>Accounting Education</i>	Aula Invertida
<i>The probability evaluation game: an instrument to highlight the skill of reflexive listening</i>	<i>Accounting Education</i>	Jogo de avaliação – mesa redonda
<i>Experiential Learning – A Case Study of the Use of Computerised Stock Market Trading Simulation in Finance Education</i>	<i>Accounting Education</i>	Simulação
<i>Reclaiming ‘Sense’ from ‘Cents’ in Accounting Education</i>	<i>Accounting Education</i>	Metodologia interpretativa
<i>Customized Assessment Group Initiative: A Complementary Approach to Students’ Learning</i>	<i>Accounting Education</i>	Dinâmica de grupo
<i>Using Group Work to Develop Intercultural Skills in the Accounting Curriculum in Australia</i>	<i>Accounting Education</i>	Trabalho em grupo
<i>The Goal Project: A Group Assignment to Encourage Creative Thinking, Leadership Abilities and Communication Skills</i>	<i>Accounting Education</i>	Projeto
<i>Harnessing Facebook for Student Engagement in Accounting Education: Guiding Principles for Accounting Students and Educators</i>	<i>Accounting Education</i>	Uso do facebook
<i>‘Light, Camera, Action!’ Video Technology and Students’ Perceptions of Oral Communication in Accounting Education</i>	<i>Accounting Education</i>	Vídeo
<i>Perceptions of the Usefulness of Virtual Learning Environments in Accounting Education: A Comparative Evaluation of Undergraduate Accounting Students in Spain and England</i>	<i>Accounting Education</i>	Ambiente virtual
<i>Using Digital Storytelling to Engage Student Learning</i>	<i>Accounting Education</i>	Narrativas
<i>Students’ Perceptions of the Introduction of a Blended Learning Environment: An Exploratory Case Study</i>	<i>Accounting Education</i>	TIC – ambiente virtual – aprendizagem combinada
<i>Instructional strategies and students’ performance in accounting: an evaluation of those strategies and the role of gender</i>	<i>Accounting Education</i>	Autogestão
<i>Meeting threshold learning standards through self-management in group oral presentations: observations on accounting postgraduate students</i>	<i>Accounting Education</i>	Autogestão
<i>Student-authored IFRS teaching cases based on European Securities and Markets Authority reports: Experiences from case writing and</i>	<i>Accounting Education</i>	Método de caso

<i>subsequent classroom use</i>		
<i>Johnson Manufacturing case study–bankruptcy</i>	<i>Accounting Education</i>	Método de caso
<i>Newport Soup Inc.: An interactive inherent risk assessment case</i>	<i>Accounting Education</i>	<i>Role-Play</i>
<i>Enhancing the AIS curriculum: Integration of a research-led, problem-based learning task</i>	<i>Accounting Education</i>	PBL

Fonte: Elaboração própria, com base na revisão de literatura.

Em razão desta revisão, foi possível identificar alguns estudos que utilizaram diferentes técnicas de ensino para a contabilidade, destas utilizaram-se no quase experimento: método de caso, seminário, *role-play* e PBL.

### 3.2 Pré-teste

Buscando a analisar a viabilidade de desenvolver um estudo aplicando técnicas de ensino, foi realizado um pré-teste com uma turma de 4º semestre do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Pública, na disciplina de Estrutura das Demonstrações Contábeis, durante o segundo semestre de 2017, na qual estavam matriculados 37 estudantes, sendo que 29 compuseram a amostra analisada.

A técnica utilizada neste pré-teste foi a aprendizagem baseada em problemas (*Problem Based Learning* - PBL), para auxiliar no estudo da Demonstração do Valor Adicionado, com a intenção de analisar se o uso PBL era capaz de auxiliar na assimilação do conteúdo. Sua aplicação ocorreu de forma complementar a aula expositiva mais a resolução de exercício sobre o assunto. Assim, logo após a resolução do exercício proposto pelo professor titular da disciplina, foi aplicado um questionário com a intenção de verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre os conceitos trabalhados, desenvolvidos a partir da aula expositiva + resolução de exercício.

A aplicação do PBL foi desenvolvida durante 4 aulas de 50 minutos, seguindo os passos indicados por Leal *et al.* (2017). Ao término da aula, aplicou-se, novamente, um questionário, similar ao primeiro, com a intenção de analisar se o uso do PBL foi capaz de influenciar a assimilação do conteúdo. O resultado revelou que, no primeiro momento (após a aula expositiva + resolução do exercício), 58,62% dos estudantes conseguiram assimilar o conteúdo. Já o questionário analisado após a aplicação do PBL revelou que 95,23% dos estudantes passaram a compreender melhor o conteúdo. Neste sentido, percebe-se que o uso da técnica influenciou na assimilação do conteúdo, proporcionou troca de experiência e

simulação de uma situação real e colaborou com o desenvolvimento de habilidades como a procura de soluções.

### **3.3 Seleção e caracterização do quase experimento**

A escolha por aplicar as técnicas de ensino na disciplina de Estrutura das Demonstrações Contábeis, ofertada no 4ª semestre de graduação do curso de Ciências Contábeis, ocorreu em função da disponibilidade, durante o ano de realização da pesquisa.

As técnicas propostas para aplicação foram selecionadas em função da análise de viabilidade de aplicação na disciplina de Estrutura das Demonstrações Contábeis, na qual foi realizado o quase experimento. Sendo consideradas as recomendações de aplicações sugeridas por Leal, Miranda e Casa Nova (2017), como tempo, espaço, recursos disponíveis, tipo de conteúdo e objetivos educacionais.

Estas técnicas foram as seguintes: método de caso, para o ensino da Demonstração do Resultado; seminário, para a Demonstração de Lucros ou Prejuízos Acumulados; *role-play*, para a Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido; *problem-based learning*, para a Demonstração do Valor Adicionado.

O método de caso foi aplicado após a aula expositiva e a avaliação de conteúdo da Demonstração do Resultado, com um tempo estimado de realização de 150 minutos (3 aulas de 50 minutos cada). O conteúdo desenvolvido foi a Demonstração do Resultado do Período, conceito, terminologia, finalidade, estrutura básica de acordo com a Lei n.º 6404/76 e forma de apresentação, que possibilitam a aplicação do método de caso, pois o objetivo do método, segundo Leal, Medeiros e Ferreira (2017), é proporcionar ao estudante o contato com uma situação real que vivenciará provavelmente na futura profissão, que exigirá deste estudante proposição de soluções, realização de diagnósticos, além de capacidade de trabalhar em equipe. Portanto, a intenção da aplicação deste método é proporcionar ao estudante uma reflexão sobre o conteúdo desenvolvido e estimular a capacidade de antecipar problemas e propor soluções.

A segunda técnica aplicada foi o seminário, para o ensino da Demonstração de Lucros ou Prejuízos Acumulados (DLPA). Essa técnica, segundo Veiga (1999), oportuniza o desenvolvimento e a formação de ideias.

Analisando a viabilidade de aplicação do Seminário, foi previsto um tempo estimado

de aplicação de 300 minutos (6 aulas de 50 minutos), levando em consideração o tamanho da turma (aproximadamente 42 alunos). Os conteúdos desenvolvidos na Demonstração de Lucros e Prejuízos Acumulados foram o conceito, terminologia, importância, estrutura básica e forma de apresentação na publicação, que permitem a aplicação do Seminário. Segundo Malusá, Melo e Bernardinho Junior (2017), o objetivo do método é investigar um tema com profundidade, trabalhar em sala de aula de maneira cooperativa e instaurar o diálogo. Espera-se que, com a aplicação do seminário, os estudantes ampliem e polinizem ideias, desenvolvam a habilidade de comunicação, o trabalho em equipe e a pesquisa.

A terceira técnica utilizada foi a de *Role-Play* (jogos de papéis) para o ensino da Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido – DMPL, pois, segundo Souza e Casa Nova (2017), esta técnica tem como objetivo promover a aplicação dos conhecimentos dos discentes, além de proporcionar debates, interatividade e sociabilidade. Permitindo, desta forma, segundo os autores, reflexões sobre o processo de decisão, compreensão, importância e relevância das informações contidas nas demonstrações contábeis.

Na análise de viabilidade do *Role-Play*, calculou-se um tempo estimado de 300 minutos. O conteúdo desenvolvido no ensino da DMPL referiu-se: ao conceito, à terminologia, à importância, à estrutura básica e à forma de apresentação na publicação, que podem ser trabalhados com o *Role-Play*, visto que a técnica tem como objetivo desenvolver o conhecimento, a área afetiva e emocional, bem como atitudes e valores, atribuindo ao estudante a responsabilidade pela própria aprendizagem (SOUZA, CASA NOVA, 2017). Espera-se que a técnica permita que os estudantes apliquem a teoria estudada para solucionar o problema apresentado.

Quanto à análise da viabilidade de aplicação do PBL, foi proposto, aproximadamente, 200 minutos para aplicação da técnica. O conteúdo abordado na DVA foi o conceito e a estrutura básica, que permite a aplicação prática do PBL, pois, segundo Soares et al. (2017), esta técnica auxilia na construção do conhecimento interdisciplinar, integra ensino e pesquisa, desenvolve habilidade de trabalho em grupo e flexibilidade, estimula a criatividade, proporciona uma experiência profissional e estimula a resolução de problemas.

### **3.4 Aplicações das técnicas**

A aplicação do método de caso foi utilizada no ensino do conteúdo da Demonstração do Resultado – (D.R), ocorrendo após a aula expositiva sobre o assunto (conceitos, objetivos

e estrutura), seguida de uma avaliação de conteúdo, por meio de um questionário. Posteriormente, o método de caso foi apresentado através de uma D.R com problemas estruturais, contendo um caso (real).

O processo de aprendizado pretendido foi desenvolvido em três etapas, conforme indicam Leal, Medeiros e Ferreira (2016). A primeira etapa ocorreu através de um estudo individual por parte dos estudantes, que deviam fazer uma leitura inicial e atenta do caso, com intenção de se familiarizar com o conteúdo apresentado; na segunda, foi realizada uma leitura mais atenta, focada nos detalhes, analisando aqueles mais importantes, com a intenção de identificar o problema. Posteriormente foram realizadas discussões em pequenos grupos, com o intuito de apurar a elaboração do caso. A partir deste momento, foram sugeridas bibliografias complementares, realizando uma troca de ideias com os estudantes, a partir de situações já vivenciadas ou estudadas; e, por fim, foi realizada uma apresentação dos grupos com propostas de solução, as quais foram debatidas em aula.

O roteiro seguido para aplicação do método de casos foi o indicado por Leal, Medeiros e Ferreira (2017): **(1) Planejamento** (ocorre antes da aula, este momento é destinado à escolha do caso e do material para leitura, à preparação da aula e do plano de ensino); **(2) Apresentação do caso** (disponibilização do material bibliográfico, separação dos grupos, análise do caso e busca de solução); **(3) Apresentação e discussão** (dos argumentos levantados); **(4) Conclusão** (finalização das discussões, avaliação da participação dos estudantes, aplicação de avaliação e autoavaliação do método bem como avaliação da aprendizagem, através de questionário).

O objetivo do método é trabalhar os conceitos, objetivos e a estrutura da Demonstração do Resultado, proporcionando ao aluno, conforme indicam Leal, Medeiros e Ferreira (2017): entrar em contato com situações reais e possíveis em busca da solução de um problema; desenvolver a habilidade de trabalhar em equipe e analisar problemas bem como propor soluções.

Para aplicação da técnica de seminários, foram seguidas as etapas sugeridas por Vasconcelos e Souto (2016), que são: **(1) Planejar** (definição dos temas e dos conteúdos, que serão entregues como apoio); **(2) Delimitar e delegar** (dos grupos e dos temas propostos); **(3) Apresentar a técnica** (explicação da aplicação, pesquisa e coleta de informação); **(4) Orientar** (orientação sobre a forma e o conteúdo); **(5) Expor e debater** (apresentação e questionamentos).

A aplicação iniciou após a aula expositiva sobre a DLPA e a respectiva avaliação. Na sequência, houve a separação dos alunos em grupos e a distribuição dos temas, de maneira que cada grupo discorreu sobre os assuntos selecionados. Os estudantes foram separados em grupos, para estudo e discussões, que posteriormente apresentaram o seminário.

Na realização do seminário, todos os integrantes deviam realizar uma apresentação oral, além de entregar um trabalho escrito, conforme indicam Malusa, Melo e Bernardinho Junior (2017). Os autores salientam que o material escrito deve ter clareza e estar de acordo com as normas ortográficas vigentes. Ademais, ter coerência e estar de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); enquanto, na parte oral, o estudante deve apresentar domínio do conteúdo e argumentação.

Ao término da entrega do material e da apresentação, foi aberto espaço para questionamentos do professor e dos alunos (diálogo crítico). Na sequência, foi aplicado um questionário para avaliação do conhecimento, avaliação da técnica e autoavaliação do estudante.

A terceira aplicação foi o método *role-play*, que ocorreu através da apresentação de uma situação real de uma empresa com um problema, a qual requer uma tomada de decisão. Diante da apresentação de um caso, os alunos foram separados em equipes, a qual era responsável por desempenhar determinado papel, conforme indicam Souza e Casa Nova (2017). Os papéis representados pelos estudantes foram estes: diretores, governo, acionistas, credores, funcionários - os quais discutiram a situação das contas da empresa -, através da análise das contas que compõem a mutação do Patrimônio Líquido (PL), buscando analisar se a empresa já está em processo de recuperação judicial, ou se tem possibilidade de se reerguer.

A partir da definição dos grupos (forma aleatória), foram disponibilizadas aos alunos, informações sobre o caso da companhia, bem como as decisões que poderiam ser tomadas por diretores, governo, acionistas, credores e funcionários, visando à reversão da situação econômico-financeira. Cada grupo, de acordo com o papel escolhido, buscou uma forma de reversão da situação. Foi solicitado um trabalho individual por escrito, na busca de soluções com base no papel para o qual o aluno foi designado (diretores, governo, acionistas, credores e funcionários). Posteriormente, os grupos, previamente formados, entraram em consenso sobre qual solução propor e, na sequência, expuseram a proposta definida. Cada grupo podia fazer uma pergunta específica para o outro, tendo 10 minutos para exposição e mais 10 minutos para responder aos questionamentos dos outros grupos.

Para o ensino da Demonstração do Valor Adicionado (DVA), foi utilizada a metodologia *Problem Based Learning* (PBL), pois esta técnica se baseia, segundo Soares et al. (2017), na apresentação de problemas reais que derivam da prática profissional, proporcionando ao estudante uma vivência e preparação para agir diante de desafios e de situações inesperadas.

O método se baseia na apresentação de um problema elaborado segundo uma situação real, o qual se diferencia dos demais métodos, conforme Soares et al. (2017), pois sua aplicação proporciona ao estudante trabalhar em grupo e desempenhar diferentes papéis (Líder – coordena as discussões; Relator – transcreve as ideias do grupo; Porta-voz - apresenta a defesa do grupo; demais membros - entregam um trabalho escrito – fruto da pesquisa – mínimo duas páginas).

A aplicação do PBL ocorreu, durante seis aulas, com duração de 50 minutos cada. A primeira e segunda aula foi expositiva, explanando os conceitos referentes à DVA, segundo o conteúdo vigente e estabelecido no pronunciamento técnico do Comitê de Pronunciamentos Contábeis CPC 09. Após a aula expositiva e a resolução de exercício, foi aplicado um questionário inicial para identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre os conceitos abordados, necessários para a resolução do problema, apresentado na etapa seguinte. Logo após, os alunos foram separados em grupos - que definiram o papel que cada estudante, dentro das opções de secretário (relator das discussões), líder (motivar e mediador), porta-voz (voz do grupo) e demais membros (participantes/ debatedores/pesquisadores). Na sequência, foi seguido o roteiro para a aplicação do PBL, conforme os sete passos indicados por Soares et al. (2017).

As etapas de aplicação do PBL, conforme indicam Soares et al. (2017), são: **(1) apresentar a situação problema**, (nesta etapa, foi entregue aos grupos uma DVA contendo um questionamento); **(2) identificar o problema** (neste momento, os grupos iniciaram suas discussões sobre como resolver o problema proposto, através da análise da demonstração); **(3) discutir os conhecimentos prévios do grupo sobre a situação problema**, (os grupos levantaram hipóteses baseadas nos conhecimentos prévios que possuem sobre o assunto); **(4) resumir a discussão** (relembrou os problemas listados e levantaram hipóteses, diagnósticos e sugestões, apontadas pelo secretário); **(5) identificar pontos obscuros e formar o conjunto de assuntos/temas que precisam ser estudados** (os grupos realizaram um levantamento, distribuídas às hipóteses entre os membros, para pesquisa); **(6) estudar ou**

**buscar informações de forma individual, que, posteriormente, serão confrontadas** (esta etapa de pesquisa foi realizada individualmente pelos estudantes fora do período das aulas); **(7) todos os membros trazem as informações coletadas e o grupo discute e identifica o que pode ser útil para resolver o problema** (esta etapa se constituiu na última aula, sendo apresentadas pelo porta-voz de cada grupo as possíveis resoluções para o problema, debatidas em aula).

Após a realização da atividade, os estudantes responderam a um questionário individualmente, baseado no conteúdo apresentado e discutido, que serviu de base para a avaliação do desenvolvimento da aprendizagem.

### **3.5 Avaliação**

A avaliação do desenvolvimento da aprendizagem (conhecimento) foi realizada em três momentos, a primeira antes da apresentação do conteúdo, para verificar o conhecimento prévio dos estudantes (com exceção do método de caso, que identificou esta necessidade depois desta aplicação); após cada aula expositiva e resolução de exercício, para verificar o desenvolvimento cognitivo alcançado, e a terceira, ao término da aplicação da técnica selecionada para o respectivo conteúdo, utilizada para identificar se o uso da técnica complementa influencia no nível de desenvolvimento alcançado, tendo base na Taxonomia de Bloom, por meio da análise do Domínio Cognitivo. Já avaliação do Domínio afetivo aconteceu após a aplicação de cada técnica experimental para verificar a satisfação e a avaliação do estudante com a técnica aplicada.

Esta avaliação da aprendizagem ocorreu por meio da aplicação de questionários, o primeiro aplicado antes da apresentação do conteúdo, para verificar o conhecimento prévio dos alunos (com exceção do método de caso), outro após as aulas e a resolução de exercício, bem como após o uso das técnicas, para verificar o nível de desenvolvimento cognitivo que o aluno atingiu, com o conteúdo apresentado de diferentes formas, embasados na Taxonomia de Bloom. Para avaliação dos dados, foram realizadas categorizações, de acordo com o domínio cognitivo e afetivo, apresentados por Bloom et al. (1977), para classificar e analisar o conteúdo apresentado nos questionários realizados, buscando entender o efeito no desempenho, através dos domínios cognitivo e afetivo, conforme proposta representada nos Quadros 6 ao 15.

**Quadro 6 - Domínio Cognitivo - Lembrar Nível 1**

Forma de avaliação	Questionamento	Avaliação
1.1. Conhecimento da terminologia	Verbos possíveis: liste, defina, nomeie, explique etc.  Exemplo: Conceitue o termo “Lucro Líquido do Período”. Ou defina os elementos que compõem a DR.	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Lembrar” 1.1, lembrou-se dos conceitos dos termos trabalhados.  <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Lembrar” 1.1, não lembrou dos termos trabalhados.  <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Lembrar” 1.1, lembrou parcialmente dos termos trabalhados.
1.2 Conhecimento dos fatos específicos	Exemplo: Descreva a finalidade/objetivo da Demonstração.	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Lembrar” 1.2, lembrou-se de fatos importantes.  <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Lembrar” 1.2, não lembrou dos fatos importantes.  <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Lembrar” 1.2, lembrou-se parcialmente dos fatos importantes.
1.3 Conhecimento das convenções	Exemplo: Descreva o que é estabelecido no Pronunciamento Técnico CPC 26, que trata da Demonstração do Resultado. Ou defina o Lucro Bruto e Lucro operacional	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Lembrar” 1.3, lembrou-se da norma.  <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Lembrar” 1.3, não lembrou da norma.  <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Lembrar” 1.3, lembrou parcialmente da norma.
1.4 Conhecimento da teoria e das estruturas	Exemplo: Com base nas contas apresentadas elabore a demonstração (XX) do resultado, no formato da Lei nº 6.404/76. Ou “Selecione qual D.R está apresentada corretamente”	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Lembrar” 1.4, lembrou-se da teoria, estrutura e organização da estrutura da demonstração trabalhada.  <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Lembrar” 1.4, não lembrou da teoria, estrutura e organização da estrutura da demonstração trabalhada.  <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Lembrar” 1.1, lembrou parcialmente da teoria, estrutura e organização da estrutura da demonstração trabalhada.

Fonte: elaboração própria, com base em Bloom et al. (1977) e Krathwohl (2002).

O processo do conhecimento, nível chamado de “Lembrar”, pode ser avaliado de acordo com Bloom et al. (1977, p.59), através do questionamento sobre dados específicos, como a definição de termos técnicos, atribuição de características, propriedade e relações ao objeto de estudo, como, por exemplo, “Conhecimento dos termos técnicos mais importantes da contabilidade”. Além do uso do conhecimento da terminologia, existe o conhecimento através de fatos específicos, como recordar fatos e dados importantes; o conhecimento das

convenções, portanto das normas e regras; o conhecimento de critérios, ou seja, conhecer a forma de aplicação e evolução das atividades; conhecimento de teorias e estruturas, portanto recordar as principais teorias a respeito do assunto estudado, compreender a estrutura e a organização estabelecida, bem como sua formulação, entre outros tipos de conhecimento (BLOOM et al. 1977).

### Quadro 7 - Domínio Cognitivo - Entender Nível 2

Forma de avaliação	Questionamento	Avaliação
2.1 Tradução	Busca questionar a tradução de um problema apresentado. Verbos possíveis: explique, descreva, resuma, mostre.	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Entender” 2.1, traduziu o problema apresentado através dos termos técnicos. <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Entender” 2.1, não traduziu os termos técnicos para a resolução do problema. <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Entender” 2.1, lembrou-se parcialmente dos fatos importantes.
2.2 Interpretação	Distingue conclusões legítimas das ilegítimas; distingue as contradições; habilidade de determinar limitações da interpretação	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Entender” 2.2, compreendeu e interpretou a informação de maneira clara. <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Entender” 2.2, não compreendeu e interpretou a informação de maneira clara. <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Entender” 2.2, compreendeu e interpretou parcialmente a informação.
2.3 Extrapolação	Busca medir a capacidade de distinguir as consequências prováveis daquelas com grau de probabilidade maior	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Entender” 2.3, extraiu conclusões de maneira efetiva. <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Entender” 2.3, não extraiu conclusões de maneira efetiva. <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Entender” 2.3, extraiu parcialmente conclusões.

Fonte: elaboração própria, com base em Bloom et al. (1977) e Krathwohl (2002).

A compreensão (entender), segundo Bloom et al. (1977), pode ser tratada através da tradução - habilidade desenvolvida para traduzir um problema através de termos técnicos e habilidade para traduzir as relações expressas; interpretação - remete à habilidade de compreender e interpretar com profundidade e de maneira clara uma mensagem ou informação, bem como a habilidade de distinguir conclusões legítimas daquelas que não são, determinando, inclusive, condições limitadoras de uma correta interpretação; extrapolação -

desenvolve a habilidade de extrair conclusões e enumerá-las de maneira efetiva, habilidade de identificar quando a informação possui lacuna bem como distinguir consequências prováveis das com maior propensão.

### Quadro 8 - Domínio Cognitivo - Aplicar Nível 3

Forma de avaliação	Questionamento	Avaliação
3.1 Caminho 1 – Desconhecido 3.2 Caminho 2 – Conhecido	Ocorre quando um problema é apresentado e percebido pelo estudante como: (a) desconhecido (b) conhecido. Na situação (b) o estudante reestrutura o problema a fim de assemelhar-se com aquele conhecido. Na situação (a) o estudante usa elementos conhecidos para reestruturar o problema em um contexto conhecido; Verbos possíveis: resolva, demonstre, aplique, etc.	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Aplicar” 3.1, conseguiu solucionar o problema. <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Aplicar” 3.1, não conseguiu solucionar o problema. <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Aplicar” 3.1, conseguiu parcialmente resolver o problema.

Fonte: elaboração própria, com base em Bloom et al. (1977) e Krathwohl (2002).

O elemento aplicação (aplicar) pode ser verificado através da apresentação de um problema, o qual é percebido pelo estudante que desconhece seu princípio e segue por um caminho ou reconhece imediatamente, apresentando elementos conhecidos para guiar sua ação (BLOOM et al. 1977). Para os autores, esta aplicação ocorre quando o estudante consegue utilizar um procedimento estudado para conduzir uma situação.

### Quadro 9 - Domínio Cognitivo - Analisar Nível 4

Forma de avaliação	Questionamento	Avaliação
4.1 Análises dos elementos	Busca verificar a habilidade de reconhecer pressupostos explícitos. Verbos possíveis: analise, compare, categoriza etc.	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Analisar” 4.1, distinguiu o fato das hipóteses levantadas. <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Analisar” 4.1, não distinguiu o fato das hipóteses levantadas. <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Analisar” 2.1, parcialmente distinguiu o fato das hipóteses levantadas.
4.2 Análises das relações	Busca verificar a habilidade de distinguir causa e efeito	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Analisar” 4.2, distinguiu a causa do efeito. <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Analisar” 4.2, não distinguiu a causa do efeito. <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Analisar” 4.2, compreendeu e

		interpretou parcialmente a informação.
4.3 Análises dos princípios (reconhece uma forma e um esquema)	Busca verificar o desenvolvimento da habilidade de reconhecer a forma e a estrutura que deve ser usada	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Analisar” 4.3, percebe as técnicas usadas em determinada situação <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Analisar” 4.2, não percebe as técnicas usadas em determinada situação. <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Analisar” 4.3, percebe parcialmente as técnicas usadas.

Fonte: elaboração própria, com base em Bloom, proposta por Bloom et al. (1977) e Krathwohl (2002).

A análise (analisar) pode ser realizada, segundo Bloom et al. (1977), através dos elementos que desenvolvem a habilidade de reconhecer pressupostos não explícitos, bem como a habilidade de distinguir fatos de hipóteses; análise de relações - que identifica a habilidade de distinguir relações de causa e efeito; análise dos princípios da organização - que desenvolve a habilidade de reconhecer a forma e um esquema e habilidade de perceber as técnicas usadas em determinada situação.

#### Quadro 10 - Domínio Cognitivo - Sintetizar Nível 5

Forma de avaliação	Questionamento	Avaliação
5.1 Habilidades de argumentação	Busca verificar a habilidade de escrever um argumento e não se limitar a uma simples afirmação. Verbos possíveis: elabore, crie, desenvolva etc.	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Sintetizar” 5.1, apresentou um argumento. <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Sintetizar” 5.1, não apresentou um argumento. <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Sintetiza” 5.1, parcialmente apresentou argumento (apenas uma afirmação)

Fonte: elaboração própria, com base em Bloom et al. (1977) e Krathwohl (2002).

A síntese (sintetizar) é desenvolvida, de acordo com Bloom et al. (1977) através da habilidade de escrever um argumento e não se limitar a uma simples afirmação, descreve a capacidade de fazer um julgamento embasado em critérios e padrões.

#### Quadro 11 - Domínio Cognitivo - Criar Nível 6

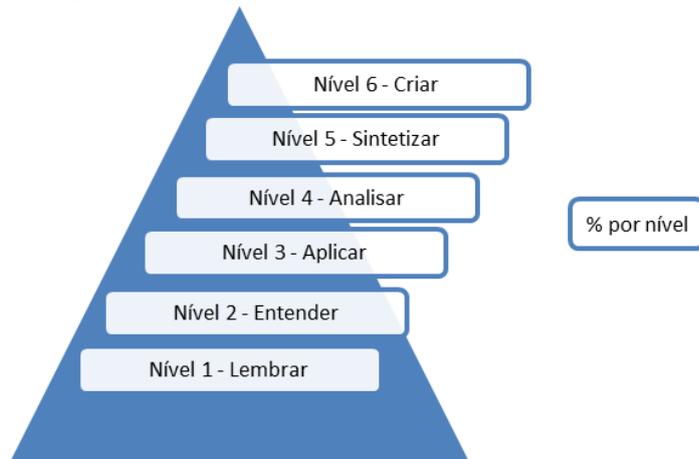
Forma de avaliação	Questionamento	Avaliação
6.1 Compara uma situação com determinada norma	Busca verificar se o aluno é capaz de comparar uma situação com a norma. Verbos possíveis:	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Criar” 6.1, consegue comparar determinada situação apresentada com a norma

	julgue, critique, justifique, compare etc.	vigente.  <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Criar” 6.1, não consegue comparar determinada situação apresenta com a norma vigente.  <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Criar” 6.1, parcialmente consegue comparar determinada situação apresenta com a norma vigente.
6.2 Identifica juízos e valores implícitos	Busca verificar se o aluno é capaz de identificar juízo e valores implícitos em uma situação apresentada	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Criar” 6.2, consegue identificar informações implícitas.  <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Criar” 6.2, não consegue identificar informações implícitas.  <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível - “Criar” 6.2, parcialmente consegue identificar informações implícitas.
6.3 Utiliza critérios para atribuir valor	Busca verificar a habilidade de evoluir criticamente.	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Criar” 6.3, consegue atribuir critérios.  <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Criar” 6.3, não consegue atribuir critérios.  <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Criar” 6.3, parcialmente consegue atribuir critérios.

