



REVISTA AMBIENTE CONTÁBIL

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ISSN 2176-9036

Vol. 9, n. 2, jul./dez. 2017

Sítios: <http://www.periodicos.ufm.br/ambiente>

<http://ccsa.ufm.br/ojs/index.php?journal=contabil>

<http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/Ambiente>

Artigo recebido em: 21.11.2016. Revisado por pares em: 08.06.2017. Reformulado em: 06.07.2017. Avaliado pelo sistema double blind review.

ESTILOS DE APRENDIZAGEM E INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ANÁLISE EMPÍRICA NA VISÃO DE ESTUDANTES DE CONTABILIDADE

LEARNING STYLES AND TEACHING-LEARNING PROCESS: AN EMPIRICAL ANALYSIS IN THE VISION OF ACCOUNTING STUDENTS

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA INFLUENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: ANÁLISIS EMPÍRICO EN LA VISIÓN DE ESTUDIANTES DE CONTABILIDAD

Autoras

Laís Márcio de Souza

Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, 31270-901- Belo Horizonte/MG – Brasil. Telefone:
(31) 3409-7060
E-mail: laismarcio@gmail.com

Bruna Camargos Avelino

Professora Adjunta do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Controladoria e Contabilidade pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP). Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Bacharel em Ciências Contábeis pela UFMG (2010). Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, 31270-901- Belo Horizonte/MG – Brasil. Telefone: (31) 3409-7266
Identificadores (ID):
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9268916643690315>
Research Gate: https://www.researchgate.net/profile/Bruna_Avelino
Google Citations: <https://scholar.google.com.br/citations?user=q9dPM4cAAAAJ&hl=pt-BR&oi=ao>
Somos UFMG: <http://somos.ufmg.br/professores/view/3139>
E-mail: bcavelino@gmail.com

Renata Turola Takamatsu

Professora Adjunta do Departamento de Ciências Contábeis da UFMG e do Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Contabilidade e Controladoria - CEPCON/UFMG. Graduada em Ciências Contábeis (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG), mestre e doutora em Controladoria e Contabilidade (Universidade de São Paulo). Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, 31270-901- Belo Horizonte/MG – Brasil. Telefone: (31) 3409-7274

Identificadores (ID):

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9856780316639852>

Google Citations: <https://scholar.google.com.br/citations?user=VSYVkygAAAAJ&hl=pt-BR>

Somos UFMG: <http://somos.ufmg.br/professores/view/3008>

E-mail: rettakamatsu@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste estudo consiste em identificar os estilos de aprendizagem, ou seja, as diferentes preferências para perceber e processar as informações, de discentes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal localizada em Minas Gerais. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário, baseado no Índice de Estilos de Aprendizagem de Felder e Soloman (1991), totalizando 84 respostas válidas. Os resultados foram confrontados com as percepções obtidas também por outras pesquisas já realizadas. Observou-se que a amostra é composta por maioria de respondentes com preferências para os estilos de aprendizagem: ativo, visual, sensorial e sequencial, sendo que, em cada um desses polos, a intensidade leve foi a mais frequente entre os estudantes, exceto no âmbito sensorial, no qual a preferência moderada foi a mais comum. Dessa forma, infere-se que discussões sobre a melhoria no processo de ensino-aprendizagem em contabilidade podem ser fomentadas a partir do mapeamento dos estilos de aprendizagem, possibilitando torná-lo mais eficaz e significativo.

Palavras-chave: Estilos de Aprendizagem. Processo de Ensino-Aprendizagem. Ciências Contábeis.

ABSTRACT

The study aim was to identify the learning styles (the different ways of perceiving and processing information), of undergraduate students in Accounting from the Federal University of Minas Gerais (UFMG). We applied a questionnaire based Felder and Silverman's Index of Learning Styles (1991) to 84 students. Results were confronted with the perceptions obtained by other researchers. The most common dominant learning styles were: Active; Sequential; Sensory; Visual. Also, most students are fairly well balanced on the two dimensions of the scales, except for Sensory-Intuitive scale, in which most students has shown moderate preference for Sensory dimension. Mapping learning styles can help to improve accounting education, making the teaching-learning process more effective.

Keywords: Learning Styles. Teaching-Learning Process. Accounting.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es identificar los estilos de aprendizaje, es decir, las diferentes preferencias de percibir y procesar la información, de los alumnos del curso de Ciencias Contables de una Institución de Educación Superior Federal de Minas Gerais. La encuesta se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario, basado en el Índice de Estilos de Aprendizaje de Felder y Soloman (1991), con un total de 84 respuestas válidas. Los resultados se compararon con las percepciones también obtenidas por otras investigaciones ya realizadas. Se observó que la muestra está compuesta por una mayoría de los encuestados con las preferencias de los estilos de aprendizaje: activo, visual, sensorial y secuencial, y, en cada uno de estos polos, la intensidad leve fue la más frecuente entre los estudiantes, excepto en contexto sensorial en el que la preferencia moderada fue el más común. Por lo tanto, se infiere que los debates sobre la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje en la contabilidad

pueden promover el mapeo de los estilos de aprendizaje, lo que permite que este proceso sea más eficaz y significativo.

Palabras clave: Estilos de Aprendizaje. Proceso de Enseñanza Aprendizaje. Ciencias Contables.

1. INTRODUÇÃO

A educação ocupa posição de destaque no cenário atual, por ser direito fundamental e imprescindível para o desenvolvimento de cada indivíduo e do país. Esta área é palco de amplas e recorrentes mudanças, o que exige constante capacitação e inovação. Segundo Venturine *et al.* (2008, p. 3), é importante que, na formação do profissional contábil, “o professor conscientize-se de que deve propagar uma prática que permita ao aluno não só desenvolver competências técnicas, mas também que oportunize a esse aluno a aquisição de conhecimentos que transformem a realidade”.

