

PENSAMENTO CRÍTICO COMO UMA COMPETÊNCIA DOS MESTRANDOS DE CONTABILIDADE: ANÁLISE SOB A ÓTICA DE BLOOM

CRITICAL THINKING AS A COMPETENCY IN ACCOUNTING MASTERS: ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF BLOOM

O artigo foi aprovado e apresentado no XLIII Encontro da ANPAD - EnANPAD 2019, 02 a 05 /10/2019, São Paulo.

RESUMO

A importância do pensamento crítico e de como esta competência é desenvolvida nos alunos dos mestrados brasileiros em Contabilidade é primordial para o amadurecimento dos programas nacionais. O objetivo dessa pesquisa consiste em demonstrar como o pensamento crítico é desenvolvido dentro da disciplina de Controladoria, nos programas de mestrado em Contabilidade, à luz da Taxonomia de Bloom revisada. Para isto, utilizou-se da lente da Taxonomia com análise bidimensional caracterizada pelo desenvolvimento do conhecimento e pelas dimensões do processo cognitivo. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa com entrevistas aos docentes do objeto do estudo. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo e os dados foram compilados com auxílio do sistema Atlas.ti. Como resultado, observou-se que o pensamento crítico está sendo desenvolvido com maior ênfase na dimensão do processo cognitivo no estágio “Aplicar” com intersecção na dimensão conhecimento ao nível “Procedural”. Isso revela que os docentes desta disciplina têm maior enfoque na execução de metodologias dentro de um contexto único, característico do conhecimento “Procedural”. As demais ações predominantes dos docentes encontram-se em níveis intermediários do conhecimento e dispersos em diferentes estágios do processo cognitivo, o que demonstra a existência de um espaço a ser explorado tanto no nível “Metacognitivo”, quanto nos estágios do processo cognitivo “Avaliar” e “Criar”. Como contribuições à prática, esta pesquisa visa trazer à reflexão crítica as atividades e ações dos programas de pós-graduação em Contabilidade quanto ao desenvolvimento do pensar crítico necessário aos futuros pesquisadores e professores.

Palavras-chave: Pensamento Crítico. Taxonomia de Bloom. Desenvolvimento de Competências. Pós-Graduação em Contabilidade.

ABSTRACT

The importance of critical thinking and how this competency is developed in Brazilian master's degree students in accounting is crucial for the maturation of national programs. The objective of this research is to demonstrate how critical thinking is developed within the controllership discipline in the accounting master's programs under the light of the revised Bloom's Taxonomy, and by the dimensions of the cognitive process. It is a research with a qualitative approach with interviews with the professors of the object of study. The content analysis technique was used and the data were compiled using the Atlas.ti system. As a result, it was observed that critical thinking is being developed with greater emphasis on the dimension of the cognitive process in the “Apply” stage with intersection in the knowledge dimension at the “Procedural” level. This reveals that the professors of this discipline have the greatest focus on implementing methodologies within a single context, characteristic of “Procedural” knowledge. The other predominant actions of teachers are at intermediate levels of knowledge and dispersed in different stages of the cognitive process, which demonstrates that there is a space to be explored both at the “Metacognitive” level, and at the stages of the cognitive process “Evaluate” and “Create”. As contributions to practice, this research aims to bring to critical reflection the activities and actions of graduate programs in Accounting regarding the development of critical thinking necessary for future researchers and professors.

Keywords: Critical Thinking. Bloom's taxonomy. Skills Development. Postgraduate in Accounting.

Silvana Anita Walter

Doutora em Administração pela PUCPR. Mestre em Administração pela Universidade de Blumenau (FURB). Especialista em Administração pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Graduado em Administração pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Docente do curso de Administração e do Curso de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGC) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: silvanaanita.walter@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1684-5465>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6055446867536139>

Simone Boruck Klein

Mestre em Contabilidade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestre em Administração pela Fundação Dr. Pedro Leopoldo (FPL). Especialista em Gestão de Pessoas e em Marketing Digital pela Faculdade Dom Bosco e MBA em Gestão de Negócios pela USP. Graduada em Administração com habilitação em Marketing pela Fadec. Atuação profissional em Gestão Empresarial. E-mail: simoneboruck@uol.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4956-7182>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1136477195165943>

Pâmila Eduarda Balsan Colla

Mestre em Contabilidade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Gestão Financeira e Contábil pela Instituição de ensino Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Especialista em Planejamento Tributário, Financeiro, Perícia e Auditoria Contábil pela instituição de ensino União de Ensino do Sudoeste do Paraná (UNISEP). Graduação em Ciências Contábeis pela União de Ensino do Sudoeste do Paraná (UNISEP). Atuação profissional em escritório de contabilidade nas áreas fiscal/ contábil e de consultoria fiscal e de processos. E-mail: pami_eduarda@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3252-2500>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0076145033416435>

Thiago Cesar Bezerra Moreno

Mestre em Contabilidade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE. Especialista em Licitações e Contratos pelo Centro Universitário Estácio Ribeirão Preto. Graduação em Administração pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: tmoreno2@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1398-2192>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0005459060731167>

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das competências dentro da educação universitária tem proporcionado estudos e pesquisas em campos distintos. Por competência, entende-se: as características de um indivíduo que permitem auto organizar componentes psicossociais e intelectuais para desfrutar de suas qualidades em diferentes contextos (Simonton, 2003). As competências são um conjunto de comportamentos que um indivíduo domina mais do que outros e o torna eficiente em circunstâncias adversas (Koc, 2012).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), em seu estudo das competências fundamentais aos novos aprendizes do Século XXI, apresentou resultados de que o pensamento crítico mostra-se como umas das principais competências a serem desenvolvidas nos programas educacionais e políticas públicas em seus países associados (Ananiadou & Claro, 2009).

Devido as habilidades do pensamento crítico serem consideradas de alta prioridade e fortemente demandadas pelo mercado de trabalho, há um consenso entre os educadores de que deveria haver uma implícita preocupação procedente das instituições de ensino em formar graduados com alto nível de raciocínio, e que essa competência deveria ser priorizada em todos os currículos escolares (Boa, Wattanatorn & Tagong, 2018). O progresso do pensamento crítico está ligado diretamente ao objetivo do Ensino Superior de graduação e pós-graduação, de formar cidadãos responsáveis para uma sociedade cada vez mais complexa, que exige dos indivíduos uma realização de julgamentos e decisões baseadas na avaliação cuidadosa das evidências (Behar-Horenstein & Niu, 2011). Neste contexto, o desenvolvimento da competência do pensamento crítico ganha seu valor na formação da contabilidade gerencial, haja vista que a necessidade de análise e reflexão das variáveis que influenciam a tomada de decisão é uma característica intrínseca à função (Defaveri, & Baldissera, 2016).

