

ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS VERSUS MÉTODOS DE ENSINO DOS PROFESSORES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Gustavo Henrique Silva de Souza *

Antonio Carlos Silva Costa **

Nilton Cesar Lima ***

Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho ****

Paulo da Cruz Freire dos Santos *****

José Fernandes Vieira Pontes Junior *****

Resumo

O aumento da produtividade das aulas em cursos do ensino superior tem partido do pressuposto de que a capacidade de aprendizagem pode ser estimulada por métodos de ensino adequados a estilos de aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo deste artigo foi analisar a compatibilidade entre (1) os estilos de aprendizagem dos alunos e (2a) os métodos de ensino e (2b) os estilos de ensino dos professores do Curso de Administração da Universidade Federal de Alagoas, dentro do processo de desenvolvimento das

* Mestrando em Psicologia Social (Comportamento Empreendedor); Pesquisador do Laboratório de Avaliação e Medida Cognitiva e Emocional; Av. Lourival Melo Mota, s/n, Cidade Universitária; 57072900, Maceió, AL, souza.g.h.s@hotmail.com.br

** Doutor e Mestre em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo; Professor Associado do Departamento de Administração da Universidade Federal de Alagoas; acscosta@uol.com.br

*** Doutor e Mestre em Administração pela Universidade Federal de São Paulo; Professor Adjunto do Departamento de Contabilidade da Universidade Federal de Uberlândia; Avaliador do MEC/INEP; cesarlim@yahoo.com

**** Doutor e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba; Professor Adjunto do Departamento de Psicologia e Coordenador do Laboratório de Avaliação e Medida Cognitiva e Emocional da Universidade Federal de Alagoas; jorgearturpmc@gmail.com

***** Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professor Associado do Departamento de Administração e Coordenador do Núcleo de Inovação Empreendedora da Universidade Federal de Alagoas; admpaulodacruz@gmail.com

***** Organizador de Eventos Científicos; fernandesjr01@hotmail.com

competências do administrador. Por meio de um estudo multinível, exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa e quantitativa, a pesquisa foi conduzida com roteiro de observação, questionário semiestruturado e o Inventário de Estilos de Aprendizagem. Os resultados mostraram que os estilos de aprendizagem dos alunos de Administração se concentraram no estilo assimilador (46,2%). Tais indivíduos possuem preferência por aulas expositivas e atividades em sala de aula, verificando-se compatível com os métodos utilizados pelos professores. Logo, atividades e dinâmicas compatíveis com estes estilos de aprendizagem, como auxílios audiovisuais, palestras e visualização de esquemas, diagramas e gráficos como forma de auxiliar as aulas expositivas, podem conseguir melhores resultados no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Estilos de aprendizagem. Estilos de ensino. Métodos de ensino. Inventário de estilos de aprendizagem. Ensino em administração.

1 INTRODUÇÃO

Especialmente no âmbito da Administração, os estudos sobre a aprendizagem experiencial vêm crescendo substancialmente desde o final dos anos 1970. Diversos autores, como Baker, Jensen e Kolb (1997) e Larsen (2004), põem o tema em foco dentro das áreas da psicologia organizacional, comumente, em relação aos incentivos à criatividade e à aquisição de novas competências derivadas da aprendizagem contínua.

Por outro lado, na passagem de conhecimento entre professor e aluno, o processo de aprendizagem é significativamente passivo, uma vez que as estruturas de ensino em sala de aula não são favoráveis à experimentação, mas a modelos apenas teóricos (KOLB; KOLB, 2009; BAKER; JENSEN; KOLB, 1997; BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007). A partir disso, surge o questionamento sobre a real aprendizagem do aluno, pois o aprendizado não tende a ocorrer exclusivamente de modo passivo (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007).

Senge (2008, p. 32) reitera tal proposição, afirmando que “[...] todo aprendizado relaciona-se à ação.” Tem-se então: ou o aluno aprendeu ou

apenas memorizou informações, em um processo mecânico, que irão se perder em um determinado tempo. A eficiência do processo ensino-aprendizagem está em transformar as informações passadas aos indivíduos, em conhecimentos, atitudes, habilidades e capacidades (BAKER; JENSEN; KOLB, 1997; YANG, 2004; PIMENTEL, 2007).

A preocupação com o processo de desenvolvimento de habilidades e competências do administrador pressupõe desenvolver melhorias na passagem de conhecimento referente às atividades organizacionais, em que, tal melhoria vai se fundamentar a partir da criação de uma base de conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos (VALENTE; ABIB; KUSNIK, 2007; VALENTE et al., 2008). Desse modo, Valente et al. (2008) justificam esse tipo de abordagem, afirmando que, em geral, alunados de um mesmo curso superior apresentam estilos de aprendizagem predominantes, utilizando-se a categorização destes estilos para melhorias significativas de aprendizagem em sala de aula.

Ainda, Cerqueira (2000) pontua que a teoria de Kolb, para o modelo de aprendizagem experiencial, tende a ter melhor aproveitamento na formação de profissionais, especialmente no ensino superior. Por sua vez, evidencia-se a utilização desta teoria em disciplinas de marketing por Petkus Júnior (2000), treinamento em gestão por Larsen (2004), e desenvolvimento de recursos humanos por Yang (2004); e ainda, estudos em psicologia por Pimentel (2007), em ciências contábeis por Valente, Abib e Kusnik (2007) e em comunicação social por Valente et al. (2008).

Para Kolb e Kolb (2009), o modo como se aprende está relacionado à resposta sensorial do indivíduo às situações em que este se depara. Em sala de aula, o professor é a interferência mais forte no processo de aprendizagem. Logo, estudos voltados para este tema contribuem para a descoberta de fatores individuais e grupais que tornem a aprendizagem mais eficaz.

Além disso, Bordenave e Pereira (1977) e Valente et al. (2008) apontam que as técnicas de ensino e os recursos educacionais utilizados

nas universidades brasileiras são nutridos por literaturas e conhecimentos estrangeiros. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem tem se baseado em proposições que não mantém relação direta com as dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino no Brasil.

Assim, o objetivo do presente artigo é analisar a compatibilidade entre os métodos e estilos de ensino dos professores e os estilos de aprendizagem dos alunos do Curso de Administração da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), colocando em evidência o confronto entre essas variáveis: os estilos de aprendizagem dos alunos *versus* os métodos de ensino e os estilos de ensino dos professores. Ao se compreender os estilos de aprendizagem dos alunos, será possível fornecer suporte à criação de métodos específicos de ensino que visem maior eficiência coletiva de aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ASPECTOS DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

As questões sobre aprendizagem experiencial vêm sendo observadas há mais de dois milênios, segundo Claxton e Murrell (1987). Essas observações nutriram diversas teorias diferentes sobre a aprendizagem no decorrer dos séculos (CLAXTON; MURRELL, 1987; NOGUEIRA, 2009). As abordagens, apesar de diversas, trouxeram definições específicas de aprendizagem, baseadas em discussões tanto pedagógicas quanto psicológicas (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007).

De acordo com Kuethe (1978, p. 6), uma das definições mais propostas e aceitas pelos estudiosos, assume que a aprendizagem “[...] é o processo pelo qual a conduta se modifica em resultado da experiência.” Bransford, Brown e Cocking (2007) completam que esse processo se estabelece por meio de conexões entre estímulos e reações, reforçando a relação da aprendizagem com a experiência.

A isso, Brookfield (1983) salienta que os estudos na área da aprendizagem experiencial têm utilizado duas perspectivas em relação ao tema. Na primeira, os estudos partem para o tipo de aprendizagem em sala de aula, com o propósito de se produzir conhecimentos e adquirir habilidades. Na segunda, os estudos têm partido para o tipo de aprendizagem dentro do cotidiano do indivíduo, envolvendo o aprendizado por meio de reflexões e experiências socioculturais e sensoriais.