Fonte: elaboração própria, com base em Bloom et al. (1977) e Krathwohl (2002).

Neste nível, a evolução (criar) ocorre, segundo Bloom et al. (1977), quando há um avanço na habilidade de comparar uma situação com a norma; habilidade de identificar juízo e valores implícitos; habilidade de evoluir criticamente, portanto usa critérios para atribuir valor aos elementos analisados.

Em síntese, o que se buscou avaliar foi o nível de desenvolvimento cognitivo que os estudantes obtiveram após a aula expositiva mais resolução de exercício, e após a aplicação das técnicas, conforme Figura 1.

**Figura 1 - Níveis do conhecimento**

Fonte: elaboração própria, com base em Krathwohl (2002).

Quanto ao domínio afetivo, de acordo com Bloom et al. (1977), este ocorre quando o indivíduo toma consciência dos estímulos recebidos e, a partir deles, inicia o comportamento afetivo, o qual é configurado segundo o contexto em que ocorre. Este domínio serviu de base para a verificação, nesta pesquisa, da satisfação do estudante quanto às técnicas utilizadas.

**Quadro 12 - Domínio Afetivo - Receber Nível 1**

Forma de avaliação	Questionamento	Avaliação
1.1 Consciência	Utilizado na autoavaliação.  Verbos possíveis: escolha, selecione etc.  Você está consciente sobre como a atividade será desenvolvida?  Sim ( ) Não ( )	( ) Atingiu o nível “Receber” 1.1, está consciente sobre o método a ser aplicado.  ( ) Não atingiu o nível “Receber” 1.1, não está consciente sobre a aplicação do método.  ( ) Atingiu parcialmente o nível – “Receber” 1.1, lembrou parcialmente dos termos trabalhados.
1.2 Disposição	Utilizado na autoavaliação.  Você estava disposto a participar da atividade?  Sim ( ) Não ( )	( ) Atingiu o nível “Receber” 1.2, recebeu com disposição as tarefas solicitadas com o método.  ( ) Não atingiu o nível “Receber” 1.2, não recebeu com disposição as tarefas solicitadas com o método.  ( ) Atingiu parcialmente o nível – “Receber” 1.2, recebeu as tarefas com parcial disposição.

Fonte: elaboração própria, com base em Bloom et al. (1977) e Krathwohl (2002).

Esta categoria demonstra um dos elementos considerados na avaliação do domínio afetivo, os quais segundo Bloom et al. (1977), têm níveis, como o item “Receber”, que ocorre

quando o educando adquire consciência sobre algo; está disposto a receber, aceitando e escutando com respeito.

**Quadro 13 - Domínio Afetivo - Responder Nível 2**

Forma de avaliação	Questionamento	Avaliação
2.1 Consentimento em responder	Utilizado na autoavaliação.  Você concorda em participar da atividade será desenvolvida?	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Responder” 2.1, consente a participação no método a ser aplicado.  <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Responder” 2.1, não consente.  <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Responder” 2.1, consente parcialmente.
2.2 Disposição em responder	Utilizado na autoavaliação.  Você estava disposto a participar da atividade?	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Responder” 2.2, participou com disposição da atividade.  <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Responder” 2.2, não participou com disposição da atividade.  <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Responder” 2.2, participou com pouca disposição da atividade.
2.3 Satisfação em responder	Utilizado na autoavaliação.  Ficou satisfeito com a aplicação do método?	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Responder” 2.3, ficou satisfeito com a atividade.  <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Responder” 2.3, não ficou satisfeito com a atividade.  <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Responder” 2.3, ficou um pouco satisfeito com a atividade.

Fonte: elaboração própria, com base em Bloom et al. (1977) e Krathwohl (2002).

Quanto ao elemento “Responder” representa o nível de compromisso do estudante com o estímulo recebido, o qual ele atribui um valor, portanto, à medida que ele se encontra mais comprometido com uma situação, mais disposto ele está a responder (BLOOM et al., 1977). Esse item se classifica como: consentimento em responder, conota a reação de obediência; disposição em responder, caracteriza a capacidade de uma ação voluntária, cooperação; e a satisfação em responder ocorre quando existe um consentimento, uma resposta voluntária que se apresenta acompanhada do sentimento de satisfação, prazer ou entusiasmo. Uma maneira de analisar este item é questionar qual comportamento ou situação indica uma emoção positiva de satisfação, ou desenvolver uma técnica para registrar as expressões de satisfação.

**Quadro 14 - Domínio Afetivo - Valorizar Nível 3**

Forma de avaliação	Questionamento	Avaliação
3.1 Aceitação de um valor	Utilizado na autoavaliação.  Você avalia como positivo a participação em grupo?  Sim ( )  Não ( )	( ) Atingiu o nível “Valorizar” 3.1, valoriza a participação em grupo na atividade.  ( ) Não atingiu o nível “Valorizar” 3.1, não valoriza a participação em grupo na atividade.  ( ) Atingiu parcialmente o nível – “Valorizar” 3.1, valoriza em parte a participação em grupo na atividade.
3.2 Preferência por um valor	Utilizado na autoavaliação.  Você prefere a aula expositiva ou o método aplicado?  ( ) Aula Expositiva + Resolução de exercício  ( ) Técnica experimental.	( ) Atingiu o nível “Valorizar” 3.2, tem preferência pela técnica utilizada.  ( ) Não atingiu o nível “Valorizar” 3.2, não prefere a técnica utilizada.  ( ) Atingiu parcialmente o nível – “Valorizar” 3.2, não tem preferência entre os métodos.
3.3 Satisfação em responder	Utilizado na autoavaliação.  Ficou satisfeito com a aplicação da técnica experimental?  Sim ( )  Não ( )  Indiferente ( )	( ) Atingiu o nível “Valorizar” 3.3, ficou satisfeito com a utilização do método.  ( ) Não atingiu o nível “Valorizar” 3.3, não ficou satisfeito com a aplicação do método.  ( ) Atingiu parcialmente o nível – “Valorizar” 3.3, não ficou satisfeito nem insatisfeito com a aplicação do método.

Fonte: elaboração própria, com base em Bloom et al. (1977) e Krathwohl (2002).

O item “Valorizar” representa um grau mais profundo de internalização, que, segundo Bloom et al. (1977) é definida por uma aceitação emocional de uma doutrina, se classifica como: aceitação de um valor, o estudante se sente membro de um grupo e aceita como positivo o desejo de estabelecer relações; preferência por um valor, ocorre quando o sujeito fica disposto para que se relacionem com ele, manifesta preferência por determinada situação; compromisso, indica um grau de certeza, de convicção.

**Quadro 15 - Domínio Afetivo - Organizar Nível 4**

Forma de avaliação	Questionamento	Avaliação
4.1 Conceituação de um valor	Utilizado na autoavaliação.  Você acredita que a utilização da técnica aplicada (Exemplo: PBL) ajudou na aprendizagem do	( ) Atingiu o nível “Organizar” 4.1, acredita que a técnica ajudou na aprendizagem do conteúdo.  ( ) Não atingiu o nível “Organizar”

	conteúdo? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	4.1, não acredita que a técnica ajudou na aprendizagem do conteúdo.  <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Organizar” 4.1, acredita que em parte a técnica ajudou na aprendizagem do conteúdo.
4.2 Organização de valores	Utilizado na autoavaliação.  Você recomendaria o uso da técnica experimental para as próximas turmas da disciplina ou recomendaria somente a aula expositiva e resolução de exercício?  Técnica aplicada <input type="checkbox"/>  Aula expositiva + Resolução de exercício <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Organizar” 4.2, recomenda o método utilizado.  <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Organizar” 4.2, não recomenda o método utilizado.  <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Organizar” 4.2, não valoriza nem o método aplicado, nem a aula expositiva.

Fonte: elaboração própria, com base em Bloom et al. (1977) e Krathwohl (2002).

Quanto ao quesito “Organizar”, ocorre quando o sujeito inclui a determinação de fatores comuns, processo de análise e diferenciação, de acordo com Bloom et al. (1977), este elemento é separado em: conceituação de valor - quando o estudante forma juízo de valor sobre determinada questão, de modo que esta formação se integra ao sistema de valores do estudante; organização de um sistema de valores - quando o estudante classifica, ordena suas possibilidades dentro de um esquema, de acordo com o seu ordenamento.

#### Quadro 16 - Domínio Afetivo - Caracterizar Nível 5

Forma de avaliação	Questionamento	Avaliação
5.1 Exame do conjunto generalizado	Utilizado na autoavaliação.  Você modificou sua opinião anterior, quanto ao método aplicado, após participar da atividade?  <input type="checkbox"/> Sim, achei que não ia gostar da atividade.  <input type="checkbox"/> Não, não mudei minha opinião após a aplicação do método.  <input type="checkbox"/> Mudei parcialmente minha opinião.	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Caracterizar” 5.1, modificou seu pensamento.  <input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Caracterizar” 5.1, não modificou seu pensamento.  <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Caracterizar” 5.1, modificou em parte seu pensamento.
5.2 Caracterização por um valor, representa a visão e crenças do sujeito	Utilizado na autoavaliação.  Você desenvolveu um padrão (atribuiu um valor) ao método	<input type="checkbox"/> Atingiu o nível “Caracterizar” 5.1, o estudante desenvolveu uma consciência, que permitiu a atribuição de valor (10).

	utilizado. Verbos utilizados: Julgue, identifique, decida. Avalie a aplicação do método: 10 – Valorizei muito 5 – Valorizei um pouco 0 – Não valorizei a atividade	<input type="checkbox"/> Não atingiu o nível “Caracterizar” 5.1, não desenvolveu uma consciência, não permitindo atribuir valor (0).  <input type="checkbox"/> Atingiu parcialmente o nível – “Caracterizar” 5.1, desenvolveu em parte uma consciência, valorizando um pouco a atividade (5).
--	--	---

Fonte: elaboração própria, com base em Bloom et al. (1977) e Krathwohl (2002).

O último elemento é representado pela “Caracterização”. Segundo Bloom et al. (1977), este nível apresenta a internalização dos valores estabelecidos e ordenados dentro do sistema; neste nível, o sujeito aprecia as possibilidades de maneira realista. Este item se subdivide, segundo os autores, em: exame do conjunto generalizado - quando o estudante se dispõe a rever o juízo já formado e modifica seu comportamento, caso haja novas evidências que o convença; caracterização - constitui o processo afetivo em um patamar mais amplo, acontece quando o estudante desenvolve um comportamento baseando em princípios éticos, desenvolvendo uma consciência.

Trata-se, portanto, de um quase experimento, que buscou investigar se as técnicas de ensino são capazes de influenciar no desenvolvimento cognitivo e na motivação (satisfação) desenvolvida pelos estudantes de graduação em Ciências Contábeis, de uma Instituição Federal de Ensino (IFES).

### 3.5 Limitações da pesquisa

Este estudo limita-se à análise de quatro técnicas de ensino aplicadas ao ensino da Contabilidade, não abrangendo a totalidade de teorias, estratégias e técnicas de ensino existentes. Cabe dizer que seus resultados se restringiram apenas à amostra pesquisada, não podendo ser generalizados. Considera-se, também, como limitação à falta de análise do estilo de aprendizagem dos estudantes, visto que, através dela, poder-se-ia verificar a forma como o estudante processa a informação, auxiliando o docente na definição dos métodos e técnicas que utilizará. Cabe salientar que a proposta da Taxonomia de Bloom foi aplicada de forma plena, no entanto, foram explorados apenas dois domínios (cognitivo e afetivo).

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O quase experimento foi realizado por meio da utilização de quatro técnicas de ensino, utilizadas de forma complementar à explicação do conteúdo, trabalhado na aula expositiva mais a resolução de exercício, em uma turma de 4º semestre do curso de Ciências Contábeis, durante o 1º semestre do ano de 2018, na disciplina de Demonstrações Contábeis. Estavam matriculados, nesta disciplina, 42 estudantes, no entanto, cabe salientar que, para fins de elaboração desta análise, foram considerados somente aqueles que participaram de todas as avaliações, realizadas, em cada etapa proposta nas técnicas, com a intenção de acompanhar o desenvolvimento cognitivo.

A disciplina na qual foi aplicado o quase experimento possui um alto índice de reprovação historicamente, e conseqüentemente, apresenta estudantes que estão repetindo-a mais de uma vez, em virtude destes fatores o número de desistências e ausência nas aulas também é grande. Este fator foi percebido nas avaliações realizadas, que oscilaram em quantidade, em função da presença dos alunos, os quais desistiram ou abstiveram-se em funções de questões pessoais. Não houve resistência ou desconforto com a aplicação do quase experimento, pelo contrário, os estudantes ao ficarem sabendo da proposta de aplicação foram receptivos e ficaram motivados.

Os estudantes participantes do quase experimento iniciaram suas aulas dia 14/03, com a apresentação do docente titular sobre os conteúdos que seriam desenvolvidos, bem como das atividades complementares que iriam ser realizadas na metade do semestre, por intermédio das técnicas de ensino. Assim, todos os conteúdos propostos na disciplina foram trabalhados pelo professor, por meio da aula expositiva e resolução de exercício. E, somente a partir do conteúdo sobre a Demonstração do Resultado, trabalhado no segundo bimestre, iniciou-se a aplicação da primeira técnica selecionada.

A dinâmica realizada para aplicar as avaliações, quanto ao desenvolvimento cognitivo, foi desenvolvida em dois momentos, com relação ao método de caso. Uma após a realização da aula expositiva mais a resolução de exercícios, e a outra após a aplicação da técnica, com a intenção de comparar os resultados obtidos através de uma técnica e outra. No entanto, nas demais técnicas (seminário, *role-play* e PBL), percebeu-se a necessidade de analisar o conhecimento prévio dos estudantes, e, então, optou-se por realizar três avaliações cognitivas. A avaliação realizada no momento anterior à explanação do conteúdo, chamado de momento zero, foi utilizada para conferir o conhecimento prévio dos estudantes; a segunda, após a aula

expositiva mais a resolução de exercícios (momento um), para analisar o desenvolvimento proporcionado através destas estratégias de ensino; e a terceira (momento dois), após a aplicação da técnica selecionada, teve a intenção de verificar o desenvolvimento em cada momento de aprendizagem dos estudantes.

Para identificar o nível de desenvolvimento cognitivo alcançado pelos estudantes, conforme indicado por Anderson e Krathwohl (2001), considerou-se que o estudante atingiu o nível desejável naquelas situações em que a resposta ao questionamento realizado foi elaborada de maneira correta e completa, independente das palavras utilizadas (ditas conforme professor/legislação). Quando o estudante respondeu em parte ao questionamento realizado, considerou-se que, parcialmente, atingiu determinado nível; e quando ele não respondeu ou respondeu de forma errada, considerou-se que ele não atingiu o nível analisado.

Assim, para a realização das avaliações cognitiva e afetiva foram elaborados instrumentos de análise, aplicados na forma de questionário, embasados na Taxonomia de Bloom, que serviram de base para a verificação dos resultados obtidos - os quais foram dispostos em tabelas, evidenciando os níveis de desenvolvimento cognitivo e afetivo alcançados em cada momento e em cada técnica utilizada.

#### **4.1 Análise: Método de Caso**

O método de caso foi utilizado para o ensino complementar sobre a Demonstração do Resultado – (DR), iniciado após a aula expositiva e resolução de exercício sobre o conteúdo, seguido da realização das avaliações cognitiva e afetiva. A proposta de desenvolvimento desta técnica foi apresentada aos estudantes, por meio de *Power Point*, indicando por seu conceito, benefícios, objetivo educacional, forma de aplicação e de avaliação.

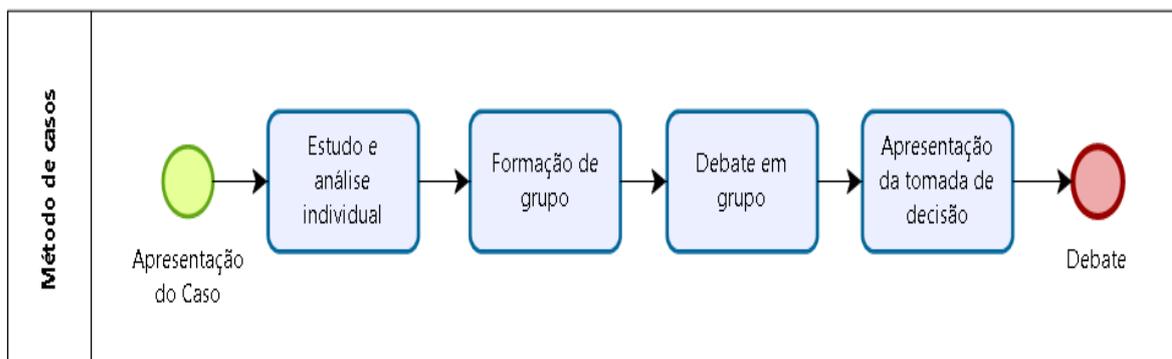
Nesta explicação, também foi comentado o estudo de Costa (2017), como uma forma de incentivar a participação dos estudantes nas técnicas propostas nesta pesquisa. Segundo o autor, a utilização de métodos ativos de ensino desenvolve maior retenção do conteúdo estudado, destacando que, depois de duas semanas após a experiência, 70% dos estudantes que participam de uma discussão sobre um assunto lembram do que falaram, e 90% dos estudantes que participaram de uma simulação real conseguem falar e fazer o que realizaram na simulação. Neste sentido, o método de caso segundo Leal, Medeiros e Ferreira (2017) se propõe a desenvolver a habilidade de analisar problemas e propor soluções, a partir de situações reais.

Assim, ao término da apresentação sobre a técnica, iniciou-se sua aplicação, através da entrega aos estudantes de uma Demonstração de Resultado real - a qual se apresentava de forma desestruturada e com um elemento faltante (um valor) -, para que o estudante calculasse o resultado, caracterizando a primeira etapa de desenvolvimento do método de caso. Foram utilizadas duas demonstrações de empresas conceituadas e populares, do ramo de vestuário e acessórios. Cada estudante recebeu uma demonstração de forma aleatória e individual, contendo uma letra, por exemplo, Método de Caso (A) e deveria reestruturá-la e calcular o valor não informado.

No total, existiam 6 demonstrações diferentes, distribuídas aleatoriamente entre os estudantes, contendo a indicação de uma letra (A, B, C, D, E, F), indicativa de casos diferentes, para que, após a resolução individual, os estudantes formassem os grupos com base nesta informação. Foram formados 6 grupos, os quais debaterem e buscaram solucionar a questão solicitada, conforme uma das proposições utilizadas: “Análise a situação presente da empresa partindo da demonstração elaborada individualmente, e depois compare com uma nova situação, em que a despesa com vendas deva ser igual a zero”.

Nesse sentido, com base no caso apresentado, cada grupo deveria realizar uma nova reestruturação da demonstração e comparar ambas as situações, buscando identificar quais seriam os reflexos dessa mudança nas demais contas da estrutura e realidade da empresa. Na sequência, deveriam debater sobre o reflexo das mudanças propostas e apresentar a tomada de decisão, indicando se a nova mudança deveria ou não ser realizada pela empresa. Assim, cada grupo defendeu suas ideias, com base nos conceitos trabalhados, através de um debate com toda turma, conforme as etapas da técnica descritas na Figura 2. Este desenvolvimento foi realizado em quatro aulas de 50 minutos cada, utilizando-se uma aula a mais do que a previsão realizada.

**Figura 2 - Etapas do Método de Caso**



Fonte: Elaboração própria, com base em Leal, Medeiros e Ferreira (2017).

Estas etapas evidenciam os passos de desenvolvimento do método de caso, detalhando sua aplicação, conforme o roteiro proposto por Leal, Medeiros e Ferreira (2017).

Quanto às avaliações realizadas para análise do desenvolvimento cognitivo e afetivo do método de caso, aplicaram-se questionários para identificar o nível alcançado pelos estudantes em cada momento avaliado, com a intenção de verificar se o uso da técnica foi capaz de influenciar no nível cognitivo atingido pelos estudantes. Para realização desta análise, foi elaborado um instrumento de avaliação, contendo as questões que permitiram verificar cada nível proposto pela Taxonomia de Bloom, quanto ao Domínio Cognitivo, conforme ilustrado no quadro 17.

**Quadro 17 - Instrumento de Avaliação Cognitivo - D.R**

Dimensão Cognitiva	Dimensão do conhecimento	
	Fatos e Termos	Conceitos (estrutura) e processos
Lembrar	Q1. Defina o que é o resultado líquido do período?	Q2. Descreve onde a empresa deve classificar a conta resultado da equivalência patrimonial na estrutura da Demonstração do Resultado?
Entender	Q1.1 Explique o que representa o resultado líquido do período para empresa?	Q2.2 Interprete: Caso a empresa tenha resultado negativo, qual o reflexo nos impostos sobre o lucro?
Aplicar	Q5. Elabore a Demonstração do Resultado.	Q5. Elabore a Demonstração do Resultado.
Analisar		Q3. Comparando os resultados da empresa nas etapas 1 e 2 da atividade individual e em grupo, identifique qual apresenta melhor situação e capacidade de crescimento
Sintetizar		Q.4 Proponha soluções para melhorar o resultado da empresa que teve o pior resultado do período.
Criar		Q3.1. Justifique a resposta da questão 3.

Fonte: Elaboração própria, com base em Bloom et.al (1977) e Krathwohl (2002).

Diante deste instrumento (Quadro 17), aplicou-se a avaliação cognitiva nos 35 estudantes que participaram das duas avaliações propostas no método de caso. A primeira realizada após a aula expositiva e a resolução de exercício, sobre a D.R, conforme questões apresentadas no Quadro 17.

Na interrogação (Q.1), buscou-se verificar a lembrança de fatos e termos sobre a demonstração do resultado, identificando a capacidade de o estudante recordar os termos

técnicos e seu significado para contabilidade, conforme indicado por Bloom et.al (1977). Considerou-se como resposta completa/correta aquela que apresentava o mesmo sentido (não as palavras) que a seguinte: “É o resultado que corresponde a diferença entre a receita menos o custo dos produtos, menos as despesas operacionais, + ou - os tributos sobre o lucro, apresentando o lucro ou prejuízo apurado no exercício”. Assim, identificou-se que 20% dos estudantes alcançaram o nível “Lembrar” de forma completa e 80% de forma parcial, portanto, nenhum estudante deixou a questão em branco ou respondeu de maneira errada. Infere-se que os estudantes, de forma geral, conseguiram recordar o assunto estudado.

Ainda no nível “Lembrar”, na questão (Q.2), buscou-se identificar a compreensão dos estudantes quanto aos fatos específicos trabalhados na D.R, conforme recomenda Bloom et. al (1977), quanto ao conhecimento de conceitos, estruturas e processos. Considerando como resposta completa para (Q.2) a seguinte: “Deve ser classificada após o Lucro Bruto, em Outras receitas/despesas, antes do I.R e C.S.” Este questionamento revelou que 17,14% dos estudantes responderam de forma correta e completa a esta questão, 20% de maneira parcial e 62,86% não alcançaram este nível, sugerindo maior dificuldade de compreensão dos conceitos, estruturas e processos trabalhados.

Quanto ao nível “Entender”, foi questionado, na sequência da questão (Q.1), quanto a fatos e termos, com a intenção de verificar se o estudante era capaz de explicar o que entendeu sobre o assunto solicitado. Considerando como resposta completa: “Representa o lucro ou prejuízo (situação econômica) gerado pela empresa no período”. Neste nível, 48,57% dos estudantes responderam de forma completa, 22,86% atingiram parcialmente e 28,57% não alcançaram o nível “Entender”, sinalizando que a maioria dos estudantes, em parte ou de forma total, conseguiu entender os fatos e os termos trabalhados.

Explorando ainda o nível entender quanto ao conhecimento de conceitos, estruturas e processos, solicitou-se aos estudantes que interpretassem o reflexo do resultado negativo nos impostos, conforme (Q.2.2). Apresentando como resposta indicada aquela que contemplasse o sentido: “Os impostos não serão devidos, visto que os mesmos são calculados sobre o lucro, se não há lucro não há tributação.” Deste questionamento, 85,71% estudantes atingiram o nível “Entender”, 11,43% parcialmente atingiram e apenas 2,86%, ou seja, um estudante não atingiu. Apontando que o entendimento dos conceitos, estruturas e processos ocorreu de forma mais ampla do que aquele atingido pelos fatos e termos.

Quanto ao nível aplicar, foi solicitado que os estudantes elaborassem uma Demonstração do Resultado. Porém, como o exercício foi resolvido em aula, antes da entrega por parte dos estudantes, seu resultado não retrataria o desenvolvimento realizado pelo estudante, por este motivo não fará parte desta análise.

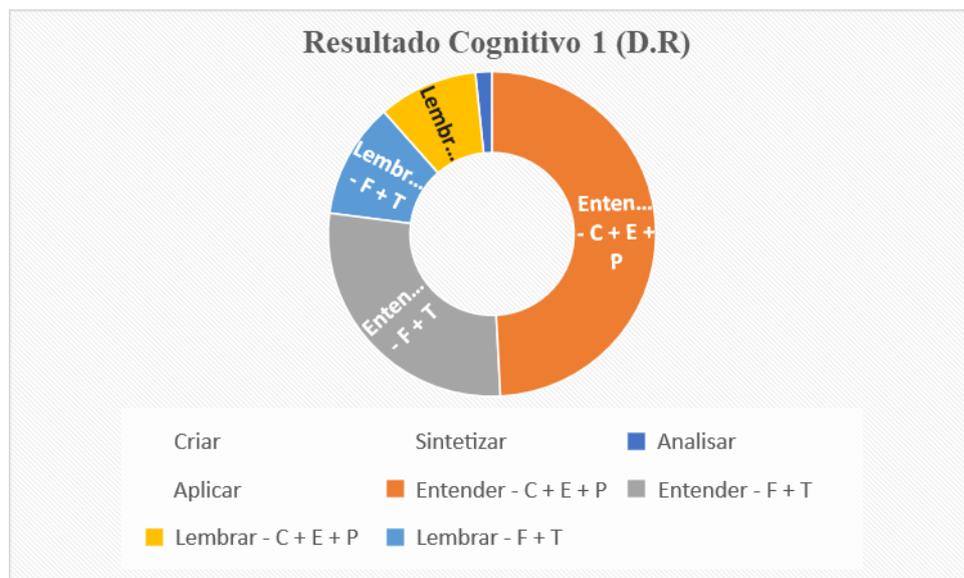
Já, no nível “Analisar”, foram verificados, através da apreciação por parte dos estudantes, dois exercícios realizados pelo professor (como resolução de exercício), os quais apresentaram duas Demonstrações de Resultado, de dois anos consecutivos, de duas empresas distintas. Uma empresa apresentava lucro e a outra, prejuízo, com intenção de verificar a capacidade de os estudantes reconhecerem pressupostos explícitos, estrutura e funcionamento da D.R, portanto não havia uma única resposta correta. Assim, solicitou-se aos estudantes, com base nestas demonstrações, que buscassem analisar qual delas possuía melhor situação e capacidade de crescimento, conforme: (Q3). Neste elemento, percebeu-se que apenas 2,86% analisaram a questão relacionando seus argumentos com os conceitos estudados; enquanto os demais 97,14% analisaram parcialmente a questão, expondo apenas a opinião, sem reconhecer pressupostos explícitos (por meio de análise dos dados, de maneira comparativa com a teoria, distinguindo formas e elementos de uma empresa para outra etc.). Segundo Bloom et. al (1977), este nível permite identificar a compreensão dos fatos solicitados, apoiando-se nos fatos e normas, apresentando uma sustentação para sua resposta.