Diferentes estudos visaram identificar e analisar o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino empresarial, dentre os estudos destacam-se: Boa, Wattanatorn & Tagong (2018) que apresentaram um modelo de ensino destinado a promover competência de pensamento crítico de estudantes de negócios em nível de graduação, desenvolvido a partir do Método Socrático Blended de Ensino (BSMT). Devido à apresentação deficitária de acadêmicos, os autores propuseram um modelo composto por seis elementos: foco, sintaxe, princípios de reação, sistema social, o sistema de suporte e a aplicação. Os autores Straková & Cimenová (2018) investigaram a possibilidade de aumentar a extensão da aplicação do pensamento crítico em mestrados por meio de estudos de caso. Os resultados do estudo fornecem evidências de um impacto positivo quanto ao uso de estudos de casos na formação do pensamento crítico dos mestrados. Já Zapalska et al., (2018a), estudaram o desenho de cinco projetos aplicados em diferentes disciplinas de uma graduação em Administração, sob o modelo da Taxonomia de Bloom revisado. As conclusões do estudo são de que o processo de pensamento e análise baseado na Taxonomia de Bloom são melhor desenvolvidos na análise de estudos de caso com orientações claras e precisas. Outro estudo, de Zapalska, Nowduri, Imbriale, Wroblewski, e Glinski (2018b) fornece um *framework* para o desenvolvimento de competência de pensamento crítico por atividades e avaliações, através de análise de um programa de graduação com currículo sequencial. Na literatura brasileira não foram identificados estudos que investigam o ensino do pensamento crítico na área de negócios, desta forma, esta pesquisa justifica-se por preencher tal lacuna de pesquisa.

A Taxonomia de Bloom revisada, lente de análise desta pesquisa, tem como objetivo auxiliar no planejamento e controle dos objetivos educacionais de um curso de graduação ou programa de pós-graduação. Alguns objetivos implícitos na aprendizagem estão relacionados a aspectos cognitivos de alta abstração, para isto, os procedimentos, as estratégias e os conteúdos ministrados devem estar alinhados a um processo bem planejado, definidos de acordo com os objetivos educacionais (Ferraz & Belhot, 2010). Sendo assim, utilizou-se da Taxonomia de Bloom revisada para analisar a disciplina de controladoria nos programas de mestrado em Contabilidade no Brasil, no qual busca-se verificar quais caminhos estão sendo desenvolvidos na busca pelo desenvolvimento do pensamento crítico. Optou-se por esta competência (pensamento crítico) por tratar-se de uma das habilidades fundamentais para o pesquisador e futuro professor universitário.

Diante do exposto, a pergunta de pesquisa é: **como o pensamento crítico é desenvolvido dentro da disciplina de Controladoria nos programas de mestrado em Contabilidade à luz da Taxonomia de Bloom?** Consequentemente, o objetivo desta pesquisa consiste em demonstrar como o pensamento crítico é desenvolvido dentro da disciplina de Controladoria nos programas de mestrado em contabilidade à luz da Taxonomia de Bloom revisada (Anderson et al., 2001), que estabelece uma estruturação dos objetivos educacionais e fornece um caminho a ser trilhado pelos níveis que relacionam a aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências.

Como justificativa dessa pesquisa, apresenta-se a importância e relevância do tema, visto que trata-se de uma das principais competências requisitadas no aprendizado para negócios (Chartrand, Ishikawa & Flander, 2013) além de apresentar poucos estudos na literatura brasileira, portanto, busca-se preencher esta lacuna de pesquisa. Este estudo visa contribuir com a academia por intermédio de uma pesquisa empírica sobre a competência do pensamento crítico e colaborar com o universo educacional ao fornecer uma classificação das intenções e ações dos docentes da disciplina de Controladoria para o desenvolvimento desta competência nos discentes da disciplina dos mestrados em Contabilidade brasileiros. Desta forma, visa-se oferecer caminhos para reflexão e possíveis ações no ensino para adultos dessa competência que utiliza padrões aprofundados e integrativos de habilidades cognitivas. Busca-se, também, contribuir com a literatura ao apresentar um estudo empírico da competência de pensamento crítico.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Competência do Pensamento Crítico

As competências são um conjunto de comportamentos que o indivíduo domina mais do que outros e o torna efetivo em determinadas circunstâncias (Koc, 2012). A educação formal tem um papel necessário no desenvolvimento cognitivo dos alunos, entretanto, é frequente a percepção dos alunos de que os programas de formação gerencial convencionais, presentes nas graduações da área de negócios, geram uma lacuna entre as habilidades desenvolvidas e as competências necessárias na atividade profissional (Mintzberg, 2006). Dentre os dilemas da educação para o universo empresarial, estão os estudos do desenvolvimento do pensamento crítico, que retratam o ensino desta habilidade em capacitar os profissionais para solução de problemas (Behar-Horenstein & Niu, 2011).

Alguns especialistas debatem se o pensamento crítico pode ser aprendido ou se é um processo de desenvolvimento regido por motivações, disposições e traços de personalidade. Embora haja diferenças de opiniões, os pesquisadores admitem que o pensamento crítico é “intencional, com julgamento regulatório que resulta em interpretação, análise, avaliação e inferência, bem como explicação das considerações, evidências, conceitos, metodologias, critérios, lógicas ou contextos sobre os quais o julgamento é baseado” (Facione, 1990, p. 2).

Para tomar uma decisão, o indivíduo deve reunir, analisar, avaliar e sintetizar todas as informações necessárias, além de identificar as consequências do curso das alternativas disponíveis. Portanto, o pensamento crítico é reconhecido como imprescindível para vida pessoal e profissional dos indivíduos (Boa, Wattanatorn & Tagong, 2018).

Em uma pesquisa realizada por meio de entrevistas com 400 especialistas em departamentos de Recursos Humanos, o resultado revelou que o pensamento crítico é a competência considerada mais importante entre os recrutadores (Chartrand et al., 2013). Portanto, para um indivíduo ser bem-sucedido em ambientes de alta competitividade e rápida mutação, é necessário possuir a habilidade de pensamento crítico para tomar decisões eficientes e velozes (Boa, Wattanatorn & Tagong, 2018).

O Conselho Nacional para a Excelência no Pensamento Crítico - *National Council for Excellence in Critical Thinking* (2013) definiu o pensamento crítico como o processo intelectualmente disciplinado de conceituar, analisar, sintetizar e/ou avaliar de forma ativa e hábil as informações coletadas ou geradas por meio de observação, experiência, reflexão, raciocínio ou comunicação, que servem de direcionadores para crença e ação.

O pensamento crítico é um processo complexo e autocorretivo, baseado em padrões de objetividade, utilidade ou consistência, exigindo que os indivíduos defendam seus pensamentos com evidências, algo característico da pós-graduação strictu sensu. Neste ponto, os programas strictu sensu necessitam atender aos processos que constituem o pensamento crítico e fazer uso das atividades educacionais que os desenvolvam. Torna-se necessário que os professores organizem atividades para: definir e esclarecer informações; fazer perguntas apropriadas; esclarecer ou contestar declarações ou crenças; julgar a credibilidade das fontes e criar problemas que os resultados sejam encontrados logicamente ou por meio de dedução (Lipman, 1988). Estudiosos afirmam que o pensamento crítico não se desenvolve sem assistência instrucional durante o curso de estudo e não se origina apenas da leitura, de exames ou da escuta de uma palestra do professor (Zapalska, Mccarty, Young-Mclear & White, 2018a).