Apesar das inúmeras abordagens à aprendizagem experiencial, para autores como Mainemelis, Boyatzis e Kolb (2002), Corbett (2005), Valente, Abib e Kusnik (2007), entre outros evidenciados no decorrer deste artigo, é a teoria de Kolb (1984), que tem o melhor ponto referencial para as discussões sobre a aprendizagem experiencial. Verifica-se, ainda, o aumento de produções acadêmicas relacionadas à aprendizagem experiencial, após o surgimento da sua teoria, que segundo Marsick e O'Neil (1999), tornou-se conhecida como aprendizado por intermédio da ação e se tornou fundamento para os estudos sobre a aprendizagem individual.

2.2 A TEORIA DE KOLB

O arcabouço teórico da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) se utiliza de abordagens psicológicas, tendo como estrutura três estudiosos da psicologia experimental e psicologia da aprendizagem: Piaget, Dewey e Lewin (KOLB, 1984; HINTON, 1998). Também, a teoria de Kolb faz alusões aos princípios da teoria de aprendizagem de Vygotsky. Pimentel (2007, p. 160) afirma que “[...] a teoria *kolbiana* tem no postulado histórico-cultural (Vygotsky e seguidores) uma fonte de inspiração.”

Kolb (1984, p. 41) definiu a aprendizagem experiencial como “[...] o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. O conhecimento resulta da combinação de se obter e transformar a experiência.” Para o autor, sua definição salienta muitos aspectos

que advém de uma perspectiva experimental, em que ele argumenta quatro aspectos principais.

Primeiro é a ênfase no processo de adaptação e aprendizagem ao invés de conteúdo ou resultados. Segundo, que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado, e não uma entidade independente a ser adquirido ou transmitido. Terceiro, a aprendizagem transforma a experiência, tanto, em formas objetivas, quanto em formas subjetivas. Finalmente, para compreender a aprendizagem, devemos entender a natureza do conhecimento, e vice-versa. (KOLB, 1984, p. 38).

O modelo de aprendizagem de Kolb (1984) propõe que o indivíduo escolhe quais habilidades vai utilizar em um determinado processo de aprendizagem. “Cada dimensão do processo de aprendizagem apresenta-nos uma escolha.” (KOLB; BOYATZIS; MAINEMELIS, 2001, p. 4). Por exemplo, alguns indivíduos obtêm experiência mediante a percepção de uma situação concreta – realidade vivida; outros obtêm experiência compreendendo as situações ao seu redor, por meio de reflexões. Da mesma forma, no processamento (transformação) da experiência, alguns indivíduos observam as experiências de outros indivíduos, enquanto outros preferem vivenciar as situações (BAKER; JENSEN; KOLB, 1997; MAINEMELIS; BOYATZIS; KOLB, 2002).

2.3 MODELO DE APRENDIZAGEM

2.3.1 Modos de aprendizagem

O aprendizado se desenvolve em quatro fases, experiência (aprensão), reflexão (intenção), pensamento (compreensão) e atividade (extensão), caracterizados por indicar o modo de aprendizagem do indivíduo (CORBETT, 2005). Os quatro estágios se dividem em como adquirir experiência, compreendendo-a, sendo: Experiência Concreta e Conceptuali-

zação Abstrata; e, como manejar a experiência, transformando-a, sendo: Observação Reflexiva e Experimentação Ativa.

Os quatro modos de aprendizagem, segundo Kolb (1984, 1999a) são definidos pelas seguintes características abordadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Principais características dos modos de aprendizagem

Modos de Aprendizagem	Principais características
Experiência Concreta (EC)	Aprendizagem relacionada às situações práticas anteriormente vividas pelo indivíduo; O indivíduo faz analogias a momentos correspondentes que este já vivera, executando o conhecimento adquirido com as atividades anteriores nas atividades posteriores; Prefere a troca de informações com outros indivíduos para aprender pelas experiências alheias.
Observação Reflexiva (OR)	Aprendizagem relacionada à observação das situações no momento em que vivencia; O indivíduo pensa sobre o objeto de estudo sob diversos ângulos, evidenciando sempre diversas possibilidades de resposta para os problemas propostos e para as decisões tomadas; Prefere fazer correlações entre as informações observadas com os fatos do dia a dia, do que vivenciar.
Conceptualização Abstrata (CA)	Aprendizagem relacionada à produção de conhecimento, por meio do pensamento crítico contínuo; O indivíduo analisa as questões que o rodeiam, enfatizando sempre a criação de teorias em cima da realidade em que vive; Prefere criar hipóteses sob uma perspectiva lógica no momento da aprendizagem.
Experimentação Ativa (EA)	Aprendizagem relacionada à experimentação, no sentido de executar atividades em que o indivíduo aprende à medida que experimenta; As experimentações ocorrem concomitantemente às reflexões que advêm dos fatores naturais cognitivos; Tende a preferir a resolução de problemas e tomar decisões nas atividades que desenvolve.

Fonte: Kolb (1984; 1999a); Mainemelis, Boyatzis e Kolb (2002).

Quando o indivíduo está aprendendo, ele escolhe a forma mais confortável de aprender e o ciclo se inicia. Caso o indivíduo inicie o processo de aprendizagem por meio da Experimentação Ativa (EA), ou seja, fazendo,

ele sentirá o que foi produzido e realizará um *feedback* próprio. Em seguida, o indivíduo continuará o ciclo, criando generalizações sobre a experiência obtida e ligações com a realidade, pela Experiência Concreta (EC) (KOLB; BOYATZIS; MAINEMELIS, 2001; CORBETT, 2005).

2.3.2 Estilos de Aprendizagem

Segundo a teoria de Kolb (1984; 1999a), quando combinados dois dos modos de aprendizagem pelo indivíduo, este apresenta um estilo de aprendizagem. Estes estilos de aprendizagem são uma matriz dois por dois dos modos de aprendizagem, que Kolb (1984, 1999a) utiliza como Divergente (EC/OR), Assimilador (CA/OR), Convergente (CA/EA), e Acomodador (EC/EA).

Os Divergentes partem da Experiência Concreta (EC) e continuam o processo por intermédio da Observação Reflexiva (OR). Segundo Kolb (1999, p. 5), o divergente tende por “[...] afastar-se das soluções convencionais, e optar por possibilidades alternativas,” propendendo a preferir discussões, *brainstorming* (tempestade cerebral ou produção de ideias) e trabalhos em grupo. Comumente, relacionam-se a carreiras voltadas ao entretenimento, aos serviços ou às artes (KOLB, 1999a; KOLB; BOYATZIS; MAINEMELIS, 2001; VALENTE et al., 2008).

Os Assimiladores executam a experiência partindo da Conceptualização Abstrata - CA e a transformam por meio da Observação Reflexiva (OR). São indivíduos que priorizam a teoria, incorporando “a experiência de aprendizagem numa estrutura de ideias mais ampla” e, por isso, tendem a demonstrar interesse em carreiras que envolvam a ciência e a informação, bem como a preferência por aulas expositivas (KOLB, 1999a, p. 5).

Valente et al. (2008, p. 59) afirmam que os convergentes “[...] são exatamente o oposto dos divergentes.” Os Convergentes iniciam sua experiência da Conceptualização Abstrata (CA), e por meio de conceitos a transformam pela Experimentação Ativa (EA). Assim, preferem a aplicação prática de te-

orias, inclinando-se a lidar com atividades técnicas ou práticas, como experimentar simulações, *role-plays* ou tarefas de laboratório (KOLB, 1999a, p. 5).

Por fim, têm-se os Acomodadores, que partem da Experiência Concreta (EC), e a transformam por meio da Experimentação Ativa (EA), optando por atividades intuitivas, como trabalhos em grupo ou em campo. “É provável que sua tendência seja atuar com base em seus sentimentos em vez de analisar logicamente a situação.” (KOLB, 1999a, p. 7).

