



Método de ensino e o efeito no desenvolvimento cognitivo e afetivo de estudantes de contabilidade

Teaching method and the effect on the cognitive and affective development of accounting students

Método de enseñanza y el efecto sobre el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes de contabilidad

Michele Urrutia Heinz - Universidade Federal do Rio Grande - FURG | Rio Grande | RS | Brasil. E-mail: micheleurrutia@hotmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9410-3734>

Alexandre Costa Quintana - Universidade Federal do Rio Grande - FURG | Rio Grande | RS | Brasil. E-mail: professorquintana@hotmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6896-9465>

Ana Paula Capuano da Cruz - Universidade Federal do Rio Grande - FURG | Rio Grande | RS | Brasil. E-mail: anapaulacapuanocruz@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6064-1614>

Resumo: Na busca por uma educação de qualidade, os professores buscam estratégias que estimulem o aprendizado, motivem e ajudem no desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, este estudo se propõe a analisar se o uso da técnica de ensino de dramatização (role-play), como ferramenta complementar para a resolução de exercícios de aula, é capaz de influenciar o nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes de contabilidade, auxiliando na construção do conhecimento. Para atingir esse objetivo, foi realizado um quase-experimento com alunos do 4º semestre do curso de Contabilidade de uma Instituição Federal, avaliando o desenvolvimento cognitivo e o afetivo alcançado, com base na taxonomia de Bloom. Os resultados mostram que o uso da dramatização proporcionou um nível mais profundo de aprendizado, além de contribuir para a motivação estimulando a comunicação e a reflexão nos alunos.

Palavras-chaves: role-play; método de ensino; quase-experimento.

Abstract: In the search for quality education, teachers pursue strategies that stimulate learning and motivate and assist in the students' development. In this regard, this study proposes to analyze if the use of the role-play teaching technique as a complementary tool for class and exercise solving, is able to influence the level of cognitive and affective development of accounting students, assisting in the construction of knowledge. To achieve this objective, a quasi-experiment was carried out with students from the 4th semester of the Accounting degree of a Federal Institution, assessing both the cognitive and the affective development achieved, based on Bloom's taxonomy. The results show that the use of role-play provided a deeper level of learning, in addition to contributing to motivation, plus stimulating communication and reflection in students.

Keywords: role-play; teaching method; quasi-experiment.

Resumen: En la búsqueda de una educación de calidad, los maestros persiguen estrategias que estimulan el aprendizaje y motivan y ayudan en el desarrollo de los estudiantes. En este sentido, este estudio propone analizar si el uso de la técnica de enseñanza del juego de roles como herramienta complementaria para la resolución de clases y ejercicios puede influir en el nivel de desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes de contabilidad, ayudando en la construcción del conocimiento. Para lograr este objetivo, se realizó un cuasiexperimento con estudiantes del cuarto semestre del grado de Contabilidad de una institución federal, evaluando tanto el desarrollo cognitivo como afectivo logrado, basado en la taxonomía de Bloom. Los resultados muestran que el uso del juego de roles proporcionó un nivel más profundo de aprendizaje, además de contribuir a la motivación, además de estimular la comunicación y la reflexión en los estudiantes.

Palabras clave: juego de roles; método de enseñanza; cuasiexperimento.

1 Introdução

Os sujeitos possuem naturalmente potencial para aprender, no entanto, necessitam de estímulos e motivação, pois cada indivíduo aprende de maneiras e velocidades diferentes (Zeferino; Passeri, 2007). Neste contexto, cabe ao docente, segundo os autores, atualizar-se e encontrar estratégias que auxiliem no processo de aprendizagem, atuando como um mediador entre o estudante e a construção do conhecimento.

Assim, nota-se que o sistema de educação apresenta uma dependência significativa com a figura do professor, portanto, é importante conhecer e discutir os aspectos metodológicos de ensino (Silva, 2006). Porque compreende-se que ensinar não é transferir conhecimento, e sim, proporcionar possibilidades para sua produção, necessitando, desta forma, alinhar os saberes fundamentais à prática educativa (Freire, 1996).

Diante do exposto, pode-se inferir que esses saberes necessários aos docentes são compostos pelas suas experiências de vida, histórias profissionais, formação e prática adquirida ao longo da profissão (Tardif, 2014). Deste modo, 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.

Estudos mostram a preocupação com a qualidade do ensino, evidenciando que o uso de uma metodologia de ensino é fator determinante para facilitar a aprendizagem, visto que, os discentes têm disposição e são dedicados quando são motivados por uma metodologia que desperta seu interesse (Morozini; Cambuzzi; Longo, 2007). Além disso, segundo Brasil (2021), o uso de metodologias ativas possibilita que os estudantes criem rotas alternativas para adaptar o conhecimento.