A capacidade de pensar criticamente se altera na medida que os alunos prosperam entre os estágios de desenvolvimento intelectual, portanto, os professores devem observar o nível de desenvolvimento intelectual dos seus estudantes (Kimmel, 1995). Os processos do pensamento crítico requerem argumentação, iniciativa, raciocínio, previsão, análise de alternativas complexas e julgamentos de valores (Simpson & Courtney, 2002). Desta forma, para os professores contribuírem com o desenvolvimento das futuras gerações, é necessário dominar as ferramentas que desbloqueiem o potencial dos estudantes mestrados, o que requer uma formação sistemática destes professores-alunos para desenvolverem competências, inclusive do pensamento crítico (Straková & Cimermanová, 2018).

O sistema educacional tradicional tende a utilizar-se da replicação e da memorização de conhecimentos, que, segundo a visão do pensamento crítico, é considerada um aprendizado sem engajamento ativo pelos estudantes. Em contestação a isto, os alunos que serão futuros professores necessitam de espaço para desenvolverem o pensamento, a experimentação e a reflexão sobre experiências passadas. “O processo de internalizar novos fatos passa por um sistema fixo de esquemas, em que, conscientes ou não, os professores-alunos escolhem o que ressoa com seus princípios internos” (Straková & Cimermanová, 2018, p. 4). A maneira de “desconstruir” o sistema já existente de crenças para que novos princípios adentrem, apresenta-se complexo, pois os alunos mestrados primeiro necessitam conscientizar-se de seus princípios subjacentes para então avaliar criticamente suas expectativas anteriores e conseguir refletir com um novo ponto de vista revisado (Cranton, 2006).

Para Facione (2015), a avaliação e o ato de repensar pontos de vista é uma direção a ignorar juízos associativos rápidos ou sistemas de tomada de decisão automáticos e reativos. Paul e Elder (2006) afirmam que os professores só serão capazes de desenvolver o pensamento crítico de seus alunos quando eles mesmos forem capazes de aplicá-lo em diferentes contextos. Discute-se a importância de fornecer aos alunos a oportunidade de aprender a pensar, isto é, aprender a “como pensar” ao invés de “o que pensar”, algo essencial nos programas de formação de pós-graduação, uma vez que a educação tem um papel para além da instrução, voltando-se à formação humana (Thomas, 2009).

Com o foco em permitir que os alunos, que serão futuros professores, cheguem o mais próximo possível de sua futura profissão, a formação acadêmica destes alunos tem abrangido uma ampla variedade de formas, tais como: palestras,

seminários, práticas de ensino, tutoriais, entre outros. Estes programas de formação de docentes a nível strictu sensu, em geral, deveriam oferecer uma transferência de conhecimento bidirecional, em que se espera dos alunos, futuros professores, não apenas a memorização do que precisa ser feito em situações particulares ou aplicação de métodos científicos mas o desenvolvimento das habilidades do pensamento crítico, que, na verdade, leva estes indivíduos a pensar, experimentar, refletir sobre as experiências passadas, conceitualizar e idealizar seus conhecimentos (Straková & Cimermanová, 2018). Com uma academia marcada em sua história pelo uso excessivo de positivismo, percebe-se a dificuldade de se pensar e aplicar pesquisas e métodos de ensino numa perspectiva crítica (Theóphilo & Iudicibus, 2009).

2.2 Taxonomia de Bloom

Na educação, a escolha e definição dos objetivos de aprendizagem constituem um passo fundamental na eficácia de um projeto educacional, pois visa oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas. Os objetivos educacionais são destinados ao desenvolvimento da cognição, das ações atitudinais e das competências (Vaughan, 1980). Em 1948, a Associação Norte Americana de Psicologia idealizou um projeto em que seus membros criassem uma taxonomia (classificação, organização definida para discussões e análises) que auxiliasse na construção de análises dos objetivos de processos educacionais. O projeto foi liderado por Bloom e teve como resultado uma divisão por domínios específicos, sendo eles: domínio cognitivo, domínio afetivo e domínio psicomotor (Ferraz & Belhot, 2010). Embora os três domínios tenham sido estudados, o domínio cognitivo é o mais utilizado em pesquisas e na elaboração de planejamentos educacionais (Ferraz & Belhot, 2010).

O trabalho liderado por Bloom trouxe um grande achado ao meio educacional, pois diferente do que se pensava até então, verificou-se que nas mesmas condições de ensino (desconsiderando variáveis externas), todos os alunos aprendem, porém, a diferença encontra-se no nível de profundidade e na abstração do conhecimento adquirido (Bloom, Hastings & Madaus, 1971).

Essa descoberta deu suporte às pesquisas caracterizadas pelas estratégias educacionais que embasaram os estudos de estilos de ensino e aprendizagem, além dos estudos que investigam a organização dos processos de aprendizagem para estimular o desenvolvimento cognitivo. A Taxonomia de Bloom, apresentada em 1956, fornece uma classificação hierárquica dos objetivos de aprendizagem e constitui-se em uma das maiores contribuições acadêmicas para educadores que buscam desenvolver em seus discentes o raciocínio e um pensamento abstrato de alto nível sem comprometer os objetivos educacionais previamente propostos (Bloom, 1956; Conklin, 2005).

Na Taxonomia de Bloom, específica do domínio cognitivo, a estruturação apresenta-se em níveis de complexidade crescente, do mais simples ao mais complexo, desta forma, para se atingir o próximo nível, é necessário que o aluno tenha domínio cognitivo adquirido na etapa anterior. Os resultados da aprendizagem também se apresentam cumulativos, o que caracteriza uma relação de dependência entre os níveis. A estrutura da Taxonomia de Bloom, no domínio cognitivo, é formada por seis categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

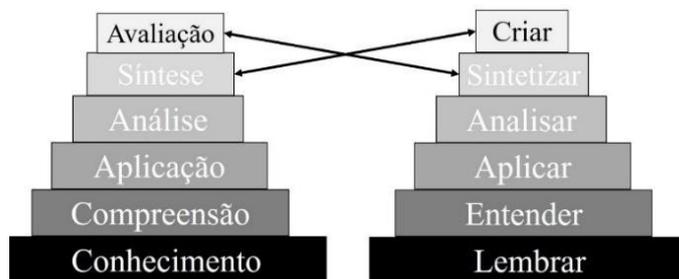
Após a divulgação desta taxonomia, muitos estudos foram desenvolvidos e tornou-se necessária uma revisão dos pressupostos teóricos da taxonomia, devido aos novos achados científicos no que tange aos avanços no campo educacional, psicopedagógicos e tecnológicos. Dessa forma, especialistas supervisionados por Krathwohl, publicaram um livro que mostra a revisão dos pressupostos diante dos novos conhecimentos educacionais (Anderson et al, 2001).