No nível “Sintetizar”, continuou-se trabalhando em cima das duas demonstrações utilizadas no exercício desenvolvido pelo professor, solicitando a elaboração de uma proposta para melhorar o resultado da empresa, conforme (Q.4). Nesta questão, a ideia era verificar a habilidade do estudante, elaborar argumentos que defendessem sua solução embasada nos conteúdos estudados. Desse modo, também não havia uma única resposta correta, a intenção do questionamento era verificar se o estudante conseguiu fazer justificativas (associações) com bases nas informações que tinha, através dos conteúdos estudados. O resultado apontou que 97,14% dos estudantes atingiram parcialmente o nível sintetizar”, em função de não desenvolver argumentos baseados nos conteúdos estudados, e 2,86% apresentaram uma resposta fora do contexto analisado (respostas sem argumento lógica/teórica), demonstrando a dificuldade relacionada a este nível, que requer, segundo Bloom et. al (1977), a realização de um exame dos fatos, por parte do aluno, apontando uma descrição prática, como a indicação de causa e efeitos para sua argumentação.

Para analisar o último nível, a capacidade do estudante “Criar” a partir dos conceitos trabalhados, relacionando suas críticas às normas, solicitou-se aos estudantes que justificassem a resposta dada quanto à questão (Q.3) sobre qual empresa (do exercício da D.R) apresentava melhor situação e capacidade de crescimento, conforme (Q3.1). Nesse quesito, nenhum estudante apresentou justificativa ou argumento para defender sua resposta. Este degrau, proposto por Bloom et. al (1977), impõe que o estudante apresente um juízo pautado em argumentos particulares, desenvolvidos, anteriormente, em cada nível, defendendo uma proposta que contenha conceitos que recorda, entende, aplica e é capaz de sintetizar.

Assim, o nível cognitivo atingido pelos estudantes na totalidade, com base na aula expositiva e resolução de exercícios, sobre o conteúdo da Demonstração de Resultado, apresenta-se resumidamente no Gráfico 1.

**Gráfico 1 - Avaliação Cognitiva - Aula expositiva + R. E - (D.R)**



Fonte: Dados da pesquisa.

Destaca-se, nestes resultados, que a maioria dos estudantes atingiu ou parcialmente atingiu o nível “Lembrar”, quando questionados com assuntos referentes a fatos e termos (F + T); já quando o assunto tratou de conceitos, estruturas e processos (C+ E+ P), 62,86% não atingiram este nível. Enquanto, no nível “Entender”, este resultado foi diferente, em ambos os casos, a maioria atingiu ou parcialmente o nível analisado. Percebe-se que nenhum estudante conseguiu, a partir dos conhecimentos desenvolvidos, atingir o nível “Criar” - o mais complexo e difícil de alcançar, segundo Bloom et, al (1977).

Quanto à análise de satisfação do estudante com a aula expositiva seguida da resolução de exercício sobre a D.R, elaborou-se um instrumento de avaliação, com base no domínio afetivo da Taxonomia de Bloom, conforme Quadro 18:

**Quadro 18 - Instrumento de Avaliação Afetivo – Aula expositiva + R.E - (D.R)**

Níveis	Autoavaliação
Receber	Q2. Acredita que a aula expositiva mais a resolução de exercícios ajudou a melhorar o entendimento do conteúdo? ( ) Sim ( ) Não
Responder	Q1. Atribua uma nota a aplicação da aula expositiva + Resolução de exercícios: ( ) 5 - Muito satisfeito ( ) 4- Satisfeito ( ) 3 - Parcialmente satisfeito ( ) 2- Insatisfeito ( ) 0 -Totalmente Insatisfeito
Valorizar	Este item foi utilizado após a aplicação da técnica método de caso, com a intenção de verificar a preferência do estudante entre a aula expositiva + resolução de exercício ou o método de caso.
Organizar	Este item se refere a organizar as preferencias, utilizada ao final da aplicação de todas as técnicas, para verificar qual técnica é a preferida.
Caracterizar	Q3. Gosta de participar de atividades em grupo? ( ) Sim ( ) Não

Fonte: Elaboração própria, com base em Bloom et al. (1977).

Estes questionamentos foram utilizados com a intenção de compreender como o estudante recebeu e respondeu ao estímulo realizado a partir da estratégia de ensino, assim como, possibilitou a compreensão de como o estudante organiza suas preferências e através do item caracterizar pode identificar-se a modifica no seu comportamento.

Os resultados da autoavaliação (Q.2) revelaram que 100% dos estudantes submetidos ao quase experimento acreditam que a aula expositiva mais a resolução de exercício ajudaram a compreender melhor o conteúdo sobre a D.R. Este nível releva a consciência do estudante frente a uma situação em que, segundo Bloom et. al (1977), deva avaliar a característica do estímulo, percebendo-a como uma atividade concluída.

Quanto à satisfação, verificada através do nível “Responder” (Q.1), constata-se que 94,24% ficaram satisfeitos com a forma de explanação do conteúdo e 5,71% parcialmente satisfeitos, indicando, conforme Bloom et. al (1977), a disposição apresentada pelos estudantes em participar da atividade determinada. Segundo Bertolini (2007), a satisfação pode indicar o compromisso do estudante frente ao seu aprendizado e influenciar no seu rendimento.

O elemento “Caracterizar” (Q.3), segundo Bloom et. al (1977), está associado à convicção do estudante frente a uma situação. Nesse caso, utilizado para identificar o

comportamento do estudante diante da sua participação em atividades de grupo. Este nível revelou que 77,14% dos estudantes gostam de participar de atividades em grupo, contra 22,86% que disseram não gostar. Os dados constantes no Gráfico 2, representam os resultados alcançados na totalidade, através da avaliação afetiva.

**Gráfico 2 - Avaliação Afetiva - Aula expositiva + R. E (D.R)**



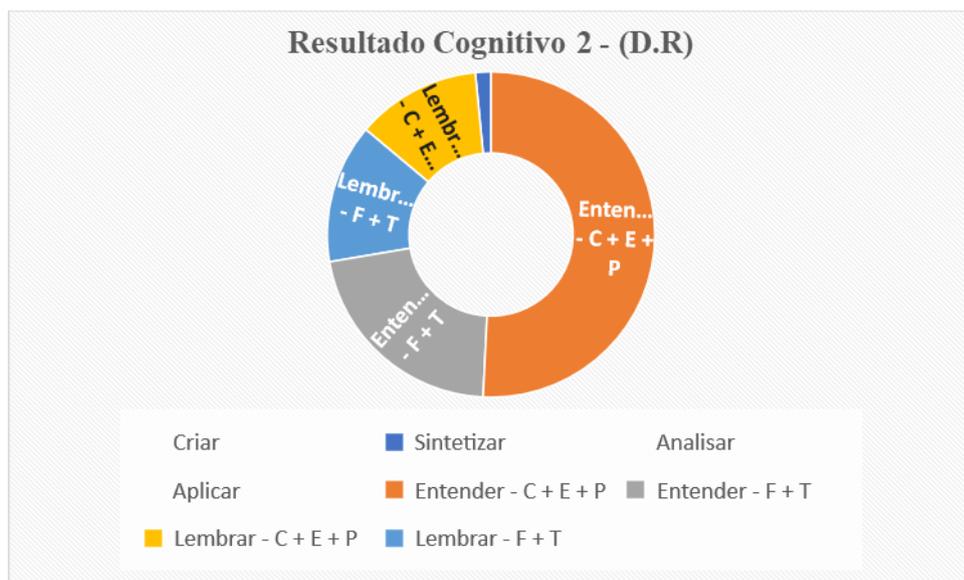
Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse sentido, os resultados evidenciados, conforme Gráfico 2, sintetizam as atitudes alcançadas e percebidas pelos estudantes, frente ao estímulo realizado pela aula expositiva e resolução de exercício, para o estudo da demonstração do resultado, evidenciando que os estudantes acreditam na capacidade de a estratégia ajudar na compreensão do conteúdo. A maioria ficou satisfeita com a experiência, indicando que existiu comprometimento com a atividade e 77,14% afirmam gostar de participar de atividades em grupo.

Quanto à segunda avaliação realizada, após a aplicação do método de caso, as questões utilizadas para avaliar o desenvolvimento cognitivo foram iguais ou similares àquelas realizadas na avaliação anterior, ilustradas no Quadro 18. Neste sentido, os resultados revelam que dos 35 estudantes que participaram do método de caso, quanto ao nível “Lembrar” de fatos e termos, 25,71% responderam à questão (Q1) de forma completa, atingindo, assim, o nível; enquanto 71,43% atingiram parcialmente e 2,86% não atingiram o nível. Esse resultado é próximo ao atingido pela aula expositiva mais a resolução de exercícios, que apontou terem lembrado de fatos e termos, de forma completa 20%, e, parcialmente, 80%.

Quanto aos conceitos, estruturas e processos, ainda no nível “Lembrar”, percebe-se que os resultados alcançados com a técnica foram mais significativos do que a avaliação anterior, pois 22,86% atingiram o nível e 74,29% parcialmente atingiram. Já, no caso anterior, estes resultados foram respectivamente, 17,14% e 20%, indicando que o uso da técnica, neste assunto e nível, influenciou o desenvolvimento cognitivo. Já os resultados verificados, nos níveis analisar, sintetizar e criar, foram similares ao resultado avaliado após a aula expositiva mais a resolução de exercícios. No momento um, os níveis analisar e sintetizar foram atingidos parcialmente por 97,14% dos estudantes, e o nível criar não foi alcançado por nenhum estudante. No entanto, houve variância entre um estudante que atingiu o nível analisar anteriormente e um que atingiu o sintetizar com o método de caso. Assim, demonstra-se o resultado do desenvolvimento cognitivo atingido na totalidade, conforme dados ilustrados no Gráfico 3.

**Gráfico 3 - Avaliação Cognitiva - Método de Caso**



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando o método de caso, técnica que foca na experiência e busca estimular a tomada de decisão, conforme indica Hassler (1950), percebe-se que o objetivo educacional da técnica foi atingido. Os estudantes experienciaram a realização de tomada de decisão, já que propuseram manter ou não a nova situação indicada pelo exercício proposto.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, apesar de não terem atingido o nível de “Criar”, percebe-se que a técnica nos níveis Lembrar e Entender foi capaz de influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, pois aumentou o percentual de estudantes que, nestes níveis, compreenderam melhor o conteúdo.

Desse contexto, infere-se que houve uma transformação na estrutura mental dos estudantes, conforme indica Piaget (1970), verificada através da comparação dos resultados da avaliação 1 com a 2, antes e após a aplicação do método de caso, quanto à evolução dos estudantes que utilizaram da memória (adquirida na aula expositiva ou antes) para construir um conceito (atingir o nível entender).

Assim, segundo Piaget (1970), nesses casos, os estudantes estão assimilando conhecimento, pois utilizam-se dos conhecimentos prévios para construir novas estruturas, permitindo apontar, em virtude da avaliação inicial realizada quanto ao nível “Entender”, que os estudantes, neste elemento, precisaram acomodar novos conhecimentos, os quais não existiam anteriormente, portanto realizaram uma transformação na sua estrutura cognitiva.

A análise quanto a satisfação dos estudantes com a aplicação do método de caso foi verificada através dos questionamentos realizados na autoavaliação, buscando identificar as atitudes desenvolvidas, com base na Taxonomia de Bloom, conforme Quadro 19.

**Quadro 19 - Instrumento de Avaliação Afetiva - Método de Caso**

Níveis	Questionamentos
Receber	Q2. Acredita que o método de caso ajudou a melhorar o entendimento do conteúdo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Responder	Q1. Atribua uma nota a aplicação do método de caso: <input type="checkbox"/> 5 - Muito satisfeito <input type="checkbox"/> 4 - Satisfeito <input type="checkbox"/> 3 - Parcialmente satisfeito <input type="checkbox"/> 2 - Insatisfeito <input type="checkbox"/> 0- Totalmente Insatisfeito
Valorizar	Q4. Qual técnica aplicada você tem preferência? <input type="checkbox"/> Aula expositiva + Resolução de exercício <input type="checkbox"/> Método de caso <input type="checkbox"/> Não tenho preferência
Organizar	Não utilizado nesta fase
Caracterizar	Q.3. Gostou de participar da atividade em grupo, considerando a troca de ideias e colaboração dos colegas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Fonte: Elaborado com base em Bloom et.al (1977).

Esses questionamentos tinham a intenção de analisar como o estudante recebeu o estímulo realizado através do Método de Caso (Q.1), respondeu a ele (Q.2), valorizou suas preferências (Q.4) e modificou ou não sua atitude (Q.3) frente à participação em uma atividade de grupo. Para tal, o instrumento proporcionou analisar se o estudante que disse não

gostar de participar deste tipo de atividade revisou as evidências tais como os benefícios da técnica, e, também, modificou suas atitudes, passando a gostar.

Quanto a nível “Organizar”, este foi avaliado somente ao término da aplicação das quatro técnicas propostas neste estudo, já que a atitude de organizar refere-se à forma de constituir as preferências, portanto utilizou-se, ao final da aplicação de todas as técnicas, para verificar qual técnica é a preferida entre os estudantes.

Os resultados do domínio afetivo revelaram quanto ao nível “Receber” (Q.2), que 100% dos estudantes acreditaram que o método de caso ajudou a compreender melhor o conteúdo sobre a Demonstração do resultado, assim como ocorreu na avaliação para aula expositiva e resolução de exercício. O mesmo se pode dizer da satisfação, os resultados obtidos são idênticos aos alcançados pela aula expositiva e resolução de exercícios da D.R, visto que 94,29% ficaram satisfeitos com a técnica e 5,71% parcialmente satisfeitos (Q.1).

Já, na avaliação quanto à caracterização (Q.3), percebe-se uma leve mudança de atitude dos estudantes, pois 88,57% afirmaram ter gostado de participar da atividade contra 11,43% que não gostaram. Anteriormente, na autoavaliação realizada após a aula expositiva e resolução de exercícios, estes resultados foram respectivamente 77,14% e 22,86%, evidenciando que, após participarem de uma atividade em grupos, alguns estudantes modificaram suas atitudes, passando a gostar da estratégia.

Quando questionados a respeito da preferência (Q.4) entre a aula expositiva, acompanhada da resolução de exercício, e o método de caso, os estudantes que atingiram o nível “Valorizar” foram aqueles que tiveram a preferência pelo método de caso, logo 42,86% dos estudantes; enquanto 8,57% atingiram parcialmente o nível, pois apontaram ter gostado das duas técnicas de formas iguais e 48,57% indicaram a preferência pelo método tradicional.

Para destacar o alcance do método de caso, para o desenvolvimento afetivo, evidenciaram-se os resultados atingidos na totalidade pelos estudantes, conforme Gráfico 4.

**Gráfico 4 - Avaliação Afetiva - Método de Caso**



Fonte: Dados da pesquisa.

Diante da análise do domínio afetivo, é possível concluir que os estudantes ficaram satisfeitos com a técnica, indicando que o método de caso pode ser uma estratégia motivadora para os estudantes, já que proporcionou satisfação. Este resultado é compatível com o estudo de Rios (2011), que utilizou o método de caso na disciplina de Análise das demonstrações Contábeis, revelando que a técnica contribuiu com o desenvolvimento e motivação dos estudantes, tornando-os mais ativos e responsáveis pela aprendizagem.

Além destes fatores, os apontamentos de Hassler (1950) indicam a necessidade de os estudantes trabalharem com dados incompletos, como os apresentados no método de caso, pois na vida profissional eles enfrentam situações em que necessitam analisar atentamente informações que podem estar incompletas. Por esses motivos, segundo o autor, os estudantes acabam aceitando, este tipo de técnica.

#### **4.2 Análise: Seminário**

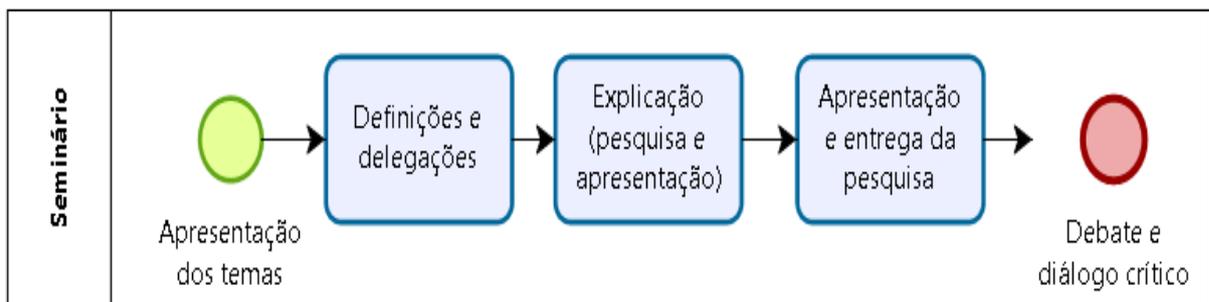
A técnica de seminário foi aplicada no estudo complementar sobre a Demonstração de Lucros ou Prejuízos Acumulados, com a intenção de proporcionar aos estudantes o estudo com profundidade sobre os elementos que compõem a demonstração, através da pesquisa e do diálogo, conforme indicam Malusá, Melo e Bernardino Júnior (2017).

Participaram do seminário 32 estudantes que estiveram presentes em todas as etapas de desenvolvimento da técnica, aplicada durante 5 aulas de 50 minutos cada, uma aula a

menos do que o planejado. A técnica iniciou-se pela apresentação, mediante a utilização do *Power Point*, demonstrando o objetivo educacional da técnica, que é, conforme Malusá, Melo e Bernardinho Júnior (2017), contribuir com a construção do conhecimento de forma mais autônoma, através da pesquisa, bem como auxiliar no desenvolvimento da comunicação e do trabalho em equipe.

Outras questões apontadas na apresentação foram estas: as etapas de desenvolvimento da técnica, descritas através da Figura 3; os critérios gerais estabelecidos para a pesquisa e apresentação do seminário; os temas propostos e a indicação de bibliografias sugeridas para a pesquisa.

**Figura 3 - Etapas do Seminário**



Fonte: Elaboração própria, com base em Vasconcelos e Souto (2016).

Estas etapas contemplam a apresentação dos temas distribuídos, a definição dos grupos e a delegação dos temas aos respectivos grupos, sendo que os temas selecionados foram: ajustes de exercícios anteriores (políticas contábeis, mudança de critério contábil e erro); dividendos; reserva legal e reserva para contingências; reserva estatutária e reserva de incentivos fiscais; reversão de reservas e capitalização de lucros; reserva de lucros a realizar.

A etapa da explicação foi utilizada para informar a forma como a pesquisa e a apresentação deveriam ser realizadas. Quanto à pesquisa, solicitou-se que a mesma fosse entregue por escrito, de forma clara, dentro dos padrões ortográficos vigentes, pontuação e concordância, adequada às normas ABNT para elaboração de trabalhos acadêmicos. E quanto à apresentação, a mesma deveria ser realizada através de *Power Point*, de forma que todos os membros do grupo ficassem responsáveis por apresentar uma parte do trabalho, dominando o conteúdo a ser discutido.

Após as apresentações, foi realizado um debate com a turma e um diálogo crítico, no qual foram questionadas algumas questões abordadas de forma superficial durante a

apresentação, com a intenção de completar o assunto apresentado. Esta etapa foi mediada pelo docente titular da disciplina.

Quanto às avaliações, foram realizadas três. A primeira utilizada para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes quanto ao assunto a ser apresentado, chamada de avaliação zero, na qual se buscou analisar os níveis de desenvolvimento cognitivo mais básico (Lembrar, Entender e Aplicar). Serviu de base para a comparação com os resultados alcançados - através da aula expositiva mais resolução de exercício sobre a DLPA (momento um) - e com aquele desenvolvido através da aplicação do seminário (momento dois). Este conhecimento prévio foi analisado através das questões elaboradas no instrumento de avaliação, demonstrado no Quadro 20.

**Quadro 20 - Instrumento de Avaliação Cognitivo - Conhecimento prévio - (DLPA)**

Dimensão Cognitiva Momento zero	Dimensão do conhecimento	
	Fatos e Termos	Conceitos (estrutura) e processos
Lembrar	Q1. Explique o que são ajustes de exercícios anteriores	
Entender	Q2. Expresse o que você entende por Demonstração de Lucros ou Prejuízos Acumulados	
Aplicar		Q3. Demonstre como se calcula os dividendos mínimos obrigatórios?

Fonte: Elaboração própria, com base Bloom et.al (1977) e Krathwohl (2002).

A análise do nível “Lembrar” (Q.1) tinha como proposta identificar o conhecimento prévio dos estudantes quanto ao conhecimento de fatos e termos sobre os ajustes de exercícios anteriores, esperando como resposta completa/correta para a questão aquela que estivesse relacionada com a seguinte: “São considerados ajustes de exercícios anteriores apenas os ajustes decorrentes de efeitos da mudança de critério contábil (mudança no método de avaliação de estoque/ estimativa de vida de um bem patrimonial), ou erro imputável que não possam ser atribuídos a fatos subsequentes”. As respostas encontradas referentes à questão (Q.1) identificaram que 28,12% dos estudantes atingiram parcialmente o nível “Lembrar”, e 71,88% não atingiram este nível. Pode-se concluir, em virtude de nenhum estudante ter atingido o nível de forma completa, que a maioria dos estudantes não possuía conhecimentos prévios sobre o assunto analisado.

Quanto à avaliação “Entender”, o resultado obtido através do (Q.2) buscava verificar o entendimento sobre fatos e termos da DLPA. Assim, de forma similar à análise da questão

um, também não houve nenhum estudante que atingiu este nível de forma completa, sendo que 21,88% alcançaram parcialmente e 78,12% não atingiram esta dimensão, demonstrando que a maioria dos estudantes não possuía o entendimento sobre a demonstração.

O último nível analisado no momento zero, investigado através da questão (Q.3) quanto ao nível “Aplicar”, reforçou os resultados encontrados por (Q.1) e (Q.2), pois também não foi alcançado por nenhum estudante, indicando que 12,50% atingiram parcialmente e 87,50% não atingiram. Estes resultados revelam que a maioria dos estudantes não possuía conhecimentos prévios sobre o conteúdo da DLPA.

O conhecimento prévio - acessado quando uma nova informação for apresentada - é considerado, por Piaget (1970), como aquele já existente na estrutura cognitiva do estudante, seja pela experiência, seja pela hereditariedade, para que possa ser interpretado e passe a fazer parte da estrutura mental do sujeito, através da assimilação. Como esta análise não evidenciou a existência deste conhecimento prévio, pois nenhum estudante atingiu os níveis propostos, infere-se que o conteúdo sobre DLPA deverá sofrer um processo de acomodação na estrutura cognitiva dos estudantes, os quais terão que modificar o esquema atual existente, para criar novos, permitindo a acomodação do conteúdo.

Assim, para verificar se os estudantes sofreram transformações em sua estrutura cognitiva, realizou-se a segunda avaliação (momento um) após a realização da aula expositiva mais a resolução de exercícios sobre o conteúdo. O instrumento de avaliação utilizado nesta avaliação foi elaborado conforme disposto no Quadro 21, de forma similar à avaliação realizada no momento zero, porém contendo a análise dos demais níveis de desenvolvimento cognitivo.

**Quadro 21 - Instrumento de Avaliação Cognitivo - Aula expositiva + R.E - (DLPA)**

Dimensão Cognitiva Momento I	Dimensão do conhecimento	
	Fatos e Termos	Conceitos (estrutura) e processos
Lembrar (verbos: enumerar, definir, identificar, descrever, solucionar, recordar, lembrar, apontar etc.)	Q1. Aponte o que é considerado ajustes de exercícios anteriores:	Q1. Aponte o que é considerado ajustes de exercícios anteriores:
Entender (Verbos: entender, compreender, defender, descrever, explicar, classificar, resolver etc.)	Q2. Explique o que é evidenciado através da Demonstração de Lucros ou Prejuízos Acumulados:	-
Aplicar (Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar,	-	Q3. Relate como pode ser calculado o valor dos dividendos mínimos obrigatórios?

interpretar, relatar, resolver, construir, relatar etc.)		
Analisar (Verbos: analisar, reduzir, classificar, distinguir, diferenciar, identificar, calcular, discriminar, examinar, questionar etc.)	-	Q4. Analise qual a relação da constituição da Reserva Legal com o Capital Social?
Sintetizar (Verbos: categorizar, organizar, relacionar, escrever, sintetizar etc.)	Q5. Relacione quais reservas são abatidas (descontadas) do cálculo dos dividendos obrigatórios quando o estatuto é omissivo?	-
Criar (Verbos: propor, julgar, construir, desenvolver, montar etc.)	Q6. Considerando que a empresa já constituiu todas as reservas previstas no estatuto e na legislação vigente, proponha uma solução para a destinação do restante do lucro, com base nas possibilidades de distribuição dos resultados possíveis.	-

Fonte: Elaboração própria, com base Bloom et.al (1977) e Krathwohl (2002).

Este instrumento (Quadro 21) permitiu analisar os estágios da dimensão cognitiva e o conhecimento desenvolvido em cada nível proposto por Bloom et. al (1977) e Krathwohl (2002).

A questão (Q.1) foi utilizada para verificar se os estudantes “Lembravam” os fatos, termos e conceitos trabalhados na aula expositiva e na resolução de exercício sobre o assunto ajustes de exercícios anteriores. Considerando como resposta completa e, portanto, o atingimento do nível, aquela que proporcionava o mesmo sentido da: “São considerados ajustes de exercícios anteriores apenas os ajustes decorrentes de efeitos da mudança de critério contábil (mudança no método de avaliação de estoque/ estimativa de vida de um bem patrimonial), ou erro imputável que não possam ser atribuídos a fatos subsequentes”. Este nível foi alcançado por 9,38% dos estudantes de forma completa, e 53,12% de forma parcial, enquanto 37,50% não conseguiram lembrar do assunto solicitado na questão. Evidencia-se que houve a construção do conhecimento, visto que, no momento zero, os resultados representaram 0%, 28,13% e 71,88%, respectivamente.

Quanto ao nível “Entender”, foi analisado, através da (Q.2), que tinha como resposta considerada completa aquela embasada em: “A distribuição (destinação) do resultado do exercício, bem como todas as alterações ocorridas ao longo do exercício na conta de Lucros ou Prejuízos Acumulados”. Atingiram este nível 34,38% dos estudantes, e, de forma parcial, 31,24%, e aqueles que não conseguiram entender o conteúdo representaram 34,38%. No momento zero, este resultado foi representado por 0%, 21,88% e 78,13%, indicando que os

estudantes passaram a entender a DLPA após a aula expositiva e resolução de exercício, acomodando o entendimento sobre a demonstração em sua estrutura cognitiva.

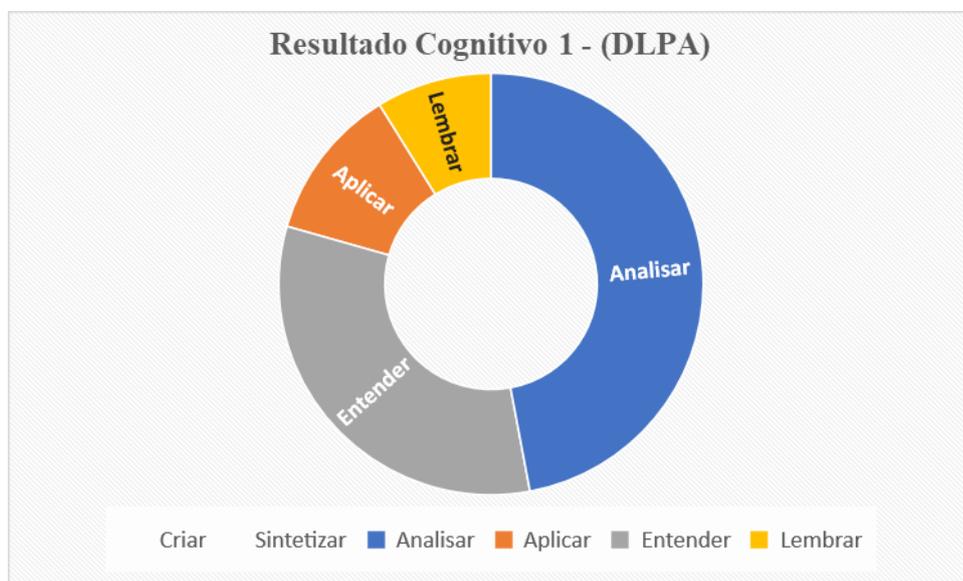
Para analisar o item “Aplicar”, foi utilizada a (Q.3), que compreendia como resposta correta aquela que apresentasse os passos e contas utilizadas para o cálculo dos dividendos: “O dividendo mínimo é calculado sobre o lucro líquido ajustado (LLA), o qual se obtém através da fórmula: LLA é igual (=) ao lucro líquido (LL) menos (-) a reserva legal, (-) reservas para contingência e (-) lucros a realizar, mais (+) eventuais reversões de reservas. Deste resultado aplica-se o percentual de 50% para encontrar o valor do dividendo mínimo”. Neste nível, apenas 12,50% atingiram de forma integral a questão, 50% parcialmente e 37,50% não conseguiram aplicar os conceitos trabalhados. Comparando com a avaliação zero, houve um desenvolvimento cognitivo dos estudantes bem expressivo diante da exposição do conteúdo, porquanto antes apenas 12,50% atingiram parcialmente o nível, e 87,50% não conseguiram.