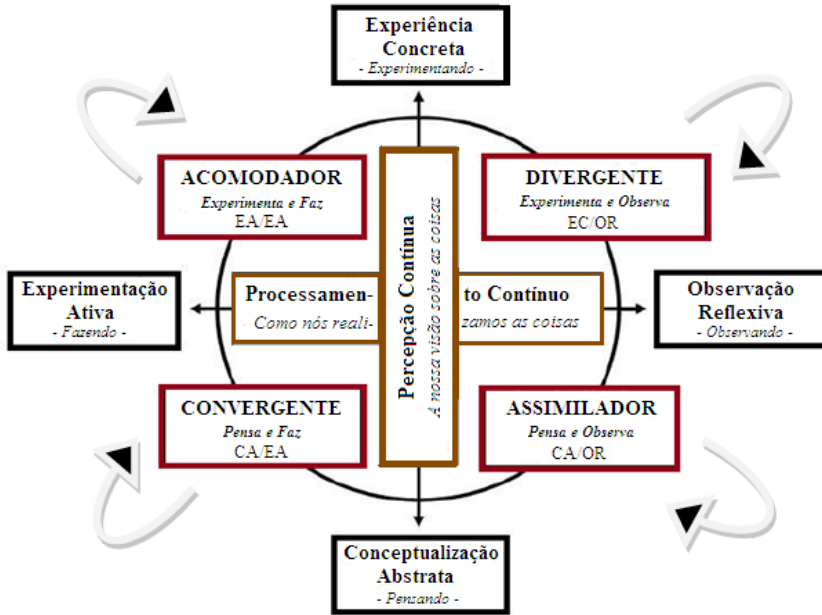
Pode-se afirmar que talvez esse seja o estilo de aprendizagem de maior preponderância entre empreendedores, uma vez que, segundo a definição de Santos (2008, p. 65-66):

Empreendedor é alguém que sente necessidade de criar novos produtos e serviços para atender às demandas da sociedade ou inovar, melhorando o que já existe. Para executar essas ações é necessário ser proativo (ter visões e antecipar o futuro) e estar decidido a agir da forma que julgue adequada para iniciar a atividade a que se propõe, ou seja, empreender. Nesse contexto ele atua e exerce a destruição criativa.

Os empreendedores são indivíduos que tendem às características de liderança, assumem riscos, iniciam projetos e são práticos (KOLB, 1999a; SANTOS, 2008).

O Fluxograma 1, adaptado do diagrama proposto por Chapman (2005), explica o processo de aprendizagem, auxiliando a compreensão da aprendizagem individual e da combinação dos modos de aprendizagem para a formação dos estilos de aprendizagem. O diagrama faz uma separação estrutural do ciclo de aprendizagem, logo: experimentar e pensar se caracteriza parte do *continuum* de percepção; e, observar e fazer se caracteriza parte do *continuum* de processamento.

Fluxograma 1 – Processo de aprendizagem e dos estilos de aprendizagem



Fonte: adaptado de Chapman (2005).

Kolb (1999a) propõe que, para que se possa aumentar o poder de aprendizagem, devem-se reforçar os pontos fortes de cada estilo. Um indivíduo Acomodador, por exemplo, possui características de liderança e preferências por assumir riscos (Quadro 2). Assim, para fortalecer este indivíduo, deve-se colocá-lo em situações que ele possa utilizar habilidades análogas às próprias fortalezas básicas.

Quadro 2 – Fortalezas básicas de cada estilo de aprendizagem

DIVERGENTE	ASSIMILADOR	CONVERGENTE	ACOMODADOR
Ser criativo Compreender as pessoas Reconhecer os problemas Gerar grande quantidade de ideias Ter uma mente aberta	Planificar Criar modelos Definir problemas Desenvolvimento de teorias e conceitos Ser paciente	Resolver problemas Tomar decisões Compreender os problemas Racionalizar as deduções em fundamentação Ser lógico	Liderar Assumir riscos Ser prático Fazer com que as coisas se realizem Adaptar-se

Fonte: adaptado de Kolb (1999a; 1999b).

Ainda, de acordo com Kolb (1999a), a maioria dos indivíduos tem fortes tendências por apenas um estilo de aprendizagem a vida inteira. O que, no entanto, não inibe alguns indivíduos a acabarem tendo a habilidade de utilizar ou transitar por diferentes estilos. O autor recomenda que o indivíduo se foque nas fortalezas de apenas um estilo, o que se apresentar mais forte, para que o indivíduo possa se sentir mais confortável no processo de aprendizagem.

2.4 ESTILOS DE ENSINO

Para Harb et al. (1995), o ciclo de aprendizagem de Kolb pode vir a ser utilizado como estratégia para o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, indicando que o ciclo de ensino deve seguir as mesmas fases do ciclo de aprendizagem. Nessa proposta, cada estilo de aprendizagem incite ou corresponde a um estilo de ensino. Os autores argumentam que, as características cognitivas estão associadas a traços disposicionais e intenções comportamentais de cada indivíduo. Portanto, à medida que o aluno se aproxima ou tem uma preferência por um modo de aprendizagem, ele tem um posicionamento comportamental que prediz um estilo de ensino correspondente às características estruturais de seu comportamento.

Corroborando a essa teoria, Valente, Abib e Kusnik (2007) desenvolveram um quadro relacional baseado na proposta de Harb et al. (1995), entre os estilos de aprendizagem e o modo como estes indivíduos agem na passagem de conhecimento, definindo-se, assim, estilos de ensino. No Quadro 3, por exemplo, professores de estilo de aprendizagem Divergente possuem características de criatividade e inovação, são bastante compreensivos e, em face disso, possuem o estilo de ensino Motivador, agindo sempre em prol do desenvolvimento dos alunos, motivando-os à aprendizagem (HARB et al., 1995; VALENTE; ABIB; KUSNIK, 2007).

Com outro exemplo, tendo-se professores de estilo de aprendizagem Acomodador, que possuem características de líderes, sendo eles ativos

e criativos, tem-se o estilo de ensino Inovador. Como professor, o Inovador é um agente de estímulos, que vai encorajar os alunos à autodescoberta (HARB et al., 1995; VALENTE; ABIB; KUSNIK, 2007).

Quadro 3 – Características dos estilos de aprendizagem correspondente para alunos e professores (continua)

	ALUNOS	PROFESSORES
<p>Tipo 1 - EXPERIÊNCIA CONCRETA</p>	<p>Divergentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integram experiência com seus próprios valores e sentimentos; - Preferem ouvir e partilhar ideias, aprendendo pela experiência concreta e observação reflexiva; - Criativos e inovadores, têm facilidade para propor alternativas, reconhecer problemas e compreender as pessoas; - Gostam de saber o valor do que irão aprender. - Questão favorita: Por quê? 	<p>Motivador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visam o desenvolvimento pessoal dos alunos; - Altamente motivadores, tendem a desenvolver bom relacionamento com os alunos; - Procuram desenvolver a cooperação e a discussão de valores e significados - Gostam de engajar os alunos em discussão sobre a vida profissional e social; - A estratégia de ensino envolve questionamento e discussão em sala de aula.
<p>Tipo 2 - OBSERVAÇÃO REFLEXIVA</p>	<p>Assimiladores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integram experiência com conhecimentos já existentes; - são conceitualizadores, utilizam a dedução para resolver problemas; - Trabalham bem com muitos detalhes e dados, dando-lhes uma organização lógica; - Procuram assimilar novas ideias e pensamentos; - são mais interessados pela lógica de uma ideia do que pelo seu valor prático; - Questão favorita: O quê? 	<p>Expositor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visam a transmissão de conhecimentos; - Na sala de aula, ele é autoridade; - Livros textos são escritos por eles e devem ser seguidos rigorosamente; - A estratégia de ensino é tradicional (aula expositiva).