Em geral, a forma de ensino mais adotada em salas de aula consiste em apresentações expositivas, nas quais os professores discorrem verbalmente sobre o assunto em questão e os alunos apenas tomam notas e acabam tendo uma participação reduzida no andamento da aula. O método de ensino tradicional considera os alunos como um todo, em detrimento de tratar as características individuais de cada um. Para Dias, Sauaia e Yoshida (2013), nos cursos e disciplinas do ensino superior, a regra é oferecer sempre os mesmos processos de aprendizagem, conteúdos e exercícios para todos os estudantes, independentemente de seus talentos, interesses e desinteresses pessoais, pontos fortes, fracos ou seus estilos de aprendizagem.

Desta maneira, a interação dos estudantes fica prejudicada, pois estes não são atingidos de forma igual e equitativa. O processo de ensino é massificado, ignorando as individualidades, preferências e conhecimentos prévios dos alunos (DIB, 1994). Além disso, observa-se que os estudantes, em sua maioria, acabam mostrando-se pouco participativos e, mesmo quando questionados, respondem de forma tímida e simples, sendo complementados pelo professor.

Os métodos de ensino, por mais eficientes que possam parecer, não são mais importantes do que o aluno. Segundo Nossa (1999), as Instituição de Ensino Superior (IES) são responsáveis por preparar os profissionais do futuro e precisam estar atentas às transformações que ocorrem no ambiente em que estão inseridas, adaptando-se para a formação de estudantes capazes de serem agentes das mudanças de amanhã.

Os alunos manifestam formas distintas e consistentes de percepção, organização e retenção de informações, assim, apresentam modos diferentes de aprendizado. Enquanto uns fazem uso da visão como meio de obter e reter as informações, outros se valem da audição para absorver conhecimentos, bem como alguns se aproveitam dos sentidos relacionados ao movimento, à prática, para guardar dados. Cada indivíduo possui um ritmo e forma característica de aprender, considerando, ainda, que fatores ambientais, físicos, emocionais, cognitivos e sociais influenciam esta relação (SENRA; LIMA; SILVA, 2008).

Segundo Schmeck (1982), o estilo de aprendizagem é como um indivíduo manifesta-se quando há uma tarefa de aprendizagem específica, afirmando que é, também, uma predisposição do aluno em adotar uma estratégia particular de aprendizagem.

Felder (1996) utiliza a denominação de estilos de aprendizagem quando trata de uma preferência característica e dominante na forma como as pessoas recebem e processam informações, considerando os estilos como aptidões passíveis de serem desenvolvidas. Afirma que alguns aprendizes tendem a focalizar mais fatos, dados e algoritmos, enquanto outros se sentem mais confortáveis com teorias e modelos matemáticos. Alguns, também, podem

responder preferencialmente a informações visuais, como figuras, diagramas e esquemas, enquanto outros conseguem aprender mais a partir de informações verbais – explicações orais ou escritas. Uns preferem aprender ativa e interativamente, outros já possuem uma abordagem mais introspectiva e individual (FELDER, 1996).

De acordo com Lima (2007), o professor, como orientador e facilitador de aprendizagem, deve prestar atenção às diferenças individuais entre os alunos. Os estilos de aprendizagem podem ser utilizados para prever tipos de estratégias mais efetivas a determinado aluno ou grupo de estudantes. Nesse sentido, o educador deve traçar estratégias didáticas para atrair estes últimos e dar significado à proposta da matéria, de modo que levar em consideração os diferentes estilos de aprendizagem pode ser uma tática eficiente para melhorar o desempenho acadêmico dos discentes.

Santos, Bariani e Cerqueira (2000) ressaltam que é possível tirar proveito educacional da avaliação dos estilos de pensar e aprender. Para os autores, a aprendizagem é algo construído, as estratégias de aprender estão relacionadas ao estilo de cada um e os professores devem ter, em sua formação, no mínimo, uma introdução ao estudo da conceituação de estilos de aprendizagem, buscando maior preparação para conhecer: a si mesmos e a seus alunos. Porém, é importante salientar que o professor não é o único responsável pela excelência do processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao estudante querer aprender e se esforçar para obter melhores resultados.

Frente aos fatos mencionados, surge o seguinte problema de pesquisa: **Como podem ser identificados os estilos de aprendizagem apresentados por estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal?** O objetivo deste estudo configura-se, portanto, em identificar os estilos de aprendizagem de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal localizada em Minas Gerais.

Entender o estilo de aprendizagem do aluno e seu desempenho acadêmico torna-se fundamental para um bom desenvolvimento nas atividades de ensino, pois, muitas vezes, o professor acaba ensinando da forma que gostaria de aprender, ou seja, seguindo o seu estilo de aprendizagem e não o dos estudantes, o que poderá comprometer o processo de ensino e, conseqüentemente, a avaliação (CERQUEIRA, 2000).

Justifica-se realizar essa pesquisa, uma vez que conhecer os estilos de aprendizagem dos estudantes é de importância significativa para a definição de melhores estratégias e metodologias de ensino. Observam-se, na literatura, esforços no sentido de conhecer as características individuais (estilos de aprendizagem) comuns dentre os discentes e a influência desses fatos no processo de ensino-aprendizagem em contabilidade. No entanto, este ainda é um campo que necessita de maiores discussões e aprofundamentos.

Para Oliveira Neto e Silva (2010), o entendimento dos estilos de aprendizagem permite a melhor adaptação dos métodos de ensino-aprendizagem como forma de respeito à individualidade de quem aprende, possibilitando que direcionamentos individuais e/ou institucionais possam ser oferecidos no sentido de que o aluno tenha desempenho favorável mais acentuado, indicando melhor aproveitamento de recursos e formação mais adequada. Tendo em vista que os discentes são os maiores interessados em melhorias no processo de ensino-aprendizagem, identificar os estilos de aprendizagem será útil para sugerir estratégias de como melhorar as técnicas de aprendizado e ensino.