Quanto ao elemento “Analisar”, investigado através da (Q.4), almejava-se pela resposta que atribuisse a relação: “A reserva legal é calculada sobre o percentual de 5% do lucro líquido do exercício, no entanto, sua relação com o capital social encontra-se na limitação de valor, pois a constituição desta reserva, bem como seu saldo, não pode ultrapassar 20% do capital social. Ou seja, o capital social limita o valor da reserva”. Neste nível, 50% dos estudantes conseguiram responder à questão de forma correta, 6,25% atingiram parcialmente e 43,75% não conseguiram alcançá-lo. Permite-se inferir que metade dos estudantes compreende a questão proposta de forma correta e, segundo Bloom et. al (1977), conseguiram expressar a relação da informação proposta com conceitos, estrutura e processos trabalhados na DLPA.

O nível “Sintetizar”, averiguado na (Q.5), limitava-se a resumir a questão em: “Reserva legal, lucros a realizar, contingência e de incentivos fiscais”, porém nenhum estudante conseguiu relacionar de forma completa as reservas que deveriam ser abatidas do cálculo dos dividendos, assim, 75% responderam, de forma parcial, à questão e 25% não conseguiram respondê-la. Este nível representa, segundo Bloom et. al (1977) a capacidade de os estudantes realizarem julgamentos com base nos critérios estabelecidos. Este resultado indica que houve dificuldade, por parte dos estudantes, de relacionar os fatos, termos e conceitos trabalhados.

O último nível “Criar” foi questionado através da (Q.6), tendo a intenção de verificar se o estudante conseguia fazer associações, proposições lógicas, com bases nos conteúdos estudados, comparando a situação apresentada com norma de forma crítica. Os resultados desta avaliação revelaram que nenhum estudante conseguiu criar proposições críticas; a partir dos conceitos estudados, 21,88% deles atingiram parcialmente, pois conseguiram propor uma solução, no entanto não a fizeram de forma embasada e crítica, enquanto 78,12% não conseguiram atingir o nível. O Gráfico 6, foi elaborado para demonstrar o resultado daqueles que alcançaram de forma total os níveis de desenvolvimento cognitivo.

**Gráfico 5 - Avaliação Cognitiva - Aula expositiva + R. E - (DLPA)**



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, a partir desta análise, percebe-se que houve uma transformação no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, quando se comparam estes resultados com aquele apresentado na avaliação realizada no momento zero, já que mais de 70%, no primeiro momento, não atingiram os níveis lembrar, entender e aplicar; e, após a aula expositiva e resolução de exercício sobre a DLPA, houve acomodação quanto ao conteúdo, visto que 9,38% lembraram, 34,38% entenderam e 12,50% aplicaram estes conhecimentos de forma total, e, de forma parcial, 53,13% lembraram, 31,25% entenderam e 50% aplicaram parcialmente. Cabe ressaltar, ainda, o desenvolvimento obtido no nível “Analisar”, alcançado por 50% dos estudantes, depois da aula expositiva e da resolução de exercício.

Quanto à avaliação afetiva desenvolvida através da aula expositiva mais a resolução de exercícios sobre a DLPA, foi investigada, conforme instrumento apresentado no Quadro 22.

**Quadro 22 - Instrumento de Avaliação Afetivo - Aula expositiva + R. E - (DLPA)**

Níveis Afetivos	Autoavaliação
Receber	Q8. Acredita que a aula expositiva mais a resolução de exercício ajudou a melhorar o entendimento do conteúdo?  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei responder
Responder	Q7. Atribua uma nota a aula expositiva + resolução de exercício sobre DLPA:  <input type="checkbox"/> 5 Muito satisfeito <input type="checkbox"/> 4 Satisfeito <input type="checkbox"/> 3 Parcialmente satisfeito <input type="checkbox"/> 2 Insatisfeito <input type="checkbox"/> 1 Muito insatisfeito
Valorizar	-
Organizar	-
Caracterizar	Q9. Gosta de participar de Seminários?  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei responder, pois nunca participei.

Fonte: Elaboração própria, com base em Bloom et.al (1977).

Estes questionamentos permitiram analisar como os estudantes receberam o estímulo emitido através da aula expositiva mais a resolução de exercícios sobre a DLPA, identificando se ficaram satisfeitos ou não com a estratégia de ensino adotada. Além destas questões, permitirem também conhecer as atitudes existentes, relacionadas ao seminário, técnica complementar utilizada na sequência, para o conteúdo da DLPA.

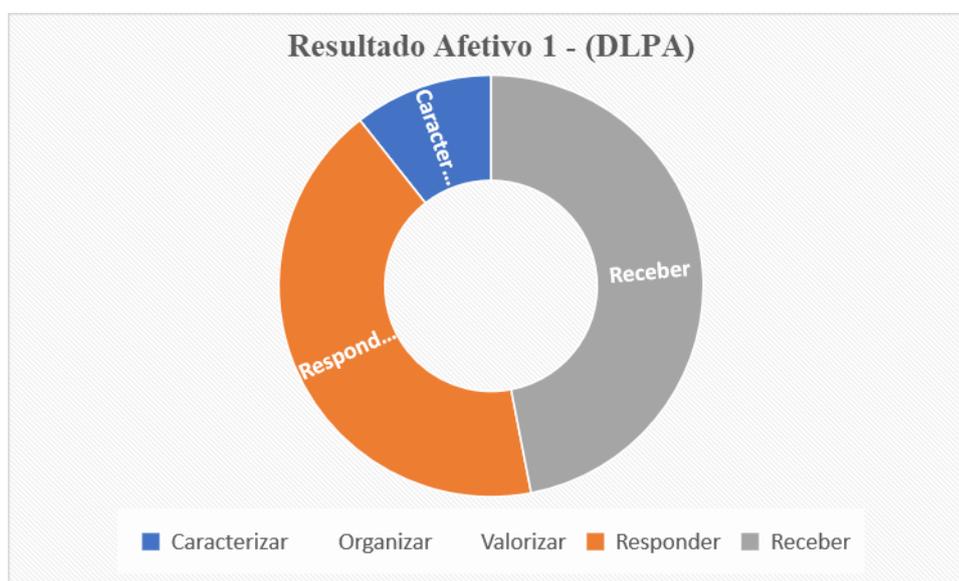
Os resultados indicam que 96,88% dos estudantes acreditam que a aula expositiva e a resolução do exercício ajudaram a compreender melhor o conteúdo (Q.8), enquanto 3,12% parcialmente concordam com esta afirmação, salientando-se que nenhum estudante discordou desta declaração.

Quanto à satisfação, analisada através do nível “Responder” (Q.7), os resultados apontam que 87,50% ficaram muito satisfeitos com as estratégias utilizadas, 9,38% ficaram satisfeitos e 3,12% (ou seja, um estudante) não ficou satisfeito.

Já o questionamento sobre a atitude do estudante diante do seminário (Q.9) revelou que 68,74% afirmam não gostar de participar deste tipo de técnica, 9,38% nunca participaram, portanto foi classificado como parcialmente atingiu o nível, e apenas 21,88% afirmam gostar desta técnica.

Os dados dispostos no Gráfico 06 demonstram o resultado afetivo, alcançado de forma total com a aula expositiva e resolução de exercício sobre a DLPA.

**Gráfico 6 - Avaliação Afetiva - Aula expositiva + R. E - (DLPA)**



Fonte: Dados da pesquisa.

Esta avaliação (Gráfico 6) permite inferir que quase todos os estudantes foram receptivos quanto à aula expositiva e a resolução de exercício sobre a DLPA, assim como ficaram satisfeitos com sua aplicação. Outra questão evidenciada foi que mais de 60% dos estudantes afirmam não gostar de participar de seminários. Este resultado servirá para verificação, após a aplicação desta técnica, se, diante da participação no seminário, os estudantes são capazes de valorizar a técnica, modificando suas atitudes.

A terceira avaliação realizada (momento dois) buscou verificar se o uso do seminário é capaz de influenciar no desenvolvimento cognitivo alcançado pelos estudantes, conforme instrumento de avaliação proposto no Quadro 23.

**Quadro 23 - Instrumento de Avaliação Cognitivo - Seminário**

Dimensão Cognitiva Momento II	Dimensão do conhecimento	
	Fatos e Termos	Conceitos (estrutura) e processos
Lembrar (verbos: enumerar, definir, identificar, descrever, solucionar, recordar, lembrar, apontar etc.)	Q1. Aponte quais fatos geram ajustes de exercício anterior?	
Entender (Verbos: entender, compreender, defender, descrever, explicar, classificar, resolver etc.)	Q.2 Explique qual é o principal objetivo da Demonstração de Lucros ou Prejuízos Acumulados?	

Aplicar (Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar, interpretar, relatar, resolver, construir, relatar etc.)		Q3. Relate como ocorre a apropriação dos lucros através dos dividendos mínimos obrigatórios?
Analisar (Verbos: analisar, reduzir, classificar, distinguir, diferenciar, identificar, calcular, discriminar, examinas, questionar etc.)	-	Q4. Analise qual a relação da constituição da Reserva Legal com o Capital Social?
Sintetizar (Verbos: categorizar, organizar, relacionar, escrever, sintetizar etc.)	Q5. Relacione quais reservas são deduzidas do cálculo dos dividendos obrigatórios quando o estatuto não detalha esta distribuição?	
Criar (Verbos: propor, julgar, construir, desenvolver, montar etc.)	Q6. Considerando que a empresa já constituiu todas as reservas previstas no estatuto e na legislação vigente, proponha uma solução para destinação do restante do lucro, com base nas possibilidades de distribuição dos resultados possíveis.	-

Fonte: Elaboração própria, com base em Bloom et. al (1977) e Krathwohl (2002).

Os resultados analisados com base no Domínio Cognitivo demonstram que o nível “Lembrar” (Q.1) foi atingido por 59,38% dos estudantes, através do Seminário, comparando este resultado com aquele avaliado após a aula expositiva mais a resolução de exercício que foi de 9,38%, e, anteriormente (momento zero), foi 0%. Percebe-se que a técnica auxiliou no processo de resgatar na memória os conteúdos trabalhados sobre a DLPA. De forma parcial, 37,50% dos estudantes alcançaram o nível e 3,12% não conseguiram.

Este nível demonstra o reconhecimento dos termos trabalhados, que, de acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1971), são necessários para identificar os principais assuntos essenciais para o desenvolvimento dos demais níveis cognitivos. Percebe-se que o uso dos seminários foi capaz de influenciar no desenvolvimento do nível lembrar, capaz de auxiliar na construção do conhecimento. Conforme indica Piaget (1970), proporcionou uma transformação, ocorrida na compreensão dos fatos e termos trabalhados sobre ajustes de exercício anterior.

No nível “Recordar” (Q.2), o resultado obtido através do Seminário foi similar ao alcançado pela avaliação realizada no momento um. Com o seminário, 43,75% atingiram o nível “Recordar” de forma completa, 31,25% de forma parcial e 25% não atingiram; e, no momento um, estes resultados foram respectivamente: 34,38%, 31,25% e 34,38%. Indicando, assim, pouca influência neste nível de desenvolvimento.

Quanto ao nível “Aplicar” (Q.3), houve uma evolução na quantidade de estudantes que atingiram de forma completa este degrau, 25% atingiram após o seminário, e, na avaliação anterior (momento um), este número foi de 12,50%. Sugerindo que 12,50% a mais passaram a interpretar de forma correta o solicitado, e, conseqüentemente, passaram a assimilar o conteúdo. Já, no atingimento parcial, percebe-se que houve uma leve diminuição. Após o seminário, 43,75% atingiram este nível, e, no momento um, este percentual foi de 50%, enquanto aqueles que não atingiram foi 31,25% com o seminário, antes, foi de 37,50%.

Todavia, no nível “Analisar” (Q.4), percebe-se uma forte influência da técnica para alcançá-lo. Com o seminário, 96,88% conseguiram analisar a questão proposta e responde-la, e os outros 3,12% parcialmente atingiram. Na primeira avaliação, os resultados alcançados foram que 50% atingiram, 6,25% parcialmente e 43,75% não conseguiram analisar a questão. Este nível releva a capacidade de os estudantes relacionarem os conceitos trabalhados. Assim, pode-se inferir que o uso do seminário auxilia no desenvolvimento da reflexão. Segundo Moretto (2003), o sujeito submetido a um método construtivista estabelece significados e gerencia informações, portanto desenvolve o pensamento.

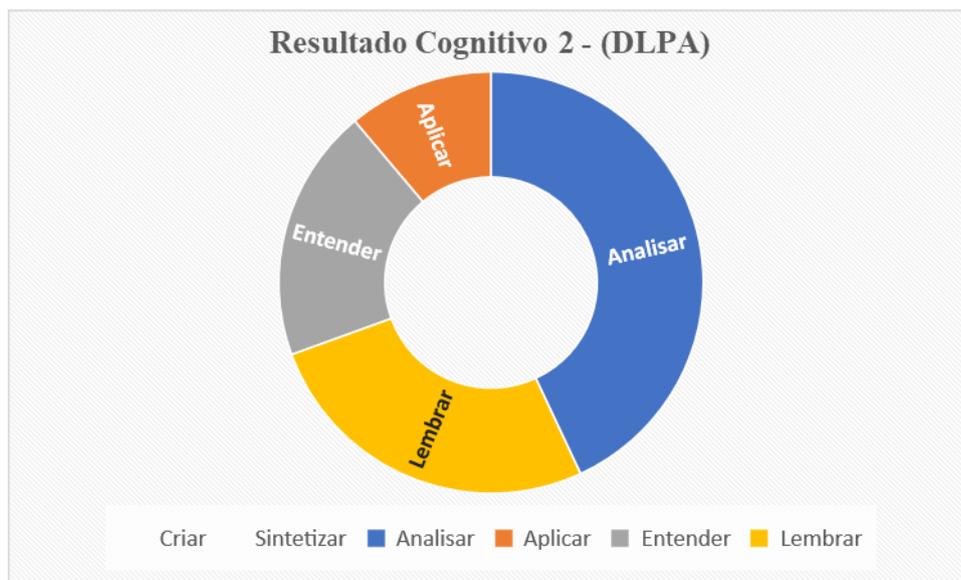
A capacidade de “Sintetizar” não foi alcançada de forma total por nenhum estudante, tanto na avaliação realizada após o seminário quanto na primeira. Contudo, de forma parcial, 90,62% atingiram o nível, conseguindo relacionar em parte o solicitado na (Q.5), enquanto 9,38% não conseguiram desenvolver este nível. No momento um, 75% atingiram parcialmente e 25% não conseguiram. Logo, diante do seminário, percebe-se uma evolução neste nível de desenvolvimento, indicando que a técnica auxiliou na formação crítica dos estudantes. Segundo Krathwohl (2002), este nível representa a capacidade de proferir julgamentos de forma crítica, com base nos conceitos trabalhados. Bloom, Hastings e Madaus (1971) revelam que o nível sintetizar representa o desenvolvimento do juízo crítico.

Quanto ao nível “Criar”, este também não foi alcançado pelos estudantes em ambas avaliações. Aqueles que atingiram, de forma parcial, representaram 31,25% após o seminário e, antes, 21,88%; já aqueles que não conseguiram realizar de forma correta, nem incompleta, representaram 68,75% dos estudantes após o seminário e 78,13% depois da aula expositiva e resolução de exercícios.

Infere-se, desta análise, que o uso do seminário, quanto aos níveis lembrar, aplicar e analisar, foi capaz de influenciar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Estes estágios

foram alcançados por mais estudantes após a aplicação da técnica. E o nível sintetizar, de forma parcial, foi alcançado pelo dobro de estudantes (25%) em comparação àquele alcançado pela aula expositiva e pela resolução de exercícios (12,50%). O Gráfico 7 destaca o alcance proporcionado (desenvolvimento cognitivo), de forma total pelos estudantes, com base na técnica de Seminário.

**Gráfico 7 - Avaliação Cognitiva - Seminário**



Fonte: Dados da pesquisa.

Estes resultados destacam a capacidade de o seminário influenciar no desenvolvimento do nível analisar, pois 96,88% dos estudantes alcançaram este estágio, que representa o reconhecimento por parte dos estudantes, das conjecturas implícitas, permitindo a distinção entre fatos e hipóteses. Este conhecimento desenvolvido, segundo Piaget (1970), é resultado da ação e da interpretação realizada pelos estudantes, decorrente da experiência realizada.

Portanto, pode-se compreender que o uso do seminário beneficia o processo de aprendizagem, pois amplia o desenvolvimento cognitivo, principalmente no nível analisar. Ratificando o resultado encontrado por Miihkinen e Virtanen (2018), que apontou que a aplicação do seminário melhora os resultados da aprendizagem. Assim, como Inglis, Broadbent e Dall'alba (1993), que afirmam que o uso do seminário melhora o desempenho.

Para analisar o domínio afetivo, desenvolvido pelos estudantes diante do seminário utilizou-se o instrumento de avaliação, conforme Quadro 24.

**Quadro 24 - Instrumento de avaliação afetivo - Seminário - (DLPA)**

Níveis Afetivos	Autoavaliação
Receber	Q8. Acredita que o uso do seminário ajudou a melhorar o entendimento do conteúdo?  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei responder
Responder	Q7. Atribua uma nota para o seminário sobre DLPA:  <input type="checkbox"/> 5 Muito satisfeito <input type="checkbox"/> 4 Satisfeito <input type="checkbox"/> 3 Parcialmente satisfeito <input type="checkbox"/> 2 Insatisfeito <input type="checkbox"/> 1 Muito insatisfeito
Valorizar	-
Organizar	-
Caracterizar	Q9. Gostou de participar do Seminário?  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não  <input type="checkbox"/> Não sei responder, pois nunca participei.

Fonte: Elaboração própria, com base em Bloom et.al (1977).

Analisando o domínio afetivo quanto ao uso do seminário, foi identificado, com base nos resultados alcançados nos níveis receber, responder e caracterizar, que a satisfação dos estudantes com o seminário foi menor do que com a aula expositiva e a resolução do exercício, visto que o nível “Receber” (Q.8) foi atingido por 78,13% dos estudantes, e, com a estratégia anterior, esta satisfação foi de 96,88%.

Quanto ao nível “Responder” (Q.7), 90,62% acreditam que o uso do seminário ajudou a compreender melhor o conteúdo, assim como a avaliação anterior de 87,50%. Já o item “Caracterizar”, representando a atitude do estudante frente à técnica realizada, revelou, 65,63% afirmaram ter gostado de participar do seminário, 3,12% não souberam responder e 28,13% não gostaram. Antes da participação dos estudantes no seminário, 68,75% afirmaram não gostar da técnica, 9,38% não souberam responder, enquanto 21,88% afirmaram gostar. Percebe-se que, após participarem da atividade proposta pela técnica, os estudantes modificaram sua atitude, passando a gostar da técnica. O Gráfico 8 expressa os resultados de atingimento total dos níveis de desenvolvimento afetivo proporcionados pelo uso do Seminário.

**Gráfico 8 - Avaliação Afetiva - Seminário**

Fonte: Dados da pesquisa.

Estes resultados indicam que a aplicação do seminário foi capaz de influenciar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes em alguns níveis, bem como modificou suas atitudes frente à utilização da técnica. Outra questão importante foi a construção do conhecimento realizado pelos estudantes, visto que a maioria não possuía conhecimentos prévios sobre a DLPA. Após o contato com o assunto na aula expositiva e resolução de exercício, assimilaram conceitos, os quais sofreram influência pela utilização da técnica, permitindo a ampliação do número de estudantes que alcançaram os níveis Lembrar, Aplicar e Analisar, melhorando o desenvolvimento cognitivo destes estudantes, possibilitando a acomodação do conteúdo.

Estes resultados são similares ao encontrado por Inglis, Broadbent e Dall'Alba (1993), que apontaram que o uso do seminário proporcionou um melhor desempenho (nota) dos estudantes que participaram da técnica, comparado com aqueles que não tiveram a experiência com o seminário.

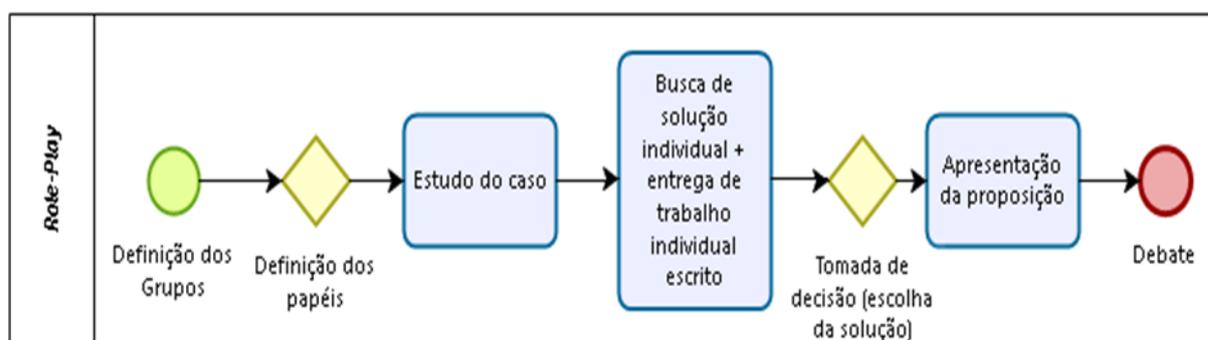
#### **4.3 Análise: *Role-Play***

A técnica *role-play* foi aplicada como forma complementar à aula expositiva e à resolução de exercício sobre o conteúdo da DMPL, na qual participaram de todas as etapas de desenvolvimento 26 estudantes. Sua aplicação iniciou pela apresentação da técnica aos estudantes, esclarecendo o seu conceito, objetivo, forma de aplicação e proposição da atividade, através do *Power point*.

O *role-play* foi desenvolvido durante 5 aulas de 50 minutos cada, uma aula a menos do que o previsto. Baseada na atuação dos estudantes, diante da execução de papéis, analisaram a questão proposta, mediante o interesse do personagem (papel) a ser desempenhado, tendo como objetivo a ampliação do conhecimento, o desenvolvimento das reflexões sobre a tomada de decisão e a empatia nos estudantes.

As etapas desenvolvidas pela técnica, evidenciadas na Figura 4, compreenderam a definição dos grupos (seis) e, após a definição dos papéis que estes grupos desempenhariam na atividade. Estes papéis foram representados como: diretor executivo/financeiro; governo; credores; funcionários; acionistas; e banco financiador.

**Figura 4 - Etapas do *Role-Play***



Fonte: Elaboração própria, com base em Souza e Casa Nova (2017).

Assim, a atividade foi desenvolvida com base na distribuição aos grupos de uma DMPL - que apresentava problemas financeiros. A partir do papel atribuído ao grupo, os estudantes deveriam propor soluções embasadas na perspectiva do cargo para manter a atividade da empresa, visando a sua continuidade.

Após a definição dos grupos e dos papéis, foram entregues uma DMPL e a D.R (anos de 2015 a 2017) de uma empresa de telecomunicações aos estudantes, para que, mediante a análise das demonstrações, buscassem propor soluções para manter a empresa, com base na função desempenhada. A cada proposta apresentada, tanto o mediador quanto os demais membros dos grupos, poderiam questionar a decisão proposta e trocar ideias.

Algumas das propostas sugeridas pelo grupo representante do papel de diretor indicavam, por exemplo, implantar estratégias de aperfeiçoamento dos serviços prestados pela empresa, em busca de melhorar a qualidade e, conseqüentemente, a receita. Com novos clientes, também propuseram reduzir as despesas gerais e administrativas que estavam altas, e descontinuar alguma filial que estivesse apresentando mais prejuízo.

Aqueles que desempenharam o papel do Governo aconselharam a gestão da empresa a integralizar mais capital, propondo-se a comprar ações, bem como firmar parcerias com outras empresas do ramo. Os estudantes atuantes como credores, para garantir o retorno do seu investimento, propuseram prorrogar os prazos e reduzir a taxa de juros à empresa. Caso isso fosse insuficiente, indicaram a redução ou a suspensão de fornecimento de seus insumos.

Já o papel representado pelos funcionários sugeriram a redução de carga horária com ajuste no respectivo vencimento com a intenção reduzir as despesas gerais e administrativas que estavam altas, diminuindo conseqüentemente luz, alimentação, salários e materiais, buscando garantir desta forma sua fonte de renda. Os acionistas, por sua vez recomendaram a criação de pacotes de serviços (combo) intencionando a captação de mais clientes; além de propor a renegociação das dívidas e preços com os fornecedores, e ainda indicaram a descontinuação de serviços nas regiões com mais prejuízo.

Quanto aos estudantes representantes do banco financiador, estes se preocuparam em apresentar uma proposta de renegociação do valor investido, buscando recuperar, pelo menos, o principal emprestado. Outra questão apresentada foi promover propagandas do serviço da empresa, com a intenção de aumentar a quantidade de clientes e, conseqüentemente, a receita também.

Foram realizadas três avaliações quanto ao domínio cognitivo, uma anterior à apresentação do conteúdo (momento zero), outra após a aula expositiva e a resolução de exercício (momento um), e a última após a aplicação do *role-play*, para acompanhar o conhecimento construído pelo estudante, diante da experiência com estas estratégias de ensino.

A avaliação realizada no momento zero analisou os níveis mais básicos de desenvolvimento cognitivo, para verificar o conhecimento prévio dos estudantes com o assunto, conforme instrumento constante no Quadro 25.

#### **Quadro 25 - Instrumento de Avaliação Cognitivo - Conhecimentos Prévios - (DMPL)**

Dimensão Cognitiva Momento 0	Dimensão do conhecimento	
	Fatos e Termos	Respostas Sugeridas
Lembrar (verbos: enumerar, definir, identificar, descrever, solucionar, recordar, lembrar, apontar etc.)	Q.1 Aponte o que é discriminado através da DMPL:	Resposta: as movimentações ocorridas no patrimônio ao longo do exercício.
Entender (Verbos: entender, compreender,	Q.2 Descreva os itens que afetam o patrimônio:	Respostas: aumento da conta capital social, por subscrição e

defender, descrever, explicar, classificar, resolver etc.)		integralização, por meio de bens ou dinheiro; entradas de reservas de capital; distribuição de lucros aos sócios, por meio de dividendos; acréscimo pelo lucro ou redução pelo prejuízo líquido do exercício; redução por ações próprias adquiridas ou acréscimo por sua venda; acréscimo ou redução por ajustes de exercícios anteriores.
Aplicar (Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar, interpretar, relatar, resolver, construir, relatar etc.)	Q.3 Relate quais operações não influenciam o patrimônio líquido?	Respostas: transferências das contas de reservas para a conta de capital social; incorporação de lucros na conta capital social; apropriação de lucros para constituição de reservas de lucros; reversões de reservas para a conta de lucros acumulados; compensação de prejuízos com reservas.

Fonte: Elaboração própria, com base Bloom et.al (1977) e Krathwohl (2002)

Estas questões buscavam analisar se os estudantes possuíam conhecimentos prévios sobre a demonstração. Os resultados encontrados evidenciaram que 42,31% (Q.1) lembram dos fatos e termos sobre o que é discriminado na DMPL, 46,15% parcialmente recordam e 11,54% não possuem conhecimento prévio sobre o assunto. Quanto ao nível “Entender” (Q.2) sobre quais itens afetam o patrimônio, nenhum estudante conseguiu responder à questão, e aqueles que o fizeram foi de forma parcial, representando 42,31% dos estudantes, neste sentido, 57,69% não apresentaram conhecimento sobre o assunto. Já o nível “Aplicar” (Q.3), de forma parcial, foi alcançado por 7,69% dos estudantes, enquanto 92,31% não conseguiram, evidenciando a falta de conhecimentos prévios sobre a DMPL.

Pode-se compreender que 42,31% dos estudantes possuem lembranças sobre os fatos e termos discriminados através da DMPL, sem conseguirem entender e aplicar estes conceitos. Neste sentido, percebe-se que maioria dos estudantes não possui conhecimento prévio sobre a DMPL. O conhecimento prévio permite aos estudantes buscar, em um esquema existente, as informações necessárias para a compreensão dos novos conteúdos. Segundo Piaget (1970), quando não existe este conhecimento prévio, é preciso que o sujeito crie novos esquemas, passando por um processo de transformação para acomodar a informação.