	ALUNOS	PROFESSORES
Tipo 3 - CONCEITUAÇÃO ABSTRATA	Convergentes: <ul style="list-style-type: none"> - Integram teoria e prática; - Utilizam tanto a abstração como o senso comum na aplicação prática das ideias e teorias; - Gostam de resolver problemas práticos e têm bom desempenho nos testes convencionais; - Procuram sempre as soluções ótimas para os problemas práticos; - Combinam a dedução e a indução na solução de problemas; - Questão favorita: Como? 	Tutor: <ul style="list-style-type: none"> - visam a produtividade e a competência; - Procuram ensinar as habilidades necessárias para ser um bom engenheiro; - são altamente independentes e querem que seus alunos sejam; - A estratégia de ensino combina aula formal com laboratório e atividade extraclasse.
Tipo 4 - EXPERIMENTAÇÃO ATIVA	Acomodadores: <ul style="list-style-type: none"> - Integram experiência com aplicação e fazem imediata aplicação da nova experiência; - Utilizam a indução na resolução de problemas; - Aprendem por ensaio e erro e frequentemente descobrem o novo conhecimento sem a ajuda do professor; - Altamente ativos e criativos adaptam-se facilmente às novas situações; - Independentes, líderes naturais; - Questão favorita: E se? 	Inovador: <ul style="list-style-type: none"> - Encorajam a aprendizagem experimental e a autodescoberta; - São estimuladores e dramáticos; - Procuram expandir os limites intelectuais de seus alunos; - A estratégia de ensino envolve variados métodos e técnicas, de acordo com as necessidades.

Fonte: Valente, Abib e Kusnik (2007, p. 65).

2.5 GESTÃO DA APRENDIZAGEM

A partir da teoria apresentada, em que a aprendizagem se concebe pelo momento em que há a união dos conhecimentos estruturais e das experiências, tem-se como resultado a geração do desenvolvimento profissional (KOLB, 1984; PIMENTEL, 2007). A isso, Acharya (2002), Adu-Febiri (2002) e Valente et al. (2008) assumem que o educador deve aumentar a eficiência de suas aulas, utilizando os estilos de aprendizagem dos alunos como base. Ainda, precisam desenvolver atividades em sala de aula que

sejam adequadas aos estilos em concentração, de modo a ter uma aprendizagem eficaz – sendo esta a gestão da aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, Harb et al. (1995) afirmam que o ciclo de aprendizagem desenvolvido por Kolb (1984) é fundamental para estratégias de ensino, pois não apenas os aprendentes devem passar pelo ciclo de aprendizagem, mas também o educador deve guiar o aluno nesse processo.

A questão que se coloca em relação à gestão da aprendizagem é que os métodos de ensino utilizados no ensino superior têm sido considerados repetitivos, sendo a preleção (exposição oral) o método mais utilizado. Para Bordenave e Pereira (1977), essa deficiência ocorre porque muitos professores universitários são mergulhados na prática do ensino sem treinamento pedagógico.

2.5.1 Métodos de ensino para a aprendizagem formal

Os métodos de ensino são determinados por meio de uma orientação à realização de objetivos específicos. Criam-se modelos sistemáticos de ações, passos e procedimentos, que dependem da concepção metodológica para o tipo de informação ou habilidade que será passada ao aluno (LIBÂNEO, 1990).

O ponto chave para autores como Bordenave e Pereira (1977), Kue-the (1978) e Luckesi et al. (2010), está ligado à necessidade de o aluno participar de forma ativa do processo de aprendizagem. Para isso, Bordenave e Pereira (1977) propõem que a melhor forma de ensino está em desenvolver atividades, e não técnicas específicas de ensino. Isso significa criar uma série de operações focadas nas capacidades cognitivas do aprendiz.

O modelo de Bordenave e Pereira (1977) para os métodos de ensino se adaptou de modo singular aos modos de aprendizagem, visto que se relacionam proficuamente às fases da aprendizagem, assumindo um formato que compreende às capacidades que são desenvolvidas pelos alunos (Quadro 4).

Quadro 4 – Capacidades cognitivas e respectivas atividades de ensino de maior adequação

Capacidades Cognitivas	Atividades de Ensino
Observar	Excursão e visitas; Palestras e aulas expositivas; Auxílios audiovisuais.
Analisar	Diagnóstico de situações; Discussão e estudos de caso; Esquemas e diagramas.
Teorizar	Redação de resenhas críticas; Reflexão em literaturas; Projetos de pesquisa.
Sintetizar	Resolução de problemas; Trabalhos de campo; Produção de ideias.
Aplicar	Aplicação de métodos; Simulação de situações; Análise de situações reais.

Fonte: Bordenave e Pereira (1977).

Segundo os autores, a combinação dessas atividades pode ter duas dimensões. A primeira é uma complementaridade horizontal ou simultânea, ou seja, são atividades que fazem parte da mesma capacidade cognitiva. A segunda é uma complementaridade longitudinal ou sequencial, ou seja, são atividades de capacidades cognitivas diferentes, mas que podem proporcionar ao aluno uma visualização de uma situação ou temática por meios diferentes ao mesmo tempo. Estas dimensões não contribuem “somente para o enriquecimento da aprendizagem, mas também para a retenção do aprendido.” (BORDENAVE; PEREIRA, 1977, p. 132).

Assim, foram as atividades de ensino relacionadas analiticamente aos quatro modos de aprendizagem de Kolb, estando indicado no esquema a seguir, o modelo relacional das capacidades cognitivas com os modos de aprendizagem (Quadro 5).

Quadro 5 – Esquema relacional entre capacidades cognitivas e modos de aprendizagem

Capacidades Cognitivas	Modos de Aprendizagem	
Observar	Observação Reflexiva (OR)	Experimentação Ativa (EA)
Analisar	Conceptualização Abstrata (CA)	Observação Reflexiva (OR)
Teorizar	Conceptualização Abstrata (CA)	Experimentação Ativa (EA)
Sintetizar	Experiência Concreta (EC)	Conceptualização Abstrata (CA)
Aplicar	Experimentação Ativa (EA)	Experiência Concreta (EC)

Fonte: os autores.

No Quadro 5, analisa-se que quando os alunos possuem características, por exemplo, de Experimentação Ativa (EA), utilizam-se atividades que envolvam as capacidades de aplicar, analisar e teorizar. Logo, é provável que este alunado tenha melhor aproveitamento com atividades como diagnóstico de situações, redação de resenhas críticas, e aplicação de métodos.

3 METODOLOGIA

A metodologia escolhida para desenvolver este estudo teve o intuito de concretizar os objetivos propostos. Nesse sentido, foi desenvolvido um mapeamento das atividades de ensino utilizadas pelos professores do Curso de Administração da Universidade Federal de Alagoas, e, por conseguinte, foi realizada uma verificação dos estilos de aprendizagem dos alunos e estilos de ensino dos professores, de modo individual, pelo Inventário de Estilos de Aprendizagem (IEA) (KOLB, 1999a).

3.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa se caracterizou como *ex-post-facto*, em formato de estudo de caso, que como exposta por Yin (2003), é apropriada para estudar fenômenos *in loco*, em que o contexto real é emerso para tornar suas ca-

racterísticas evidentes, possibilitando aprofundar empiricamente determinado tema. Assim, a metodologia do estudo adotou caráter exploratório e descritivo, em formato teórico-empírico, com abordagens quantitativa e qualitativa, mediante uma análise multi-nível do fenômeno de interesse, focado em sua compreensão, no qual se objetiva aprofundar o conhecimento sobre o problema, por meio de vários níveis de análise (OLIVEIRA; MACIEL, 2010; MALHOTRA, 2011).

O estudo exploratório visa uma investigação geral para a compreensão de um problema ou objeto de pesquisa, proporcionando uma visão ampla e aproximativa para determinado fato, especialmente quando existe a necessidade de operacionalização de informações básicas ainda não sistematizadas (MALHOTRA, 2011; GIL, 2012). Por sua vez, o estudo descritivo, segundo Gil (2012), estabelece relações entre variáveis de uma população e determina sua relação com os fenômenos circundantes, descrevendo-os para proporcionar uma visão específica do problema.