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Entende-se por processo de ensino-aprendizagem o complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos. O modelo de ensino clássico, em sala de aula, consiste na relação entre três elementos: o professor, o aluno e o conteúdo a ser aprendido, o que implica ações didático-pedagógicas diferenciadas e influenciadas pelo contexto histórico e social ao qual os elementos estão inseridos. A combinação perfeita para a construção de um processo de ensino-aprendizagem pode variar, devido a fatores como: tipo de instrução, de professores, de assunto, ou mesmo traços dos alunos, suas perspectivas e conhecimentos prévios (CORNACHIONE JÚNIOR, 2004).

O processo de ensino-aprendizagem em salas de aula, de acordo com Belhot (1997), é melhor representado, em geral, pelo Modelo Tradicional, no qual é evidenciado o caráter cumulativo do conhecimento humano adquirido pelo indivíduo, e a confrontação com estruturas prontas e aprovadas ao longo do tempo. A principal característica desse modelo é a ênfase atribuída ao papel do professor, que é o responsável pela transmissão do conhecimento, através de aulas expositivas. Porém, como o número de alunos é grande, o atendimento individualizado é problemático, desse modo, há uma tendência à padronização de tratamento, tendo em vista repassar os mesmos ensinamentos a todos (BELHOT, 1997).

No estudo do processo de aprendizagem, o aluno assume posição de destaque, pois destinam-se a eles as estratégias de ensino. É a partir de suas capacidades e conhecimentos prévios que as atividades lhe serão propostas.

2.2. ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Ao longo dos anos, foram desenvolvidas dentro das áreas de educação e psicologia investigações sobre os estilos de aprendizagem, devido à preocupação com o modo como os alunos aprendem.

Quanto às formas que estudantes percebem e processam as novas informações, Colenci-Trevelin *et al.* (2011) relatam que alguns indivíduos percebem melhor a informação por vias sensoriais, enquanto outros a percebem de modo mais objetivo, ponderando e raciocinando sobre as novas experiências. Já em relação ao processamento da informação, os autores mencionam que pode se dar pela observação reflexiva, ou por meio de um envolvimento pessoal e ativo.

Essa maneira própria e única dos estudantes de assimilar e processar as informações que estão à sua volta definem os chamados estilos de aprendizagem, que são úteis no sentido de ajudar os alunos a se conhecerem melhor e auxiliar o professor no estabelecimento de estratégias de ensino que motivem a aprendizagem (BELHOT, 1997).

Toms (2007, p. 10) define estilos de aprendizagem como “as diferentes maneiras como as pessoas aprendem”. O mapeamento dos estilos de aprendizagem dos estudantes pode ser um instrumento útil para orientar o ensino, com a finalidade de acrescer o nível e a qualidade da aprendizagem, buscando preencher as necessidades educacionais destes indivíduos.

Belhot, Freitas e Vasconcellos (2006) alegam que dificuldades existentes em sala de aula podem ser explicadas, muitas vezes, pela divergência entre o método de ensino utilizado pelo professor e as diferentes maneiras de aprender dos estudantes. Argumentam, também, que esse desequilíbrio entre a preferência por ensinar e aprender normalmente gera situações desagradáveis e comportamentos improdutivos, como alunos desatentos, desinteressados ou demonstrando falta de compromisso e responsabilidade.

Verifica-se, na literatura, uma ampla gama de modelos, propostos por diferentes autores, com o objetivo de identificar as diversas dimensões segundo as quais o estilo de aprendizagem pode ser expresso. Cada um desses modelos apresenta suas próprias especificações em termos das dimensões capturadas e analisadas. Isto representa um amplo leque de possibilidades, porém, muitas dimensões similares nomeadas de formas diferentes. Na literatura, são encontrados modelos teóricos que fundamentam alguns instrumentos utilizados na avaliação dos estilos de aprendizagem de estudantes universitários, como o de Myers-Briggs – MBTI (1970), o Modelo de Kolb (1984), o Modelo de Keirse e Bates (1984), o Modelo de Felder e Silverman (1988) e o Índice de Estilos de Aprendizagem (ILS) de Felder e Soloman (1991), cuja teoria fundamenta o instrumento aplicado neste estudo.

2.2.1. MYERS-BRIGGS TYPE INDICATOR (1970)

O *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI) é um instrumento utilizado para identificar características e preferências pessoais naturais. Trata-se de um sistema indicador de personalidade, formulado por Katharine Cook Briggs e sua filha Isabel Briggs Myers durante a Segunda Guerra Mundial, baseado nas teorias de Carl Jung sobre os Tipos Psicológicos (MYERS; MYERS, 1980; 1995). A ideia por trás do sistema é que, assim como as pessoas são destros ou canhotas, os indivíduos também são inclinados a pensar e agir de certas formas com as quais sentem-se mais confortáveis naturalmente. O MBTI analisa os focos de energia (extroversão/introversão), a forma de percepção da realidade (sensação/intuição), a maneira como as decisões são tomadas (pensamento/sentimento) e as vivências cotidianas (julgamento/percepção) de cada indivíduo, de modo a definir qual seu tipo de personalidade dentre 16 possibilidades.

2.2.2. MODELO DE KOLB (1984)

O modelo de Kolb (1984) foi baseado nos modos de percepção e processamento da informação, e demonstrou preocupação com os processos cognitivos internos do aluno. Em sua obra, a aprendizagem é descrita como: o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Kolb (1984) dividiu os aprendizes em quatro tipos: divergentes (pensam que nada deve ser aceito sem analisar outros caminhos); assimiladores (assimilam conhecimento e o trabalham de forma criativa); convergentes (a experimentação e a ação são geradoras de convergência de ideias que conduzem a novas ações e novas experiências); e adaptadores (fixam-se na experiência concreta) (KOLB, 1984).