O desenvolvimento cognitivo, avaliado após a aula expositiva e a resolução de exercício (momento 1) sobre a DMPL, foi analisado, de acordo com o instrumento de

avaliação, constante no Quadro 26, que buscou investigar o conhecimento construído desde o nível lembrar até a capacidade de criar, a partir dos conceitos trabalhados.

**Quadro 26 - Instrumento de Avaliação - Aula expositiva + R. E - (DMPL)**

Dimensão Cognitiva Momento I	Dimensão do conhecimento	
	Fatos e Termos	Respostas sugeridas
Lembrar (verbos: enumerar, definir, identificar, descrever, solucionar, recordar, lembrar, apontar etc.)	Q.1. Aponte o que é discriminado através da DMPL:	Resposta: as movimentações ocorridas no patrimônio ao longo do exercício.
Entender (Verbos: entender, compreender, defender, descrever, explicar, classificar, resolver etc.)	Q.2. Descreva os itens que afetam o patrimônio:	Respostas: aumento da conta capital social, por subscrição e integralização, por meio de bens ou dinheiro; entradas de reservas de capital; distribuição de lucros aos sócios, por meio de dividendos; acréscimo pelo lucro ou redução pelo prejuízo líquido do exercício; redução por ações próprias adquiridas ou acréscimo por sua venda; acréscimo ou redução por ajustes de exercícios anteriores.
Aplicar (Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar, interpretar, relatar, resolver, construir, relatar etc.)	Q.3. Relate quais operações não influenciam o patrimônio líquido?	Respostas: transferências das contas de reservas para a conta de capital social; incorporação de lucros na conta capital social; apropriação de lucros para constituição de reservas de lucros; reversões de reservas para a conta de lucros acumulados; compensação de prejuízos com reservas.
Analisar (Verbos: analisar, reduzir, classificar, distinguir, diferenciar, identificar, calcular, discriminar, examinar, questionar etc.)	Q.4. Analise como o aumento de capital realizado pelos sócios afeta a Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido	Respostas: aumenta a conta de capital social, sendo evidenciado através da DMPL.
Sintetizar (Verbos: categorizar, organizar, relacionar, escrever, sintetizar etc.)	Q.5. Relacione quais contas são afetadas e qual o efeito produzido nos seus saldos, quando há um aumento do capital social com os lucros.	Resposta: um aumento de capital com lucros, afeta a diminuição da conta de lucros ou prejuízos acumulados (saída desta conta a destinação), e gera um aumento no capital social.
Criar (Verbos: propor, julgar, construir, desenvolver, montar etc.)	Q.6. Desenvolva a Demonstração das Mutações do Patrimônio líquido, com base nos dados informado na linha "Itens" a partir dos saldos informados:	Resposta: resolução correta da questão (exercício) tem saldo final 326.000,00.

Fonte: Elaboração própria, com base Bloom et.al (1977) e Krathwohl (2002)

Depreende-se desta avaliação que o conhecimento desenvolvido pelos estudantes no momento um, quanto ao nível "Lembrar" (Q.1), evidenciou que 73,08% dos estudantes conseguiram apontar o que é discriminado através da DMPL; após a aula expositiva e a resolução de exercício, 15,35% atingiram em parte este nível, e 11,54% não conseguiram

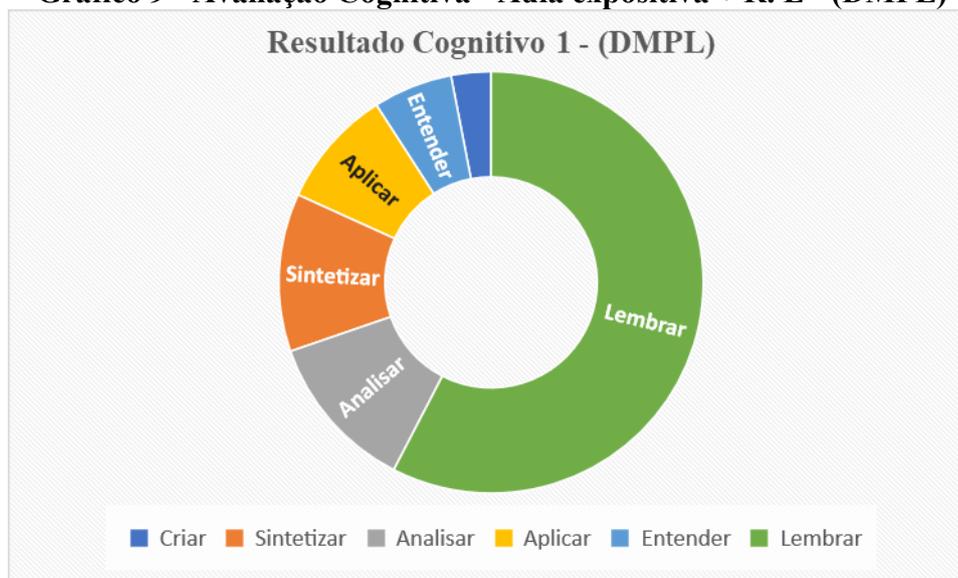
lembrar dos fatos e dos termos questionados na questão. Como 42,31% conseguiram definir o que era discriminado na demonstração, na avaliação realizada no momento zero, percebe-se que cerca de 30% conseguiram acomodar o novo conteúdo proposto no nível lembrar.

Quanto à análise sobre a posição “Entender” (Q.2), percebe-se que apenas 7,69% dos estudantes conseguiram entender quais elementos afetam a DMPL, 7,69% parcialmente entenderam e 84,62% não conseguiram desenvolver este entendimento. Enquanto a investigação do nível “Aplicar” apresentou que 11,54% conseguiram relatar quais operações não influenciam no resultado do patrimônio líquido, 23,08% parcialmente conseguiram e 65,38% não conseguiram resolver a questão, indicando pouca construção de conhecimento neste nível.

Já o item “Analisar” (Q.4) foi alcançado por 15,38% dos estudantes e 38,47% parcialmente, no entanto 46,15% não conseguiram analisar como o aumento de capital realizado pelos sócios afeta a DMPL.

A capacidade de sintetize (Q.5) foi compreendida por 15,38% de forma total e, de maneira parcial, por 30,77%, enquanto 53,85% não demonstraram a relação solicitada na (Q.5) do instrumento de avaliação.

O item mais elevado, a capacidade de realizar e resolver proposições “Criar” (Q.6), a partir dos conceitos trabalhados, indicou que apenas 3,85% dos estudantes conseguiram desenvolver a DMPL de forma correta, 7,69% de forma parcial e 88,46% não conseguiram elaborar a DMPL solicitada, conforme resultados constantes no Gráfico 9, que destaca os resultados alcançados na totalidade pelos estudantes.

**Gráfico 9 - Avaliação Cognitiva - Aula expositiva + R. E - (DMPL)**

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados revelados a partir desta avaliação serviram de base para comparação com aqueles alcançados após a aplicação da técnica *Role-Play*, analisados conforme instrumento proposto no Quadro 27.

**Quadro 27- Instrumento de avaliação - *Role-play* - (DMPL)**

Dimensão Cognitiva Momento II	Dimensão do conhecimento	
	Fatos e Termos	Respostas
Lembrar (Verbos: enumerar, definir, identificar, descrever, solucionar, recordar, lembrar, apontar etc.)	Q.1. Aponte o que deve ser apresentado na Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido:	Resposta: as movimentações ocorridas no patrimônio ao longo do exercício.
Entender (Verbos: entender, compreender, defender, descrever, explicar, classificar, resolver etc.)	Q.2 Descreva quais operações realizadas afetam o patrimônio:	Respostas: aumento da conta capital social, por subscrição e integralização, por meio de bens ou dinheiro; entradas de reservas de capital; distribuição de lucros aos sócios, por meio de dividendos; acréscimo pelo lucro ou redução pelo prejuízo líquido do exercício; redução por ações próprias adquiridas ou acréscimo por sua venda; acréscimo ou redução por ajustes de exercícios anteriores.
Aplicar (Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar, interpretar, relatar, resolver, construir, relatar etc.)	Q.3 Exponha quais operações não influenciam o patrimônio líquido?	Respostas: transferências das contas de reservas para a conta de capital social; incorporação de lucros na conta capital social; apropriação de lucros para constituição de reservas de lucros; reversões de reservas para a conta de lucros acumulados; compensação de prejuízos com reservas.
Analisar	Q.4 Analise como a distribuição	Resposta: aumenta a conta de capital

(Verbos: analisar, reduzir, classificar, distinguir, diferenciar, identificar, calcular, discriminar, examinar, questionar etc.)	de dividendos afeta a demonstração das Mutações do PL:	social, sendo evidenciado através da DMPL.
Sintetizar (Verbos: categorizar, organizar, relacionar, escrever, sintetizar etc.)	Q.5. Relacione quais contas são afetadas e qual o efeito produzido nos seus saldos, quando há um aumento do capital social com os lucros.	Resposta: um aumento de capital com lucros, afeta a diminuição da conta de lucros ou prejuízos acumulados (saí desta conta a destinação), e gera um aumento no capital social.
Criar (Verbos: propor, julgar, construir, desenvolver, montar, etc.)	Q.6. Desenvolva a Demonstração das Mutações do Patrimônio líquido, com base nos dados informado na linha “Itens” a partir dos saldos informados:	Resposta: resolução correta da questão (exercício) com saldo final 247.250,00.

Fonte: Elaboração própria, com base Bloom et.al (1977) e Krathwohl (2002).

Através destas questões, foi possível verificar o nível de desenvolvimento cognitivo atingido pelos estudantes após a aplicação do *Role-Play*. Assim, quando analisando a lembrança dos estudantes sobre o que é apresentado através da DMPL (Q.1), percebe-se que 92,31% deles conseguiram lembrar e 7,69% parcialmente conseguiram. Comparando este resultado ao alcançado no momento um, nota-se que houve uma influência positiva da técnica, pois, anteriormente, 73,08% lembraram totalmente e 15,38% de forma parcial, apresentando ainda 11,54% que não conseguiram atingir este nível. Portanto, pode-se inferir que o uso do *role-play* influencia o resgate das informações necessárias para o desenvolvimento dos demais níveis, conforme indica Bloom et. al (1977). Apontando, também, que a técnica auxiliou na ampliação da assimilação do conteúdo.

A categoria “Entender” foi analisada através da (Q.2), alcançada por 7,69% de forma total e 88,46% parcialmente. No entanto, cabe salientar que, no momento um, 84,64% não atingiram este degrau, indicando que o uso complementar da técnica auxiliou no desenvolvimento do nível entender.

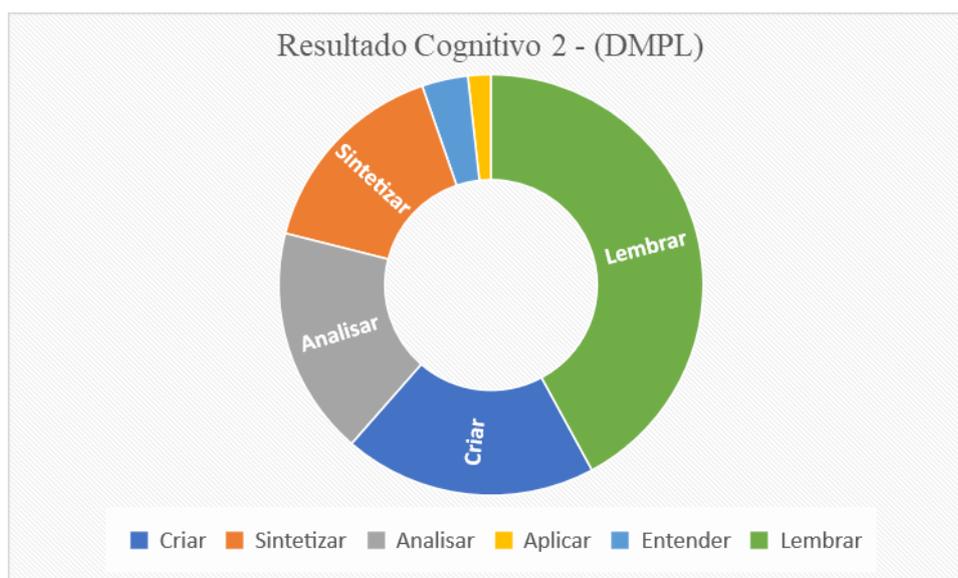
No nível “Aplicar”, verificado se as operações que não influenciaram na DMPL (Q.3), 3,85% atingiram a resposta esperada, 57,69% parcialmente e 38,46% não conseguiram atingir este nível. Na avaliação um, 11,54% conseguiram atingir o nível, porém 23,08% alcançaram de forma parcial e 65,38% não conseguiram. Apesar de um percentual menor ter atingido de forma total o nível, percebe-se que, de forma geral, houve mais estudantes que atingiram de forma parcial, diminuindo o percentual daqueles que não conseguiram aplicar os conceitos trabalhados.

O nível “Analisar” (Q.4) foi alcançado integralmente por 38,47% dos estudantes, já 46,15% conseguiram alcançá-lo de forma parcial e 15,38% não conseguiram. Este resultado indica uma evolução dos estudantes quanto à capacidade de examinar, visto que, no momento um, este resultado foi inferior, apresentando, respectivamente, os resultados 15,38%, 38,46% e 46,15%.

Quanto ao nível “Sintetizar” (Q.5), nota-se que houve uma evolução na quantidade de estudantes que passaram a assimilar o conteúdo, seja de forma total, seja parcial, já que, no momento um, estes resultados foram, respectivamente, de 15,38% e 30,77%, passando para 34,62% e 26,92% após a técnica. Aqueles que não atingiram o nível representaram 38,46% após a técnica e, no momento um, 53,85%.

Já na análise do nível “Criar” (Q.6), verificada por meio do desenvolvimento da DMPL, observa-se um melhor desenvolvimento no momento dois, pois 42,31% conseguiram alcançar o resultado correto da demonstração, 15,38% parcialmente conseguiram e 42,31% não atingiram. Enquanto, no momento um, estes resultados foram inferiores, 3,85% atingiram, 7,69% parcialmente e 88,46% não atingiram. Assim, infere-se que a técnica foi capaz de influenciar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, considerando o atingimento total dos níveis, especialmente quanto ao nível criar, conforme avaliação cognitiva, ilustrada no Gráfico 10.

**Gráfico 10 - Avaliação Cognitiva - Role-Play**



Neste sentido, percebe-se a evolução ocorrida ao longo das avaliações realizadas para o ensino da DMPL. Inicialmente (momento zero), 42,31% atingiram o nível lembrar,

evoluindo para 73,08% na segunda avaliação e atingindo 92,31% após a aplicação da técnica. Portanto, este ensino complementar auxiliou no desenvolvimento cognitivo dos estudantes no nível lembrar, além de avançar de forma contundente na capacidade de criação, que, segundo Bloom et. al (1971), compreende a utilização das principais teorias para elaborar e resolver uma proposição. Este nível, com a aplicação do *role-play*, foi alcançado por 42,31% dos estudantes.

Segundo Alkin e Christie (2002), o uso da dramatização proporcionada pelo *role-play* aumenta o envolvimento dos estudantes com a aprendizagem, promovendo uma aprendizagem mais profunda. Neste sentido, corroborando com os autores, este estudo verificou uma forte influência do uso do *role-play* para o desenvolvimento no nível criar - o mais complexo (profundo). Além de revelar que a aplicação do *role-play* desenvolve a capacidade de criação, amplia a habilidade de recordar. Nessa perspectiva, segundo Baruch (2006), a prática do *role-play* pode tornar o ensino eficaz e melhorar a aprendizagem. Assim como aponta Souza (2006) que o uso da técnica promove a interatividade e o pensamento reflexivo.

Quanto à avaliação afetiva desenvolvida pelos estudantes, durante a aplicação da aula expositiva, resolução de exercício e do *role-play*, teve por base o instrumento elaborado e disposto no Quadro 28.

**Quadro 28 - Instrumento de Avaliação Afetivo - (DMPL)**

Níveis	Autoavaliação Aula expositiva + Resolução de exercício	Role-Play
Receber	Q8. Acredita que a aula expositiva mais a resolução de exercício ajudou no entendimento do conteúdo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei responder	Q8. Acredita que o <i>Role-Play</i> ajudou no entendimento do conteúdo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei responder
Responder	Q7. Atribua uma nota a aula expositiva + resolução de exercício sobre DMPL: <input type="checkbox"/> 5 Muito satisfeito <input type="checkbox"/> 4 Satisfeito <input type="checkbox"/> 3 Parcialmente satisfeito <input type="checkbox"/> 2 Insatisfeito <input type="checkbox"/> 1 Muito insatisfeito	Q7. Atribua uma nota para a técnica <i>Role-Play</i> utilizada na DMPL: <input type="checkbox"/> 5 Muito satisfeito <input type="checkbox"/> 4 Satisfeito <input type="checkbox"/> 3 Parcialmente satisfeito <input type="checkbox"/> 2 Insatisfeito <input type="checkbox"/> 1 Muito insatisfeito
Valorizar	-	-
Organizar	-	-
Caracterizar	Q9. Caracterize sua habilidade	Q9. Caracterize sua habilidade de

	de analisar um conflito: <input type="checkbox"/> Possuo habilidade de analisar um conflito a partir de diferentes perspectivas <input type="checkbox"/> Possuo habilidade de analisar um conflito a partir da minha perspectiva <input type="checkbox"/> Não possuo habilidade de analisar um conflito	analisar um conflito: <input type="checkbox"/> Possuo habilidade de analisar um conflito a partir de diferentes perspectivas <input type="checkbox"/> Possuo habilidade de analisar um conflito a partir da minha perspectiva <input type="checkbox"/> Não possuo habilidade de analisar um conflito
--	--	---

Fonte: Elaboração própria, com base em Bloom et. al (1977).

Este instrumento permitiu verificar como os estudantes perceberam o estímulo emitido pelas técnicas, como se sentem em relação a ele e como caracterizam suas atitudes mediante a aula expositiva, a resolução de exercícios e o uso da técnica *role-play*. Os resultados relevam que 80,77% dos estudantes acreditam que a aula expositiva mais a resolução de exercício ajudaram a compreender melhor o conteúdo, enquanto 11,54% acreditam em parte nisso e 7,69% discordam desta resposta. Quando analisamos a mesma questão relacionada ao uso do *Role-Play*, percebemos que 92,31% acreditam que a técnica complementar ajudou na compreensão da DMPL e 7,69% discordam. Portanto, os resultados em ambas avaliações são semelhantes quanto ao nível “Receber”, indicando uma maior receptividade ao *role-play*. Segundo Harris (1997) o *role-play* é desenvolvido de forma desafiadora, portanto motiva os estudantes.

Analisando o nível “Responder” (Q.7), percebe-se que 92,31% ficaram satisfeitos com a aula expositiva e resolução de exercícios sobre a DMPL, e 7,69% não ficaram. Comparando esta satisfação com o *Role-Play*, verifica-se que 100% ficaram satisfeitos com a técnica, indicando que estes estudantes, por estarem satisfeitos, podem apresentar maior interesse pela aprendizagem. Conforme indicam Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), um ambiente educacional motivado auxilia no processo de aprendizagem.

Quanto à análise sobre a percepção do estudante quanto a sua capacidade de analisar conflito, verificada através da (Q.9) nível “Caracterizar”, no momento um, 46,15% disseram possuir habilidade de analisar conflitos, a partir de diferentes perspectivas, enquanto 26,92% disseram que possuíam, mas somente a partir de sua perspectiva, já 26,92% afirmaram não possuir esta capacidade. Esta questão foi utilizada com a intenção de verificar se, após a utilização de uma técnica, na qual os estudantes desempenhariam diferentes papéis, eles seriam capazes de modificar suas atitudes após a experiência.

Após a aplicação do *role-play*, verificou-se que 69,23% afirmaram conseguir analisar um conflito a partir de diferentes perceptivas, portanto mais de 20% modificaram sua atitude

diante da técnica, e 30,77% afirmaram que não possuíam esta capacidade, conforme resultados das avaliações afetivas realizadas, ilustradas nos Gráficos 11 e Gráfico 12.

**Gráfico 11 - Avaliação Afetiva - Aula expositiva + R. E - (DMPL)**



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 11 demonstra os resultados atingidos diante do estímulo dado através da aula expositiva e da resolução do exercício sobre a DMPL. Evidencia-se que 80,77% acreditam na capacidade da aula expositiva e resolução de exercício, ajudaram na compreensão do conteúdo. Mais de 92% dos estudantes ficaram satisfeitos com a estratégia de ensino. Cerca de 46% acreditam possuir a habilidade de analisar conflito a partir de diferentes perspectivas. Já aqueles alcançados pelo *role-play* estão dispostos no Gráfico 12.

**Gráfico 12 - Avaliação Afetiva - Role-Play**



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados proporcionados com o *role-play* (Gráfico 12) demonstram que cerca de 92% acreditam no potencial da técnica para melhorar a compreensão do conteúdo, destacando que todos os estudantes que viveram esta experiência ficaram satisfeitos com a aplicação da técnica, além de 69% aproximadamente valorizarem a experiência.

Portanto, os resultados encontrados pela aplicação da técnica *role-play* indicam que sua utilização foi capaz de influenciar em alguns níveis no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes, estimulando a capacidade de analisar um conflito a partir de diferentes perspectivas, desenvolvendo o pensamento crítico para realizar as proposições e promover a satisfação dos estudantes.

Estes resultados se assemelham com os encontrados por Souza (2006), o qual, através de um quase experimento, concluiu que o *role-play* proporcionou um nível maior de satisfação do que a atividade grupal realizada no seu estudo, destacando, ainda, que a técnica permite desenvolver empatia e análise de situações a partir de diferentes perspectivas.

Outro fator importante verificado nesta pesquisa com a aplicação do *role-play* foi sua influência no desenvolvimento cognitivo quanto ao nível “Criar”, alcançado de forma total ou parcial por 57,69% dos estudantes. Segundo Bloom et. al (1977), este nível representa que os estudantes formularam e criaram uma nova visão diante do propósito determinado.

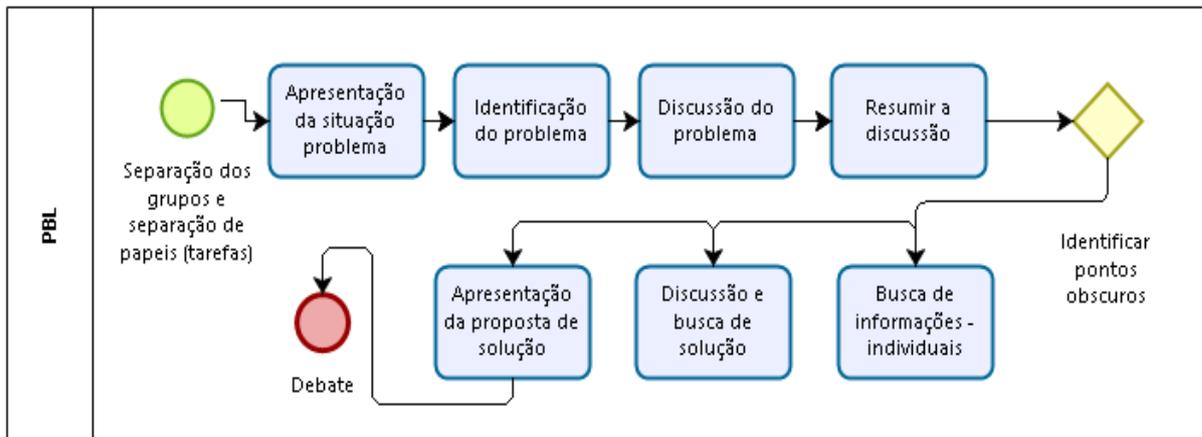
Portanto, conclui-se, embasado na visão de Piaget (1970), que ocorreu uma transformação na estrutura cognitiva dos estudantes, uma acomodação do conteúdo, através do desenvolvimento do nível criar, o qual, anteriormente, tinha sido alcançado por 3,85% dos estudantes e, com a utilização do *role-play*, passou a atingir 42,31%.

#### **4.4 Análise: PBL**

A técnica PBL teve como objetivo desenvolver a capacidade de os estudantes resolverem problemas, além de direcionar, segundo Soares et. al (2017), a construção de conhecimentos de forma mais profunda. Foi aplicada, de forma complementar, à aula expositiva e à resolução de exercícios para o ensino sobre a Demonstração do Valor Adicionado, realizada em seis aulas de 50 minutos cada, conforme o previsto. Participaram deste tratamento 30 estudantes, os quais foram informados sobre o PBL através da apresentação em *Power point*, a qual continha a origem da técnica, seu funcionamento, objetivo educacional e benefícios proporcionados.

O PBL se caracteriza pela utilização de um problema real, tencionando o desenvolvimento do conhecimento no estudante, a partir da busca por soluções de problemas (MARTINS; ESPEJO; FREZATTI, 2015). O objetivo educacional da técnica baseia-se na construção de conhecimento, a partir da busca de soluções, aplicada segundo os passos indicados na Figura 5.

**Figura 5 - Etapas do PBL**



Fonte: Elaboração própria, com base em SOARES et.al. (2017).

Estas etapas corresponderam à separação dos estudantes em grupos, os quais definiram as tarefas desempenhadas por cada membro. Estas tarefas atribuem os papéis de Líder para aquele estudante que coordenou o grupo, distribuiu as tarefas e conduziu as discussões; o Relator, aquele que anotou as discussões e distribuiu as tarefas; o Porta-Voz, responsável por apresentar e defender a proposta de solução indicada pelo grupo; e os demais membros, responsáveis por realizar a pesquisa que embasou a solução proposta pelo grupo. Cabe destacar que a busca por soluções foi realizada por todos os integrantes do grupo, independente da tarefa atribuída.

Assim, após a definição das tarefas, foi apresentada aos estudantes a Demonstração do Valor Adicionado de uma empresa do ramo de roupas e acessórios, referente aos anos de 2016 e 2017, na qual continha a apresentação da situação problema. Esta situação problema solicitava, com base nas informações apresentadas pela companhia na demonstração (DVA), que os estudantes analisassem e discutissem, em grupo, o seguinte problema: Como a empresa poderia melhorar a remuneração dos capitais próprios?

Diante da identificação da situação problema, os estudantes iniciaram as discussões sobre como solucioná-lo, sendo que estas discussões foram registradas pelos redatores de cada grupo. Na sequência, os grupos identificaram os pontos obscuros, ou seja, aqueles assuntos

que precisariam ser investigados para solucionar o problema. Diante desta relação, todos os membros realizaram uma pesquisa, de forma individual, com a intenção de discutir e propor a solução. Assim, cada estudante apresentou, em seu grupo, uma proposta de solução discutida e analisada por todos, os quais definiram qual seria a proposta de solução do grupo, apresentada pelo Porta-Voz e debatida com a turma toda.

Para avaliar o desenvolvimento cognitivo, buscou-se, inicialmente, analisar os conhecimentos prévios dos estudantes, aplicando uma avaliação inicial (momento zero) antes da aula expositiva e da resolução de exercício sobre a DVA, conforme instrumento ilustrado no Quadro 29.

**Quadro 29 - Instrumento de Avaliação - Conhecimento Prévio - (DVA)**

Dimensão Cognitiva Momento 0	Dimensão do conhecimento	
	Fatos e Termos	Conceitos (estrutura) e processos
Lembrar (Verbos: enumerar, definir, identificar, descrever, solucionar, recordar, lembrar, apontar etc.)		Q1. Defina o que é evidenciado pela DVA: Resposta sugerida: o valor “gerado” pelo funcionamento da empresa em sua atividade (riqueza criada). E a forma como o valor adicionado foi destinado ou distribuído
Entender (Verbos: entender, compreender, defender, descrever, explicar, classificar, resolver etc.)	Q2. Classifique a afirmação: As receitas de venda de mercadorias, produtos e serviços de uma indústria devem incluir, na demonstração do valor adicionado, os valores dos tributos incidentes sobre as referidas receitas. <input type="checkbox"/> Certo <input type="checkbox"/> Errado	
Aplicar (Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar, interpretar, relatar, resolver, construir, relatar etc.)		Q3. Relate quais elementos (contas) representam o destino do valor adicionado? Resposta sugerida: despesas com pessoal; impostos, taxas e contribuições (governo); remuneração de capitais de terceiros; remuneração de capitais próprios.

Fonte: Elaboração própria, com base em Bloom et. al (1977) e Krathwohl (2002).