As técnicas de ensino, assim como as formas de avaliação da aprendizagem, são consideradas como uma das principais deficiências do ensino superior, em virtude do uso excessivo da aula expositiva exigindo pouca participação dos alunos (Bordenave; Pereira, 2015). E quanto às avaliações, existe a ausência de uma forma que atribua um conceito integral do aluno, pois a presença da subjetividade do docente ao realizá-la pode incorrer em um risco ao atribuir sua influência nos resultados das provas (Bordenave; Pereira, 2015).

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). Além de, consequentemente, permitir avaliar o que está sendo ensinado (conteúdo) e como o conhecimento está sendo adquirido, ou seja, qual nível de desenvolvimento está sendo alcançado (Vidal, 2017).

Portanto, este estudo, buscando analisar a influência da técnica *role-play* para o processo de ensino e aprendizagem, chega à seguinte questão de pesquisa: **o uso do *Role-Play* é capaz de influenciar o nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes de Ciências Contábeis?**

Para responder a esse questionamento, tem-se como objetivo geral avaliar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes, antes e após a aplicação do *Role-Play*, com a intenção de verificar se o uso da técnica experimental foi capaz de influenciar no desenvolvimento alcançado através do método tradicional, à luz da Taxonomia de Bloom.

Sendo assim, esta pesquisa buscou contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, realizado nos cursos superiores de contabilidade, através da apresentação de uma técnica que possa ser aplicada ao curso, apontando sua capacidade de influenciar no desempenho cognitivo (aprendizagem) e na satisfação dos estudantes.

2 Referencial teórico

Uma teoria surge 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).

2.1 Epistemologia genética

A teoria cognitivista, chamada de epistemologia genética, foi desenvolvida por Jean Piaget, que 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). Nesse local, Piaget realizava testes de inteligência, os quais, segundo o autor, despertaram o interesse dele pelos processos de pensamento. Sua preocupação científica era analisar a capacidade do conhecimento e como o mesmo era desenvolvido no sujeito, neste sentido, Piaget iniciou suas pesquisas através do desenvolvimento infanto-juvenil (Padua, 2009).

Assim, 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

e uma informação, organizada em estruturas que “[...] *consisten en organizar lo real, en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo*”¹ (Piaget, 1970, p. 17).

Desse modo, o desenvolvimento cognitivo ocorre através da ação existente na inteligência, que se modifica por meio de estruturas mentais construídas no sujeito (Piletti; Rossato, 2018). Essas estruturas permitem acompanhar como o organismo é capaz de adaptar novas formas percebidas, através do meio ambiente (Piaget, 1986).

Neste sentido, a assimilação é um processo no qual o sujeito incorpora o mundo externo às estruturas cognitivas através de esquemas (Piletti; Rossato, 2018). Esses esquemas, segundo Rosa (1996), são estruturas mentais que assimilam ou acomodam as sequências de ações, funcionando como um conjunto de definições. Sendo assim, entendidas como um sistema de conceitos racionais (Piaget, 1955).

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). Assim, a acomodação pode ser compreendida como um resultado de uma transformação do sujeito através do meio (Piaget, 1986).

Para existir acomodação, é necessário que haja mudança na informação e no comportamento, ou seja, progresso no desenvolvimento (Lefrançois, 2016). Segundo Becker (1992), esse 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, p. 10).

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). Adicionando em sua formação, segundo o autor, a aquisição de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotora, para que de sua instrução tenha-se um profissional-cidadão (Demo, 2005).

A formação pautada na cidadania é uma forma de tornar a sociedade mais esclarecida e menos excludente, de maneira que o ambiente educacional deva estar atento, além dos processos de aprendizagem, também para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, que fortalecem o pensamento crítico (Gomes, 2022). Esse formato permite, segundo o autor, que os sujeitos em formação possam atuar e contribuir ativamente com a sociedade.

¹ [...] *consistem en organizar lo real em ato ou pensamento, e não simplesmente em copiá-lo*” (Tradução nossa).

2.2 Avaliação da aprendizagem

O termo avaliar, ao longo da história, vem sendo utilizado de forma dominante como sinônimo de “fazer prova, fazer exames, atribuir notas” (Haydt, 2011). No entanto, essa concepção, segundo o autor, remete ao ensino que compreende a educação como uma ação realizada através da 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, essa concepção é modificada por meio da psicologia Genética de Piaget, compreendendo que a educação se desenvolve através das vivências e experiências dos estudantes os quais são vistos como seres ativos e participativos na construção do conhecimento (Haydt, 2011).

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 (Becker, 1992). Esse tipo de avaliação diagnóstica, segundo o autor, auxilia o estudante a se desenvolver tanto cognitiva quanto emocionalmente, promovendo uma formação reflexiva, autônoma e crítica, dentro de um contexto de permanente mudança e evolução.

