

# A contribuição da técnica de ensino “seminário” para o desenvolvimento cognitivo de estudantes de contabilidade

**MICHELE URRUTIA-HEINZ\***

Universidad Federal de Rio Grande (FURG) – Brasil

**ALEXANDRE COSTA-QUINTANA\*\***

Universidad Federal de Rio Grande (FURG) – Brasil

**ANA PAULA CAPUANO-DA-CRUZ\*\*\***

Universidad Federal de Rio Grande (FURG) – Brasil

Recibido el 20-11-20; primera evaluación el 05-07-22;  
segunda evaluación el 13-08-22; aceptado el 22-08-22

## RESUMO

Este estudo busca analisar se o uso da técnica do seminário, uma técnica ativa, como instrumento complementar a aula expositiva e resolução de exercício, influencia no nível de desenvolvimento cognitivo de estudantes de contabilidade. Em termos metodológicos realizou-se um quase experimento com estudantes do 4º semestre de Ciências Contábeis de uma Instituição Federal de Ensino Superior. Os resultados encontrados evidenciaram que o uso do seminário, quanto aos níveis «lembrar, aplicar e analisar», foi capaz de influenciar no desenvolvimento cognitivo. Conclui-se assim, que a utilização da técnica de seminário, como um instrumento complementar, pode influenciar no nível de desenvolvimento cognitivo alcançado de estudantes de contabilidade.

---

\* Doutoranda em Educação em Ciências. Magíster en Contabilidad por la Universidad Federal de Rio Grande (FURG). Institución de suscripción: Universidad Federal de Río Grande (FURG). Principales temas de investigación: educación, contabilidad, método de enseñanza. Correo electrónico: micheleurrutia@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-9410-3734>

\*\* Doctor en Control y Contabilidad por la Universidad de São Paulo (USP). Institución de inscripción: Universidad Federal de Rio Grande (FURG). Principales temas de investigación: educación, contabilidad, método de enseñanza. Correo electrónico: professorquintana@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-6896-9465>

\*\*\* Doctora en Control y Contabilidad por la Universidad de São Paulo (USP). Institución de inscripción: Universidad Federal de Rio Grande (FURG). Principales temas de investigación: educación, contabilidad, método de enseñanza. Correo electrónico: anapaulacapuanocruz@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-6064-1614>



**Palavras-chave:** estratégias educativas, desenvolvimento cognitivo, taxonomia de Bloom

### **The contribution of the “seminar» teaching technique to the cognitive development of accounting students**

#### **ABSTRACT**

This study seeks to analyze whether the use of the seminar technique, an active technique, as a complementary tool to lecture and exercise resolution, influences the level of cognitive development of students. In methodological terms, a quasi-experiment was carried out with students of the 4th semester of Accounting Sciences of a Federal Institution of Higher Education. The results showed that the use of the seminar, regarding the levels “remember, apply and analyze”, was able to influence the cognitive development of students. It is concluded that the use of the seminar technique, as a complementary instrument, can influence the level of cognitive development achieved by accounting students.

**Keywords:** Educational strategies, Cognitive development, Bloom’s Taxonomy

### **La contribución de la técnica de enseñanza del «seminario» al desarrollo cognitivo de los estudiantes de contabilidad**

#### **RESUMEN**

Este estudio busca realizar un análisis sobre el uso de la técnica de seminario, una técnica activa, como herramienta de complementación al método tradicional, influye en el nivel de desarrollo cognitivo del alumnado. En términos metodológicos, se realizó un cuasi-experimento con estudiantes del cuarto semestre de Ciencias Contables de una institución federal de educación superior. Los resultados mostraron que el uso del seminario, con respecto a los niveles «recordar, aplicar y analizar», fue capaz de influir en el desarrollo cognitivo. Se concluye que el uso de la técnica del seminario, como instrumento complementario, puede influir en el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por el alumnado de contabilidad.

**Palabras clave:** Estrategias educativas, desarrollo cognitivo, taxonomía de Bloom.

## 1. INTRODUÇÃO

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 2020, segundo o Censo da Educação Superior de 2020, passou para 1.0798 (INEP, 2020). A expansão das universidades se deu conjuntamente com a adoção das normas internacionais de contabilidade, e com a aprovação de legislação federal, impondo desafios de ordem quantitativa (volume de cursos) e qualitativa (adição de novos conteúdos) aos docentes.