Oliveira e Maciel (2010) pontuam que a caracterização do estudo multinível é como uma série de fotografias instantâneas de um determinado fenômeno organizacional, sob vários ângulos, no momento em que este é investigado, corroborando a definição da pesquisa apresentada em que há uma complementação de metodologias de pesquisa à compreensão, investigação e descrição de um fenômeno.

3.2 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

3.2.1 Inventário de Estilos de Aprendizagem (IEA)

O Inventário de Estilos de Aprendizagem (IEA) Versão 3 (KOLB, 1999a) foi aplicado nos alunos do Curso de Administração para a identificação dos estilos de aprendizagem, e nos professores para a identificação dos estilos de ensino. Utilizou-se como base para a utilização do instrumento o manual de especificações técnicas Versão 3 (KOLB, 199b). O IEA, na Ver-

são 3, é um teste com questões de medidas ipsativas, contendo sentenças como “Quando eu aprendo:”, e questões de resposta, preenchidas de modo ordinal, em que se têm sentenças como: “Gosto de observar e escutar”; ou, “Gosto de refletir sobre as ideias”. Ainda, foram acrescentadas, anexo ao teste, outras questões que identificassem também os perfis sociodemográficos dos alunos e professores, como idade, sexo e tempo de ensino, e o título acadêmico (somente para professores).

Evidencia-se que IEA tem sido muito utilizado em pesquisas no Brasil, verificando-se diversas publicações na área que contêm relevantes resultados e considerações sobre os estilos de aprendizagem, como nos estudos de Belhot (1997), Jacobsohn (2003), Cerqueira (2000), Salles (2007), Valente, Abib e Kusnik (2007), Valente et al. (2008), Nogueira (2009), e Souza, Milito e Pontes Júnior (2011).

Souza, Milito e Pontes Júnior (2011) discutem que, por causa da complexidade do instrumento, a aplicação deste gerou problemas em relação ao entendimento das questões pelos indivíduos da amostra de sua pesquisa, que, em maioria, eram de baixa escolaridade, o que reforça a proposta de que se pode obter melhor aproveitamento do IEA em ambientes de ensino superior.

3.3.2 Roteiro de observação

O roteiro de observação teve o objetivo de apontar o formato de ensino que os professores assumem em sala de aula, como definem as temáticas específicas e a receptividade dos alunos para esses formatos. Assim, foram levantadas com os professores as técnicas de ensino utilizadas por estes. O intuito foi compreender como são conduzidas as aulas. Dessa forma, as questões se caracterizaram por identificar as atividades realizadas em sala de aula; os equipamentos utilizados; que técnicas de ensino eram utilizadas; se possuíam métodos específicos de ensino e quais.

3.2.3 Procedimentos

A aplicação do teste de Kolb (1999a) foi atribuída de forma não probabilística, por acessibilidade, de forma individual e coletiva. Em um primeiro momento, os participantes foram esclarecidos sobre o anonimato e sigilo de suas respostas. Foi garantido o caráter voluntário da participação, bem como o respeito às diretrizes éticas que regem a pesquisa com seres humanos. Assim, os participantes foram abordados nos corredores e salas de aula do departamento de Administração entre os intervalos das aulas do turno da manhã. Utilizou-se o método *survey*, com a estratificação considerada a 95% de grau de confiabilidade, com margem de erro amostral padrão de $\pm 5\%$. A amostra do estudo abrangeu 249 alunos (77,81% do universo de aproximadamente 320 alunos), sendo 128 alunos do sexo feminino (51,4%), e 121 alunos do sexo masculino (48,6%), sendo 78 alunos (31,32%) do primeiro ano, 44 alunos (17,67%) do segundo ano, 67 (26,9%) do terceiro ano e 60 alunos (24,11%) do quarto ano. Também se contou com 15 professores das mais diversas áreas do Curso, equivalente a 78% do total de professores do Curso de Administração diurno.

Quanto ao roteiro de observação, foi requerida aos professores a permissão para analisar suas aulas de forma sistemática, sendo realizadas anotações e apontamentos sobre as aulas, baseando-se no modelo preestipulado quando da criação do roteiro de observação. Assim, foram observadas 15 aulas de cada um dos professores participantes da pesquisa com o Teste Kolb.

3.2.4 Tratamento dos dados

Os dados obtidos foram tabulados e analisados no *software* estatístico *Statistic Package for Social Science* (SPSS 17.0). Realizaram-se mensurações dos estilos de aprendizagem dos participantes da pesquisa de forma quantitativa, analisados por meio de estatística simples adequada aos

dados coletados, como frequência, média e desvio padrão. Os dados obtidos foram comparados com os valores normativos definidos pelo manual de especificações técnicas do inventário de estilos de aprendizagem versão 3 (KOLB, 1999b) para se analisar o quanto os dados coletados estão em acordo com o padrão do instrumento.

Ainda, buscou-se identificar o grau de confiabilidade dos dados coletados. Malhotra explica (2011, p. 228) que:

A confiabilidade refere-se a extensão à qual uma escala produz resultados consistentes se forem feitas medições repetidas. [...] A confiabilidade é determinada ao se medir repetidamente o conceito ou variável de interesse.

Para isso, aplicou-se o teste Alfa de *Cronbach* para identificar a consistência interna dos dados obtidos nos constructos dos modos de aprendizagem, que mostrou os seguintes valores de coeficiente alfa: EC = 0,714; CA = 0,641; EA = 0,660 e OR = 0,643. Segundo indicações de Malhotra (2011), o valor do constructo EC se caracteriza como o único com boa confiabilidade por apresentar um valor acima de 0,700, enquanto os valores encontrados para os constructos CA, EA e OR podem ser considerados moderados, sendo apenas valores aceitáveis. Conforme Hair et al. (2005, p. 90), os limites de aceitabilidade do Alfa de *Cronbach* são de 0,60 a 0,70, ponderando o tipo de pesquisa e o objetivo requerido com o valor alfa. O que se depreende é que a aplicação do teste IEA, em amostras maiores, provavelmente possibilitará encontrar valores mais altos de coeficiente alfa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 TÉCNICAS DE ENSINO E QUESTÕES SOCIODEMOGRÁFICAS

No Quadro 6 foram pontuadas as principais atividades em sala desenvolvidas pelos professores, a partir de suas próprias respostas. Estas atividades estão dentro das possibilidades previstas em sala de aula. Assim, segundo

Bordenave e Pereira (1977), os principais métodos de ensino utilizados, como Preleção e Aula expositiva, apesar de serem os mais comuns, são limitados em relação à dinâmica de ensino baseada nos estilos de aprendizagem.

Quadro 6 – Atividades realizadas em sala de aula

Principais atividades	Equipamentos e Fundamentos
Aulas expositivas	<i>Data Show</i> / Quadro / Assunto corrente / Vídeos e Filmes
Exercícios	Artigos científicos / Textos de livros / Questões estruturadas / Listas
Preleção	<i>Data Show</i> / Quadro / Experiências de gestão
Discussão	Estudos de caso e dirigidos / Conversas participativas / Articulação teoria-prática
Ambientes simulados	Visitas técnicas / Jogos / Brincadeiras

Fonte: os autores.

Identificou-se que a idade média dos professores de Administração é 45 anos, sendo 73,3% deles doutores, o que provavelmente indica que são profissionais com bastante experiência. Verificou-se também que o tempo médio de ensino é de 17,8 anos, corroborando a ideia de que são professores que também possuem experiência em sala de aula.

No entanto, Bordenave e Pereira (1977) discutem o fato de que muitos pesquisadores ou profissionais do mercado entram em sala de aula como professores, sem conhecimentos específicos ou preparo para lecionar. Entende-se que Cursos como o de Administração possuem necessidade de professores que tenham advindo do mercado ou que possuam experiências mercadológicas, compreendendo-se que professores de Administração deveriam passar por cursos de capacitação para a inserção em sala de aula.