Sendo assim, 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, ao avaliar os avanços e dificuldades dos estudantes, ele realiza um diagnóstico de sua prática pedagógica. Assim, esse mecanismo irá possibilitar reavaliar e propor aperfeiçoamentos, por esse motivo, a avaliação é considerada como um instrumento que contribui para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino (Haydt, 2011).

Através do rompimento com o modelo tradicional de ensino, o processo educacional passa a ser baseado em competência, cujo foco é o aluno (Oliveira; Pontes; Marques, 2016). No contexto da avaliação educacional, os autores apresentam o uso da Taxonomia de Bloom como uma ferramenta metodológica que permite estabelecer os objetivos educacionais. Sendo assim, esse instrumento estará 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, Marques (2016), essas competências se referem a um conjunto das habilidades e atitudes que se ampliam, através dos componentes, como afetos, desejos e saberes.

A 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 (Luckesi, 2011). Assim, esse tipo de avaliação não deve ser aplicado em um único momento, mas durante todo processo de aprendizagem (Oliveira; Pontes; Marques, 2016).

Neste sentido, a utilização da Taxonomia de Bloom permite aos docentes acompanhar o progresso das habilidades desenvolvidas pelos alunos, auxiliando na construção de um instrumento de avaliação por competência, pois permite classificar os níveis cognitivos do mais simples ao mais complexo (Oliveira; Pontes; Marques, 2016).

2.3 Taxonomia de Bloom

Durante a construção da Taxonomia de Bloom, 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).

A taxonomia se propunha a abordar três áreas de domínio: cognitiva, afetiva e psicomotora (Bloom *et al.*, 1977). Seu formato original desenvolveu, classificou e definiu seis principais categorias do domínio cognitivo, descritas a partir de uma concepção simples até uma mais complexa, representando uma hierarquia cumulativa (Krathwohl, 2002).

O desenvolvimento desses elementos, referentes ao domínio cognitivo, reuniram os objetivos educacionais em seis categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Sendo que, o ordenamento das categorias está relacionado com os objetivos educacionais, representando uma escala do conhecimento a partir de um nível mais simples de compreensão até um mais complexo (Bloom *et al.*, 1977). Sua criação ocorreu 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).

Após sua revisão, manteve-se a 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 (Krathwohl, 2002).

A taxonomia, então, a partir da 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.

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 e ao conhecimento universal de formas e abstrações. Logo, essas categorias passaram a ser classificadas como: efetivo, conceitual, procedural e meta-cognitivo (Krathwohl, 2002).

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, nesse modelo, era esperado que o aluno pudesse recordar ou reconhecer o conhecimento, trazendo unidimensionalidade para o quadro ao custo de uma categoria de conhecimento, diferente de outras categorias taxonômicas.

Porém, em sua revisão, Krathwohl (2002), afirma ter eliminado tal 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 constituísse a base para a dimensão do Processo Cognitivo.

Diante do exposto, nessa nova construção, os graus apresentados por Krathwohl (2002) se referem a: a) lembrar, caracterizando o processo de recuperar conhecimentos relevantes contidos na memória de longo prazo; b) entender, elaborando significado para as mensagens de instrução, através da interpretação, exemplificação, classificação, resumo, inferência, comparação e explicação; c) aplicar, realizando ou utilizando um procedimento em determinada situação; d) analisar, desmembrando o material em partes constituintes, para detectá-lo como as partes relacionadas que firmam uma estrutura geral ou representam um propósito; e) sintetizar, fazer julgamentos embasados em critérios e padrões, por meio de verificação e crítica; f) 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).

Tratando-se do domínio afetivo, a Taxonomia apresenta como objetivos educacionais 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). Esses objetivos educacionais são resultantes do desenvolvimento

de uma atitude de confiança; atitude autocrítica inteligente (expressão afetiva e comunicação escrita); respeito aos sentimentos e direitos dos demais; contentamento e descontentamento; interesse pela leitura etc. (Bloom *et al.*, 1977).

Portanto, o domínio afetivo refere-se 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 do educando. Diante disso, esse domínio descreve como é percebido o processo de internalização, que "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" (Bloom *et al.*, 1977, p. 207).

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 1.

Quadro 1 - Taxonomia dos objetivos da educação - Domínio afetivo

Objetivo educacional	Definição
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: Adaptado de: Bloom *et al.* (1977).

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. Cabe salientar que esse domínio não foi aplicado neste estudo.

2.4 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, através da atuação dos alunos, os quais desempenham diferentes papéis e personagens (Rios, 2011). Essa 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.

De acordo com Souza (2006), a técnica do *role-play*, aplicada no ensino da contabilidade, é um recurso que busca promover interatividade, proporcionar o pensamento reflexivo e a contextualização teórica da disciplina. Essa estratégia oferece como vantagens: aumento de interesse, compreensão e integração entre o discente e o tema discutido, além de proporcionar a participação "ativa" do estudante rumo à construção do seu conhecimento (Souza; Casa Nova, 2017). O *role-play* desenvolve, também, segundo os autores, a empatia e a compreensão dos elementos apresentados utilizando várias perspectivas.