Paralelamente aos desafios recém-descritos, existe a necessidade dos docentes refletirem sobre as metodologias de ensino, com a intenção de melhorar os níveis de compreensão dos estudantes sobre os conteúdos abordados (Carneiro; Portes & Cavalcante, 2014). Isto porque o sistema de educação ainda é muito dependente da figura docente, de suas técnicas e recursos instrucionais, portanto é vital conhecer e discutir os aspectos metodológicos de ensino (Silva, 2006). Assim, compreende-se, como defendia Paulo Freire, que 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 (Freire, 1996).

O docente, juntamente, com o discente e a instituição são considerados elementos que afetam o desempenho acadêmico no ensino superior da área de negócios (Miranda, Lemos, Oliveira & Ferreira, 2015). Neste sentido, a atividade docente é constantemente desafiadora, 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).

Para tanto torna-se necessário compreender que a aprendizagem pode ocorrer de diferentes maneiras, em virtude dos diversos estilos de aprendizagens existentes (Butzke & Alberton, 2017). Assim algumas pessoas aprendem por mecanismos auditivos ou através de imagens, enquanto outras aprendem praticando, portanto, essas diferentes características do indivíduo justificam o uso de diferentes técnicas de ensino (Leal; Miranda & Casa Nova, 2017).

Neste sentido, este estudo buscou responder ao seguinte questionamento: *O uso do seminário, como instrumento complementar ao método tradicional, tem capacidade de influenciar no nível de desenvolvimento cognitivo alcançado pelos estudantes de contabilidade?*

Para responder esta questão, tem-se como objetivo geral avaliar a capacidade da técnica de seminário, influenciar nos níveis de desenvolvimento cognitivo atingido pelos estudantes de contabilidade, à luz da Taxonomia de Bloom.

Identificar uma técnica de ensino capaz de influenciar o nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes é relevante para promoção de melhorias no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se o estudo de Inglis, Broadbent e Dall'Alba (1993), 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 *et al.*, 1993).

## 2. MARCO TEÓRICO

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

Neste sentido, 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). Nesta perspectiva, como a efetividade da aprendizagem é de responsabilidade docente, cabe a este a escolha por estratégias de ensino que motivem e reduzam a aversão do aluno pelo conteúdo (Berwig, Cunha, Teodoro & Colauto, 2013).

## 2.1. 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.

Quanto à ação didática, esta 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.

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 docentes chamados de progressistas utilizam vários métodos de ensino, pois se preocupam 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 será operacionalizada através das técnicas de ensino.

Analisando as metodologias quanto ao ensino da contabilidade, tem-se que ele pode ocorrer através do método tradicional (aprendizagem passiva) e não tradicional (aprendizagem 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 (Silva & Bruni, 2017). 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.

Assim, a aprendizagem ativa é definida por qualquer método que envolva o aluno como protagonista no processo de aprendizagem, exigindo que este aluno realize atividades significativas e reflita sobre o que está fazendo (Prince, 2004). Dessa maneira, quando as técnicas de ensino são empregadas de forma interativa, deixando de enfatizar o docente, permitem a participação do aluno, proporcionando um espaço favorável ao seu desenvolvimento (Veiga, 2012).

Entre as técnicas de ensino, uma possibilidade é a apresentação de trabalho oral em forma de seminário. Essa metodologia pode assumir diferentes formas,

mas um dos objetivos é a transposição de conhecimentos adquiridos. A técnica serve para expor a um público um assunto previamente estudado por quem o apresenta, principalmente, através da linguagem oral (Fagundes & Sepel, 2022), podendo também ser considerada 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, portanto, de uma técnica socializante, que permite ao estudante o desenvolvimento de habilidades sociais, criativas, de pesquisa e comunicação, que são atividades destinadas a descobertas (Vasconcelos & Souto, 2016). A técnica permite ao estudante ser livre na construção da sua apresentação, tornando-o autônomo, cabendo ao docente à orientação, mediação e esclarecimentos (Vasconcelos & Souto, 2016).

Assim, Inglis *et al.* (1993) reforçam que o uso da aprendizagem intensiva, como o seminário, é benéfico, pois torna o estudante mais flexível, auxiliando na adaptação de suas características individuais que são ajustadas para o trabalho em equipe. Esta técnica tem como objetivo ampliar e semear ideias, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de comunicação, planejamento, trabalho em equipe, pesquisa e construção de conhecimento (Malusa *et al.*, 2017).