O autor supracitado formulou um ciclo de aprendizagem em quatro estágios, no qual o estudante deveria passar pelas quatro etapas de forma a obter uma experiência de aprendizado plenamente satisfatória. McLeod (2013) descreve as fases do ciclo de Kolb (1984) como:

- i. Experiência concreta: uma nova experiência de situação é encontrada, ou uma reinterpretação da experiência existente;
- ii. Observação reflexiva (da nova experiência): deve-se dar particular importância a quaisquer inconsistências entre experiência e compreensão;
- iii. Abstração conceitual: reflexão dá origem a uma nova ideia, ou uma alteração de um conceito abstrato existente;
- iv. Experimentação ativa: o aluno aplica para o mundo o que aprendeu para ver os resultados.

Com base nesse modelo, McCarthy (1986) propôs um sistema de aprendizagem chamado 4MAT que visa conceber um ciclo de aprendizagem e ensinar ao redor desse ciclo, contemplando os quatro tipos de aprendizes estabelecidos por Kolb (1984). Segundo McCarthy (1986), a aprendizagem ocorre com a passagem pelos quatro quadrantes do ciclo,

assim, a experiência concreta cria uma necessidade para a aprendizagem, que leva à observação reflexiva da experiência, seguida pela indução de conceitos para integrar a nova experiência com o que já é conhecido. Após a integração, é realizada a avaliação e essa ação resulta em novas experiências.

McCarthy (1986) sugere que em cada quadrante do ciclo sejam adotados artifícios de ensino específicos, como: o questionamento, a apresentação, o treinamento e a simulação, e que esses métodos sejam passíveis de alteração durante todo o processo de ensino-aprendizagem, visando, dessa forma, que o aluno aprenda a atuar em cada um dos quadrantes, obtendo um conhecimento mais completo do objeto sob estudo.

2.2.3. MODELO DE KEIRSEY E BATES (1984)

O modelo desenvolvido por Keirsey e Bates (1984) baseia-se na teoria de Carl Jung; é mais orientado para tipos psicológicos e indica como ocorrem as interações entre as preferências PERCEPÇÃO e JULGAMENTO (funções mentais) e qual a orientação do indivíduo em relação à realidade. No estudo dos autores mencionados, como no modelo de Myers-Briggs, o foco é identificar nos indivíduos: fontes de motivação e energia (Extrovertido/Introvertido); como adquirem informação (Sensorial/Intuitivo); de que forma tomam suas decisões e relacionam-se com os outros (Racional/Emocional); e a maneira como trabalham (Estruturado/Flexível). Esses pares de dimensões bipolares (indicadas entre parênteses) são medidos em termos percentuais (o par completa 100%) e podem ser encontrados 16 tipos diferentes de estilos de aprendizagem, decorrentes das diversas combinações das dimensões dominantes (KEIRSEY; BATES, 1984).

O diferencial é que, no modelo proposto por Keirsey e Bates (1984), observou-se que determinados conjuntos de preferências, definidas pelo MBTI, se enquadram em características de temperamento descritas por diversos teóricos (como Hipócrates, Alfred Adler, Erich Adickes, Eduard Spränger, Ernst Kretschmer e Eric Fromm). Assim, os autores distribuíram os 16 tipos de personalidade dentre quatro perfis de temperamentos: Guardiões (ou melancólicos), Artesãos (ou sanguíneos/dionisíacos), Idealistas (ou coléricos/apolíneos) e Racionais (ou fleumáticos).

Para Keirsey e Bates (1984), o temperamento Guardião resulta da combinação da Sensação com o Julgamento, o Artesão da combinação da Sensação com a Percepção, o Idealista da combinação da Intuição com o Sentimento e o Racional da combinação da Intuição com o Pensamento.

2.2.4. MODELO DE FELDER E SILVERMAN (1988)

A origem do modelo de Felder e Silverman (1988) baseou-se nos estudos de Kolb (1984) e nos tipos psicológicos incorporados pelo *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI). O instrumento em questão é voltado para o processo de aprendizagem e possui como objetivos: indicar como é feita a PERCEPÇÃO da informação (Sensorial/Intuitivo); identificar o modo de RETENÇÃO da informação (Visual/Verbal); revelar o modo de PROCESSAMENTO da informação (Ativo/Reflexivo); e mostrar a forma de ORGANIZAÇÃO da informação (Sequencial/Global). Neste modelo, o resultado aponta a dimensão dominante, entre os quatro pares (indicados entre parênteses), que é expressa em três escalas: leve, moderada e forte.

As quatro dimensões de estilos de aprendizagem descritas por Felder e Silverman (1988) podem ser descritas como:

- i. **SENSORIAL-INTUITIVO:** descreve as formas como as pessoas percebem o que ocorre ao seu redor. Os aprendizes sensoriais preferem lidar com fatos e dados e, geralmente, preferem aprender pela experimentação. São descritos como detalhistas,

- enquanto os intuitivos, em geral, são delineados como mais ágeis e desatentos a detalhes, preferindo lidar com princípios e teorias.
- ii. VISUAL-VERBAL: o visual é detalhado como o que tende a melhor memorizar o que vê em figuras, diagramas, fluxogramas, filmes e demonstrações. Já o verbal como o que prefere, durante a aprendizagem, que as informações sejam ditas ou escritas.
 - iii. ATIVO-REFLEXIVO: tem relação com o processo intelectual pelo qual as informações percebidas são convertidas em conhecimento e baseia-se na dimensão das atividades de transformação do ciclo de Kolb (1984). Os ativos consideram mais atrativas as possibilidades de experimentar ideias e participar de atividades sociais, como discussões ou explicações em grupo. Para os reflexivos, além do pensamento e da reflexão, é ainda mais importante a possibilidade de trabalhar individualmente (GRAF *et al.*, 2007).
 - iv. SEQUENCIAL-GERAL: dispõe a forma como se aborda um novo assunto, seja pelo encadeamento sequencial e lógico ou por um conceito amplo e geral do que será aprendido. Os sequenciais são mais produtivos quando o material é apresentado de maneira encadeada numa progressão de dificuldade e complexidade. Os gerais, entretanto, ficam desorientados por várias semanas enquanto uma disciplina evolui, até que, de repente, tudo parece fazer sentido para eles. Os sequenciais conseguem trabalhar com conteúdo que compreendem parcial ou superficialmente; os gerais, não, pois enquanto todos os fatos não se encaixam eles tendem a não conseguir assimilar o assunto.