A técnica de dramatização para o ensino de contabilidade estimula que o estudante pense de outra forma, encorajando-o a refletir sobre possíveis resoluções para um determinado dilema vivenciado, ou para resolver um conflito imprevisível (Frandsen *et al.*, 2023). Desse modo, segundo os autores, o *role-play* permite que a explanação das diferentes perspectivas promova novas reflexões que potencializam a capacidade de resolução de problemas.

Segundo Borges *et al.* (2023) o *role-play* contribui para a tomada de decisão, pois incentiva o raciocínio, além de tornar a aprendizagem mais prazerosa e dinâmica. Esses fatores, para os autores, promovem o comprometimento e responsabilidade dos estudantes para com a situação defrontada. Ademais, outro fator importante a ser considerado é que o uso de uma metodologia ativa aproxima a teoria da prática, nesse sentido é indicada para a aplicação no curso de Ciências Contábeis (Vargas; Scherer; Garcia, 2020).

3 Metodologia de Pesquisa

Realizou-se um quase experimento, uma vez que a pesquisa destinou-se a aplicar a técnica de ensino *role-play* a um mesmo grupo de alunos (intacto sem seleção), em uma turma de Ciências Contábeis, na disciplina de Estrutura das Demonstrações Contábeis, do 4ª semestre, de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

A pesquisa quase experimental é realizada para tratamentos com os mesmos sujeitos, analisando-os antes e depois da intervenção (Martins; Theóphilo, 2016). Não foi realizado um experimento, pois 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 estabelecer o efeito causado, ou não, nos elementos participantes (Campbell; Stanley, 1963). Nesse caso, analisou-se o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes antes de apresentar o conteúdo, após a aula expositiva e a resolução de exercício e também na atividade atingida com o *role-play*, comparando os resultados alcançados em cada etapa avaliada.

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 das técnicas de ensino utilizadas - cada uma correspondendo a um tratamento, além disso, 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, já os pós-testes ocorreram após o tratamento experimental, ou seja, após o uso da técnica *role-play*, 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.

A aplicação do *role-play* 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, nas quais cada um era responsável por desempenhar determinado papel, conforme indicam Souza e Casa Nova (2017). Os papéis representados pelos estudantes foram estes: diretores, governo, acionistas, credores e 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 (de 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. Então, 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.

A avaliação do desenvolvimento da aprendizagem (conhecimento) foi realizada em três momentos, através de aplicações de questionários, de forma que o primeiro foi aplicado antes da apresentação do conteúdo, para verificar o conhecimento prévio dos estudantes; após cada aula expositiva e resolução de exercício, para verificar o desenvolvimento cognitivo alcançado, e a terceira, ao término da aplicação do *role-play* para o respectivo conteúdo, utilizado para identificar se o uso da técnica complementar influencia no nível de desenvolvimento alcançado, tendo base na Taxonomia de Bloom, por meio da análise do Domínio Cognitivo. Enquanto que a avaliação do Domínio afetivo aconteceu após a aplicação da técnica experimental para verificar a satisfação e a avaliação do estudante com o *role-play*.

4 Análise e discussão dos resultados

O quase experimento foi aplicado em uma turma do 4º semestre, do curso de Ciências Contábeis, na disciplina Demonstrações Contábeis. Estavam matriculados nessa disciplina, 42 estudantes. No entanto, cabe salientar que, para fins de elaboração da análise, foram consideradas apenas as avaliações daqueles que participaram de todas as etapas realizadas, com a intenção de acompanhar e comparar o desenvolvimento cognitivo e afetivo em cada momento avaliado.

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

A aplicação do *role-play* foi baseada na atuação dos estudantes, diante da execução de papéis (personagens escolhidos), os quais analisaram a questão proposta, mediante o interesse de cada personagem 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 compreenderam na definição dos grupos (sendo seis) e, após a definição dos papéis que esses grupos desempenhariam na atividade. Os papéis foram representados como: diretor executivo/financeiro; governo; credores; funcionários; acionistas e banco financiador.

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, foi entregue uma DMPL e a DR (anos de 2015 a 2017) de uma empresa de telecomunicações aos estudantes (situação problema), para que, mediante a análise das demonstrações, buscassem propor soluções para manter a empresa funcionando, 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.

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 a estratégia 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. Neste sentido, foi elaborado um questionamento sobre o conteúdo da Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido para cada nível (lembrar, entender e aplicar).