Nesse contexto, este estudo propõe-se a avaliar a eficácia de uma técnica de ensino ativa, o seminário, a partir de sua aplicação a estudantes de Contabilidade, como um instrumento complementar ao método tradicional, considerando a dimensão cognitiva, proposta na Taxonomia de Bloom.

## 2.2. Taxonomia de Bloom

A taxonomia se baseia em classificações estruturadas e orientadas, que comportam a realização de uma avaliação direcionada e objetiva, considerando a dimensão cognitiva de quem aprende (Bloom, Hastings & Madaus, 1971). Dessa forma, sua aplicação permite classificar o nível de desenvolvimento que o aluno atingiu em relação ao conteúdo ensinado, verificando as habilidades intelectuais desenvolvidas no processo.

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).

Para operacionalização da taxonomia, os objetivos educacionais são dispostos em categorias do simples para o complexo, do concreto ao abstrato,

assumindo um formato de hierarquia cumulativa (Krathwohl, 2002). Os graus apresentados por Krathwohl (2002) se referem a: (1) lembrar, (2) entender, (3) aplicar, (4) analisar, (5) avaliar (6) criar.

O nível mais básico «lembrar» é caracterizado como o processo de recuperar conhecimentos relevantes contidos na memória de longo prazo, enquanto que o nível «entender» refere-se à capacidade de elaborar significado para as mensagens de instrução, através da interpretação, inferência, comparação e explicação (Krathwohl, 2002). Quanto ao nível «aplicar» é alcançado quando o estudante demonstra que está utilizando um procedimento visto em determinada situação (Krathwohl, 2002). O nível «analisar» refere-se, segundo o autor, à capacidade do desmembrando de um material em partes constituintes, para detectá-lo como as partes relacionadas que firmam uma estrutura geral ou representam um propósito. Já as categorias mais complexas são representadas pelo nível «avaliar» que demonstra a capacidade de fazer julgamentos embasados em critérios e padrões, por meio de verificação e crítica; e o nível «criar», que se refere a capacidade de juntar os elementos conhecidos para que formem um produto original (Krathwohl, 2002).

Por meio da estrutura bidimensional existente na Taxonomia de Bloom pode-se avaliar a dimensão do conhecimento (fatos, conceitos, processos e meta-cognição) em cada nível apresentado no processo cognitivo (Anderson & Krathwohl, 2001). Nesse sentido, o estudo de Klein et al (2022), destaca que o processo de classificação de objetivos educacionais na Taxonomia de Bloom demonstra a importância da compreensão desta taxonomia para o desenvolvimento dos estudantes, pois quando as instituições e seus docentes conseguem avançar nas diferentes categorias e níveis da Taxonomia de Bloom, ocorre o avanço do desenvolvimento da cognição do ser humano

### **3. METODOLOGIA**

O estudo classifica-se do tipo descritivo, com uma abordagem qualitativa, em que os instrumentos de coleta de dados foram três avaliações, baseadas na Taxonomia de Bloom. Empregou-se a análise do conteúdo baseada em categorias, o que permitiu acompanhar o desenvolvimento cognitivo alcançado pelos estudantes.

#### **3.1. Unidade de análise**

O estudo foi desenvolvido de forma complementar à explicação do conteúdo trabalhado em aula expositiva, acompanhada de resolução de exercício, ou

seja, o método foi aplicado para a turma após a exposição inicial do conteúdo. O grupo estudado foi uma turma de 4º semestre do curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior pública. A investigação se deu durante o 1º semestre do ano de 2018, na disciplina de Estrutura das Demonstrações Contábeis, na qual havia 42 estudantes matriculados. Participaram do quase experimento 32 estudantes que estiveram presentes em todas as etapas de desenvolvimento da técnica de seminário.

Antes do início do quase experimento, a pessoa investigadora explicou como seria realizado o estudo, em seguida, informou que a participação era voluntária e que seria disponibilizado um termo de consentimento para ser assinado, por aqueles que desejassem participar do estudo. Todos os estudantes da turma aceitaram participar e assinaram o termo de consentimento.