As distinções apresentadas são o resultado da reflexão de que a primeira abordagem da taxonomia declarava o esperado dos discentes, porém, não explicava coerentemente o que se esperava que o aluno realizasse com aquele conhecimento adquirido. Os objetivos eram descritos por verbos de ação e substantivos que descreviam os processos cognitivos desejados, porém não mostravam a aplicabilidade desse novo conhecimento. Assim, com a nova abordagem da Taxonomia, percebeu-se a necessidade de separar os verbos dos substantivos, no qual o substantivo adota a função base na dimensão conhecimento (o quê) e o verbo caracteriza a dimensão relacionada aos aspectos cognitivos (como) (Ferraz & Belhot, 2010). Outra contribuição realizada pela revisão da taxonomia são as alterações dos nomes das seis categorias, que ocorre devido à separação em duas dimensões: conhecimento e processo cognitivo.

Na atual Taxonomia de Bloom, a base das categorias e o desenho hierárquico são mantidos, porém, esta nova abordagem vê uma flexibilidade na interpolação das categorias, tendo em vista que alguns conteúdos, com características específicas, podem ser mais fáceis de serem aprendidos na aplicação, para posteriormente vir a explicação. Assim, o princípio da progressão da complexidade foi mantido: do mais simples para o complexo, do concreto para o abstrato, mas foi atribuída maior flexibilidade ao conceito cumulativo e relacional das categorias (Ferraz & Belhot, 2010).

A Figura 1 apresenta as diferenças entre as taxonomias, com as alterações nos nomes e também a alternância das últimas duas categorias.

Figura 1. Principais diferenças entre as taxonomias



Fonte: Adaptado de Anderson et al, (2001).

Devido à bidimensionalidade que se originou da Taxonomia de Bloom revisada, a dimensão conhecimento (conteúdo) e a dimensão processos cognitivos (complexidade do processo cognitivo) apresenta um novo modelo de utilização, exposta pela Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom (Anderson et al, 2001), a qual é representada na Tabela 1. Essa Tabela também aborda a nova divisão da primeira categoria, denominada conhecimento, que antes era estruturada em três subdivisões e agora é composta por quatro subdivisões, que são:

- a) Conhecimento efetivo ou factual: está relacionado diretamente ao conteúdo básico, afatos que não necessitam de combinações de conceitos, apenas reprodução do conteúdo, conforme apresentado;
- b) Conhecimento conceitual: existe inter-relação dos conhecimentos básicos, conexões, esquemas, estruturas de comparação devem ser aprendidas;
- c) Conhecimento procedural: agora o conhecimento está relacionado ao “como se realiza algo”, utiliza-se métodos, critérios, porém, dentro de um único contexto;
- d) Conhecimento metacognitivo: conhecimento amplo e interdisciplinar de um determinado conteúdo que possibilita a resolução de problemas ou a escolha do melhor método ou estrutura a ser utilizada.

Tabela 1 - Processo cognitivo na taxonomia revisada com duas dimensões

Dimensão Conhecimento	Dimensão Processo Cognitivo					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Efetivo/Factual	Objetivo 1					
Conceitual		Objetivo 2				
Procedural			Objetivo 2			
Metacognitivo					Objetivo 3	
	Conhecimento		Competência		Habilidades	

Fonte: adaptado de acordo com Anderson et al., (2001); Ferraz & Belhot, (2010).

A formulação desta Tabela tem o propósito de estruturar os objetivos educacionais, pois fornece um vislumbre do que está sendo planejado e das escolhas adequadas para atingir os objetivos. Na coluna vertical deste modelo, encontra-se a dimensão conhecimento e seus quatro níveis, a dimensão processo cognitivo apresenta-se na coluna horizontal e está dividida em seis estágios, que conjuntamente formam a Taxonomia de Bloom revisada. Nas células que representam a intersecção das dimensões são apresentados os objetivos. Cabe ressaltar que apresenta uma situação hipotética de planejamento, em que um mesmo objetivo pode ser utilizado em diferentes intersecções, assim como é possível espaços em branco, a depender do conteúdo especificamente. Para identificar em qual intersecção os objetivos se enquadram, pode-se pensar no verbo no gerúndio e acrescentar os termos “o quê” e “como”, isto facilita a identificação de qual estágio se aplica a cada objetivo e se eles estão fornecendo um aprofundamento do conhecimento a um nível profundo. Esta Tabela de processos cognitivos possibilita classificar os objetivos educacionais e direcionar atividades, avaliações e escolha de estratégias (Krathwohl, 2002).

Não existe ordem hierárquica para o planejamento dos objetivos educacionais nos estágios, entretanto, a ordem dos níveis da dimensão conhecimento devem ser respeitadas de forma progressiva, pois isto fornece um controle maior do processo de aprendizagem. Com os verbos no gerúndio, o passo de inserção nos estágios torna-se facilitado, o desafio encontra-se na diferenciação desses objetivos nos níveis da dimensão conhecimento. Quando feito adequadamente, este processo exhibe todas as lacunas de aprendizado e os caminhos para suas reparações (Anderson et al. 2001; Ferraz & Belhot, 2010).

2.3 Estudos Anteriores

Diferentes estudos visaram identificar e analisar o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino empresarial. Não foram identificados estudos que analisem o desenvolvimento desta competência nos programas de pós-graduação em Contabilidade. Dentre os estudos encontrados, destacam-se: Boa, Wattanatorn e Tagong (2018), os quais apresentaram um modelo de ensino destinado a promover competência de pensamento crítico de estudantes de negócios em nível de graduação, desenvolvido a partir do Método Socrático Blended de Ensino (BSMT). Devido aos acadêmicos apresentarem um pensamento crítico deficitário, os autores propuseram um modelo composto por seis elementos: foco, sintaxe, princípios de reação, sistema social, sistema de suporte e aplicação.

Os autores Straková e Cimenová (2018) investigaram a possibilidade de aumentar a extensão da aplicação do pensamento crítico em mestrados por meio de estudos de caso. Os resultados do estudo fornecem evidências de um impacto positivo quanto ao uso de estudos de casos na formação do pensamento crítico dos mestrados.

Zapalska et al. (2018a) estudaram o desenho de cinco projetos aplicados em diferentes disciplinas de uma graduação em Administração, sob o modelo da Taxonomia de Bloom revisado. As conclusões do estudo são de que o processo de pensamento e análise baseado na Taxonomia de Bloom são melhor desenvolvidos na análise de estudos de caso com orientações claras e precisas. Outro estudo de Zapalska, Nowduri, Imbriale, Wroblewski e Glinski (2018b) fornece um *framework* para o desenvolvimento de competência de pensamento crítico por atividades e avaliações, por meio de análise de um programa de graduação com currículo sequencial.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa delinea-se quanto ao seu objetivo como uma pesquisa exploratória, pois buscou-se demonstrar como o pensamento crítico é desenvolvido dentro da disciplina de controladoria nos programas de mestrado em contabilidade sob a luz da Taxonomia de Bloom revisada. Segundo Beuren (2009, p.81), as pesquisas exploratórias buscam “reunir mais conhecimento e incorporar características inéditas, bem como buscar novas dimensões até então não conhecidas”. Quanto à abordagem do problema, caracteriza-se como qualitativa, pois, de acordo com Richardson (1999, p.8), “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

Referente ao procedimento, classifica-se como estudo de caso coletivo, devido ao fato de analisar, de forma agrupada, alguns casos, visando à investigação de um dado fenômeno. Optou-se por esses casos por acreditar-se que seu estudo permite a melhor compreensão, ou melhor teorização de um conjunto ainda maior de casos (Stake, 1995).