4.2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Mediante a verificação dos estilos de aprendizagem dos alunos de Administração, visualiza-se que os estilos de maiores escores foi o Assi-

milador, com 46,2% da amostra, por conseguinte, o estilo Divergente, com 23,3%, (Tabela 1).

Os Assimiladores possuem características que priorizam mais a teoria do que a prática, e são indivíduos que tendem a demonstrar interesse pelas ciências básicas e, por isso, exploram mais elementos abstratos, como conceitos e ideias, com preferências por aprender em sala de aula (KOLB, 1999a). Além disso, estão mais propícios a carreiras que envolvam ciência e informação, características, em geral, não esperadas em administradores.

Em contrapartida, provavelmente os Divergentes sejam mais receptivos a carreiras relacionadas a serviços, ou ao entretenimento, que são características relevantes para administradores, principalmente as que envolvem maior disposição participativa, habilidade imaginativa, observação de situações sob diversos pontos de vista e trabalhos em grupo (KOLB, 1999a).

Tabela 1 – Distribuição percentual dos alunos por estilo de aprendizagem

Estilo de Aprendizagem	%	Frequência
Assimilador	46,2	115
Divergente	23,3	58
Convergente	15,7	39
Acomodador	14,8	37
TOTAL	100	249

Fonte: os autores.

4.3 MODOS DE APRENDIZAGEM

Os resultados dos modos de aprendizagem foram comparados com os valores normativos definidos pelo manual de especificações técnicas do inventário de estilos de aprendizagem (versão 3), padrão relativo aos modos de aprendizagem desenvolvido por intermédio dos estudos realizados por Kolb (1999b). Verifica-se que as comparações dos resultados não mos-

traram assimetrias relevantes, tanto em relação às médias normativas quanto aos desvios padrão (Tabela 2).

Tabela 2 – Comparação das médias e desvios padrão dos normativos de Kolb com os do estudo

		Kolb		Pesquisa	
Modos de aprendizagem	Siglas	Média	DP	Média	DP
Experiência concreta	EC	26,00	6,8	24,15	6,03
Conceptualização abstrata	CA	30,28	6,7	30,30	5,33
Experimentação ativa	EA	35,37	6,9	33,25	6,32
Observação Reflexiva	OR	29,94	6,5	32,40	6,05
Abstrato-Concreto	CA - EC	4,28	11,4	6,15	9,55
Ativo-Reflexivo	EA - OR	5,92	11,0	0,85	10,62

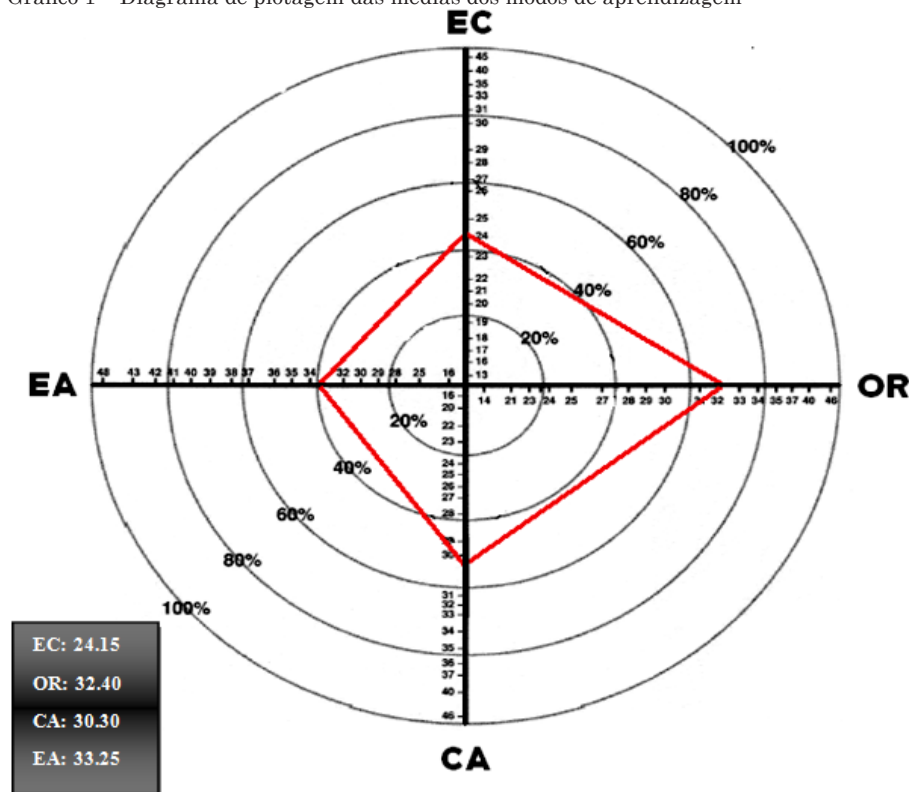
Fonte: adaptada de Kolb (1999b).

Por outro lado, visualiza-se que as diferenças mais significativas das médias foram em relação ao Abstrato-Concreto e ao Ativo-Reflexivo, que significa menor distância entre os modelos cognitivos. A menor distância entre os modelos cognitivos está relacionada a uma aprendizagem mais ampla por parte desses indivíduos. Em relação aos desvios padrão, houve diminutas diferenças, pois os números obtidos por Kolb (1999b) são um pouco superiores, que decorre, especialmente, em decorrência da não igualdade em tamanho das amostras utilizadas em cada um dos dois estudos. É possível afirmar que diferenças sociais e culturais de grupos pesquisados por meio do Inventário de Estilos de Aprendizagem são altamente relevantes para compreender quaisquer discrepâncias entre os dados obtidos por Kolb e os dados obtidos em outras pesquisas.

Com a plotagem das médias dos modos de aprendizagem no diagrama desenvolvido por Kolb (1999b), os resultados dos alunos de Administração ficaram na média dos 32.40 pontos para o modo Observação Reflexiva (OR), que representa aproximadamente 70% dos indivíduos do grupo padrão de Kolb, e na média dos 30.30 pontos para o modo Conceptualiza-

ção Abstrata (CA), representando aproximadamente 50% dos indivíduos do grupo padrão de Kolb (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Diagrama de plotagem das médias dos modos de aprendizagem



Fonte: os autores.

Apesar de os resultados indicarem o estilo de aprendizagem Assimilador como predominante nos alunos de Administração, verifica-se que os modos de aprendizagem apresentados pelos alunos estão um pouco equilibrados no eixo do diagrama dos modos de aprendizagem (Gráfico 1). Kolb (1999a) levanta que os indivíduos que possuem os modos de aprendizagem equilibrados no eixo do diagrama, em geral, possuem um perfil que se adéqua à mais de uma dimensão do ciclo de aprendizagem, tendo mais facilidade a se adaptar a outros estilos de aprendizagem.

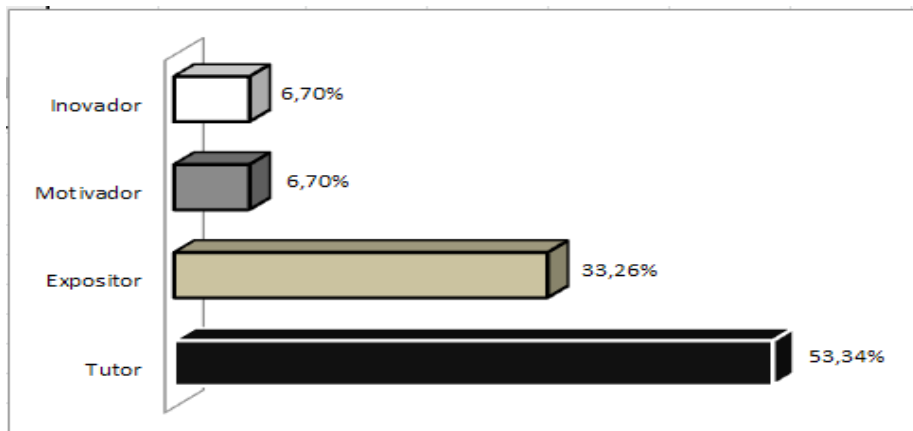
4.4 ESTILOS DE ENSINO

Com a aplicação do Inventário de Estilos de Aprendizagem nos professores do Curso de Administração, foram identificados seus estilos de ensino. Como pode ser observado no Gráfico 2, 53,34% dos professores possuem o estilo Tutor e 33,26% possuem o estilo Expositor.