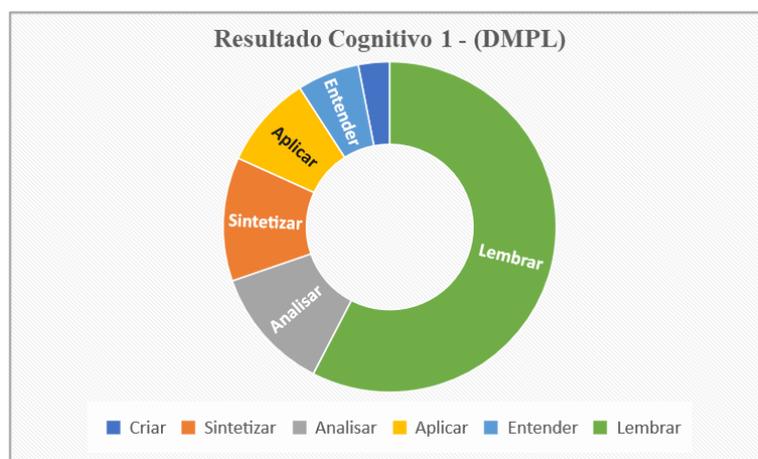
Sendo assim, essas questões buscavam analisar se os estudantes possuíam conhecimentos prévios sobre a demonstração. Os resultados encontrados evidenciaram que 42,31% (Q.1) lembram-se dos fatos e termos sobre o que é discriminado na DMPL, 46,15% parcialmente recordam e 11,54% não possuem conhecimento 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 a 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 esses conceitos. Neste sentido, percebe-se que a maioria dos estudantes não possui conhecimento prévio sobre a DMPL. Diante disso, pode-se afirmar que o conheci-

mento prévio permite aos estudantes buscar, em um esquema existente, as informações necessárias para a compreensão dos novos conteúdos. Segundo Piaget (1970), quando não existe o 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 as questões elaboradas para cada nível constante na Taxonomia de Bloom, com a intenção de investigar o conhecimento construído desde o nível "Lembrar" até a capacidade de criar, a partir dos conceitos trabalhados, conforme resultados evidenciados no Gráfico 1.

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



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 1 demonstra o conhecimento atingido pelos estudantes no momento um, quanto ao nível "Lembrar" (Q.1), evidenciando 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 esse nível e 11,54% não conseguiram lembrar sobre os fatos e 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", após a aula expositiva.

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 esse entendimento. Enquanto a investigação do nível "Aplicar" (Q.3) 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 nesse nível.

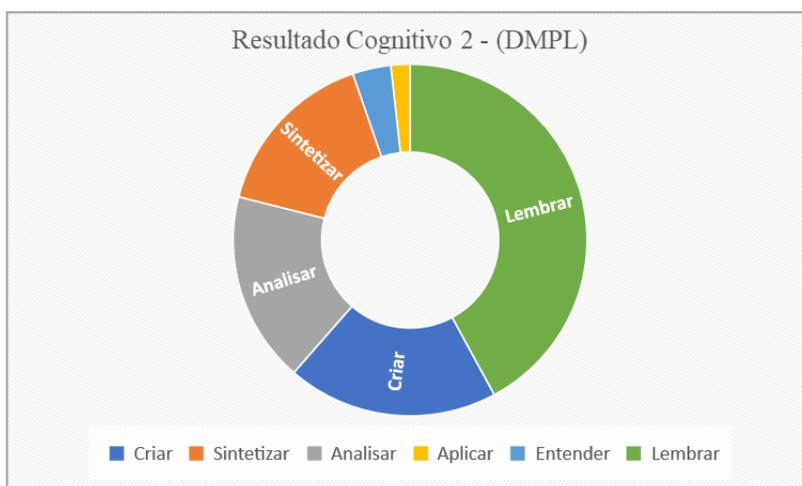
Já o item "Analisar" (Q.4) foi alcançado por 15,38% dos estudantes e 38,47% parcialmente, no entanto, 46,15% não conseguiram analisar como o aumento de capital realizado pelos sócios afeta a DMPL.

A capacidade de sintetizar (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 questão constante no 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.

Os dados revelados a partir dessa avaliação, demonstradas no Gráfico 1, serviram de base para a comparação com aqueles alcançados após a aplicação da técnica *Role-Play*, analisados conforme a Taxonomia de Bloom dispostos no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Avaliação Cognitiva – (*Role-Play*)



Fonte: Dados da pesquisa.

Através das questões aplicadas, foi possível verificar o nível de desenvolvimento cognitivo atingido pelos estudantes após a aplicação do *Role-Play*, conforme Gráfico 2. Assim, 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. Sendo assim, comparando esse 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 esse 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 esse degrau, indicando que o uso complementar da técnica auxiliou no desenvolvimento do nível "Entender".