2.2.5. ÍNDICE DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE FELDER-SOLOMAN (1991)

Felder e Soloman (1991) formularam o *Index of Learning Styles Questionnaire* (ILS), que é um instrumento disponível *on-line* utilizado para avaliar preferências nas quatro dimensões do modelo estabelecido por Felder e Silverman (1988). O questionário foi desenvolvido para que, por meio das individualidades dos discentes, fosse possível estabelecer os seus estilos de aprendizagem característicos.

As quatro dimensões são avaliadas por meio do ILS, de forma individual, definindo uma nota numa escala bipolar de 12 pontos para cada dimensão. Se o resultado for um ou três, indica “leve” preferência entre as categorias da dimensão, dando uma conotação de equilíbrio; caso seja cinco ou sete, indica preferência moderada; enquanto nove ou onze, indica preferência forte. Para discentes com preferência média, estes devem aprender com mais facilidade num ambiente de ensino que favoreça os estilos de aprendizagem, já os de predisposição forte podem apresentar dificuldades de aprendizado em ambiente que desconsidere os estilos de aprendizagem (FELDER; SOLOMAN, 1991). No Quadro 1, detalha-se tal segregação.

Quadro 1: Índice dos Estilos de Aprendizagem.

Escala	Ativo/Reflexivo	Sensorial/Intuitivo	Visual/Verbal	Sequencial/Global
11+ ou 9+	Fortemente Ativo	Fortemente Sensorial	Fortemente Visual	Fortemente Sequencial
7+ ou 5+	Moderadamente Ativo	Moderadamente Sensorial	Moderadamente Visual	Moderadamente Sequencial
3+ ou 1+	Levemente Ativo	Levemente Sensorial	Levemente Visual	Levemente Sequencial
1- ou 3-	Levemente Reflexivo	Levemente Intuitivo	Levemente Verbal	Levemente Global
5- ou 7-	Moderadamente Reflexivo	Moderadamente Intuitivo	Moderadamente Verbal	Moderadamente Global
9- ou 11-	Fortemente Reflexivo	Fortemente Intuitivo	Fortemente Verbal	Fortemente Global

Fonte: Catholico (2009).

Catholico (2009), baseado nos estudos de Felder e Soloman (1991) e Felder (1993), sugeriu diversas formas tanto para os alunos potencializarem seu aprendizado, quanto para os professores ensinarem de modo a atender os discentes sem ignorar suas características individuais, segundo pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2: Sugestões para melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

<i>ESTILOS DE APRENDIZAGEM</i>	<i>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM (DISCENTE)</i>	<i>ESTRATÉGIAS DE ENSINO (PROFESSOR)</i>
FORTEMENTE/ MODERADAMENTE SENSORIAL	Deve procurar ver como as informações em sala de aula se conectam com o mundo real, e se estiver em uma sala onde o material é abstrato e teórico, perguntar ao professor sobre exemplos específicos e procurar descobrir como esses conceitos se aplicam na prática.	Deve analisar fatos; propor resoluções de problemas por métodos bem estabelecidos; formular questões sobre o que efetivamente foi discutido em sala de aula; fazer conexões com o mundo real.
LEVEMENTE SENSORIAL/ INTUITIVO	Tem facilidade para perceber a informação em ambos os lados da dimensão.	Se alunos pertencem a este grupo, têm facilidade na percepção da informação e vão se adaptar bem a qualquer estilo de aula.
FORTEMENTE/ MODERADAMENTE INTUITIVO	Deve perguntar ao instrutor sobre interpretação ou teorias para ligar aos fatos, ou tentar encontrar estas conexões sozinho. Como não gosta de repetição e é impaciente com detalhes, deve procurar se esforçar para checar as respostas dos testes e exercícios e ler as questões cuidadosamente antes de iniciar as respostas, sempre verificando os resultados.	Deve propor desafios; situações problema; desenvolver novos projetos; estimular soluções inovadoras.
FORTEMENTE/ MODERADAMENTE ATIVO	Deve estudar em grupos nos quais os membros explicam os tópicos para os demais. Trabalhar com colegas de forma a fazer perguntas e interagir. Tentar fazer alguma coisa prática com a informação, para processá-la melhor.	Deve elaborar atividades práticas; fazer discussões em grupo; promover debates em sala; fazer aplicações de situações reais; elaborar aulas para apresentação de trabalhos pelos alunos.
LEVEMENTE ATIVO/REFLEXIVO	Tem facilidade para processar a informação em ambos os lados da dimensão.	Se o aluno pertence a este grupo, tem facilidade no processamento da informação e vai se adaptar bem a qualquer estilo de aula.