Sendo o estilo Tutor o de maior concentração entre os professores, compreende-se que possuem as características de Convergente, e visam à produtividade dos alunos, costumando combinar aulas em sala com aulas em laboratórios e atividades extraclasse (HARB et al., 1995; VALENTE; ABIB; KUSNIK, 2007).

O segundo estilo de maior concentração entre os professores de Administração foi o estilo Expositor, que possui características de Assimilador. Como Expositores, os professores comumente preferem se utilizar de métodos de ensino mais tradicionais, como aulas expositivas. Ainda, os Expositores costumam ser mais rígidos em relação à passagem de conhecimento (HARB et al., 1995; VALENTE; ABIB; KUSNIK, 2007).

Gráfico 2 – Estilos de aprendizagem dos professores de Administração



Fonte: os autores.

Percebe-se, também, que essas particularidades de ensino baseadas nas proposições de Harb et al. (1995) são compatíveis com a realidade dos professores do Curso de Administração. Confrontando-se as características de ensino dos professores com os estilos de aprendizagem dos alunos, observa-se que existem algumas assimetrias e compatibilidades.

Assim, observando que boa parte das aulas do Curso de Administração é conduzida em aulas expositivas, vê-se a adequação entre os métodos utilizados e a preferência dos alunos, apesar de 53,34% dos professores serem Tutores. E, sendo 33,4% dos professores de estilo Expositor, estes devem possuir relevantes predisposições para desenvolver métodos de ensino mais adequados com a maioria dos alunos de Administração que são de estilo Assimilador (46,2%).

4.5 ANÁLISE RELACIONAL

Foram realizadas análises relacionais entre os modos de aprendizagem e as atividades de ensino, pois ficou compreendido na revisão teórica que a teoria de Bordenave e Pereira (1977) melhor se adequava à teoria de Kolb, uma vez que propõe atividades de ensino que se relacionam às capacidades cognitivas.

O modo de aprendizagem de maior concentração foi o da Observação Reflexiva (OR), nesse sentido, as duas capacidades cognitivas compatíveis com este modo de aprendizagem são a Capacidade de Observar e a Capacidade de Analisar. Estas capacidades envolvem principalmente as atividades de ensino dispostas no Quadro 7.

Quadro 7 – Atividades de ensino pelas capacidades cognitivas dos indivíduos da Observação Reflexiva (OR)

Modo de aprendizagem	Capacidades cognitivas	Atividades de ensino
Observação Reflexiva (OR)	Capacidade de Observar	Visitas / Técnicas de diagnóstico / Palestras / Aulas expositivas / Auxílios audiovisuais
	Capacidade de Analisar	Estudos de caso / Discussão dirigida / Visualização de esquemas, diagramas e gráficos

Fonte: os autores.

O intuito do Quadro 7 foi criar uma teia entre as teorias de Kolb (1984) e Bordenave e Pereira (1977), de modo que fossem relacionadas, vias a criar um parâmetro, tanto para os alunos compreenderem quais as atividades de ensino melhor se encaixam ao seu modo de aprendizagem quanto aos professores tomarem ciência de quais técnicas devem ser utilizadas em seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou confrontar os estilos de aprendizagem dos alunos com os métodos de ensino utilizado pelos professores e seus estilos de ensino, dentro do Curso de administração da Universidade Federal de Alagoas, para aferir compatibilidades ou assimetrias. A isso, foram obtidos dados relevantes para os educadores deste ambiente de ensino, pois revelou a possibilidade de construção de métodos de ensino específicos aos seus alunos.

Os estilos de aprendizagem que tiveram maior concentração foram os Assimiladores e os Divergentes. Tais indivíduos possuem preferência por aulas expositivas, gostam de atividades em sala de aula, de discussões e de trabalhar em grupo, o que se verifica compatível com os métodos utilizados pelos professores do Curso de Administração. Apesar disso, o estilo de ensi-

no em concentração dos professores é o de Tutor (de estilo de aprendizagem Convergente), que é um estilo que visa mais a produtividade dos alunos e tem preferência por atividades extraclasse, aulas em laboratórios e simulações.

Esse dado pode justificar as diversas dificuldades dos alunos em sala de aula, visto que, ao ponto que os métodos de ensino se mostram os corretos para os estilos de aprendizagem dos alunos, por outro lado, o estilo de ensino dos professores segue outra linha conceitual no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, depreende-se que por meio da utilização de ferramentas de ensino compatíveis com os estilos de aprendizagem dos alunos, como auxílios audiovisuais, palestras, visualização de esquemas, diagramas e gráficos como forma de auxiliar as aulas expositivas, podem se conseguir melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, de modo que deixem os alunos mais a vontade em aprender. No entanto, torna-se perceptível que para se conseguir uma aprendizagem efetiva dos aprendentes é necessário que estes estejam motivados dentro do ambiente de ensino e os professores tenham estilos de ensino compatíveis com seus alunos.

Isso mostra que a aprendizagem efetiva do aluno ocorre a partir de uma série de fatores que contemplam a questão da vida íntima e social do aluno, as atividades ligadas aos estilos de aprendizagem dos alunos, a estrutura disponível no ambiente de ensino para atividades diferenciadas, o estilo de ensino do professor, a empatia do aluno com o professor, entre outros fatores que podem estar relacionados direta ou indiretamente com a questão da sala de aula.

Por outro lado, os resultados encontrados sobre os estilos de aprendizagem dos alunos são incompatíveis com as premissas dos Cursos de administração, que visam ao desenvolvimento de habilidades comumente à gestão, liderança, resolução de problemas e posturas empreendedoras, por possuírem características passivas. Ainda, analisando os estilos que tiveram menor concentração, Acomodadores e Convergentes, percebe-se que estes

são apontados pela literatura como os estilos que mais se espera encontrar em administradores, o que demonstra uma grande assimetria entre o perfil do aluno de Administração com o perfil que se espera de um administrador.

Quanto ao Inventário de Estilo de Aprendizagem (IEA), existem alguns questionamentos sobre a sua validade no Brasil. No entanto, segundo Cerqueira (2000), as pesquisas desenvolvidas com o IEA no Brasil demonstram que os resultados condizem com as características dos estilos de aprendizagem, e que o IEA tem determinado corretamente o estilo de aprendizagem dos indivíduos.

Valente, Abib e Kusnik (2007) corroboram essa evidência, afirmando que os resultados do IEA realmente condizem com a realidade.

Quando da apresentação dos resultados do teste aos sujeitos pesquisados, que ao ler as características do estilo de aprendizagem no qual se inseriam de acordo com o teste Kolb, confirmavam serem aquelas as suas preferências no modo de aprender, demonstrando não somente uma aceitação em relação aos resultados do teste como também, em alguns casos, uma certa admiração com a coincidência das características do seu perfil e de seu estilo de aprendizagem. (VALENTE; ABIB; KUSNIK, 2007, p. 64).