### **3.2. Técnica de coleta de dados**

Para empreender esta pesquisa realizou-se um quase experimento, visto que se aplicou uma técnica de ensino complementar, de forma experiencial, a um mesmo grupo de alunos (intacto), em uma turma de Ciências Contábeis, na disciplina de Estrutura das Demonstrações Contábeis, de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

A pesquisa é considerada quase experimental quando se realiza um tratamento com os mesmos sujeitos, e aplica-se uma análise antes e depois da intervenção (Martins & Theóphilo, 2016). Portanto, esta pesquisa realizou o quase experimento, pois aplicou aos mesmos sujeitos uma técnica experimental. Também não houve controle das variáveis, o que é característico de um quase experimento, pois não há controle sobre os estímulos experimentais e pode ser utilizado a um mesmo grupo (Campbell & Stanley, 1963).

### **3.3. Processamento da análise**

Para observação dos dados foram considerados os níveis de desenvolvimento apresentados na Taxonomia de Bloom (domínio cognitivo). A análise dos dados foi decorrente de instrumento de pesquisa aplicado após a aula expositiva seguida de resolução de exercício, e também aplicado, após o uso da técnica avaliada – seminários - para o ensino complementar de conteúdo específico: a Demonstração de Lucros ou Prejuízos Acumulados (DLPA).

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 entre professores e estudantes (diálogo crítico). Na sequência, foi aplicado um questionário para avaliação do conhecimento (desenvolvimento cognitivo), avaliação da técnica (satisfação) e autoavaliação do estudante.

A avaliação do desenvolvimento da aprendizagem (cognitivo) foi realizada em três momentos, por meio de questionários: (i) antes da apresentação do conteúdo - para verificar o conhecimento prévio dos estudantes; (ii) após cada aula expositiva e resolução de exercício - para verificar o desenvolvimento cognitivo alcançado; (iii) ao término da aplicação da técnica avaliada- para identificar se o uso da técnica complementar influenciou no nível de desenvolvimento alcançado, tendo base na Taxonomia de Bloom.

Para análise dos dados, foram realizadas categorizações, de acordo com o domínio cognitivo, apresentados por Bloom et al. (1977), para classificar e analisar o conteúdo apresentado nos questionários realizados, buscando entender o efeito causado pela técnica no desempenho do estudante.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O quase experimento foi realizado por meio da realização de seminário como técnica de ensino, utilizada de forma complementar à explicação do conteúdo, trabalhado em aula expositiva acompanhada de resolução de exercício, em uma turma de 4º semestre do curso de Ciências Contábeis. A investigação se deu durante o 1º semestre do ano de 2018, na disciplina de Estrutura das Demonstrações Contábeis, na qual havia 42 estudantes matriculados. Todavia, ressalta-se que na análise das avaliações, foram consideradas somente aquelas em que o estudante participou de todas as atividades realizadas durante o quase experimento, pois a intenção foi acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo das etapas propostas.

A respeito da disciplina, cabe salientar que, historicamente, a mesma possui um alto índice de reprovação, e conseqüentemente, apresenta estudantes repetentes e, inclusive, alguns estão repetindo pela segunda ou terceira 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 foram receptivos e ficaram motivados com a proposta da investigação.

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

Participaram do seminário 32 estudantes de uma única turma, que estiveram presentes em todas as etapas de desenvolvimento da técnica, aplicada durante 5 aulas de 50 minutos cada. A técnica iniciou-se pela apresentação, mediante a utilização do *Power Point*, demonstrando o objetivo educacional da técnica, que é contribuir para a construção do conhecimento de forma mais autônoma, por meio da pesquisa, bem como auxiliar no desenvolvimento da comunicação e do trabalho em equipe (Malusá et al., 2017).

Outras questões apontadas na apresentação foram as etapas de desenvolvimento da técnica. 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; dividendos; reserva legal e reserva para contingências; reserva estatutária e reserva de incentivos fiscais; reversão de reservas e capitalização de lucros.

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 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 ficariam responsáveis por apresentar uma parte do trabalho, dominando o conteúdo a ser discutido, ou seja, a apresentação foi realizada em conjunto com participação de todos os alunos de cada grupo. O conteúdo apresentado era teórico sobre a Demonstração de Lucros ou Prejuízos Acumulados com o uso de exemplos práticos.