No nível "Aplicar", verificando as operações que não influenciaram na DMPL (Q.3), 3,85% atingiram a resposta esperada, 57,69% parcialmente e 38,46% não conseguiram atingir esse nível. Já 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. Esse resultado indica uma evolução dos estudantes quanto à capacidade de examinar, visto que, no momento um, o 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, os 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, representaram 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, esses resultados foram inferiores, nos quais 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.

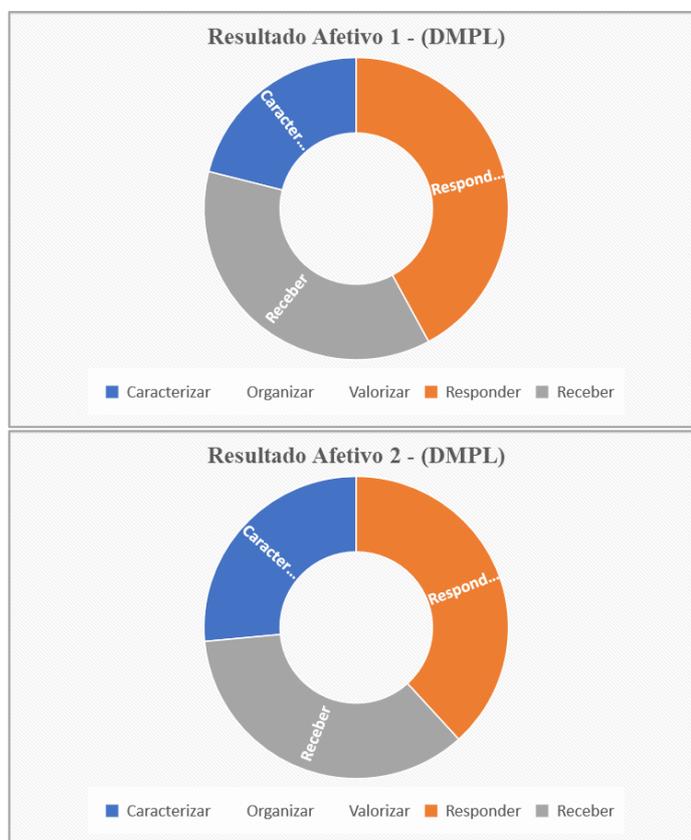
Neste sentido, percebe-se a evolução ocorrida ao longo das avaliações realizadas para o ensino da DMPL. Inicialmente (momento zero), 42,31% atingiram o nível lembrar, evoluindo para 73,08% na segunda avaliação e atingindo 92,31% após a aplicação da técnica. Portanto, o ensino complementar auxiliou no desenvolvimento cognitivo dos estudantes no nível "Lembrar", além de avançar de forma contundente na capacidade de criação, que, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971), compreendem a utilização das principais teorias para elaborar e resolver uma proposição. Sendo assim, esse 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, esse 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, ele também 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) 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 de avaliação elaborado conforme os níveis afetivos (receber, responder e caracterizar) que constam na Taxonomia de Bloom.

Esse 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*, conforme dados constates no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Resultado 1 - (aula expositiva) e 2 – (*Role-play*)



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 3 expõe os resultados e relevam que 80,77% dos estudantes acreditam que a aula expositiva e a resolução de exercício ajudaram a compreender melhor o conteúdo, enquanto 11,54% acreditam em parte nisso e 7,69% discordam dessa resposta (resultado 1). Quando analisada a mesma questão relacionada ao uso do *Role-Play*, percebe-se que 92,31% acreditam que a técnica complementar ajudou na compreensão da DMPL e 7,69% discordam. Portanto, os resultados em ambas as avaliações são semelhantes quanto ao nível "Receber", indicando uma maior receptividade ao *role-play*. Diante disso, segundo Harris (1997) o *role-play* é desenvolvido de forma desafiadora, portanto motiva os estudantes.

Analisando o nível "Responder", percebe-se que 92,31% ficaram satisfeitos com a aula expositiva e resolução de exercícios sobre a DMPL e 7,69% não ficaram. Comparando essa satisfação com o *Role-Play*, verifica-se que 100% ficaram satisfeitos com a técnica, indicando que os 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 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 essa capacidade. Essa 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 tal capacidade.

Nos 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, as quais ajudaram na compreensão do conteúdo. Além disso, mais de 92% dos estudantes ficaram satisfeitos com a estratégia de ensino e aproximadamente 46% acreditam possuir a habilidade de analisar conflito a partir de diferentes perspectivas.

Os resultados proporcionados com o *role-play* demonstram que cerca de 92% acreditam no potencial da técnica para melhorar a compreensão do conteúdo, destacando que todos os estudantes que viveram essa 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. Desta forma, os resultados corroboram com os dados do estudo de Ramón-Dangla, Gómez e Gea (2021), que afirmam que o *role-play* favorece o desenvolvimento da aprendizagem construtiva e a motivação (satisfação) nos estudantes de contabilidade.