Os resultados obtidos na avaliação revelaram que, dos 30 participantes desta análise, nenhum atingiu o nível “Lembrar” de forma completa, 20% parcialmente atingiram e 80% não possuíam conhecimentos prévios sobre o que é evidenciado na DVA, conforme (Q.1).

Quanto ao nível “Entender”, este foi elaborado de forma simples, através da (Q.2), na qual os estudantes deveriam apenas ler a questão e classificá-la como certa ou errada, portanto, se entendesse o conteúdo, deveria concluir que a afirmação estava correta. Percebe-se que 46,67% dos estudantes atingiram o nível “Entender” e 53,33% não conseguiram solucionar a questão de forma correta.

O último nível verificado quanto à análise sobre os conhecimentos prévios foi a capacidade de “Aplicar” os conceitos sobre a estrutura e processos da DVA, indicados na (Q.3), resultando que 3,33% dos estudantes conseguiram relatar as contas que representam o destino do valor adicionado, assim como 13,34% parcialmente responderam a questão de forma correta, e 83,33% responderam de forma errada ou não responderam, portanto não alcançando o nível aplicar.

Esta avaliação demonstrou que a maioria dos estudantes não lembraram dos conceitos atribuídos da DVA, no que se refere aos elementos evidenciados na demonstração, nem entenderam a relação entre a incidência de impostos para a DVA, tão pouco conseguiram responder quais são os elementos que representam o destino do valor adicionado. Pode-se indicar que a maioria dos estudantes não possuía conhecimentos prévios sobre a DVA, assim, deverão criar novas estruturas no seu desenvolvimento cognitivo, conforme explica Piaget (1970), para acomodar este novo conteúdo.

Para analisar o desenvolvimento cognitivo alcançado com a aula expositiva mais a resolução de exercício sobre a DVA, elaborou-se um instrumento contendo os níveis de desenvolvimento, proposto por Bloom et.al (1977) e Krathwohl (2002), conforme Quadro 30.

**Quadro 30 - Instrumento de Avaliação Cognitivo - Aula Expositiva + R. E - (DVA)**

Dimensão Cognitiva Momento I	Dimensão do conhecimento	
	Fatos e Termos	Conceitos (estrutura) e processos
Lembrar (Verbos: enumerar, definir, identificar, descrever, solucionar, recordar, lembrar, apontar etc.)		Q1. Descreva o que é evidenciado pela DVA:
Entender (Verbos: entender, compreender, defender, descrever, explicar, classificar, resolver etc.)	Q2. Resolva a questão: As receitas de venda de mercadorias, produtos e serviços de uma indústria devem incluir, na demonstração do valor adicionado, os valores dos tributos incidentes sobre as referidas receitas. ( ) Certo ( ) Errado	
Aplicar		Q3. Demonstre (liste) quais

(Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar, interpretar, resolver, construir, relatar etc.)		elementos (contas) representam o destino do valor adicionado.
Analisar (Verbos: analisar, reduzir, classificar, distinguir, diferenciar, identificar, calcular, discriminar, examinar, questionar etc.)	Q.4 Discrimine os insumos adquiridos de terceiros:	
Sintetizar (Verbos: categorizar, organizar, relacionar, escrever, sintetizar etc.)	Relacione os elementos, de acordo com o CPC 09, atribuindo: (1) Riqueza criada (2) Distribuição do valor adicionado.  <input type="checkbox"/> Insumos adquiridos de terceiros. <input type="checkbox"/> Remuneração de pessoal <input type="checkbox"/> Aluguéis <input type="checkbox"/> Resultado de equivalência patrimonial. <input type="checkbox"/> Dividendos. <input type="checkbox"/> Receitas.	
Criar (Verbos: propor, julgar, construir, desenvolver, montar etc.)	Q.6 Proponha ações (sugestões) para melhorar a remuneração de capitais próprios	Verificar se as propostas levantadas apresentam soluções embasadas nos conceitos estudados

Fonte: Elaboração própria, com base em Bloom et. al (1977) e Krathwohl (2002).

Diante deste instrumento (Quadro 30), os resultados da (Q.1) expressaram que 43,33% dos estudantes conseguiram “Lembrar” o que é evidenciado através da DVA. Ou seja, a DVA evidencia o valor “gerado” pelo funcionamento da empresa em sua atividade (riqueza criada) e a forma como este valor adicionado foi destinado ou distribuído. Sendo que 40% conseguiram, em parte, atingir este resultado e 16,67% não conseguiram lembrar dos conceitos trabalhados. Confrontando este desempenho com o gerado na avaliação zero, percebe-se que houve uma evolução no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. No momento zero, nenhum estudante atingiu este nível de forma completa e 80% nem alcançaram.

Quanto à análise do nível “Entender” (Q.2), percebe-se que 100% dos estudantes acertaram a questão, indicando que, apesar do questionamento ser realizado através da opção certo ou errado para afirmativa proposta, no momento zero, este percentual foi de 46,67%, por conseguinte houve um processo de acomodação neste nível, para mais de 50% dos estudantes.

Ao verificar o nível “Aplicar” proposto na (Q.3), infere-se que 66,67% dos estudantes conseguiram demonstrar quais elementos representam o destino do valor adicionado, ao passo

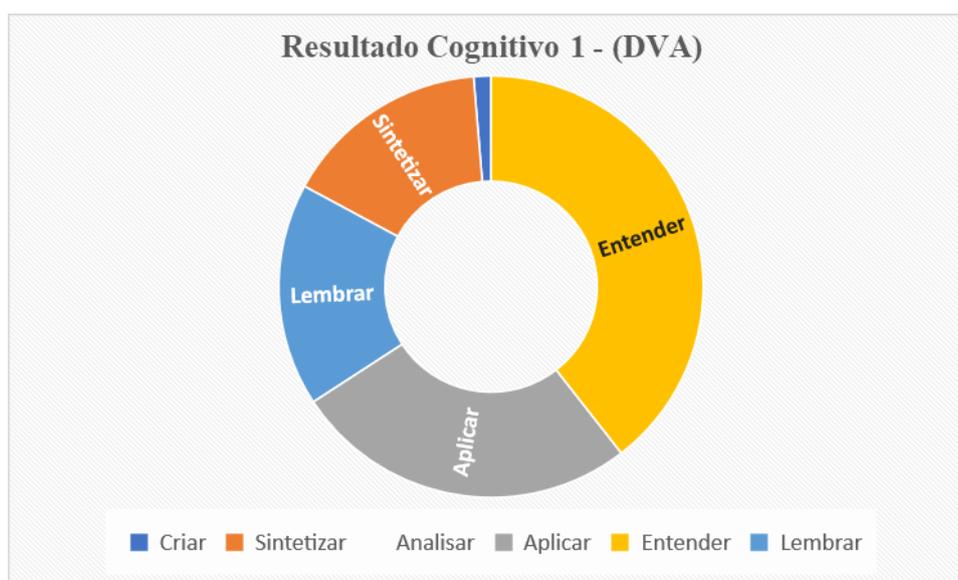
que 23,33% fizeram de forma parcial e 10% não conseguiram atingir este nível. Cabe salientar que, na avaliação zero, 83,33% dos estudantes não atingiram este patamar.

Já os níveis mais complexos foram analisados somente no momento um e dois, por exigir conhecimentos mais profundos dos estudantes, os quais são esperados após a explicação e resolução de exercícios sobre a DVA. Percebe-se que 80% dos estudantes atingiram o nível “Analisar” de forma parcial, enquanto 20% não conseguiram discriminar quais insumos são adquiridos de terceiros (Q.4).

Quanto à capacidade de “Sintetizar” (Q.5), este nível foi alcançado por 40% dos estudantes de forma total e 56,67% de forma parcial, apenas 3,33% não conseguiram relacionar quais elementos são atribuídos à riqueza criada ou à distribuição do valor adicionado.

E o último estágio “Criar”, verificado através da (Q.6), solicitou que os estudantes propusessem soluções fundamentadas para melhorar a remuneração do capital próprio. Os resultados indicaram que apenas um estudante atingiu este nível, 30% parcialmente atingiram e 66,67% não conseguiram propor soluções alicerçadas na teoria. O Gráfico 13 destaca os resultados alcançados de forma total pelos estudantes.

**Gráfico 13 - Avaliação Cognitiva - Aula Expositiva + R. E - (DVA)**



Fonte: Dados da pesquisa.

Estes resultados indicaram que a maioria dos níveis de desenvolvimento cognitivo foi alcançado pelos estudantes diante da estratégia de ensino utilizada. Assim, para complementar

o ensino sobre a DVA, utilizou-se a técnica PBL, desenvolvida com a intenção de os estudantes aprenderem a partir da resolução de problemas.

Após a aplicação do PBL, foi realizada a terceira avaliação (momento 2), de forma similar à realizada no momento um, para identificar o desenvolvimento cognitivo alcançado diante do estudo complementar sobre a DVA, conforme instrumento constante no Quadro 31.

**Quadro 31 - Instrumento de Avaliação Cognitivo - (PBL)**

Dimensão Cognitiva Momento II	Dimensão do conhecimento	
	Fatos e Termos	Conceitos (estrutura) e processos
Lembrar (Verbos: enumerar, definir, identificar, descrever, solucionar, recordar, lembrar, apontar etc.)		Q1. Descreva o que é evidenciado pela DVA:
Entender (Verbos: entender, compreender, defender, descrever, explicar, classificar, resolver etc.)	Q2. Resolva a questão: As receitas de venda de mercadorias, produtos e serviços de uma indústria devem incluir, na demonstração do valor adicionado, os valores dos tributos incidentes sobre as referidas receitas. <input type="checkbox"/> Certo <input type="checkbox"/> Errado	
Aplicar (Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar, interpretar, resolver, construir, relatar etc.)		Q3. Demonstre (liste) quais elementos (contas) representam o destino do valor adicionado.
Analisar (Verbos: analisar, reduzir, classificar, distinguir, diferenciar, identificar, calcular, discriminar, examinar, questionar etc.)	Q.4 Discrimine os insumos adquiridos de terceiros:	
Sintetizar (Verbos: categorizar, organizar, relacionar, escrever, sintetizar, etc.)	Q.5. Relacione os elementos, de acordo com o CPC 09, atribuindo: (1) Riqueza criada (2) Distribuição do valor adicionado. <input type="checkbox"/> Insumos adquiridos de terceiros. <input type="checkbox"/> Remuneração de pessoal <input type="checkbox"/> Aluguéis <input type="checkbox"/> Resultado de equivalência patrimonial. <input type="checkbox"/> Dividendos. <input type="checkbox"/> Receitas.	
Criar (Verbos: propor, julgar, construir, desenvolver, montar etc.)	Q.6 Proponha ações (sugestões) para melhorar a remuneração de capitais próprios.	Verificar se as propostas levantadas apresentam soluções de acordo com os conceitos estudados

Fonte: Elaboração própria, com base em Bloom et. al (1977) e Krathwohl (2002).

Estas questões foram utilizadas para identificar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes diante da utilização da técnica PBL, mostrando que o desempenho cognitivo alcançado quanto ao nível “Lembrar” (Q.1) foi o mesmo alcançado pela avaliação realizada após a aula expositiva mais a resolução de exercício sobre a DVA. Ou seja, 43,33% e, de forma parcial 53,33% dos estudantes conseguiram recordar o conceito sobre o que é evidenciado na demonstração, comparando este resultado parcial com o atingido no momento um que foi de 40%, percebe-se uma evolução quanto à lembrança parcial acessada pelos estudantes. Já 3,34%, dos estudantes não alcançaram o nível, e na avaliação um, este percentual havia sido de 16,67%.

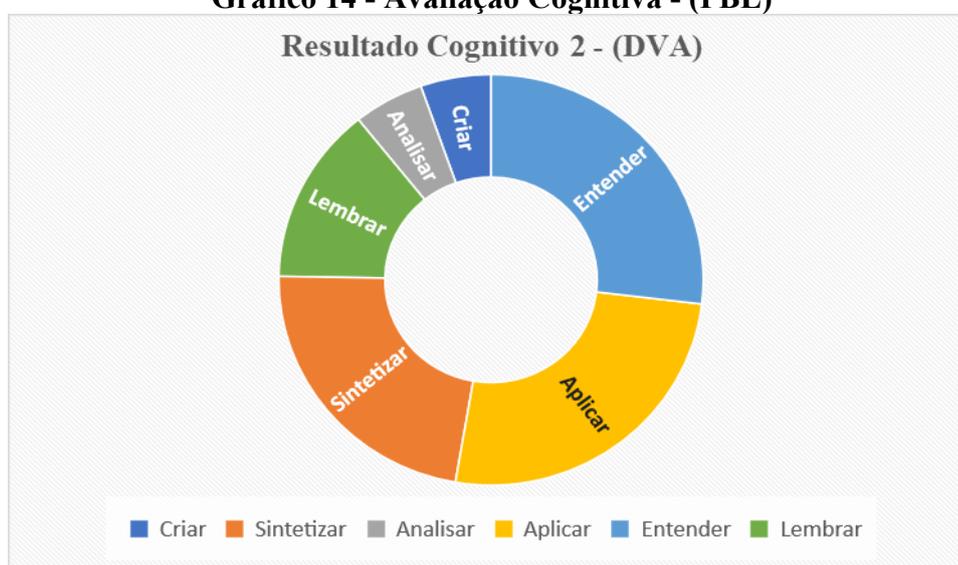
Quanto à análise do item “Entender”, este foi alcançado por 83,33% dos estudantes após o PBL, e, antes, por 100%, podendo inferir que alguns estudantes não compreenderam corretamente a (Q.2) ou realmente ficaram com dúvidas anteriormente, visto que o questionamento foi realizado nas duas ocasiões, através da opção de marcar certo ou errado.

Já o estágio “Aplicar”, analisado na (Q.3), foi solucionado por 80% de forma total e 10% de forma parcial e 10% não atingiram este nível. Portanto, a maioria dos estudantes conseguiram compreender o destino do valor adicionado. Comparando este número com aquele resultante do momento um, infere-se que, após o PBL, houve uma melhor interpretação por parte dos estudantes, que, antes, atingiram 66,67% de forma total, 23,33% parcial e 10% não atingiram. Indica-se que o uso do PBL influenciou na forma como os estudantes examinam a teoria e conseguem, através dela, direcionar uma ação, conforme indicam Bloom et. al. (1977) e Krathwohl (2002). O nível “Analisar” (Q.4), por sua vez, antes não havia sido alcançado por nenhum estudante, e com o PBL foi alcançado por 16,67%. Analisando o item de forma parcial, este resultado foi alcançado por 76,66% dos estudantes e 6,67% não atingiram o nível.

Quanto à análise do nível “Sintetizar” (Q.5), a avaliação revelou que 70% dos estudantes conseguiram relacionar os elementos dispostos de acordo com a teoria, 26,67% parcialmente conseguiram e 3,33% não conseguiram. Estes resultados apontam a influência atribuída ao uso do PBL, pois antes este desenvolvimento havia sido de 40%, 56,67% e 3,33%, respectivamente. Indicando, conforme apontado por Prince (2004) que o PBL auxilia no desempenho.

A investigação sobre o desenvolvimento, referente à capacidade de os estudantes “Criarem” (Q.6) - proporem soluções de forma embasada para o problema apresentado - indicou que 16,67% dos estudantes conseguiram sustentar sua resposta com base nos conceitos trabalhados e na DVA analisada. Outros 73,33% parcialmente conseguiram desenvolver a proposição de forma completa e 10% não conseguiram. Este resultado é superior ao alcançado pela avaliação um, visto que os estudantes atingiram 3,33% o nível de forma completa, 30% parcialmente e 66,67% não atingiram. Indicando, assim, que a técnica influenciou na capacidade de os estudantes resolverem problemas, ampliando o desenvolvimento dos níveis aplicar e sintetizar, conforme dados constantes no Gráfico 14 (resultados totais dos níveis).

**Gráfico 14 - Avaliação Cognitiva - (PBL)**



Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se indicar que o uso do PBL foi capaz de influenciar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, nos níveis mais profundos e elevados, como “Aplicar, Analisar, Sintetizar e Criar”, os quais evidenciam que a técnica que tem por objetivo a resolução de problemas colabora com o alcance destes níveis. Demonstrando que o PBL proporciona a construção de conhecimentos, pois auxilia no desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Segundo Duarte (1998), estes níveis representam a compreensão do estudante quanto ao assunto, não podendo ser representados através da transmissão de conteúdo. De acordo com Becker (2009), o conhecimento não nasce com o sujeito, nem pode ser repassado a ele, é construído através da interação do sujeito com o objeto de conhecimento, através do meio físico e social, portanto através da experiência.

Este resultado corresponde ao encontrado no pré-teste, que revelou que o uso do PBL permite desenvolver a capacidade de resolver problemas, além de proporcionar a troca de experiência. Assim como, ratifica a afirmação de Milne e Macconnell (2001) de que o uso do PBL permite o desenvolvimento da capacidade crítica, visto que, nesta pesquisa, a utilização da técnica influenciou os níveis mais profundos de aprendizagem, os quais contemplam este desenvolvimento cognitivo.

Quanto à análise afetiva, desenvolvida com a aplicação da aula expositiva e resolução de exercícios, assim como com o PBL sobre o conteúdo da DVA, foi investigada de acordo com o instrumento de avaliação constante no Quadro 32.

Este instrumento incluiu a análise dos níveis “Valorizar” e “Organizar”, para identificar a preferência dos estudantes e a forma de organização dos seus valores diante de todos os tratamentos aplicados neste quase experimento.

**Quadro 32 – Instrumento de Avaliação Afetivo - (DVA)**

<b>Níveis Afetivos</b>	<b>Autoavaliação PBL</b>	<b>Autoavaliação Aula expositiva + Resolução de Exercício</b>
Receber (Verificar como o aluno recebe o estímulo)	Q7. Acredita que o PBL ajudou a melhorar o entendimento do conteúdo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei responder	Q7. Acredita que a aula expositiva mais a resolução de exercício ajudou a melhorar o entendimento do conteúdo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei responder
Responder (Verificar a satisfação com a técnica)	Q8. Atribua uma nota a participação no PBL sobre DVA: <input type="checkbox"/> 5 Muito satisfeito <input type="checkbox"/> 4 Satisfeito <input type="checkbox"/> 3 Parcialmente satisfeito <input type="checkbox"/> 2 Insatisfeito <input type="checkbox"/> 1 Muito insatisfeito	Q8. Atribua uma nota a aula expositiva + resolução de exercício sobre DVA: <input type="checkbox"/> 5 Muito satisfeito <input type="checkbox"/> 4 Satisfeito <input type="checkbox"/> 3 Parcialmente satisfeito <input type="checkbox"/> 2 Insatisfeito <input type="checkbox"/> 1 Muito insatisfeito
Valorizar (Ter preferência e compromisso por um valor)	Q10. Entre as técnicas aplicadas durante a disciplina de Estrutura das Demonstrações Contábeis, marque qual foi a sua preferida justificando sua resposta: <input type="checkbox"/> Método de Caso - D. R <input type="checkbox"/> Seminários - DLPA <input type="checkbox"/> Role-Play - DMPL <input type="checkbox"/> PBL - DVA	-
Organizar (Organização dos valores atribuídos a um sistema)	Q11. Enumere (organize de 1 a 4) as técnicas de acordo com a sua preferência: <input type="checkbox"/> Método de Caso - D. R <input type="checkbox"/> Seminários - DLPA <input type="checkbox"/> Role-Play - DMPL <input type="checkbox"/> PBL - DVA	-

<p>Caracterizar (Verificar se após a aplicação da técnica, o estudante consegue revisar as evidencias, como: benefícios gerados, desenvolvimento cognitivo; e modificar sua atitude).</p>	<p>Q9. Gostou de participar de atividades em grupo, onde houve a distribuição de tarefas para cada participante?  <input type="radio"/> Sim  <input type="radio"/> Não  <input type="radio"/> Não sei responder</p>	<p>Q9. Gosta de participar de atividades em grupo, onde exista distribuição de tarefas para cada participante?  <input type="radio"/> Sim  <input type="radio"/> Não  <input type="radio"/> Não sei responder</p>
---	---	---

Fonte: Elaboração própria, com base em Bloom et. al (1977).

Estes questionamentos permitiram identificar a satisfação dos estudantes, bem como suas preferencias e organização de valores, informações importantes para melhor a motivação dos estudantes. Segundo Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), a motivação é considerada um fator determinante, influencia na razão encontrada pelos estudantes para estudar.

Analisando o domínio afetivo, desenvolvido diante da aula expositiva mais a resolução de exercício sobre a DVA, percebe-se que 100% (Q.7) dos estudantes acreditam que a estratégia de ensino utilizada proporcionou a compreensão do conteúdo. Sendo que 93,34% (Q.8) deles ficaram satisfeitos com a aplicação e, quando questionados sobre gostarem de participar de atividade em grupo (Q.9), na qual exista separação de tarefas, 60% disseram gostar e 40% afirmaram que não, conforme avaliação sintetizada no Gráfico 15.

**Gráfico 15 - Avaliação Afetiva - Aula expositiva + R. E - (DVA)**



Fonte: Dados da pesquisa.

Estes resultados demonstram as atitudes desenvolvidas pelos estudantes frente à apresentação do conteúdo sobre DVA, realizada através da aula expositiva e resolução de exercício, indicando que todos os estudantes compreendem que a estratégia utilizada proporcionou uma melhor compreensão do conteúdo e satisfação. Também permitiu

identificar que 60% dos estudantes afirmam gostar de participar de atividades em grupo, quando há separação de tarefas.

Analisando o domínio afetivo desenvolvido com a aplicação do PBL, nota-se que o questionamento (Q.7) apontou que 93,33% acreditam que a utilização da técnica ajudou a melhorar a compreensão sobre o conteúdo, enquanto 3,33% acreditam em parte nesta afirmação e 3,33% não acreditam. Este resultado foi inferior ao alcançado na avaliação realizada antes do PBL.

Quanto à questão (Q.8), utilizada para analisar como os estudantes receberam o estímulo fornecido pelo PBL, esta revelou que 93,34% ficaram satisfeitos com a aplicação da técnica e 6,67% ficaram parcialmente satisfeitos. Este resultado é similar ao alcançado através da aula expositiva e da resolução de exercício sobre a DVA.

Já a atitude de “Caracterizar” (Q.9) foi utilizada para verificar como os estudantes, diante da participação de uma atividade em grupo que utilize a separação de tarefas, internalizaram valores. Na autoavaliação um, realizada após a aula expositiva e resolução de exercícios, 60% dos estudantes disseram gostar deste tipo de atividade e 40% disseram que não. Assim, após a participação na atividade aplicada através do PBL, 83,34% afirmaram terem gostado de participar deste formato, 3,33% parcialmente gostaram e 13,33% não gostaram, inferindo que cerca de 25% dos estudantes modificaram seu comportamento, passando a gostar do formato após a experiência, conforme Gráfico 16.

**Gráfico 16 - Avaliação Afetiva - (PBL)**



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados indicados no Gráfico 16 evidenciaram que, de forma geral, a maioria dos estudantes ficou satisfeita com a utilização do PBL, permitindo identificar que parte deles modificou o comportamento diante de sua aplicação. Esta satisfação, encontrada na avaliação do PBL, também foi percebida na pesquisa de Silva (2015), que, após aplicar o PBL, revelou que os estudantes consideram a técnica motivadora.

Para encerrar as avaliações, foi aplicada uma avaliação geral, contendo questões sobre os níveis valorizar e organizar. Ademais, interrogou-se sobre as atitudes desenvolvidas durante o quase experimento, relacionadas com o próprio estudante (autoavaliação) e com demais membros dos grupos (avaliação pelos pares).

Os níveis “Valorizar” (Q.10) e “Organizar” (Q.11) foram utilizados na avaliação geral, realizada ao final da aplicação de todas as técnicas, com a intenção de analisar a preferência dos estudantes com as técnicas utilizadas e de verificar como eles organizam suas preferências. Ou seja, qual foi a técnica que valorizaram mais e de que forma organizaram os valores atribuídos a elas.

Assim, através do nível “Valorizar”, questionado conforme Quadro 32, (Q.10), esta pesquisa encontrou como resultado que não houve uma técnica preferida pelos estudantes. Esta avaliação ficou dividida entre a aula expositiva mais a resolução de exercício, o método de caso e o *Role-Play*, que obtiveram 26,67% de preferência cada, enquanto o PBL ficou com 13,33% da indicação e o seminário apenas com 6,67%. Este resultado foi idêntico ao alcançado através da avaliação do nível “Organizar” (Q.11), indicando os mesmos percentuais apontados na preferência.

Destaca-se desta análise, diante da organização realizada pelos estudantes, que a técnica de Seminário foi classificada, por último, como a menos preferida, por 66,67% dos estudantes. Pode-se inferir que esta estratégia é a de menor preferência para os estudantes. Cabe salientar, também, desta análise, que o método de caso foi a única técnica que não foi apontada em última classificação para nenhum dos estudantes. Como esta técnica estava indicada entre as preferidas, pode-se deduzir que o método de caso, diante dos dados, foi a técnica melhor avaliada pelos estudantes.

Segundo Bloom et al. (1977), a valorização representa a certeza dos estudantes, a convicção diante de um estímulo, assim, como a organização demonstra a definição estabelecida diante dos estímulos, traduzindo a preferência diante de determinada situação.

Ainda na autoavaliação, com a intenção de analisar de forma geral as atitudes desenvolvidas individualmente e em grupo, solicitou-se que os estudantes atribuíssem uma nota para as questões, de acordo com a legenda: **1.** Concordo plenamente **2.** Concordo parcialmente **3.** Não concordo **4.** Discordo totalmente **5.** Discordo parcialmente. Assim, a questão relacionada com a avaliação do aluno e sua própria atitude foi analisada conforme o Quadro 33.

**Quadro 33- Autoavaliação - Atitudes desenvolvidas no Quase-experimento**

A – Desenvolvi as tarefas de maneira colaborativa e respeitosa	Nota:
B – Apresentei comprometimento no desenvolvimento das atividades.	Nota:
C – Demonstrei flexibilidade ao distribuir as tarefas, papéis, etc.	Nota:
D – Demonstrei interesse pelas atividades	Nota:
E – As atividades proporcionaram troca de experiência entre os membros do grupo	Nota:

Fonte: Elaboração própria, com base em Ribeiro (2005).

O questionamento (A) indicou que 90% dos estudantes acreditam que desenvolveram as tarefas de forma colaborativa, respeitando os demais, e 10% concordam parcialmente com esta assertiva. Quanto ao item (B), referente ao comprometimento do estudante com as tarefas propostas, a avaliação indicou que 70% concordam totalmente que houve comprometimento e 30% concordam em parte. Já o item (C) questionava a flexibilização dos estudantes quanto à distribuição de tarefas e papéis realizados durante o quase experimento. Esta flexibilidade foi apontada por 83,33% dos estudantes que concordaram terem sido flexíveis, enquanto 16,67% concordaram em parte com esta declaração.

O item (D), relacionado ao interesse de participação nas atividades, foi confirmado por 56,66% dos estudantes que afirmaram ter demonstrado interesse pelas atividades, e 43,34% concordaram parcialmente com o enunciado. Já a análise sobre a troca de experiência proporcionada pelas atividades (E) foi confirmada por 86,67%, que concordaram totalmente que as técnicas possibilitaram a troca de experiências e 13,33% concordaram em parte.

Portanto, a partir desta avaliação, é possível destacar que a participação dos estudantes na aplicação das técnicas, proporcionou aos estudantes desenvolverem atividades em grupo de maneira colaborativa, comprometida, flexível, interessada e, sobretudo, proporcionou a troca de experiência.

Avaliando os pares, os estudantes atribuíram notas às atitudes desenvolvidas pelos demais estudantes (grupos), conforme questões indicadas no Quadro 34.

**Quadro 34 - Avaliação por pares - atitudes**

A – O grupo desenvolveu as tarefas de maneira colaborativa e respeitosa	Nota:
B – O grupo apresentou comprometimento no desenvolvimento das atividades.	Nota:
C – O grupo demonstrou flexibilidade ao distribuir as tarefas, papéis, etc.	Nota:
D – Todos os integrantes demonstram interesse pelas atividades	Nota:
E – As atividades proporcionaram troca de experiência entre os membros do grupo	Nota:

Fonte: Elaboração própria, com base em Ribeiro (2005).

Os resultados encontrados, diante da avaliação demonstrada no Quadro 34, mostraram que 83,33% dos estudantes concordaram totalmente que o grupo desenvolveu as tarefas de forma colaborativa e respeitosa (A), enquanto 16,67% concordam em parte com esta questão. Quanto ao comprometimento com a realização das atividades (B), 56,67% concordaram totalmente que houve comprometimento, porém 43,33% concordaram em parte.