Foram entrevistados alguns docentes das disciplinas de controladoria nos programas de mestrado em contabilidade brasileiros, no período de fevereiro a março de 2017. A escolha da disciplina de controladoria deu-se pela característica inerente ao objeto da disciplina ocupar-se de pensamento crítico em sua aplicação empresarial. Após levantamento junto aos programas foram levantados 29 programas que ofertam a disciplina de Controladoria, todos os professores foram convidados para a entrevista, entretanto, por questões de acessibilidade e aceitação, 15 docentes participaram das entrevistas. As entrevistas foram semi-estruturadas e utilizou-se de um roteiro advindo das categorias apresentadas na teoria do pensamento crítico e das dimensões do processo cognitivo pertencente à Taxonomia de Bloom.

Tabela 2 - Universidades Entrevistadas

Região	Universidades Avaliadas
Nordeste	UFPB/J.P. (PB); UFPE (PE); UFRPE (PE);
Sudoeste	FUCAPE (ES); UNIFECAP (SP); PUC (SP); USP/RP (SP); UPM (SP); FIPECAFI (SP);
Sul	UNIOESTE (PR); UEM (PR); FURB (SC); UNOCHAPECÓ (SC).

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 2 apresenta as universidades que participaram desta pesquisa, sendo estas públicas e privadas, distribuídas entre a região Nordeste, Sudoeste e Sul, totalizando 13 instituições de ensino. As universidades Unifecap (SP) e UPM (SP) colaboraram com duas entrevistas de docentes distintos da disciplina de controladoria.

Todas as entrevistas foram gravadas e passaram pelo procedimento de transcrição na íntegra. Utilizou-se o sistema ATLAS.ti versão 7.5.18 para a organização das informações e a análise ocorreu por meio da técnica de análise de conteúdo. Para Godoy (1995, p. 44), a análise de conteúdo “consiste em um instrumento metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte”.

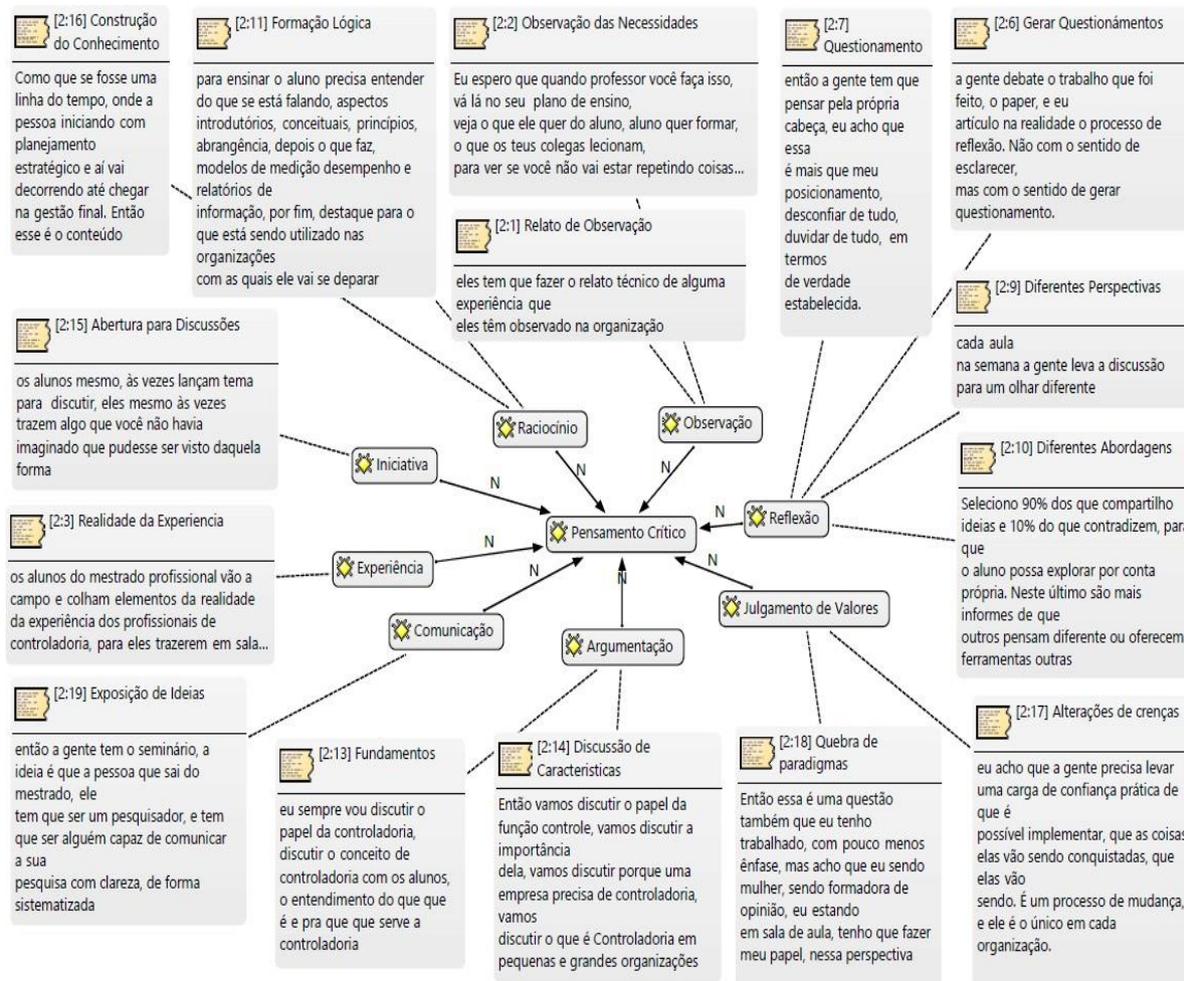
As categorias de análise que foram pré-definidas pela literatura são: iniciativa, raciocínio, observação, reflexão, julgamento de valores, argumentação, comunicação e experiência. Não emergiram novas categorias resultantes dos entrevistados. Quanto às categorias do processo cognitivo da Taxonomia de Bloom, essas não foram apresentadas abertamente nas entrevistas, mas buscadas nos *corpus* dos textos resultantes.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Seguindo a literatura estudada no referencial teórico, as categorias de análise referentes ao pensamento crítico emergiram do conhecimento da literatura dos autores: Lipman (1988), Facione (1990), Simpson e Courtney (2002), e do *National Council for Excellence in Critical Thinking* (2013), os quais podem possibilitar a compreensão de que o desenvolvimento do pensamento crítico é formado pela interação das seguintes categorias: raciocínio, observação, reflexão, julgamento de valores, argumentação, comunicação, experiência e iniciativa.

Foram buscados, na primeira rodada de análise das entrevistas dos docentes, indícios de ligação das intenções e ações dos docentes para com as categorias elencadas da literatura do pensamento crítico. Como resultado desta etapa originou-se a Figura 2, que apresenta trechos das entrevistas, em que foram identificadas intenções e ações propulsoras do pensamento crítico.