<i>ESTILOS DE APRENDIZAGEM</i>	<i>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM (DISCENTE)</i>	<i>ESTRATÉGIAS DE ENSINO (PROFESSOR)</i>
FORTEMENTE/ MODERADAMENTE REFLEXIVO	Tende a não ter tempo suficiente em sala de aula para pensar a respeito da nova informação e deve tentar compensar isto com estudos individuais. Deve periodicamente parar para rever o que leu e pensar em possíveis questões e aplicações. Deve escrever pequenos resumos da aula ou tomar notas durante a mesma.	Deve propor trabalhos individuais; desafiar os alunos para a resolução de situação problema; dar textos para leitura; pedir relatórios.
FORTEMENTE/ MODERADAMENTE VISUAL	Lembra mais do que vê (figuras, diagramas, filmes, demonstrações, etc.). Deve tentar transformar as informações verbais que tem em esquemas ou qualquer outra representação visual; perguntar ao professor sobre filmes, displays ou outras informações disponíveis; preparar um mapa para listar seus pontos, com círculos, quadrados e setas entre eles fazendo a conexão; usar destacadores de texto quando estiver estudando.	Deve utilizar figuras, diagramas, filmes, demonstrações, etc.
LEVEMENTE VISUAL/VERBAL	Tem facilidade para reter a informação em ambos os lados da dimensão.	Se o aluno pertence a este grupo, tem facilidade na retenção da informação e vai se adaptar bem a qualquer estilo de aula.
FORTEMENTE/ MODERADAMENTE VERBAL	Deve escrever resumos dos materiais apresentados em filmes ou visitas; trabalhar em grupo, pois pode assimilar mais ao ouvir as explicações de amigos.	Deve pedir para escreverem resumos de trabalhos; fazer aulas expositivas.
FORTEMENTE/ MODERADAMENTE SEQUENCIAL	Deve perguntar ao seu professor sempre que achar que ele pulou alguma parte da informação que seria útil para o entendimento; colocar o material que está estudando de forma sequencial; tentar fortalecer o lado global pensando de uma forma geral nos tópicos já estudados.	Deve explicar passo a passo; usar padrões rotineiros na resolução de problemas.
LEVEMENTE SEQUENCIAL/ GLOBAL	Tem facilidade para organizar a informação em ambos os lados da dimensão.	Se o aluno pertence a este grupo, tem facilidade na organização da informação e vai se adaptar bem a qualquer estilo de aula.
FORTEMENTE/ MODERADAMENTE GLOBAL	Se professor colocar tópicos sem uni-los, deve fazer perguntas a ele; deve analisar todo o conteúdo para entender de forma geral e global o assunto.	Deve sempre expor o todo ao aluno; apresentar claramente o porquê de a atividade estar sendo desenvolvida.

Fonte: Catholico (2009).

Nota-se, assim, que tanto professores, quanto alunos, podem tomar atitudes para que haja melhoria no processo de ensino-aprendizagem, uma vez conhecidas as características individuais dos discentes.

2.3. ESTUDOS ANTERIORES

As características individuais dos estudantes, suas expressões de personalidade, surgem como campo de investigação, especialmente porque denotam a trajetória do ensinar e aprender dos discentes. O mapeamento dos estilos de aprendizagem transforma-se em uma informação preciosa, pois pode possibilitar que os docentes compreendam a forma como seus alunos aprendem, além de fornecer elementos para o planejamento do ensino de maneira a suprir as diferentes preferências de aprendizagem.

Vários autores têm utilizado os modelos de estilos de aprendizagem com o objetivo de mapear o perfil dos alunos. Nesta seção, são expostos estudos correlatos, buscando evidenciar premissas teóricas importantes para fundamentar o presente estudo.

Richard M. Felder, professor emérito da *North Carolina State University*, utilizou repetidas vezes o instrumento *Index of Learning Styles Questionnaire* – ILS (FELDER; SOLOMAN, 1991) de mapeamento dos estilos de aprendizagem para avaliar características individuais de alunos de Engenharia Química, com o propósito de observar seus efeitos no desempenho dos mesmos. Felder realizou uma aplicação do instrumento ao ensino de línguas, sugerindo medidas para lidar com as necessidades educacionais de todos os alunos nesse tipo de aula (FELDER; HENRIQUES, 1995); bem como desenvolveu um estudo exploratório das diferenças dos estilos de aprendizagem dos discentes, tipos de abordagens de aprendizagem e atitudes sobre a natureza do conhecimento e como ele deve ser adquirido e avaliado (FELDER; BRENT, 2005).

Wolk e Nikolai (1997) utilizaram o *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI), a fim de comparar as preferências individuais de estudantes de graduação, pós-graduação e membros do corpo docente de contabilidade, no período de 1991 a 1994, em Universidades do Midwestern. A preocupação era avaliar a capacidade dos programas analisados em atrair os tipos de alunos exigidos pela profissão, e a propensão dos professores dessa área em expandir as modalidades de ensino tradicionais. A discussão deste trabalho discorreu sobre possíveis alterações nos métodos de ensino de acordo com os tipos identificados, e os autores concluíram que o conhecimento dos estilos de aprendizagem pode trazer valiosas contribuições para estudantes e professores, tanto em aulas, quanto em sua profissão.

Yang, Hwang e Yang (2013) desenvolveram um sistema de aprendizado adaptativo, levando em conta as características individuais dos indivíduos, com base no modelo proposto por Felder e Silverman (1988). Um experimento foi conduzido para avaliar o desempenho da abordagem proposta em um curso de Ciências da Computação. Foram investigados 54 indivíduos, aleatoriamente designados para um grupo experimental que aprendeu com um sistema de aprendizagem personalizado e um grupo de controle, que aprendeu com o sistema de aprendizagem convencional, sem apresentação personalizada. Os resultados mostraram que os alunos do grupo experimental revelaram melhoras significativas na aprendizagem, quando comparados com os estudantes do grupo de controle, sugerindo que a abordagem proposta pode auxiliar na melhoria do processo de aprendizagem.

Mousavi, Mares e Stonham (2015) realizaram um estudo com o objetivo de investigar a relação entre os estilos de aprendizagem e seu papel no sucesso acadêmico de 120 alunos do primeiro ano do ensino médio selecionados de forma aleatória. Para a coleta de dados, utilizaram o modelo proposto por Kolb (1984). Os resultados indicaram associação entre determinados estilos de aprendizagem e o sucesso acadêmico, de modo que os achados podem auxiliar os professores a fornecerem materiais que melhor se adaptem à sua classe.