Esse fato também foi observado em alguns participantes deste estudo, quando apresentados os resultados dos testes a alguns respectivos respondentes. O estudo aqui realizado ocorreu pelo formato *blind survey*, onde os participantes da pesquisa não são identificados por seus nomes, como recomendam diversas literaturas sobre pesquisa de campo, como Malhotra (2011) e Gil (2012), mas por números de identificação de questionário. Entretanto, cerca de 20 indivíduos que ajudaram na tabulação dos dados puderam ver o resultado do próprio teste, não sendo este considerado um procedimento metodológico. Estes indivíduos se identificaram com as características do seu estilo de aprendizagem, o que possivelmente corrobora às proposições supracitadas e tornam os resultados obtidos neste trabalho mais próximos da realidade.

As limitações deste estudo advêm de seu formato de estudo de caso, pois não há comparações com outros ambientes desta característica e as principais considerações deste trabalho são relevantes, em especial, para o ambiente de ensino estudado. Assim, não se pode abranger os dados aqui encontrados.

A profundidade obtida com os conhecimentos levantados neste trabalho objetiva impelir novos estudos que abordem os estilos de aprendizagem no contexto dos estudantes brasileiros, para se definir perfis de aprendizagem, podendo-se apontar relações com fatores sociais, demográficos e econômicos. Também se aspira que se desenvolvam estudos que identifiquem quais habilidades realmente são adquiridas no processo de ensino-aprendizagem e se há relações com os estilos de aprendizagem ou com o modelo de ensino. E ainda, seria de grande relevância para o âmbito acadêmico investigar qual a relação entre os estilos de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos alunos, aferindo-se novas variáveis à compreensão dos estilos de aprendizagem.

Learning styles of students versus teaching methods of professors from Business Administration Course

Abstract

The increasing of productivity of classes in higher education courses has proceeded from the view that learning ability can be stimulated by appropriate teaching methods to learning styles. Accordingly, the aim of this study was to analyze the compatibility between teaching methods and styles of professors and the learning styles of the students of Business Administration Course from Universidade Federal de Alagoas, in the process of skills development of the administrator. Through a multi-level study, exploratory and descriptive, of qualitative and quantitative format, this research was conducted with script observation, semi-structured questionnaire, and the Inventory of Learning Styles. The results showed that the learning styles of students of Business Administration Course are focused on assimilating style (46.2%). Such individuals have a preference for lectures and class-

room activities, revealing compatibility with the methods used by professors. Therefore, activities and dynamics compatible with these learning styles, such as visual aids, lectures and visualization schemes, diagrams and graphs as a way of assisting the classes, can achieve better results in the learning process.

Keywords: Learning styles. Teaching styles. Teaching methods. Inventory of learning styles. Teaching in business administration.

REFERÊNCIAS

ACHARYA, C. Students' learning styles and their implications for teachers. **CDTL Brief**: Centre for Development of Teaching and Learning, v. 5, n. 6, p. 1-3, 2002.

ADU-FEBIRI, F. Productive diversity in the classroom: practicing the theories of differences in learning styles. **CDTL BRIEF**: Centre for Development of Teaching and Learning, v. 5, n. 6, p. 3-5, 2002.

BAKER, A.; JENSEN, P.; KOLB, D. A. In conversation: transforming experience into learning. **Simulation & Gaming**: an interdisciplinary journal, v. 28, p. 6-12, 1997.

BELHOT, R. V. **Reflexões e propostas sobre o “ensinar engenharia” para o século XXI**. Tese (Livre Docência)–Universidade de São Paulo, São Carlos, 1997.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (Org.). **Como as pessoas aprendem**: cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Ed. Senac, 2007.

BROOKFIELD, S. D. **Adult learning, adult education and the community**. Milton Keynes: Open University Press, 1983.

CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários**. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CHAPMAN, A. **Kolb learning styles**. 2005. Disponível em: <www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>. Acesso em: 15 jul. 2009.

CLAXTON, C. S.; MURRELL, P. H. Learning styles: implications for improving educational practices. **ASHE-ERIC Higher Education Report**, Washington, D.C., n. 4, 1987.

CORBETT, A. C. Experiential learning within the process of opportunity identification and exploitation. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 29, n. 4, p. 473-491, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HAIR JUNIOR, J. F. et al. **Análise multivariada**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARB, J. N. et al. **Teaching through the cycle**: application of learning style theory to engineering education at Brigham Young University. 1995. Monograph (Chemical Engineering)—Brigham Young University Press, Provo, 1995.

HINTON, M. The Victoria and Albert Museum Silver Galleries II: learning style and interpretation preference in the discovery area. **Museum Management and Curatorship**, v. 17, n. 3, p. 253-294, 1998.

JACOBSON, L. V. **A contribuição do e-learning no desenvolvimento de competências do administrador**: considerando o estilo de aprendizagem do aluno de graduação. Dissertação (Mestrado em Administração)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. The learning way: meta-cognitive aspects of experiential learning. **Simulation & Gaming: an Interdisciplinary Journal**, v. 40, p. 297-327, 2009.

KOLB, D. A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

_____. **Inventário de estilos de aprendizaje - IEA**: versión 3. Boston: TRB Hay/MacBer, 1999a.

_____. **Learning style inventory version 3**: technical specifications. Boston: Hay/McBer, 1999b.

KOLB, D. A.; BOYATZIS, R.; MAINEMELIS, C. Experiential learning theory: previous research and new directions. In: STERNBERG, R.; ZHANG, L. (Ed.). **Perspectives on cognitive learning, and thinking styles**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

KUETHE, J. L. **O processo ensino-aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

LARSEN, H. H. Experiential learning as management development: theoretical perspectives and empirical illustrations. **Advances in Developing Human Resources**, v. 6, n. 4, p. 486-503, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUCKESI, C. et al. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAINEMELIS, C.; BOYATZIS, R. E.; KOLB, D. A. Learning styles and adaptive flexibility: testing experiential learning theory. **Management Learning**, v. 33, n. 1, p. 5-33, 2002.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: foco na decisão. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

MARSICK, V. J.; O'NEIL, J. The many faces of action learning. **Management learning**, v. 30, n. 2, p. 159-176, 1999.

NOGUEIRA, D. R. **O impacto do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico**: um estudo empírico com alunos das disciplinas de contabilidade geral e gerencial na educação à distância. 2009. Dissertação (Mestrado em Contabilidade)—Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

OLIVEIRA, S. A. de; MACIEL, C. de O. Contribuições da pesquisa multi-nível para a análise das práticas organizacionais. **Revista Brasileira de Estratégia**, v. 3, n. 2, p. 123-132, 2010.

PETKUS JÚNIOR, E. A theoretical and practical framework for service-learning in marketing: Kolb's experiential learning cycle. **Journal of Marketing Education**, v. 22, n. 1, p. 64-70, 2000.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007.

SALLES, T. J. **Estilos de aprendizagem no trabalho**: análise e construção de medidas. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)—Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SANTOS, P. da C. F. dos. **Uma escala para identificar potencial empreendedor**. 2008. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 23. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

SOUZA, G. H. S. de; MILITO, C. M.; PONTES JÚNIOR., J. F. V. Comparações entre padrões individuais e incentivos organizacionais: um estudo de caso em uma empresa de serviços de infraestrutura. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 31., 2011, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2011.

VALENTE, N. T. Z.; ABIB, D. B.; KUSNIK, L. F. Análise dos estilos de aprendizagem dos alunos e professores do curso de graduação em ciências contábeis de uma universidade pública do estado do Paraná com a aplicação do inventário de David Kolb. **Contab. Vista & Ver**, v. 18, n. 1, p. 51-74, jan./mar. 2007.

VALENTE, N. T. Z. et al. Estilos de aprendizagem dos alunos do Curso de comunicação social (Jornalismo) da UEPG: aplicação do inventário de David Kolb. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, Ponta Grossa , v. 1, n. 1, p. 57-62, 2008.

YANG, B. Holistic learning theory and implications for human resource development. **Advances in Developing Human Resources**, v. 6, n. 2, p. 241-262, 2004.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. 4. ed. London: Sage Publications, Inc., 2009.

Recebido em 15 de julho de 2013
Aceito em 03 de fevereiro de 2014