Figura 2. Intenções e ações dos docentes que auxiliam no desenvolvimento do pensamento crítico



Fonte: dados da pesquisa (Saída Atlas ti).

Na categoria Observação foram encontradas ações práticas ligadas a relatos de experiências, e ainda aconselhamentos de conduta para o desenvolvimento da atividade de docência, demonstrando a necessidade de desenvolver esta habilidade no futuro docente. Esta investigação visa fornecer ao professor-aluno a contextualização do conhecimento singular de cada realidade. Já na categoria Reflexão, os discursos se complementam e demonstram que os docentes se encontram preocupados em desenvolver nos discentes esta capacidade de concentração e indagação mais profunda e diversificada dos conteúdos vistos em sala.

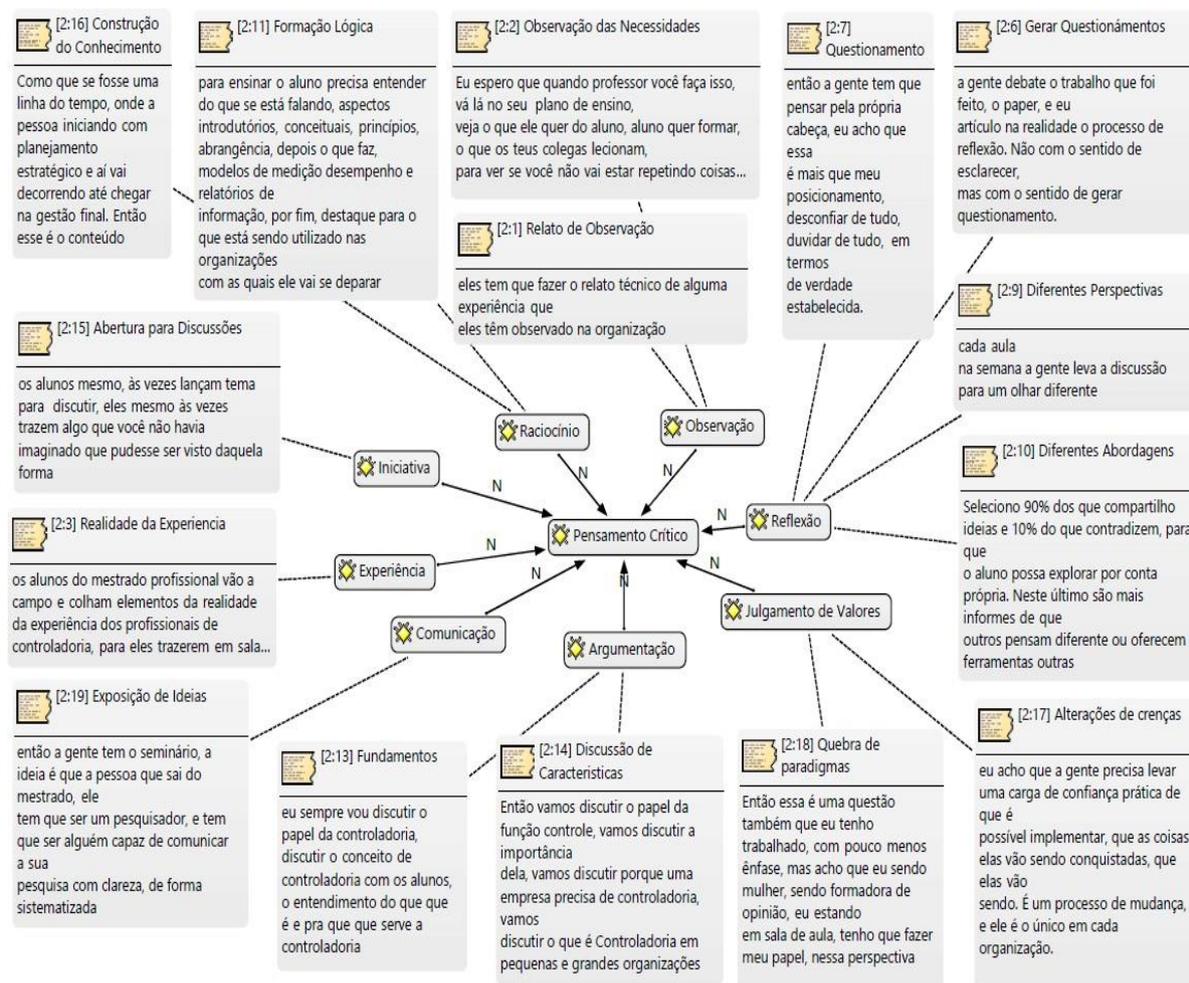
Quanto ao Julgamento de Valor, percebe-se a intenção de que são possíveis as alterações de crenças por intermédio da confiança no conhecimento científico e que o julgamento de valores pode proporcionar quebra de paradigmas. Estes achados corroboram com Lipman (1988) ao afirmar a necessidade de os professores elaborarem perguntas apropriadas para indução da reflexão, repensando crenças e gerando questionamentos críticos em relação às crenças enraizadas.

É notória a necessidade de comunicação exigida tanto no exercício da docência quanto na pesquisa. Neste quesito, é possível avaliar as categorias de Argumentação e Comunicação de forma conjunta. Enquanto na argumentação é possível identificar ações voltadas para discussões que abrangem funções específicas da disciplina, conteúdos e a sua implantação nas organizações, na categoria comunicação é reforçada a habilidade de exposição de ideias de forma sistematizada, exigida para o exercício da profissão docente e da divulgação das pesquisas realizadas no meio científico, demonstrando o desenvolvimento da capacidade de arguição dos discentes.

Na categoria Raciocínio, os docentes apresentaram a necessidade da construção do conhecimento de forma lógica, processual e linear, dessa forma, o desenvolvimento do raciocínio é aplicado na construção dos conteúdos. Na categoria Iniciativa, observa-se que a abertura para discussões não estruturadas propicia iniciativas que contribuem para a aula, além de fomentar a capacidade de desenvolvimento da competência relacionada à atitude. Os autores Straková e Cimermanová (2018) mencionam a necessidade dos discentes passarem por processos de experimentação e, em seguida, reflexão de experiências passadas, para o desenvolvimento do pensamento crítico. Este fato é encontrado na categoria Experiência, em que as entrevistas remetem à utilização dos elementos da experiência para a análise da realidade.

A segunda rodada de análise das entrevistas dos docentes concentrou-se em categorias específicas do processo cognitivo da Taxonomia de Bloom revisada (Anderson et al, 2001), sendo elas: Lembrar, Entender, Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar, na busca de identificar nos discursos os elementos que fornecem ligação das intenções e ações dos docentes para com o desenvolvimento do pensamento crítico sob a ótica da taxonomia. Neste momento, optou-se por priorizar a dimensão processo cognitivo (como desenvolver o conhecimento) referente à tabela bidimensional de Anderson et al (2001). Na Figura 3 são evidenciados os recortes dos discursos dos entrevistados em que se apresenta o desenvolvimento da competência do pensamento crítico à luz da Taxonomia.

Figura 3. Dimensão do processo cognitivo no desenvolvimento da competência do pensamento crítico pela Taxonomia de Bloom



Fonte: Dados da pesquisa (Saída Atlas ti).