Já quanto à flexibilização analisada referente à distribuição de tarefas e papéis (C), o estudo revelou que 76,66% acreditam que o grupo teve flexibilidade, e 23,33% concordaram em parte. Quanto ao interesse demonstrado pelo grupo no decorrer das atividades (D), 56,67% concordaram com a afirmação, 36,66% concordaram em parte e 6,67% não concordaram. Analisando a questão (E) sobre a troca de experiência entre os membros dos grupos, 90% concordaram totalmente que houve troca de experiência e 10% concordaram em parte.

Assim, para encerrar o quase experimento, perguntou-se aos participantes se teriam alguma sugestão para o professor, para o próximo semestre, obtendo algumas respostas que indicaram que a experiência com as técnicas foi ótima e que o professor deveria continuar com tais técnicas, apontando que tudo foi excelente. Destacam-se algumas respostas para ilustrar a questão: *“A inserção de uma das técnicas como atividade complementar das aulas expositivas.”* Indicando a satisfação e a valorização com a experiência, *“Sugiro mais atividades e menos aulas expositivas, pois nas atividades os alunos têm participação, o que faz com que assimilem melhor e mais rápido o conteúdo.”* Esta sugestão reafirma a importância da aprendizagem ativa, visualizada pelo próprio estudante, no mesmo sentido que a sugestão de: *“Continuar com os métodos, pois ajudam a pessoa a procurar e estudar mais para resolver os exercícios.”* Já a última resposta selecionada ratifica o resultado encontrado na avaliação afetiva desta pesquisa, que encontrou a técnica de Seminário como aquela organizada em último lugar por 66,67% dos estudantes: *“Continuar com as aulas expositivas e as demais técnicas, com exceção dos seminários”*.

Percebe-se diante deste estudo, que a utilização da Taxonomia de Bloom, como instrumento de avaliação por competência, revelou que os tratamentos aplicados, ou seja, as técnicas de ensino proporcionam efeito no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes, permitindo o alcance dos objetivos educacionais propostos.

Os resultados encontrados neste estudo, referentes a utilização de diferentes técnicas de ensino, como forma complementar à apresentação do conteúdo, apontaram que a utilização das técnicas, como o *role-play* e PBL, influenciaram no alcance de quase todos os níveis de desenvolvimento cognitivo, considerando o resultado atingido na totalidade, conforme dados resumidos na Tabela 20. Outra evidencia refere-se ao método de caso, que ampliou o alcance dos níveis lembrar e entender. Assim como o seminário ampliou de forma contundente o nível analisar.

Portanto, além da utilização destas técnicas ampliar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, sua aplicação proporcionou satisfação, e esta afetividade pode proporcionar um ambiente educacional ativo e que proporcione satisfação, induzindo o compromisso do estudante com a aprendizagem.

Como a construção de conhecimento ocorre através da experiência do sujeito com os objetos de estudo, conforme propõe Piaget (1970), pode-se concluir que utilizar técnicas de ensino, como forma complementar, auxilia no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes, contribuindo para esta construção.

A tabela 20 contém o resumo dos resultados alcançados na totalidade pelos estudantes, em cada nível cognitivo, avaliado em diferentes momentos, através da Taxonomia de Bloom, como forma de ressaltar a influência de cada técnica.

**Tabela 1 - Resumo dos resultados alcançados em cada técnica**

Desenvolvimento Cognitivo - <b>Método de Caso</b>	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Sintetizar	Criar
Momentos Avaliados DR						
Zero	-	-	-	-	-	-
Um	20,00%	48,57%	-	2,86%	0,00%	0,00%
Dois	25,71%	40,00%	-	0,00%	2,86%	0,00%
Desenvolvimento Cognitivo - <b>Seminário</b>	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Sintetizar	Criar
Momentos Avaliados DLPA						
Zero	0,00%	0,00%	0,00%	-	-	-
Um	9,38%	34,38%	12,50%	50,00%	0,00%	0,00%
Dois	59,38%	43,75%	25,00%	96,88%	0,00%	0,00%
Desenvolvimento Cognitivo - <b>Role-Play</b>	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Sintetizar	Criar
Momentos Avaliados DMPL						
Zero	42,31%	0,00%	0,00%	-	-	-
Um	73,08%	7,69%	11,54%	15,38%	15,38%	3,85%
Dois	92,31%	7,69%	3,85%	38,46%	34,62%	42,31%
Desenvolvimento Cognitivo - <b>PBL</b>	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Sintetizar	Criar
Momentos Avaliados DVA						
Zero	0,00%	46,67%	3,33%	-	-	-
Um	43,34%	100,00%	66,67%	0,00%	40,00%	3,33%
Dois	43,34%	83,33%	80,00%	16,67%	70,00%	16,67%

Fonte: Dados da pesquisa.

Estes dados sintetizam os resultados alcançados na totalidade pelos estudantes, ou seja, representam o percentual atingido em cada nível cognitivo permitindo destacar a forte influência do seminário na ampliação dos níveis lembrar, entender, aplicar e, principalmente no item analisar, atingindo quase que pela totalidade dos estudantes; assim como a técnica de *role-play*, que proporcionou o alcance do nível lembrar por 92,31% dos estudantes, influenciando também o nível criar, alcançado pelo maior percentual em todo estudo; e o PBL, que ampliou o desenvolvimento da capacidade de aplicação e síntese dos estudantes. Estes dados, portanto, indicam que dependendo do objetivo educacional que se pretende alcançar, e diante das diferentes técnicas de ensino existentes, é possível encontrar uma que possa influenciar no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes, proporcionando seu alcance.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do conhecimento é defendido por Piaget (1955) como sendo resultado da inteligência, da consciência do sujeito, construído a partir da sua interação com o objeto de estudo, mediante a utilização de esquemas. Estes esquemas, segundo o autor, utilizam estruturas já existentes, proporcionando assimilação do conteúdo, ou criam novas estruturas para interpretar e acomodar uma nova informação.

Neste sentido, o conhecimento é resultado de uma transformação sofrida na consciência do sujeito, diante das experiências vivenciadas por ele, assim, segundo Becker (1992), o processo educacional deve ser direcionado através de processo espontâneo que possibilite esta construção. Desta forma, considerando que a aprendizagem é vista como uma condição que possibilita a construção de significados cabe ao docente adotar estratégias que influenciem e proporcionem esta construção (MOREIRA, 2011). Essas estratégias, por consequência, representam o caminho que o docente utilizará para auxiliar no desenvolvimento intelectual dos estudantes. Portanto, torna-se necessário variá-lo para que beneficie os diversos estilos de aprendizagem.

Analisar o processo de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, considerando que o conhecimento é construído, afeta o processo de ensino e aprendizagem, pois permite ao educador se posicionar como um orientador, que busca encontrar instrumentos que facilitem o processo, estimulando e motivando os estudantes. Esta percepção construtivista proporciona a compreensão dos fatores que influenciam a aprendizagem, assim como, através das avaliações cognitivas e afetivas, permitem a identificação das dificuldades encontradas no processo, possibilitam ao docente rever suas estratégias de ensino e melhorá-las.

Logo, este estudo, através da realização de um quase experimento, buscou verificar se o uso de diferentes técnicas de ensino foi capaz de influenciar no nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes de Ciências Contábeis. Para responder a essa questão, foram realizadas avaliações, baseadas na Taxonomia de Bloom, que utiliza categorias de análise que permitem acompanhar o desenvolvimento cognitivo alcançado, diante da dimensão do conhecimento proposto (fatos, conceitos, processos e meta-cognitivo) e da dimensão cognitiva (lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar).

Segundo Krathwohl (2002), esta taxonomia permite avaliar a aprendizagem pretendida diante de uma instrução, analisando as dimensões do processo cognitivo e do conhecimento,

representadas através de etapas hierárquicas, as quais permitem analisar o desenvolvimento das habilidades do pensamento de ordem inferior que vão sendo incorporadas e fornecem a base para o desenvolvimento da ordem superior.

Esta pesquisa analisou o desempenho cognitivo alcançado pelos estudantes em cada técnica de ensino aplicada, através das avaliações realizadas. Os resultados encontrados revelaram que o uso de diferentes técnicas, como estratégias complementares, foi capaz de influenciar nos níveis de desenvolvimento cognitivo alcançado pelos estudantes em todos os níveis, com exceção do método de casos e do seminário, que não conseguiram proporcionar o alcance total dos níveis analisar, sintetizar e criar; enquanto o *role-play* e o PBL proporcionaram a ampliação no percentual de alcance obtido pelos estudantes, de forma total, em todos os itens. Para classificar as respostas emitidas de forma parcial pelos estudantes, considerou-se que estes estudantes parcialmente atingiram os níveis investigados. Este resultado sofreu forte influência no desenvolvimento cognitivo em todas as técnicas aplicadas neste estudo.

As questões específicas analisadas nesta pesquisa, através dos resultados encontrados, permitem indicar o uso das técnicas de ensino, como o método de caso e o seminário, para o desenvolvimento cognitivo dos níveis mais básicos e, para o alcance dos elementos mais complexos, como a capacidade de analisar, sintetizar e criar, recomenda-se a utilização do *role-play* e do PBL, os quais influenciaram, significativamente, nestes estágios de desenvolvimento cognitivo.

Já a questão referente ao nível de aprendizagem, verificada através do desenvolvimento cognitivo, foi avaliada e acompanhada em todas as técnicas aplicadas, indicando que a técnica de seminário promoveu um melhor desenvolvimento no nível analisar. O *role-play* proporcionou maior alcance que as demais técnicas nos níveis lembrar e criar, enquanto o PBL promoveu o desenvolvimento nos níveis aplicar e sintetizar.

Este resultado indica que o seminário potencializa a capacidade de o estudante distinguir, selecionar, encontrar coerência e, então, determinar como as partes se relacionam a uma estrutura (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001). Esta técnica conseguiu alcançar o objetivo educacional ao qual se propõe que é potencializar as ideias e contribuir com a construção de conhecimento.

O *role-play* promove o desenvolvimento da capacidade dos estudantes em recordar, identificar e recuperar da memória os conteúdos vistos, que servem de base para os demais desenvolvimentos cognitivos. Segundo Anderson e Krathwohl (2001), este estágio representa o uso da memória para recuperar definições, fatos e termos previamente aprendidos. Esta técnica afetou também a capacidade de criar, ou seja, de gerar hipóteses, projetar e construir soluções para as situações apresentadas. De acordo com Anderson e Krathwohl (2001), este nível é o mais difícil de ser alcançado, pois requer uma reorganização dos elementos existentes no sujeito, que resulta em uma nova construção funcional. Pode-se concluir que este resultado foi alcançado em virtude de a técnica se propor a desenvolver o pensamento crítico e analisar os conflitos.

Quanto ao PBL, sua influência maior destaca-se nos níveis aplicar e sintetizar, indicando que a capacidade de aplicar está relacionada a situações em que o material aprendido é posto em prática. E a síntese representa a capacidade de formar um plano, relacionando as partes para formar algo coerente (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001). Este resultado comprova que a utilização do PBL, assim como proposto em seu objetivo, desenvolve o pensamento crítico e a busca por soluções de problemas.

Analisando as atitudes desenvolvidas, verificadas através da dimensão afetiva constante na Taxonomia de Bloom, buscou-se compreender a motivação dos estudantes com a aplicação de diferentes técnicas de ensino, os resultados encontrados indicam que, de forma geral, os estudantes ficaram satisfeitos com todas as técnicas aplicadas. Analisando de forma profunda o domínio afetivo, segundo proposto por Bloom et. al (1977), os níveis valorizar e organizar revelaram que a preferência dentre as técnicas foram: aula expositiva e resolução de exercícios, método de caso e *role-play*, indicando o mesmo percentual de escolha entre os estudantes. No entanto, a única técnica que não foi classificada em último lugar na preferência pelos estudantes foi o método de caso. A que obteve o menor grau de preferência foi o seminário, indicada por 66,67% dos estudantes.

Outras atitudes desenvolvidas pelos estudantes foram o comprometimento com as tarefas propostas, a colaboração, o respeito, a flexibilidade na distribuição de tarefas, o interesse pelas atividades e a troca de experiência entre os estudantes.

Comparando a satisfação dos estudantes diante das técnicas de ensino, aplicadas com o desempenho cognitivo proporcionado por elas, é possível concluir que o seminário foi a técnica com a qual os estudantes ficaram menos satisfeitos. Porém, este resultado não está

associado ao desempenho cognitivo alcançado pela influência da técnica, pois esta estratégia foi a que atingiu o melhor desempenho no nível analisar; assim como nos demais níveis, ela proporcionou a ampliação do percentual dos estudantes que conseguiram lembrar, entender e aplicar. Portanto, neste caso, a satisfação não possui associação com o desempenho proporcionado.

As demais técnicas apontaram um percentual de satisfação semelhante, não permitindo indicar qual técnica foi a que gerou mais satisfação. Todavia, a aula expositiva e a resolução de exercício, o método de caso e o *role-play* foram àquelas indicadas como as preferidas pelos estudantes. Destaca-se, deste resultado, que o método de caso foi o único não classificado em último lugar de preferência. Neste sentido, associando esta falta de indicação ao desempenho encontrado, nota-se que os resultados obtidos pelo método de caso foram os únicos que não se destacaram daqueles encontrados pelas demais técnicas. Ou seja, esta estratégia basicamente manteve o nível alcançado pelos estudantes diante da apresentação do conteúdo sobre a demonstração do resultado, não indicando sua influência no desenvolvimento cognitivo de forma total. Assim, pode-se concluir que o método de caso foi o preferido pelos estudantes, contudo não proporcionou melhor desenvolvimento cognitivo. Assim, nesta pesquisa, os resultados indicam que não há associação entre a satisfação e o desempenho proporcionado.

A última análise realizada foi verificar a influência das técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem profunda e superficial, permitindo inferir que o método de caso, o seminário e o *role-play* contribuíram com o desenvolvimento da aprendizagem superficial, pois ampliam o nível de desenvolvimento mais básico, o lembrar. Enquanto a aprendizagem profunda foi alcançada através da utilização do PBL (aplicar e sintetizar), seminário (analisar) e do *role-play* (criar), que proporcionaram um desenvolvimento superior para os níveis mais elevados do conhecimento.

Assim, este estudo foi desenvolvido considerando que o conhecimento é construído através das experiências vivenciadas pelo sujeito e através da experimentação de diferentes técnicas de ensino, propôs-se avaliar a capacidade de as técnicas influenciarem no nível de desempenho cognitivo alcançado pelos estudantes, concluindo que as experiências proporcionadas auxiliaram na construção dos conhecimentos desenvolvidos, conforme dados encontrados nas avaliações realizadas com base na Taxonomia de Bloom.

Desta forma, buscou-se, com esta pesquisa, contribuir com o ensino da Contabilidade. Por meio desta análise, foi possível indicar que é benéfica a utilização de diferentes técnicas

de ensino, como complemento à aula expositiva e à resolução de exercício, visto que proporciona um desenvolvimento cognitivo mais elevado e profundo nos estudantes, permitindo aos docentes utilizar estes dados como um instrumento de análise, diante dos objetivos educacionais que pretendem alcançar, e se sintam estimulados com as possibilidades. Assim como, os resultados encontrados demonstraram que o uso de metodologias ativas contribui com o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando aos docentes analisar sua prática. Fora estes fatores, este estudo apresentou uma revisão das técnicas de ensino disponíveis para aplicação na área contábil, auxiliando a prática docente.

Teoricamente, fez um resgate sobre as teorias da aprendizagem, destacando o Construtivismo, como um formato que permite o desenvolvimento cognitivo do estudante, e respectivamente, a construção de conhecimento, demonstrando seu efeito através das avaliações realizadas.

O estudo colaborou, também, com os estudantes, que, através da aplicação de diferentes técnicas, obtiveram um ambiente de aprendizagem com integração, trabalho em grupo, desenvolvimento da experiência de resolver problemas e tomar decisões, aperfeiçoando a comunicação, a realização de pesquisa, e principalmente, proporcionado um ambiente capaz de melhorar o desenvolvimento cognitivo, trazendo satisfação. A satisfação pode ser um indicador de qualidade, neste sentido sua análise foi fundamental para compreender os processos que precisam ser melhorados, servindo de base para a gestão das IFES rever os planos e propostas educacionais.

As limitações desta pesquisa estão relacionadas ao fato de ter sido realizada em apenas uma turma, sem poder comparar seus resultados com outra que não sofresse a influência das técnicas aplicadas, permitindo verificar o desenvolvimento proporcionado em ambos os casos. Outro fator limitante foi o tamanho da amostra, que, por se tratar de apenas uma turma, não permite que os dados encontrados sejam generalizados. Outra questão que precisa ser apontada é a aplicação prévia das técnicas. Embora tenha sido realizado um pré-teste com sucesso, este desenvolvimento ocorreu apenas na técnica do PBL, em virtude do tempo disponível. No entanto, esta experiência evitou problemas relacionados com a sua aplicação, como houve com o método de caso, em que a falta da experiência prévia inviabilizou a avaliação de um nível de desenvolvimento.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a aplicação de um experimento das técnicas do *role-play* e PBL, ambas, além de ampliarem o desenvolvimento cognitivo alcançado pelos estudantes nos níveis mais elevados proporcionou satisfação, considerada, neste estudo, como um elemento motivacional. Outra sugestão é realizar a identificação dos estilos de aprendizagem dos estudantes, permitindo realizar uma seleção de técnicas de ensino condizentes (direcionadas) com a forma de aprender dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALKIN, M.C.; CHRISTIE, C.A. *The use of role-play in teaching evaluation. American Journal of Evaluation*, v. 23, n. 2, p. 209-218, 2002.

ALTHAUS, M. T. M. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. **Revista Teoria e Prática da educação**, v. 7, n. 1, p. 101-106, 2004.

AMES, C. *Motivation: What teachers need to know. Teachers college record*, v. 91, n. 3, p. 409-421, 1990.

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, v. 3, p. 67-100, 2004.

ANDERSON, LW; KRATHWOHL, D.R. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2001.

ANZANELLO, M. J; FOGLIATTO, F. S. Curvas de aprendizado: estado da arte e perspectivas de pesquisa. **Gestão e produção**. São Carlos, SP. vol. 14, n. 1 (jan./abr. 2007), p. 109-123, 2007.

BARROS, K. B. N. T; SANTOS, S. L. F; LIMA, G. P. Perspectivas da formação no ensino superior transformada através de metodologias ativas: uma revisão narrativa da literatura. **Conhecimento Online**, v. 1, p. 65-76, 2017.

BARUCH, Y. *Role-play teaching: Acting in the classroom. Management Learning*, v. 37, n. 1, p. 43-61, 2006.

BARBOSA, J. R. A. A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. **Democratizar**, v. II, nº 1, jan./ abr. 2008.

BAUER, M, W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora: Vozes Limitada, 2017.

BECK, F; RAUSCH, R. B. Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade Vista & Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 38-58, maio/ago. 2014.

BECKER, F. O que é construtivismo. **Revista de educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, 1992.

BERTOLIN, J. C.G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Avaliação, Campinas**, v. 12, n. 2, p. 309-331, 2007.

BERWIG, C.G; CUNHA; J. V. A; TEODORO, J. D; COLAUTO, T, R. D. Estratégias de ensino-aprendizagem nos cursos de Pedagogia e Ciências Contábeis. **Revista da FAE**, v. 16, n. 2, p. 116-135, 2013.

BIGGS, J. B. ***Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph.*** Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House, Frederick St., Hawthorn 3122, Australia, 1987.

BIGGS, J.B. *The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning.* **Higher education**, v. 41, n. 3, p. 221-238, 2001.

BLOOM, B. S; ENGELHART, M. D; FURST, E. J; HILL, W.H; KRATHWOHL, D.R. ***Taxonomía de los objetivos de la educación.*** Buenos Aires: El Ateneo, 1977.

BLOOM, B. S; HASTINGS, J. T; MADDAUS, G. F. ***Handbook on formative and summative evaluation of student learning.*** New York: McGraw-Hill, 1971.

BOOTH, P; LUCKETT, P; MLADENOVIC, R. *The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance.* **Accounting Education**, v. 8, n. 4, p. 277-300, 1999.

BORDANE, J.D; PEREIRA, A.M. Estratégias de ensino-aprendizagem. 33° ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL, Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, v. 5, 1988.

BRASIL. Resolução CNE/CES 10, Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. **Câmara de Educação Superior**, 16 de dezembro de 2004. Acesso em 10/10/2018. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf)>

BRASIL. Lei nº 11.638, de 28 de dezembro de 2007. Altera e revoga dispositivos da Lei no 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei no 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

BRASIL. Lei 11.941, de 27 de maio de 2009. Altera a legislação tributária federal relativa ao parcelamento ordinário de débitos tributários; concede remissão nos casos em que especifica; institui regime tributário de transição e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

BUTZKE, M. A; ALBERTON, A. Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. **REGE-Revista de Gestão**, v. 24, n. 1, p. 72-84, 2017.

CAMPBELL, D.T; STANLEY, J. C. *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching*. Palo Alto London: *Rand McNally & Company*, 1963.

CARNEIRO, I. M. S. P; PORTES, L. F; CAVALCANTE, M. M. D. O ensinar e o aprender de professores no contexto da educação profissional e tecnológica. **Práxis Educacional**. V. 10, n. 17, p. 289-313, jul./dez. 2014.

CARVALHO, A. F. **A construção da prática pedagógica dos professores do curso de Ciências Contábeis na educação a distância**. 2017. 194p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos.

CASSARO, M. C. A. **A aplicação do método PBL (*PROBLEM BASED LEARNING*) para o curso de contabilidade no ensino superior: suas vantagens e desvantagens**. 2017. 114p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CASTAÑON, G. A. Construtivismo e ciências humanas. **Ciências & Cognição**, v. 5, 2005.

CORNACHIONE JÚNIOR, E.B. Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: **modelos colaborativos virtuais**. 2004. 383 p. Tese (Livre-Docência). Universidade de São Paulo, São Paulo.

COSTA, S.A; PFEUTI, M. L.M; CASA NOVA; S. P. C. As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes e sua relação com o envolvimento dos alunos. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**. João Pessoa, v. 2, nº 1, p. 59-74, jan./abr. 2014.

DEMO, P. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **Perspectivas**, Campos dos Goytacazes, RJ, v.4, n.7, p. 106-115, janeiro/julho 2005.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. 3º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ERTUĞRUL, Ö. F; TAĞLUK, M. E. *A novel machine learning method based on generalized behavioral learning theory*. **Neural Computing and Applications**, v. 28, n. 12, p. 3921-3939, 2017.

ESTRADA, L. R. G. Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 21, p. 93-103, 1999.

EVERAERT, P; OPDECAM, E; MAUSSEN, S. *The relationship between motivation, learning approaches, academic performance and time spent. Accounting Education*, v. 26, n. 1, p. 78-107, 2017.

FERRAZ, A. P. C. M; BELHOT, R.V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FIERRO, C. Principios: la relevancia de William James en la enseñanza de la historia de la psicología. **Eureka (Asunción) en Línea**, v. 10, n. 1, p. 96-104, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 54º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREZATTI, F; MARTINS, D.B; BORINELLI, M.L; ESPEJO, M. M. S. B. Análise do Desempenho de Alunos na Perspectiva do CHA em Disciplina Utilizando PBL: o que significa a síntese? **Revista de Contabilidade e Organizações**, v.10, nº 26, jan/abril, p.3-19. 2016.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOW, L; KEMBER, D; COOPER, B. *The teaching context and approaches to study of accountancy students. Issues in Accounting Education*, v. 9, n. 1, p. 118, 1994.

HALL, M; RAMSAY, A; RAVEN, J. *Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. Accounting Education*, v. 13, n. 4, p. 489-505, 2004.

HARRIS, P. J. *A seminar role-play model for hospitality accounting and finance education: development, implementation and evaluation. International Journal of Hospitality Management*, v. 16, n. 1, p. 65-77, 1997.

HASSLER, R. H. *The case method of teaching accounting. The Accounting Review*, v. 25, n. 2, p. 170-172, 1950.

HAYDT, R.C.C. **Curso de didática geral**. 1ª Edição-São Paulo: Ática, 2011.

HERZBERG, F. Una vez más ¿Cómo motivar a sus empleados? **Harvard Business Review**, 1969. Reimpresión r0301f-e, enero 2003.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. Tradução de João Vergílio Gallerani Cuter. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUSSAIN; S; JABBAR, M; HUSSAIN, Z; REHMAN, Z; SAGHIR, A. *The Students' Satisfaction in Higher Education and its Important Factors: A Comparative Study between Punjab and AJ&K, Pakistan. Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*. 7. 4343-4348, 2014.

INGLIS, R; BROADBENT, A; DALL'ALBA, G. *Comparative evaluation of a teaching innovation in accounting education: intensive learning in a seminar format. Accounting Education*, v. 2, n. 3, p. 181-199, 1993.

JAQUES, P. A; VICARI, R. M. Estado da arte em ambientes inteligentes de aprendizagem que consideram a afetividade do aluno. **Revista informática na educação: teoria & prática**, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2005.

KNOWLES, M. *The adult learner: a neglected species*. Gulf Publishing Company, 1973.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. *The adult learner*. Routledge, 2012.

KOLB, D. A. *Experiential learning. Englewood cliffs*, 1984.

KRATHWOHL, D.R. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

KRATHWOHL, D.R.; ANDERSON, L.W. M. C. *Wittrock and the revision of Bloom's Taxonomy. Educational psychologist*, v. 45, n. 1, p. 64-65, 2010.

KRATHWOHL, D.R; BLOOM, B. S; MASIA, B.B. *Taxonomy of educational objectives, handbook ii: affective domain. New York: David McKay Company. Inc. ISBN 0-679-30210-7, 0-582-32385*, v. 1, 1964.

LEAL, E.A; MEDEIROS, C.R.O; FERREIRA, L.V. *In: O uso do método do caso de ensino na educação na área de negócios*. LEAL, E.A; MIRANDA, G.J; CASA NOVA, S.P.C. *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2017, p.93-104.

LEAL, E.A; MIRANDA, G.J; CASA NOVA, S.P.C. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2017.

LEFRANÇOIS, G.R. *Teorias da aprendizagem: o que o professor disse*. Tradução Solange A. Visconte. São Paulo: **Cengage Learning**, 2016.

LEITÃO, V. R; PASSERINO, L. R. M; WACHOWICZ, L. A. Novos tempos, novas práticas...repensando metodologia e avaliação no ensino superior-relato de pesquisa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 10, 2003.

LEONARDI, J. L. Breves considerações sobre a concepção do objeto de estudo da Psicologia para Wundt e para Brentano. **Psicologia em Revista**, v. 17, n. 1, p. 1-15, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez Editora, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: Velhos e novos temas**. Edição do autor, 2002. Disponível em: <<http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/867/1/Lib%C3%A2neo%20-%20Livro%20Didatica.pdf>> Acesso em: 02/11/2017.

LIBÂNEO, J. C. O essencial da didática e o trabalho de professor – em busca de novos caminhos. **PUC-GO: Goiânia**, 2001. 2014.

LENS, W.; MATOS, L; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, v. 31, n. 1, 2008.

LOBOSCO, I. F. **Caso-problema no ensino de contabilidade introdutória: um estudo da percepção dos alunos do curso de graduação quanto à sua aplicabilidade no desenvolvimento de competências e habilidades**. 2007. 186p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo.

LOPES, E. S; CARVALHO, A. C. F. Avaliação da Aprendizagem: um Desafio para o Docente. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 10, n. 33, p. 304-319, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem - Componentes do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2014.

MALUSA, S; MELO, G.F; BERNARDINHO JUNIOR, R. *In: Seminário da técnica de Ensino à polinização de ideias*. LEAL, E.A; MIRANDA, G.J; CASA NOVA, S.P.C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017, p.65-76.

MARTINS, D.B; ESPEJO, M. M. S. B; FREZATTI, F. *Problem-Based Learning* no Ensino de Contabilidade Gerencial: Relato de uma Experiência Brasileira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade- REPEC**, Brasília, v. 9, n. 4, art. 5, p. 430-452, out./dez. 2015.

MARTINS, G. de A; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3º ed. – São Paulo: Atlas, 2016.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo-REAT**, v. 2, n. 1, p. 93-109, 2013.

MENEGOLLA, M; SANT'ANNA, I. M. **Didática-Aprender a ensinar**. Edições Loyola, 1997.

MIIHKINEN, A; VIRTANEN, T. *Development and application of assessment standards to advanced written assignments*. **Accounting Education**, v. 27, n. 2, p. 121-159, 2018.