Esses resultados também 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. Assim, como relatado por Costa *et al.* (2020), que analisaram a percepção dos estudantes de contabilidade a respeito da aplicação do *role-play*, a partir da Taxonomia de Bloom, indicando que a percepção encontrada é de que a técnica auxilia no desenvolvimento cognitivo em todas as categorias, especialmente nos níveis mais altos, além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências (capacidade de sintetizar).

Outro fator importante verificado na 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), esse nível representa que os estudantes formularam e criaram uma nova visão diante do propósito determinado.

Diante ao exposto, 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%.

5 Considerações finais

Na visão de Piaget (1970), o conhecimento é desenvolvido, por meio de mecanismos mentais, utilizados 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.

Sendo assim, o sujeito, em cada fase de desenvolvimento, apresenta possibilidades de crescimento, permitindo ao professor estimular seu desenvolvimento (Piletti; Rossato, 2018).

Portanto, 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. Diante disso, essa percepção construtivista proporciona a compreensão dos fatores que influenciam a aprendizagem, assim como, através das avaliações cognitivas e afetivas, permitindo a identificação das dificuldades encontradas no processo, possibilitando ao docente rever suas estratégias de ensino e melhorá-las.

Logo, esse estudo, através da realização de um quase experimento, buscou verificar se o uso do *role-play* foi capaz de influenciar no nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo 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 e afetivo alcançado, diante da dimensão do conhecimento proposto (fatos, conceitos, processos e meta-cognitivo) e da dimensão cognitiva (lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar).

Os resultados encontrados revelaram que o uso da técnica *role-play*, como uma estratégia complementar, foi capaz de influenciar os níveis de desenvolvimento cognitivo e afetivo alcançados pelos estudantes em todos os níveis. As questões específicas analisadas nessa pesquisa, através dos resultados encontrados, permitem indicar o uso do *role-play* como recomendado para o alcance dos elementos mais complexos, como a capacidade de analisar, sintetizar e criar, pois esses níveis foram influenciados, significativamente, nos estágios de desenvolvimento cognitivo.

Neste sentido, infere-se que 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, Krathwohl (2001), esse estágio representa o uso da memória para recuperar definições, fatos e termos previamente aprendidos. A técnica utilizada 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), esse nível é o mais difícil de ser alcançado, pois requer uma reorganização dos elementos existentes no sujeito, que resulta em uma nova construção funcional. Sendo assim, pode-se concluir que o resultado foi alcançado em virtude de a técnica propor a desenvolver o pensamento crítico e analisar os conflitos.

Quanto às atitudes desenvolvidas, verificadas através da dimensão afetiva constante na Taxonomia de Bloom, buscou-se compreender a motivação dos estudantes com a aplicação da técnica de ensino *role-play*, indicando que, de forma geral, os estudantes ficaram satisfeitos. 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.

Assim, esse 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 do *role-play* influenciar no nível de desempenho cognitivo e afetivo 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 essa pesquisa, contribuir com o ensino da Contabilidade. Por meio dessa análise, foi possível indicar que é benéfica a utilização de uma técnica ativa 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, além de que 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.

O estudo colaborou, também, com os estudantes, que, através da aplicação da técnica ativa, 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 dessa 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 da técnica experimental, 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.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a aplicação de um experimento com a técnica de *role-play*, pois além de ampliar o desenvolvimento cognitivo alcançado pelos estudantes, nos níveis mais elevados, proporcionou satisfação, considerada, nesse 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 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**, California, v. 23, n. 2, p. 209-218, 2002. DOI 10.1016/s1098-2140(02)00170-4. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1098214002001704?via%3Dihub>. Acesso em: 08 jun. 2018.
- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. New York: Longman, 2001.
- BARUCH, Y. Role-play teaching: acting in the classroom. **Management Learning**, Reino Unido, v. 37, n. 1, p. 43-61, 2006. DOI 10.1177/1350507606060980. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1350507606060980>. Acesso em: 26 jun. 2017.
- BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3632334/mod_resource/content/0/Becker.pdf. Acesso em: 14 maio 2018.
- BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomía de los objetivos de la educación**. Buenos Aires: El Ateneo, 1977.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971.
- BORGES, Y. S. *et al.* Analysis of the impact of the role play technique as a tool of active methodology in pharmacology teaching in a medicine undergraduate course. **Rev. Med**, São Paulo, v. 102, n. 3, p. maio/jun. 2023,. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v102i3e-197982>. Acesso em: 22 maio 2024.
- BORDANE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL, M. S. Neurociência cognitiva e metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 7, p. 1017-1032, 2021. DOI 10.51891/rease.v7i7.1742. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1742>. Acesso em: 21 maio 2024.
- CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. **Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching**. Palo Alto London: Rand McNally & Company, 1963.