Após as apresentações, foi realizado um debate com a turma e um diálogo crítico, no qual foram realizadas algumas questões sobre temas abordados de forma superficial durante a apresentação, com a intenção de completar a apresentação. Esta etapa e todas as demais foram mediadas pelo docente titular da disciplina.

Quanto às avaliações, a primeira foi aplicada 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). Servindo 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 1.

**Quadro 1 - 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 a fatos e termos sobre os ajustes de exercícios anteriores, esperando como resposta completa/correta para a questão aquela que estivesse relacionada com o 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 do nível «Entender», o resultado obtido através do (Q.2) buscava verificar o entendimento sobre fatos e termos da DLPA. Assim, de forma similar à análise do (Q.1) 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 é apresentada – é considerado 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 (Piaget, 1970). 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 construção de conhecimento (Piaget, 1970).

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 de forma similar à avaliação realizada no momento zero, porém contendo a análise dos demais níveis de desenvolvimento cognitivo, conforme exposto no Quadro 2.

Este instrumento 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 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-se 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.

**Quadro 2 - 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, interpretar, relatar, resolver, construir, relatar etc.)	-	Q3. Relate como pode ser calculado o valor dos dividendos mínimos obrigatórios?
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).

Quanto ao nível «Entender», analisado através da (Q.2), 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, neste nível do desenvolvimento cognitivo.

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 à 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. Pode-se inferir que metade dos estudantes compreende a questão de forma correta e, segundo Bloom et al (1977), conseguiram expressar a relação da informação proposta com conceitos, estrutura e processos trabalhados na DLPA.

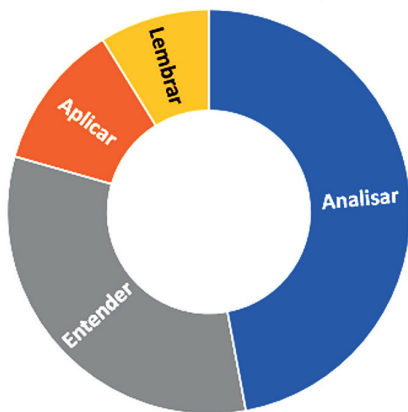
O nível «Sintetizar», averiguado na (Q.5), limitava-se a resumir a questão em: «Reserva legal, lucros a realizar, contingência e de incentivos fiscais», porém nenhum estudante conseguiu relacionar de forma completa as reservas que deveriam ser abatidas do cálculo dos dividendos, assim, 75% responderam, de forma parcial, à questão e 25% não conseguiram respondê-la. Este nível representa a capacidade dos estudantes realizarem julgamentos com base

nos critérios estabelecidos (Bloom et al., 1997). 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 1, foi elaborado para demonstrar o resultado daqueles que alcançaram de forma total os níveis de desenvolvimento cognitivo.

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

### Resultado Cognitivo 1 - (DLPA)



Criar   Sintetizar   ■ Analisar   ■ Aplicar   ■ Entender   ■ Lembrar

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, 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% «lembaram», 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 aos resultados analisados com base no Domínio Cognitivo, através do Seminário, demonstram que o nível «Lembrar» (Q.1) foi atingido por 59,38% dos estudantes. 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, portanto influenciando o desenvolvimento cognitivo. 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 *et al.* (1971), são necessários para identificar os principais assuntos essenciais para o desenvolvimento dos demais níveis cognitivos. Percebe-se que o uso do seminário foi capaz de influenciar no desenvolvimento do nível «lembiar», auxiliando na construção do conhecimento. Conforme indica Piaget (1970), a técnica do seminário 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, pois 25% atingiram após o seminário, e, na avaliação anterior (momento um), este número foi de 12,50%. Assim, os achados indicam 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 foram 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 respondê-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



relewa a capacidade dos estudantes relacionarem os conceitos trabalhados. Assim, pode-se inferir que o uso do seminário auxiliou 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 obteve-se 75% de atingimento parcial 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 *et al.* (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. Já quanto ao nível «sintetizar», de forma parcial, foi alcançado pelo dobro de estudantes (25%) em comparação àquele alcançado pela aula expositiva e pela resolução de exercícios (12,5%).

Os resultados destacam a capacidade do 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 é resultado da ação e da interpretação realizada pelos estudantes, decorrente da experiência realizada (Piaget, 1970).