Na categoria Lembrar, foi identificado que o reconhecimento de conteúdos ocorre pela exposição de artigos, teses e dissertações, com o intuito de selecionar determinadas informações, buscando o reconhecimento e a distinção de uma determinada informação. Na categoria Entender, a interpretação do conhecimento é apresentada pelos docentes pela colocação de questões-problema e classificação de conceitos enriquecidas por debates, com a intenção de comparar o conhecimento pré-existente com o novo.

Quanto à categoria Aplicar, os entrevistados ressaltam a necessidade da orientação à aplicação, à união com a prática executadas com a utilização de estudos de casos, às implementações nas empresas e às práticas de pesquisa científica, relacionando a execução do conhecimento com a prática em situações específicas. Já na categoria Analisar, o desenvolvimento da visão crítica é estimulado pela interpretação de artigos, exercícios estruturados de análise de artigo com debates, apreciação de conteúdo, metodologias e objetos de estudo.

Para a categoria Avaliar, em que se busca desenvolver julgamentos baseados em critérios, os docentes apresentaram ferramentas que proporcionam uma imersão no processo cognitivo por meio das atividades: verificação de contextos (visão ampla), checagem de alternativas (verificação de situações distintas) e apreciação crítica (geração de questionamentos). A categoria Criar resume-se ao estágio de concepção de uma nova visão, envolve o desenvolvimento de novas ideias e soluções. Nos conteúdos analisados, identificou-se que este critério ocorre por intermédio dos estímulos à produção científica para o meio acadêmico, e também pela geração de soluções para a sociedade. Todas as categorias emergentes da tabela de Anderson et al. (2001) foram contempladas em algum momento nos discursos dos docentes entrevistados, o que demonstra a pluralidade de abordagens e aprofundamentos dos programas pesquisados.

A partir dos resultados encontrados com as categorias analisadas, desenvolveu-se a Tabela 3, que apresenta as intenções e as ações da disciplina da controladoria dos Programas de Mestrado em Contabilidade no Brasil. Utilizou-se da bidimensionalidade da Taxonomia de Bloom revisada, que se constitui da dimensão do processo cognitivo e da dimensão conhecimento com suas respectivas subdivisões. Foram utilizadas as ações mencionadas pelos entrevistados e relacionadas com a teoria da Taxonomia revisada, realizando, assim, a classificação do desenvolvimento do pensamento crítico dos programas analisados.

Tabela 3 - Classificação das ações dos cursos de controladoria para o desenvolvimento da competência do pensamento crítico

		Dimensão Processo Cognitivo					
		Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
	Efetivo	Aspectos Introdutórios (E16)					Produção Científica (E2)
	Conceitual	Reconhecimento de conteúdo (E4)	Orientação do Aprendizado (E5) Interpretação de Conteúdo (10) Comparando (15) Classificação de Conceitos (E13)		Desenvolver a visão Crítica (E13) Investigação Apreciativa (E13) Análise de Fatos Reais (E8) Conhecimento das diferenças (E16)		
	Procedural		Compreensão de Ações de Ensino (E3)	Desenvolvimento de Competência (E1) Orientação e Aplicação (E11) União com a Prática (E1) Execução da Teoria (E12) Execução Prática e Científica (E15) Demonstra como fazer (E12) Aplicação dos Conceitos em Laboratórios (E14) Prática do Instrumento (E6)		Análise Crítica (E10)	
	Metacognitivo			Utilização de casos Práticos (E12)	Exploração de Conteúdo (E10) Visão Crítica Explicativa (E7)	Verificação de Contextos (E5) Checagem de alternativas (E5) Apreciação Crítica (E4)	Gerar Soluções (E9)
		Conhecimento		Competência		Habilidade	

*E = Entrevistado

Fonte: Dados da pesquisa.

A composição da Tabela 3 consiste na classificação das ações dos docentes voltadas ao desenvolvimento da competência do pensamento crítico nos Programas de Mestrado em Contabilidade. Buscou-se identificar a interação das Dimensões: Conhecimento e Processo Cognitivo, que consiste na caracterização da bidimensionalidade da Taxonomia de Bloom revisada.

Analisando a Tabela 3, é possível verificar que a maior concentração de ações dos docentes encontra-se na dimensão do processo cognitivo está no estágio “Aplicar”, interligada com a dimensão conhecimento no nível “Procedural”. Esta intersecção demonstra que o conhecimento do pensamento crítico tem sido desenvolvido por ações dos docentes que buscam a aplicação orientada por “executar” e “como realizar”, utilizando-se de métodos, critérios, algoritmos e técnicas em um contexto específico que determina o “como” e “quando” realizar.

As ações elencadas nesta interseção desenvolvem o pensamento crítico de maneira linear com características não interdisciplinares, concentrando-se na aplicação ou replicação do conhecimento em forma de processos. Esta característica mostra que o desenvolvimento do pensamento crítico não atingiu, nas dimensões, os estágios e níveis mais profundos do conhecimento sob ótica da Taxonomia de Bloom revisada.

A segunda maior concentração de ações dos docentes ocorreu na interseção das dimensões: no estágio “Analisar” (processo cognitivo) e no nível “Conceitual” (conhecimento), o que caracteriza um aprofundamento no processo cognitivo, entretanto, com a utilização de níveis iniciais na dimensão conhecimento. Estes níveis são necessários para o embasamento estrutural inicial sobre os conteúdos abordados, contudo, não atendem ao desenvolvimento da competência de pensamento crítico de forma plena, sendo necessário atingir níveis mais profundos da dimensão conhecimento, do contrário estas ligações acarretaram em um desenvolvimento incompleto da competência do pensamento crítico. Contudo, o estágio “Analisar” demonstra um aprofundamento na dimensão do processo cognitivo, pois trata-se do quarto estágio desta dimensão.

Todavia, foram encontradas ações que se utilizam do conhecimento de um nível mais avançado na dimensão do conhecimento, que é o “Metacognitivo”. Essas ações estão dispersas na dimensão cognitiva nos estágios: Aplicar, Analisar, Avaliar e Criar. Este achado evidencia que, mesmo que parcialmente, os docentes da disciplina de Controladoria têm utilizado moderadas ações para o desenvolvimento do pensamento crítico em níveis de conhecimento mais abrangentes e profundos.

Um ponto a salientar são as poucas ações para o desenvolvimento da dimensão conhecimento no nível “Efetivo”, em que o discente deve dominar o conteúdo básico. Este ponto pode ser justificado pela característica da amostra, por tratar-se de programas de pós-graduação. Cabe ressaltar, ainda, que os dois últimos estágios da dimensão do processo cognitivo apresentaram poucas menções de ações pelos docentes, o que pode levar ao entendimento de que o desenvolvimento da competência do pensamento crítico não tem atingido todos os estágios do processo cognitivo da Taxonomia de Bloom.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento do pensamento crítico tem se destacado nos últimos anos, e a discussão de como se desenvolve esta competência é primordial para o amadurecimento dos programas de mestrados brasileiros. Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi demonstrar como o pensamento crítico é desenvolvido dentro da disciplina de controladoria nos programas de mestrado em Contabilidade à luz da Taxonomia de Bloom revisada. A fim de atender ao objetivo desta pesquisa, foram realizadas entrevistas com os docentes desta disciplina.