COSTA, P. S. *et al.* Role-play: desenvolvendo habilidades e competências do Ensino Embasado na Estrutura Conceitual. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Ribeirão Preto, v. 14, 2020. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2020.164092>. Disponível em: Acesso em: 24 maio 2024.

DEMO, P. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **Perspectivas**, Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 7, p. 106-115, 2005. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.om.br/revista_antiga/article/view/241. Acesso em: 21 dez. 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. DOI 10.1590/S0104-530X2010000200015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2017.

FRANSEN, A-C. *et al.* **The role of improvised role play**: learning and teaching professional ethics in accounting and finance. United Kingdom: University of Birmingham, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://research.birmingham.ac.uk/en/publications/the-role-of-improvised-role-play-learning-and-teaching-profession>. Acesso em: 22 maio 2024.

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

GOMES, R. L. R. Escola, cidadania e formação cidadã. **Revista Docentes**, Fortaleza, v. 7, n. 19, p. 57-64, 2022. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/604>. Acesso em: 01 set. 2023.

HARRIS P. J. A seminar role-play model for hospitality accounting and finance education: development, implementation and evaluation. **International Journal of Hospitality Management**, Orlando, v. 16, n. 1, p. 65-77, 1997. DOI 10.1016/S0278-4319(96)00047-3. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0278431996000473?via%3Dihub>. Acesso em: 09 ago. 2017.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory into practice**, Ohio, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002. Disponível em: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018.

KRATHWOHL, D. R.; ANDERSON, L. W. M. C. Wittrock and the revision of Bloom's Taxonomy. **Educational psychologist**, Estados Unidos, v. 45, n. 1, p. 64-65, 2010. DOI 10.1080/00461520903433562. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520903433562>. Acesso em: 14 maio 2018.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 17-20, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822008000100003&script=sci_abstract. Acesso em: 21 out. 1997.

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

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.

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

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

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

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**, Guarapuava, PR, v. 5, n. 1, p. 1679-1991, 2007. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/767>. Acesso em: 19 abr. 2018.

OLIVEIRA, A. S.; PONTES, J. N. A.; MARQUES, M. A. O uso da Taxonomia de Bloom no contexto da avaliação por competência. **Revista Pleiade**, Foz do Iguaçu, PR, v. 10, n. 20, p. 12-22, 2016. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/306>. Acesso em: 06 abr. 2018.

PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, Vila Velha, ES, v. 2, p. 22-35, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3538813/mod_resource/content/1/Artigo_A%20epistemologia%20gen%C3%A9tica%20de%20Jean%20Piaget.pdf. Acesso em: 11 out. 2017.

PIAGET, J. A. **The construction of reality in the child**. Routledge: Margaret Cook, 1955.

PIAGET, J. A. **Biología y conocimiento**: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos. Madrid: 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**. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2018.

RAMÓN-DANGLA, R.; GÓMEZ, R. M.; GEA, A. P. Evaluation of the use of role play in financial accounting. 2021. **Revista Espacios**, Venezuela, v. 42, n. 7, p. 33-48, 2021. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a21v42n07/a21v42n07p03.pdf>. Acesso em: 24 maio 2024.

RIOS, R. P. **Aplicação do método de casos no curso de Ciências Contábeis**: um estudo empírico. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

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.

SILVA, D. M. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP**. 2006. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

SOUZA, L. N. **Role-Play aplicado ao ensino da contabilidade**: um estudo a luz dos estilos de aprendizagem e percepções discentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, L. N.; CASA NOVA, S. P. C. O role-play (jogo de papéis) aplicado no ensino e aprendizagem. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. **Revolucionando a sala de aula**. São Paulo: Atlas, 2017. p. 153-166.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VARGAS, S. B.; SCHERER, A. P. Z.; GARCIA, L. S. As metodologias ativas no ensino da contabilidade: relato de experiências na sala de aula. **Brazilian Journal of Development**, Paraná, v. 6, n. 1, p. 3885-3905, 2020. DOI 10.34117/bjdv6n1-275. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/6354>. Acesso em: 22 maio 2024.

VIDAL, L. L. **A elaboração de mapas conceituais como uma estratégia de ensino-aprendizagem**: uma avaliação. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ZEFERINO, A. M. B.; PASSERI, S. M. R. R. Avaliação da aprendizagem do estudante. **Cadernos da ABEM**, Brasília, v. 3, p. 39-43, 2007. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/148/o/AVALIACAO_DA_APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 24 fev. 2018.

Contribuição dos(as) autores(as)

Michele Urrutia Heinz – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Alexandre Costa Quintana – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Ana Paula Capuano da Cruz – Coleta de dados, e escrita do texto.

Revisão gramatical por:

Marcia Glaci da Silva Bueno

E-mail: marciabueno@ymail.com