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 *et al.* (1993), que afirmam que o uso do seminário melhora o desempenho.

Esta pesquisa revelou assim que o uso complementar da técnica de seminário auxiliou na construção do conhecimento dos estudantes, visto que permitiu à ampliação do número de alunos que alcançaram os níveis «Lembrar, Aplicar e Analisar», melhorando o desenvolvimento cognitivo destes discentes, possibilitando a acomodação do conteúdo. Estes resultados são similares ao encontrado por Inglis et al. (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.

Adicionalmente, os achados revelam que a técnica auxiliou no desenvolvimento do pensamento reflexivo, verificado através do nível «Analisar»; e na formação do juízo crítico, demonstrado por meio do nível «sintetizar», corroborando com o estudo de Silva e Oliveira (2019), que defendem que o uso do seminário contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico.

## 5. CONCLUSÕES

Como o conhecimento é resultado de uma transformação sofrida na consciência do sujeito, obtido através das experiências vivenciadas por ele, o processo educacional deve ser guiado por meio de ações que permitam esta construção (Becker, 1992). Neste sentido, a aprendizagem é vista como uma condição que possibilita a construção de significados, portanto, cabe ao docente adotar estratégias que proporcionem esta transformação (Moreira, 2011).

Este estudo explorou o uso da técnica de ensino de seminário, complementarmente à aula expositiva e resolução de exercícios, para verificar se o uso dessa técnica possuía capacidade de influenciar no nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes de Ciências Contábeis. Para responder a essa questão, foram realizadas três 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). Esta taxonomia permite avaliar a aprendizagem pretendida, analisando as dimensões do processo cognitivo e do conhecimento, representadas através de etapas hierárquicas, que permitem analisar o desenvolvimento das habilidades do pensamento de ordem inferior para o desenvolvimento da ordem superior (Krathwohl, 2002).

As questões específicas analisadas nesta pesquisa, através dos resultados encontrados, demonstram que o uso do seminário pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo total dos níveis mais básicos, e de forma parcial,

com todos os níveis. Destaca-se que o seminário promoveu um melhor desenvolvimento no nível analisar, contribuindo desta forma com o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Este resultado indica que o seminário potencializa a capacidade do 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.

Assim, este estudo foi desenvolvido considerando que o conhecimento é construído por meio das experiências vivenciadas, e, portanto, foi possível concluir que a experiência proporcionada pelo seminário auxiliou na construção dos conhecimentos desenvolvidos, conforme dados com base na Taxonomia de Bloom.

Buscou-se, com esta pesquisa, contribuir para o ensino da Contabilidade, comprovando-se que a utilização de uma técnica de ensino ativa, complementarmente a aula expositiva e resolução de exercício é benéfica, sendo capaz de proporcionar desenvolvimento cognitivo mais elevado e profundo nos estudantes.

O estudo colaborou, também, com os estudantes, que, através da aplicação do seminário, obtiveram um ambiente de aprendizagem com integração, trabalho em grupo, desenvolvimento do pensamento e juízo crítico, aperfeiçoando a comunicação, a realização de pesquisa, e principalmente, proporcionado um ambiente capaz de melhorar o desenvolvimento cognitivo, com 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.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Becker, F. (1992). O que é construtivismo. *Revista de educação AEC*, 21(83), 7-15.
- Berwig, C.; Cunha, J.; Teodoro, J. & Colauto, R. (2013). Estratégias de ensino-aprendizagem nos cursos de Pedagogia e Ciências Contábeis. *Revista da FAE*, 16(2), 116-135. <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/143>
- Bloom, B.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W.H. & Krathwohl, D. (1977). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El Ateneo.