Em pesquisas brasileiras com o tema estilos de aprendizagem, destacam-se os trabalhos de Cerqueira (2000), Belhot, Freitas e Dornellas (2005), Catholico (2009) e Schmitt e Domingues (2016).

A pesquisa de Cerqueira (2000) teve como principais objetivos: adaptar e validar o Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb (1993) para a população-alvo de estudantes universitários brasileiros; verificar se havia predominância de algum estilo de aprendizagem preferencial, por área de conhecimento; identificar a relação entre os estilos de aprendizagem e as variáveis: gênero, idade, semestres agrupados, região do Brasil e tipo de instituição. Os dados foram coletados utilizando-se o Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb (1993), com número de respondentes total de 2552 estudantes universitários de todo o Brasil, contemplando cursos das oito áreas do conhecimento. A autora concluiu que o estilo

assimilador é o estilo predominante dentre os universitários pesquisados, e que este se manteve estável em todos os semestres e áreas, havendo necessidade de outras pesquisas para a validação do instrumento, tendo em vista que ele já dispõe de validação de definição. Por fim, sugeriu a realização de novos estudos para a ampliação do conhecimento sobre a temática.

Belhot, Freitas e Dornellas (2005), pesquisadores do grupo de pesquisa Aprendizagem em Engenharia, realizaram um estudo visando descrever os benefícios do conhecimento dos estilos de aprendizagem no ensino de Engenharia de Produção da USP de São Carlos. Para tal, coletaram dados de uma amostra de 123 alunos deste curso, ingressantes entre os anos 2000 e 2005, utilizando os inventários de Felder e Soloman e o de Keirse e Bates. Traçaram um perfil dos estilos de aprendizagem (dominantes) desses estudantes e os correlacionaram com estratégias educacionais passíveis de provocar mudanças e melhorias no ensino de graduação, segundo os preceitos estabelecidos pela teoria. Os autores supracitados concluíram que é necessário verificar qual a influência do perfil do curso nas preferências dos alunos e se elas são inatas ou podem sofrer alterações no decorrer do mesmo.

Catholico (2009) buscou traçar estratégias para melhorar o ensino e a aprendizagem em um curso técnico a partir dos estilos de aprendizagem identificados nos discentes e professores, através do ILS de Felder e Soloman (1991). Estes docentes receberam treinamento para lidar com as diversas formas como seus alunos percebem, retêm, processam e organizam as informações recebidas, ou seja, os estilos de aprendizagem de cada um, assim como os alunos também receberam treinamento para aprenderem a melhorar seu desempenho escolar, através de uma melhor utilização das suas maneiras particulares de aprender. O autor conclui seu estudo afirmando que alunos de cursos técnicos aprendem fazendo, ou seja, para todo conteúdo a ser desenvolvido, existe uma parte teórica e outra parte prática, o que favorece tanto a ativos como reflexivos. Enfatiza, ainda, ser um erro ministrar a parte teórica das disciplinas somente através de aulas expositivas, o que, segundo o autor, deixa os alunos ativos distantes, além de notar falta de estímulo à utilização do lado intuitivo, reflexivo e verbal dos estudantes.

Por fim, Schmitt e Domingues (2016) analisaram cinco modelos (DUNN; DUNN, 1978; GREGORC, 1979; KOLB, 1984; FELDER; SILVERMAN, 1988; FLEMING, 2001) utilizados em sala de aula e encontraram, na comparação de suas características, aspectos similares e distintos, para que cada um seja direcionado à temática de aprendizado de cada tipo de pessoa. Concluíram que nenhum instrumento pode captar toda a riqueza do estilo de aprendizagem. Assim, ao descreverem todos os modelos, os autores identificaram que os alunos podem e devem desenvolver suas habilidades alinhadas a cada tipo de estilo de aprendizagem.

3. METODOLOGIA

3.1. DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra da pesquisa caracteriza-se como não probabilística por conveniência e consistiu em 84 alunos dos sete últimos períodos (de um total de dez), do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal, localizada em Minas Gerais. Estudantes que estavam matriculados e que já haviam superado o número de períodos regulares para a formação nos cursos também foram considerados.

Optou-se pela escolha desses discentes pois espera-se que o percurso por eles vivenciado em meio acadêmico, além de suas experiências profissionais, sejam mais enriquecedoras do que aquelas dos alunos dos primeiros períodos.

3.2. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário impresso aos estudantes da amostra delineada, baseado no instrumento de medição de estilos de aprendizagem (ILS) de Felder e Soloman (1991). Através de contato direto com os discentes nas aulas, com a colaboração de professores, em maio de 2016, foi aplicada uma versão desse questionário traduzida por Catholico (2009).

O instrumento consistiu em duas partes: i) perfil dos respondentes e ii) ILS. Assim, na primeira parte, foram abordadas questões básicas, como: gênero, estado civil, faixa etária, entre outras que se mostraram pertinentes. Na segunda parte, foi introduzida a versão traduzida do questionário ILS, a qual consistiu em quarenta e quatro questões, com duas assertivas. Para cada questão, os respondentes deveriam escolher apenas uma opção de resposta que refletisse melhor o seu comportamento diante da situação exposta.

Segundo Catholico (2009), o ILS, além de identificar o estilo preferido em cada dimensão, também permite conhecer a intensidade dessa preferência, que pode ser leve, moderada ou forte para um ou outro estilo do par da dimensão. Isto reflete na tendência do indivíduo para lidar com seu estilo preferido e o quão difícil será para ele lidar com seu estilo não dominante. Felder (1996) frisa que quanto mais os escores se aproximam do centro, mais equilibrada é a preferência por aprender ou, ainda, menor a dificuldade de absorção de informações do seu lado não predominante.