MILNE, M.J; MCCONNELL, P.J. *Problem-based learning: a pedagogy for using case material in accounting education*. **Accounting Education**, v. 10, n. 1, p. 61-82, 2001.

MIRANDA, G.J; CASA NOVA, S. P.C; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças – USP**, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, maio/jun./jul./ago.2012.

MIRANDA, G.J; LEMOS K. C. S; OLIVEIRA, A.S; FERREIRA, M. A. Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. **Revista Meta: Avaliação**, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M.A. **Teorias da aprendizagem**. 2º ed. São Paulo: EPU, 2011.

MORETTO, V.P. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 4º ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MORGAN, D.L. *Pragmatism as a paradigm for social research*. **Qualitative Inquiry**, v. 20, n. 8, p. 1045-1053, 2014.

MOROZINI, J. F; CAMBRUZZI, D; LONGO, L. Fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis do ponto de vista acadêmico. **Revista Capital Científico**. Setor de Ciências Sociais Aplicadas. V.5 nº1 Jan/ dez.2007.

MORSHEAD, R. W. *Taxonomy of educational objectives Handbook II: Affective domain*. **Studies in Philosophy and Education**, v. 4, n. 1, p. 164-170, 1965.

MURITIBA, P. M; MURITIBA, S. N; CASADO, T. Personalidade e preferência por métodos de ensino: um estudo com graduandos em Administração. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 9, n. 2, 2010.

OLIVEIRA, A. S.B; PONTES, J. N. A; MARQUES, M. A. O Uso da Taxionomia de Bloom no Contexto da Avaliação por Competência. **Revista Pleiade**, v. 10, n. 20, p. 12-22, 2016.

OLIVEIRA, L. C.G; MACÊDO, J. M. A; LIRA, I. A; PESSOA, L. G. S. B. Metodologias de ensino superior: uma análise de sua utilização pelos professores do curso de Ciências

Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Sousa-PB. **Revista SINERGIA, Rio Grande, 15 (1), p.37-49, 2011.**

OLIVEIRA NETO, J. D; GOMES, G. S; TITTON, L. A. O uso da tecnologia direcionando aulas invertidas para promover aprendizagem ativa em contabilidade. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 49-64, jan./mar., 2017.

OLISKOVICZ, K; DAL PIVA, C. As estratégias didáticas no ensino superior: quando é o momento certo para se usar as estratégias didáticas no ensino superior? **Revista de Educação**, v. 15, n. 19, 2015.

OTT, E; CUNHA, J. V. A; CORNACHIONE JUNIOR, E. B; DE LUCA, M. M. M. Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. **Revista Contabilidade e Finanças – USP**, São Paulo, v. 22, n. 57, p. 338-356, set./out./nov./dez. 2011.

PADON, F. A.C; ALMEIDA, L.B; KUHL, M.R; LEITE, R. M. Métodos e técnicas utilizados no ensino da disciplina de Contabilidade de Custos em cursos de Ciências Contábeis: um estudo exploratório em instituições públicas de ensino superior no estado do Paraná. **XIV Congresso Brasileiro de Custos**. João Pessoa – PB, 2007.

PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV** | 1º Semestre de, n. 2, p. 22-35, 2009.

PAVIONE, S. N. C. S; AVELINO, B.C; FRANCISCO, J. R.S. Fatores que influenciam o Processo de Ensino-Aprendizagem sob a Perspectiva de Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: Análise em uma Instituição de Ensino Superior de Minas Gerais. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, vol. 10, núm. 2, abr./jun., 2016.

PARELLADA, I.L; RUFINI, S.E. O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 26, n. 4, 2013.

PEREIRA, F.A; LINS, D; PICARTE, R; CASTELLAN, R. R. Uma Análise de Técnicas de Ensino em Ciências Sociais e Características Sociodemográficas dos Discentes. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 1, 2012.

PIAGET, J. A. *The Construction of Reality in the Child*. Translated by Margaret Cook, Routledge, 1955.

PIAGET, J. A. **Biología y conocimiento**. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos. Madrid: Siglo XXI Editores, 1969.

PIAGET, J. A. **Psicologia e pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino**. São Paulo: Forense, 1970.

PIAGET, J.A. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução: Maria Luísa Lima. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

PIAGET, J. A; INHELDER, N. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. 1ªed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

PINA, F; KURTZ, R; FERREIRA, J. B; FREITAS, A; SILVA, J. F; GIOVANNINI, C. J. Adoção de *m-learning* no ensino superior: o ponto de vista dos professores. **Revista Eletrônica de Administração - READ**. Porto Alegre. 84º ed. nº 2 p. 279-306, maio/agosto. 2016.

PINTO, M. R. **Educação com entretenimento: um experimento com SIMCITY para curtir e aprender contabilidade governamental**. 2014. 287p. Tese (Doutorado em Ciências) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - Universidade de São Paulo. São Paulo.

PINTO, R. A. Métodos de Ensino e Aprendizagem sob a Perspectiva da Taxonomia de Bloom. **Editora:** Unijuí. Ano 30, nº 96, maio./ago, p. 126-155, 2015.

PRINCE, M. *Does active learning work? A review of the research*. **Journal of engineering education**, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.

RAMA, D V. **Learning by doing: Concepts and models for service-learning in accounting**. Stylus Publishing, LLC, 1998.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 3º ed. São Paulo: Papirus, 2007.

RAUPP, F. M; BEUREN, I. M. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2006.

RIBEIRO, L. R. C. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores**. 2005. 236 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas-Métodos Quantitativos e Qualitativos**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIOS, R. P. **Aplicação do método de casos no curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico**. 2011. 209p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

ROSA, P.R. S. A epistemologia Genética de Piaget e o construtivismo. **Instrumentação para o ensino de Ciências. Mato Grosso do Sul: Departamento de Física da UFMS**, 1996.

SALL, H.N; DE KETELE, J.M. *Évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité*. *Revue Mesure et évaluation en éducation*. N° 3, v. 19, p. 119-142, 1997.

SANTOS, L. A. F; GASPARI, S. S. L. C; MARQUES, M. S. Pesquisa Bibliométrica sobre os métodos de ensino em Contabilidade. **Caderno de Administração**, v. 24, n. 2, p. 60-71, 2016.

SANTOS, N. A. **Determinantes do desempenho acadêmico dos cursos de Ciências Contábeis**. 2012. 257 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, FEA/USP, São Paulo, 2012.

SANTOS, S. C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 08, n° 1, janeiro/março 2001.

SANTOS, H. O; CARVALHO, E. B. S. Teoria dos Jogos: Dinâmica de Ensino dos Aspectos do Processo de Decisão. *Future Studies Research Journal*. São Paulo, v.9, n°1, p.51-77, jan./abr. 2017.

SARDELA, A. M. B; COSTA, P.S; GOMES, G. S. Teoria em Cena: a Produção de Vídeo como Instrumento no Ensino de Contabilidade. **REPEC**, Brasília, v. 11, n. 2, art. 3, p.168-190, abr./jun. 2017.

SCHNEIDER, E. Da psicofísica à psicologia contemporânea. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, v. 4, n. 2, p. 49-59, 1952.

SILVA, C.E. **Estudo da aplicação do Problem Based Learning (PBL) no Ensino Superior de Contabilidade**. 2015. 200 p. Dissertação (Mestrado Ciências Contábeis e Atuariais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

SILVA, D. M. **O impacto dos Estilos de Aprendizagem no ensino de Contabilidade na FEA-RP/USP**. 2006. 172p. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto – USP. Ribeirão Preto.

SILVA, U.B; BRUNI, A.L. O que me ensina a ensinar? Um estudo sobre fatores explicativos das práticas pedagógicas no ensino de contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 11, n. 2, 2017.

SOARES, M.A; BOTINHA, R.A; CASA NOVA, S.P.C; SOARES, S.V; BULAON, C. *In: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem-Based Learning (PBL): podemos contar com essa alternativa?* LEAL, E.A; MIRANDA, G.J; CASA NOVA, S.P.C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017, p.93-104.

SOUZA G. E; GARCIA, E. Y. A; LINO, F. M. A; GIL, J. L. V. Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior. **Vita et Sanitas**, v. 6, n. 1, p. 57-81, 2012.

SOUZA, L. N. **Role-Play aplicado ao ensino da contabilidade: um estudo a luz dos estilos de aprendizagem e percepções discentes**. 2006, p.143. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, L.N; CASA NOVA, S.P.C. *In: O role-play (jogo de papéis) aplicado no Ensino e aprendizagem*. LEAL, E.A; MIRANDA, G.J; CASA NOVA, S.P.C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017, p.153-166.

STANLEY, T; MARSDEN, S. *Problem-based learning: Does accounting education need it?* **Journal of Accounting Education**, v. 30, n. 3-4, p. 267-289, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TITCHENER, E. B. *Structural and Functional Psychology*. **The Philosophical Review**, v. 8, n. 3, p. 290-299, 1899.

VALADÃO JÚNIOR, V.M; EURIDES, G. P. Jogos de negócio: um olhar para o uso da estratégia. **Organizações em Contexto**. São Bernardo do Campo, v. 12, nº 24, jul.-dez. 2016.

VASCONCELOS, Y.L; ARAÚJO, R. H. M. Emprego da técnica de mapas conceituais em disciplinas de contabilidade com abordagem gerencial. **Revista Ambiente Contábil**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte –UFRN. Natal-RN. v. 9. n. 1, p. 117 – 143, jan./jun. 2017.

VASCONCELOS, Y. L; SOUTO, S. D.A.S. Reflexões sobre o emprego da técnica de seminário em disciplinas de contabilidade. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 5, n. 3, p. 21-40, 2016.

VEIGA, I. P.A. *In: O seminário como técnica de ensino socializado*. FELTRAN, A; LOPES, A.O; AZAMBUJA, J.Q; ARAÚJO, J. C. S; VEIGA, I. P. A. (Org.); CASTANHO, M.A; SOUZA, M.L.R; FELTRAN, R.C.S. Técnicas de ensino: por que não? Campinas, SP: Papyrus, 1999, p.103-114.

VEIGA, I.P.A. (Org.). 2012. **Técnicas de ensino, novas configurações**. 3º ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.

VENDRAMIN, E.O.; ARAUJO, A. M.P.; LIMA, J. P. R.; FARIAS, R.S.; GILBERTO, T.M.J. Metodologias Ativas de Aprendizagem: um Estudo de Caso sobre a Aplicação do PBL no Curso de Ciências Contábeis. In: **EnEPQ- Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, Salvador-BA. V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2015.

VIDAL, L. L. **A elaboração de mapas conceituais como uma estratégia de ensino - aprendizagem: uma avaliação**. 2017. 165 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem** Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934). Edição Ridendo Castigat Mores Versão para ebook. Acesso em 15/10/2018. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>

WERTHEIN, J; CUNHA, C. **Fundamentos da nova educação**. Unesco, 2000.

WILLIAMS, A. *Teacher perceptions of their needs as mentors in the context of developing school- based initial teacher education*. **British Educational Research Journal**, v. 19, n. 4, p. 407-420, 1993.

WOOD, R; BANDURA, A. *Social cognitive theory of organizational management*. **Academy of management Review**, v. 14, n. 3, p. 361-384, 1989.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D.H. **Educational psychology: A century of contributions: A Project of Division 15 (educational Psychology) of the American Psychological Society**. Routledge, 2014.

## APÊNDICES

### Estrutura das Demonstrações Contábeis

#### Método de caso A

O caso a ser analisado refere-se a estruturação e análise da Demonstração do Resultado das Lojas Renner S.A. As contas descritas estão desordenadas e conta despesas com vendas está sem saldo. Considerando que o lucro líquido do exercício foi R\$ 625.058,00, estruture, individualmente, a Demonstração do Resultado da empresa e identifique o saldo da conta Despesa com Vendas. Na sequência, junte-se em grupo com os colegas que estão com Método de Caso "A", e analise a situação presente da empresa partindo da demonstração elaborada individualmente, e depois compare com uma nova situação em que a despesa com vendas fosse igual a zero. A partir desse comparativo, o grupo deverá identificar quais os reflexos dessa mudança nas demais contas da estrutura e na realidade da empresa.

<b>Saldo das contas</b>	<b>Valor</b>
Custos das vendas de mercadorias	2.344.612,00
Custos dos produtos e serviços financeiros	38.453,00
Despesas administrativas e gerais	472.768,00
Despesas de vendas	x
Despesas financeiras	180.917,00
Imposto de renda e contribuição social	220.517,00
Outras despesas operacionais	445.771,00
Perdas em créditos	158.636,00
Receita líquida com produtos e serviços financeiros	448.776,00

Receita líquida com vendas de mercadorias	5.291.351,00
Receitas financeiras	77.277,00
Resultado de equivalência patrimonial – positivo	52.937,00

---

Estrutura das Demonstrações Contábeis

---

### Método de caso B

O caso a ser analisado refere-se a estruturação e análise da Demonstração do Resultado das Lojas Renner S.A. As contas descritas estão desordenadas e conta Receita Líquida com Produtos e Serviços Financeiros está sem saldo. Considerando que o lucro líquido do exercício foi R\$ 625.058,00, estruture, individualmente, a Demonstração do Resultado da empresa e identifique o saldo da conta Receita Líquida com Produtos e Serviços Financeiros. Na sequência, junte-se em grupo com os colegas que estão com Método de Caso “B”, e analise a situação presente da empresa partindo da demonstração elaborada individualmente, e depois compare com uma nova situação em que não houvesse a Receita Líquida com Produtos e Serviços Financeiros. A partir desse comparativo, o grupo deverá identificar quais os reflexos dessa mudança nas demais contas da estrutura e na realidade da empresa.

Saldo das contas	Valor
Custos das vendas de mercadorias	2.344.612,00
Custos dos produtos e serviços financeiros	38.453,00
Despesas administrativas e gerais	472.768,00
Despesas de vendas	1.383.609,00
Despesas financeiras	180.917,00
Imposto de renda e contribuição social	220.517,00
Outras despesas operacionais	445.771,00
Perdas em créditos	158.636,00

Receita líquida com produtos e serviços financeiros	X
Receita líquida com vendas de mercadorias	5.291.351,00
Receitas financeiras	77.277,00
Resultado de equivalência patrimonial – positivo	52.937,00

Estrutura das Demonstrações Contábeis

### Método de caso C

O caso a ser analisado refere-se a estruturação e análise da Demonstração do Resultado das Lojas Renner S.A. As contas descritas estão desordenada e conta Custo das Vendas de Mercadorias está sem saldo. Considerando que o lucro líquido do exercício foi R\$ 625.058,00, estruture, individualmente, a Demonstração do Resultado da empresa e identifique o saldo da conta Custo das Vendas de Mercadorias. Na sequência, junte-se em grupo com os colegas que estão com Método de Caso “C”, e analise a situação presente da empresa partindo da demonstração elaborada individualmente, e depois compare com uma nova situação em que o Custo das Vendas de Mercadorias fosse 30% maior do que o valor apurado. A partir desse comparativo, o grupo deverá identificar quais os reflexos dessa mudança nas demais contas da estrutura e na realidade da empresa.

Saldo das contas	Valor
Custos das vendas de mercadorias	X
Custos dos produtos e serviços financeiros	38.453,00
Despesas administrativas e gerais	472.768,00
Despesas de vendas	1.383.609,00
Despesas financeiras	180.917,00
Imposto de renda e contribuição social	220.517,00
Outras despesas operacionais	445.771,00
Perdas em créditos	158.636,00
Receita líquida com produtos e serviços financeiros	448.776,00

Receita líquida com vendas de mercadorias	5.291.351,00
Receitas financeiras	77.277,00
Resultado de equivalência patrimonial – positivo	52.937,00

---

Estrutura das Demonstrações Contábeis

---

### Método de caso D

O caso a ser analisado refere-se a estruturação e análise da Demonstração do Resultado das Lojas Marisa S.A. As contas descritas estão desordenadas e conta despesas com vendas está sem saldo. Considerando que o prejuízo líquido do exercício foi R\$ 102.674,00, estruture, individualmente, a Demonstração do Resultado da empresa e identifique o saldo da conta Despesa com Vendas. Na sequência, junte-se em grupo com os colegas que estão com Método de Caso “D”, e analise a situação presente da empresa partindo da demonstração elaborada individualmente, e depois compare com uma nova situação em que a despesa com vendas fosse igual a zero. A partir desse comparativo, o grupo deverá identificar quais os reflexos dessa mudança nas demais contas da estrutura e na realidade da empresa.

Saldo das contas	Valor
Custos das vendas de mercadorias	1.323.212,00
Despesas administrativas e gerais	140.253,00
Despesas de vendas	X
Despesas financeiras	183.584,00
Imposto de renda e contribuição social	0,00
Outras despesas operacionais	247.287,00
Outras receitas operacionais	52.043,00
Receita líquida com vendas de mercadorias	2.472.485,00
Receitas financeiras	51.160,00
Resultado de equivalência patrimonial – positivo	103.022,00

### Método de caso E

O caso a ser analisado refere-se a estruturação e análise da Demonstração do Resultado das Lojas Marisa S.A. As contas descritas estão desordenadas e conta Custo das Vendas de Mercadorias está sem saldo. Considerando que o prejuízo líquido do exercício foi R\$ 102.674,00, estruture, individualmente, a Demonstração do Resultado da empresa e identifique o saldo da conta Custo das Vendas de Mercadorias. Na sequência, junte-se em grupo com os colegas que estão com Método de Caso “E”, e analise a situação presente da empresa partindo da demonstração elaborada individualmente, e depois compare com uma nova situação em que o Custo das Vendas de Mercadorias fosse 30% maior do que o valor apurado. A partir desse comparativo, o grupo deverá identificar quais os reflexos dessa mudança nas demais contas da estrutura e na realidade da empresa.

<b>Saldo das contas</b>	<b>Valor</b>
Custos das vendas de mercadorias	X
Despesas administrativas e gerais	140.253,00
Despesas de vendas	887.048,00
Despesas financeiras	183.584,00
Imposto de renda e contribuição social	0,00
Outras despesas operacionais	247.287,00
Outras receitas operacionais	52.043,00
Receita líquida com vendas de mercadorias	2.472.485,00
Receitas financeiras	51.160,00

Resultado de equivalência patrimonial – positivo	103.022,00
--	------------

Estrutura das Demonstrações Contábeis

### Método de caso F

O caso a ser analisado refere-se a estruturação e análise da Demonstração do Resultado das Lojas Marisa S.A. As contas descritas estão desordenadas e conta Resultado de Equivalência Patrimonial está sem saldo. Considerando que o prejuízo líquido do exercício foi R\$ 102.674,00, estruture, individualmente, a Demonstração do Resultado da empresa e identifique o saldo da conta Resultado de Equivalência Patrimonial. Na sequência, junte-se em grupo com os colegas que estão com Método de Caso “F”, e analise a situação presente da empresa partindo da demonstração elaborada individualmente, e depois compare com uma nova situação em que o saldo da conta Resultado de equivalência patrimonial fosse o mesmo apurado, mas em vez de positivo fosse negativo. A partir desse comparativo, o grupo deverá identificar quais os reflexos dessa mudança nas demais contas da estrutura e na realidade da empresa.

Saldo das contas	Valor
Custos das vendas de mercadorias	1.323.212,00
Despesas administrativas e gerais	140.253,00
Despesas de vendas	887.048,00
Despesas financeiras	183.584,00
Imposto de renda e contribuição social	0,00
Outras despesas operacionais	247.287,00
Outras receitas operacionais	52.043,00
Receita líquida com vendas de mercadorias	2.472.485,00

Receitas financeiras	51.160,00
Resultado de equivalência patrimonial – positivo	X

## TELEBRÁS

Conta	Descrição	01/01/2017	01/01/2016	01/01/2015
		à 31/12/2017	à 31/12/2016	à 31/12/2015
3.01	Receita de Venda de Bens e/ou Serviços	73.293	56.054	45.092
3.02	Custo dos Bens e/ou Serviços Vendidos	-193.246	-159.676	-162.151
3.03	Resultado Bruto	-119.953	-103.622	-117.059
3.04	Despesas/Receitas Operacionais	-91.616	-90.194	-46.387
3.04.01	Despesas com Vendas	-44.278	-20.407	-15.060
3.04.02	Despesas Gerais e Administrativas	-74.224	-64.413	-52.777
3.04.03	Perdas pela Não Recuperabilidade de Ativos			
3.04.04	Outras Receitas Operacionais	15.476	4.933	3.205
3.04.05	Outras Despesas Operacionais	-12.489	-6.343	-5.042
3.04.06	Resultado de Equivalência Patrimonial	23.899	-3.964	23.287
3.05	Resultado Antes do Resultado Financeiro e dos Tributos	-211.569	-193.816	-163.446
3.06	Resultado Financeiro	-32.248	-77.067	-72.187
3.06.01	Receitas Financeiras	22.972	10.631	12.600
3.06.02	Despesas Financeiras	-55.220	-87.698	-84.787
3.07	Resultado Antes dos Tributos sobre o Lucro	-243.817	-270.883	-235.633
3.08	Imposto de Renda e Contribuição Social sobre o Lucro			
3.08.01	Corrente			
3.08.02	Diferido			
3.09	Resultado Líquido das Operações Continuadas	-243.817	-270.883	-235.633
3.10	Resultado Líquido de Operações Descontinuadas			
3.10.01	Lucro/Prejuízo Líquido das Operações Descontinuadas			
3.10.02	Ganhos/Perdas Líquidas sobre Ativos de Operações Descontinuadas			
3.11	Lucro/Prejuízo do Período	-243.817	-270.883	-235.633

## Telebrás

## Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido - (Reais Mil) - 01/01/2017 a 31/12/2017

Conta	Descrição	Capital Social Integralizado	Reservas de Capital, Opções Outorgadas e Ações em Tesouraria	Reservas de Lucro	Lucros ou Prejuízos Acumulados	Outros Resultados Abrangentes	Total do Patrimônio Líquido
5.01	Saldos Iniciais	263.145	-111	0	-769.620	6.483	-500.103
5.02	Ajustes de Exercícios Anteriores						
5.03	Saldos Iniciais Ajustados	263.145	-111	0	-769.620	6.483	-500.103
5.04	Transações de Capital com os Sócios	1.331.522	0	0	0	0	1.331.522
5.04.01	Aumentos de Capital	1.331.522	0	0	0	0	1.331.522
5.05	Resultado Abrangente Total	0	0	0	-243.817	2.219	-241.598
5.05.01	Lucro Líquido do Período	0	0	0	-243.817	0	-243.817
5.05.02	Outros Resultados Abrangentes	0	0	0	0	2.219	2.219
5.05.02.01	Ajustes de Instrumentos Financeiros	0	0	0	0	384	384
5.05.02.03	Equiv. Patrim. s/Result. Abrang. Controladas e Coligadas	0	0	0	0	1.809	1.809
5.05.02.06	Variação Cambial sobre Investimentos no Exterior	0	0	0	0	26	26
5.07	Saldos Finais	1.594.667	-111	0	-1.013.437	8.702	589.821

## Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido - (Reais Mil) - 01/01/2016 a 31/12/2016

Conta	Descrição	Capital Social Integralizado	Reservas de Capital, Opções Outorgadas e Ações em Tesouraria	Reservas de Lucro	Lucros ou Prejuízos Acumulados	Outros Resultados Abrangentes	Total do Patrimônio Líquido
5.01	Saldos Iniciais	263.145	-111	0	-498.737	16.943	-218.760
5.02	Ajustes de Exercícios Anteriores						
5.03	Saldos Iniciais Ajustados	263.145	-111	0	-498.737	16.943	-218.760
5.04	Transações de Capital com os Sócios						
5.05	Resultado Abrangente Total	0	0	0	-270.883	-10.460	-281.343
5.05.01	Lucro Líquido do Período	0	0	0	-270.883	0	-270.883
5.05.02	Outros Resultados Abrangentes	0	0	0	0	-10.460	-10.460
5.05.02.01	Ajustes de Instrumentos Financeiros	0	0	0	0	179	179
5.05.02.03	Equiv. Patrim. s/Result. Abrang. Controladas e Coligadas	0	0	0	0	-10.639	-10.639
5.07	Saldos Finais	263.145	-111	0	-769.620	6.483	-500.103

## Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido - (Reais Mil) - 01/01/2015 a 31/12/2015

Conta	Descrição	Capital Social Integralizado	Reservas de Capital, Opções Outorgadas e Ações em Tesouraria	Reservas de Lucro	Lucros ou Prejuízos Acumulados	Outros Resultados Abrangentes	Total do Patrimônio Líquido
5.01	Saldos Iniciais	263.145	-111	0	-263.104	1.916	1.846
5.02	Ajustes de Exercícios Anteriores						
5.03	Saldos Iniciais Ajustados	263.145	-111	0	-263.104	1.916	1.846
5.04	Transações de Capital com os Sócios						
5.05	Resultado Abrangente Total	0	0	0	-235.633	15.027	-220.606
5.05.01	Lucro Líquido do Período	0	0	0	-235.633	0	-235.633
5.05.02	Outros Resultados Abrangentes	0	0	0	0	15.027	15.027
5.05.02.01	Ajustes de Instrumentos Financeiros						
5.05.02.03	Equiv. Patrim. s/Result. Abrang. Controladas e Coligadas	0	0	0	0	15.027	15.027
5.07	Saldos Finais	263.145	-111	0	-498.737	16.943	-218.760

## DEMONSTRAÇÃO DO VALOR ADICIONADO

### Situação problema a ser investigada

A companhia aberta Lojas Renner S. A. apresentou a sua Demonstração de Valor Adicionado, relativo ao período de 2016 e 2017, conforme exposto no quadro a seguir:

#### DEMONSTRAÇÃO DO VALOR ADICIONADO

Lojas Renner S. A. (em milhares de reais)	2017	2016
<b>(+) Receitas</b>	<b>8.326.562</b>	<b>7.489.639</b>
Vendas de mercadorias	7.963.469	7.097.174
Produtos e serviços financeiros	461.550	477.192
Outros resultados operacionais	18.166	73.909
Perdas em crédito, líquidas	(116.623)	(158.636)
<b>(-) Insumos Adquiridos de Terceiros</b>	<b>(4.099.307)</b>	<b>(3.696.314)</b>
Custo das vendas (incluindo impostos) e serviços	(3.109.743)	(2.707.273)
Energia, serviços de terceiros e outras despesas	(906.902)	(897.128)
Perda na realização de ativos	(82.660)	(81.913)
<b>(=) Valor Adicionado Bruto</b>	<b>4.227.255</b>	<b>3.803.325</b>
<b>(-) Retenções</b>	<b>(300.008)</b>	<b>(291.260)</b>
Depreciações e amortizações	(300.008)	(291.260)
<b>(=) Valor Adicionado Líquido Produzido pela Entidade</b>	<b>3.927.247</b>	<b>3.512.065</b>
<b>(+) Valor Adicionado Recebido em Transferência</b>	<b>159.771</b>	<b>132.716</b>
Resultado de equivalência patrimonial	104.978	52.937
Receitas financeiras	54.793	79.779
<b>(=) Valor Adicionado Total a Distribuir</b>	<b>4.087.018</b>	<b>3.644.781</b>
<b>(=) Distribuição do Valor Adicionado</b>	<b>4.087.018</b>	<b>3.644.781</b>
Despesas c/ pessoal	884.795	725.343
Remuneração direta e benefícios	827.542	682.128
Plano de opções de compra de ações e ações restritas	35.378	26.684
Remuneração dos administradores	21.975	16.331
<b>Impostos, taxas e contribuições</b>	<b>1.830.534</b>	<b>1.767.040</b>
Tributos federais	688.986	722.242
Tributos estaduais	1.097.338	1.009.043
Tributos municipais	44.210	35.755
Remuneração de capitais de terceiros	639.010	527.340
Despesas financeiras	132.896	180.917
Despesas com aluguel	306.114	346.423
Remuneração de capitais próprios	732.679	625.058
Juros sobre capital próprio e dividendos propostos	196.931	173.356
Lucros retidos para investimento e expansão e reserva legal	439.607	375.035
Dividendo adicional proposto	96.141	76.667

Com base nas informações apresentadas pela companhia, analise e discuta em grupo o seguinte problema: Como a Lojas Renner S. A. poderia melhorar a remuneração dos capitais próprios?

Para ajudar na resolução do problema responda as seguintes questões:

- Qual a composição percentual de distribuição do valor adicionado registrada na Demonstração de Valor Adicionado nos anos 2016 e 2017, na companhia?
- Você considera essa distribuição percentual adequada? Explique a sua resposta.
- Quais itens da estrutura de composição do valor adicionado tiveram maior reflexo no "valor adicionado total a distribuir" em cada ano?