- Bloom, B.; Hastings, T. & Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and somative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Butzke, M. & Alberton, A. (2017). Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. *REGE-Revista de Gestão*, 24(1), 72-84. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1809227616306488>
- Campbell, D. & Stanley, J. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching*. Palo Alto London: Rand McNally & Company. <https://www.sfu.ca/~palys/Campbell&Stanley-1959-Exptl&QuasiExptlDesignsForResearch.pdf>
- Carneiro, I.; Portes, L. & Cavalcante, M. (2014). O ensinar e o aprender de professores no contexto da educação profissional e tecnológica. *Práxis Educacional*, 10(17), 289-313.
- Costa, S.; Pfeuti, M. & Casa Nova, S. (2014). As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes e sua relação com o envolvimento dos alunos. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 2(1), 59-74. <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/recfin/article/view/18173>
- Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*. (3.ed.). Companhia Editora Nacional.
- Fagundes, L. S.; Sepel, L. M. N. Aplicação de seminário com avaliação por pares: uma proposta de metodologia ativa no ensino de ciências anos finais. *Research, Society and Development*, 11(2), 1-15. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i2.25478>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (54. ed.). Paz e Terra.
- INEP. (2020). Censo do Ensino Superior. Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>, em 12 set 2022.
- Inglis, R.; Broadbent, A. & Dall'Alba, G. (1993). Comparative evaluation of a teaching innovation in accounting education: intensive learning in a seminar format. *Accounting Education*, 2(3), 181-199. doi: 10.1080/09639289300000027
- Klein, S. B.; Colla, P. B.; Silva, S. C. De; Walter, S. A. (2022). Objetivos educacionais da graduação em contabilidade sob uma perspectiva da Taxonomia de Bloom por análise de Mapas Cognitivos. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 6(4), 17-39. <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2022.v6i4.4160>
- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory in top practice*, 41(4), 212-218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Leal, E.; Miranda, G. & Casa Nova, S. (2017). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. Atlas.

- Leitão, V.; Passerino, L. & Wachowicz, L. (2003). Novos tempos, novas práticas... repensando metodologia e avaliação no ensino superior-relato de pesquisa. *Revista Diálogo Educacional*, 4(10). <https://doi.org/10.7213/rde.v4i10.6461>
- Libâneo, J. (2002). *Didática: Velhos e novos temas*. Edição do autor.
- Malusa, S.; Melo, G. & Bernardino Junior, R. (2017). Seminário da técnica de ensino à polinização de ideias. In 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* (pp. 65-76). Atlas.
- Martins, G. & Theóphilo, C. (2016). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas* (3.ed). Atlas.
- Mazzioni, S. (2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-REAT*, 2(1), 93-109. <https://doi.org/10.15210/reat.v2i1.1426>
- Miihkinen, A. & Virtanen, T. (2018). Development and application of assessment standards to advanced written assignments. *Accounting Education*, 27(2), 121-159. <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1396480>
- Miranda, G.; Lemos, K.; Oliveira, A. & Ferreira, M. (2015). Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. *Revista Meta: Avaliação*, 7(20), 175-209. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v7i20.264>
- Moreira, M. (2011). *Teorias da aprendizagem* (2.ed.). EPU.
- Oliveira, A.; Pontes, J. & Marques, M. (2016). O Uso da Taxionomia de Bloom no Contexto da Avaliação por Competência. *Revista Pleiade*, 10(20), 12-22.
- Pavione, C.; Avelino, B. & Francisco, J. (2016). 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*, 10(2), 196-219. <https://doi.org/10.17524/repec.v10i2.137>
- Piaget, J. (1970). *Psicologia e pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino*. Forense.
- Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança*. Maria Luísa Lima (Trad.). Dom Quixote.
- Piletti, N. & Rossato, S. (2018). *Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. Contexto.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Silva, D. (2006). *O impacto dos Estilos de Aprendizagem no ensino de Contabilidade na FEA-RP/USP*. [Dissertação de Mestrado em Controladoria e Contabilidade,

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo].

- Silva, U. & Bruni, A. (2017). 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*, 11(2), 214-230. <https://doi.org/10.17524/repec.v11i2.153>
- Silva, L. & Oliveira, C. (2019). Contribuições da didática e da técnica da discussão para o ensino do Direito. *RDU no: Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da Unochapecó*, 1(2), 150-166. <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/RDUno/article/view/4391>
- Vasconcelos, Y. L. & Souto, S. (2016). Reflexões sobre o emprego da técnica de seminário em disciplinas de contabilidade. *Diálogos Interdisciplinares*, 5(3), 21-40.
- Veiga, I. (2016). *Técnicas de ensino, novas configurações* (3. ed.). Papirus.
- Werthein, J. & Cunha, C. (2000). *Fundamentos da nova educação*. Unesco. <https://www.abeffarmacia.com.br/wp-content/uploads/sites/777/2018/04/Fundamentos-da-Nova-Educac%cc%a7a%cc%83o.pdf>