Os dados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo, com auxílio do programa Atlas.ti, e os resultados encontrados corroboram com a literatura referente ao pensamento crítico. À luz da Taxonomia de Bloom revisada, as ações desenvolvidas pelos docentes revelam que o pensamento crítico está sendo desenvolvido com maior ênfase na dimensão do processo cognitivo no estágio “Aplicar”, na interseção com a dimensão conhecimento no nível “Procedural”. Isso revela que os docentes desta disciplina têm maior enfoque na execução de metodologias dentro de um contexto único, característico do conhecimento “Procedural”. As demais ações predominantes dos docentes encontram-se em níveis intermediários do conhecimento e dispersos em diferentes estágios do processo cognitivo, o que demonstra a existência de um espaço a ser explorado tanto no nível “Metacognitivo”, quanto nos estágios do processo cognitivo “Avaliar” e “Criar”.

De acordo com os achados e constatações encontradas, os programas de pós-graduação da disciplina proposta deixam de utilizar níveis mais profundos do desenvolvimento cognitivo do conhecimento, o que pode vir a ser replicado pelos futuros docentes em seus métodos e estratégias de ensino futuro. O fundamento do “como” pensar e não “o que pensar” está fundamentado nas dimensões cognitivas de avaliar no nível metacognitivo, o que, de acordo com a literatura, é essencial para o papel de professor que busca desenvolver altas cognições.

Como o objetivo do estudo de caso coletivo é permitir uma melhor compreensão, ou mesmo teorização sobre um conjunto maior de casos, busca-se verificar se os resultados favorecem ou contestam uma generalização aceita, o que nesse caso mostrou-se presente, visto que as disciplinas de controladoria utilizam-se predominantemente de um estágio da taxonomia de Bloom, apresentada nessas considerações.

Como contribuições à prática, esta pesquisa visa promover uma reflexão crítica acerca das atividades e ações das disciplinas de Controladoria em mestrados brasileiros em Contabilidade, quanto ao desenvolvimento do pensar crítico necessário aos futuros pesquisadores e professores. Percebe-se, de acordo com os dados, que os estágios do desenvolvimento do processo cognitivo estão parcialmente sendo desenvolvidos, com menores ênfases nos estágios “Avaliar” e “Criar”, ambos processos mais profundos do nível cognitivo humano, de acordo com a Taxonomia utilizada. Quanto à dimensão “Conhecimento”, o nível “Metacognitivo” também se apresenta como ponto a ser melhor explorado, pois foram citados por somente dois entrevistados. A contribuição à literatura ocorre ao se aplicar uma pesquisa empírica sobre o tema da competência do pensamento crítico à luz da Taxonomia de Bloom.

Como limitação desta pesquisa, cita-se a não triangulação das entrevistas com os objetivos educacionais de cada uma das disciplinas de controladoria dos Programas de Mestrado em Contabilidade, além da não realização das entrevistas com alunos e ex-alunos da disciplina ou dos professores entrevistados. Sugere-se, então, que pesquisas futuras contemplem a análise dos objetivos educacionais e dos das APCN (Propostas de Projetos de Cursos Novos) dos Programas de Mestrado em Contabilidade no Brasil.

REFERÊNCIAS

- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... & Wittrock, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition. *White Plains, NY: Longman*.
- Beuren, I. M. I. (2009). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade*. Editora Atlas SA.
- Behar-Horenstein, L. S., & Niu, L. (2011). Teaching critical thinking skills in higher education: A review of the literature. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(2), 25-42.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain. *New York: McKay*, 20-24.
- Bloom, B. S. Hastings & Madaus (1971). *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boa, E. A., Wattanatorn, A., & Tagong, K. (2018). The development and validation of the Blended Socratic Method of Teaching (BSMT): An instructional model to enhance critical thinking skills of undergraduate business students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 81-89.
- Chartrand, J., Ishikawa, J., & Flander, S. (2013). Critical thinking means business: Lean to apply and develop the new #1 workplace skill. TalentLens. Retrieved from http://thinkwatson.com/downloads/Pearson_TalentLens_Critical_Thinking_Means_Business.pdf.
- Conklin, J. (2005). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives. *Educational Horizons*, V.83, n.3, p.153-159. Complete Edition.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*, 2nd ed.; Jossey-Bass: San Francisco, CA, USA; ISBN 978- 0787976682.
- Defaveri, I. R., & Baldissera, J. F. (2016). A influência dos sistemas de controle gerencial na tomada de decisão dos gestores de MPES. In *X Congresso ANPCONT, Ribeirão Preto*.
- Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED 315423>
- Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It counts*. Measured Reasons LLC, Hermosa Beach, CA. *Journal*.
- Ferraz, A. P. C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos educacionais. *Gest. Prod., São Carlos*, 17(2), 421-431.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, maio/jun.
- Koc, M. (2012), "Pedagogical Knowledge Representation Through Concept Mapping as a Study and Collaboration Tool in Teacher Education", *Australian Journal of Educational Technology*, 28(4); pp. 656-670. <https://doi.org/10.14742/ajet.833>.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 38-43.
- Mintzberg, H. (2006). *MBA? Não, obrigado. Uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes*. Porto Alegre: Bookman.
- National Council for Excellence in Critical Thinking. (2013). *Critical thinking*. Retrieved from <http://www.criticalthinking.org/pages/thenational-council-for-excellence-in-critical-thinking/406>.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *A guide to critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Richardson, R.J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ed. São Paulo: Atlas.
- Simonton, D. K. (2003). Expertise, competence, and creative ability. *The psychology of abilities, competencies, and expertise*, 213-240.
- Simpson E. & Courtney, M. (2002). Critical thinking in nursing education: Literature review. *International Journal of Nursing Practice*, 8(2), 89-98.
- Stake, Robert E. *The art of case study research*. London: Sage Publications, 1995.
- Straková, Z., & Cimermanová, I. (2018). Critical thinking development—A necessary step in higher education transformation towards Sustainability. *Sustainability*, 10(10), 3366.
- Theóphilo, C. R., & Iudicibus, S. (2009). Uma análise crítico-epistemológica da produção científica em contabilidade no Brasil. *Journal of Accounting, Management and Governance*, 8(2).
- Thomas, I. (2009). Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education, and Problem-Based Learning in Universities. *J. Transform. Educ.* (7), 245–264.

Vaughan, C. A. (1980). Identifying course goals: domains and levels of learning. *Teaching Sociology*, 265-279.

Zapalska, A.M., McCarty, M. D., Young-McLear, k. & White,J. (2018a). Design of assignments using the 21st century bloom's revised taxonomy model for development of critical thinking skills. *Problems and Perspectives in Management*, 16(2), 291-305. doi:10.21511/ppm.16(2).2018.27.

Zapalska, A. M., Nowduri, S., Imbriale, P., Wroblewski, B., & Glinski, M. (2018b). A Framework for Critical Thinking Skills Development Across Business Curriculum Using the st 21 Century Bloom's Taxonomy. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(2), 2.