A análise dos dados foi realizada através de estatística descritiva, que mensurou os dados contidos na folha de respostas, visando delinear o perfil dos respondentes e os estilos de aprendizagem dos discentes, e assim obter dados satisfatórios a serem considerados em futuras melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. PERFIL DOS RESPONDENTES

A amostra de alunos considerada nesse trabalho foi composta por 84 observações, sendo constituída preponderantemente por respondentes do gênero feminino (57,14%); 58,33% da amostra é composta por respondentes de 21 a 25 anos, e as idades dos estudantes variam entre 20 e 51 anos. Quanto ao estado civil dos respondentes, 84,52% informaram estarem solteiros e 15,48% estão casados ou em união estável. Adicionalmente, a maioria dos respondentes (19,05%) está cursando o 8º período e 26,19% já excederam o número de períodos para sua formação no curso. Identificou-se, também, que 55,95% dos participantes cursaram a maior parte do Ensino Médio em instituições públicas e que 70,23% destes têm previsão de formatura para 2016 ou 2017, conforme detalhado na Tabela 1.

Tabela 1 - Características Pessoais da Amostra

CURSO: CIÊNCIAS CONTÁBEIS		FREQ.	%
GÊNERO	Masculino	36	42,86
	Feminino	48	57,14
	TOTAL	84	100
ESTADO CÍVIL	Solteiro	71	84,52
	Casado/União Estável	13	15,48
	TOTAL	84	100
FAIXA ETÁRIA	ATÉ 20	5	5,95
	21 A 25	49	58,33
	26 A 30	19	22,62
	> 30	11	13,10
	TOTAL	84	100
PERÍODO	4º	8	9,52
	5º	6	7,14
	6º	10	11,90
	7º	3	3,57
	8º	16	19,05
	9º	13	15,48
	10º	6	7,14
	Indefinido	22	26,19
	TOTAL	84	100
	PREVISÃO DE FORMATURA	2016	31
2017		28	33,33
2018		12	14,29
2019		11	13,10
2020		2	2,38
TOTAL		84	100
CURSOU A MAIOR PARTE DO ENSINO MÉDIO	Pública	47	55,95
	Privada	37	44,05
	TOTAL	84	100
ESTÁGIO / INIC. CIENT. / OUTRAS ATIV. ACAD.	Sim	39	46,43
	Não	45	53,57
	TOTAL	84	100
ATIVIDADE CLT	SIM	36	42,86
	NÃO	48	57,14
	TOTAL	84	100

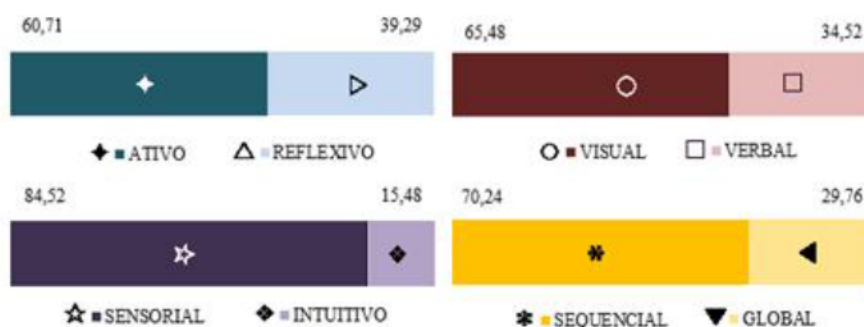
Ainda de acordo com a Tabela 1, é possível verificar que, em relação ao tempo de ocupação dos alunos, 46,43% dedicam até 6 horas diárias a atividades de estágio ou em meio acadêmico como, por exemplo, pesquisa de iniciação científica e projetos de extensão. Um percentual de 53,57% declarou não participar de atividades desse tipo. Outros 42,86% já se dedicam a um regime de até 8 horas diárias de trabalho com carteira assinada.

Em síntese, os dados evidenciam uma amostra composta por respondentes do curso de Ciências Contábeis, entre 21 e 25 anos, na maioria representantes do gênero feminino, solteiros, que já excederam o número de períodos para sua formação no curso de Ciências Contábeis ou cursando do 4º ao 10º período. A maior parte do ensino médio dos respondentes foi cursada em escolas públicas e estes praticam alguma atividade que demanda de 4 a 8 horas diárias.

4.2. MAPEAMENTO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Em relação à análise dos estilos de aprendizagem, verifica-se a predominância de alguns deles na amostra elencada. Na dimensão Ativo/Reflexivo (relacionada com a forma de processamento da Informação): 60,71% dos respondentes se enquadraram como ativos, enquanto 39,29% como reflexivos. Na Visual/Verbal (retenção da informação): 65,48% manifestaram-se como visuais, enquanto 34,52% como verbais. Já na dimensão Sensorial/Intuitivo (percepção da informação): 84,52% mostraram-se sensoriais, e 15,48% intuitivos. Por fim, na Sequencial/Global (organização da informação): 70,24% revelaram-se sequenciais, enquanto 29,76% como globais. Tal situação encontra-se detalhada no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Estilos de Aprendizagem dos Respondentes.



Fonte: elaborado pelas autoras.

No estudo de Catholico (2009), em que o autor analisou estudantes de um curso técnico, observou-se uma maior concentração de alunos ativos, em comparação a reflexivos; sensoriais, em comparação a intuitivos; visuais, em comparação a verbais; e globais, em comparação a sequenciais. No trabalho de Belhot, Freitas e Dornellas (2005), de forma similar, a análise dos dados coletados apontou que o perfil predominante dos estudantes de Engenharia de Produção analisados foi: ativo (60%), sensorial (72%), visual (78%) e global (55%).

Pode-se perceber, nesta pesquisa, que a maioria dos respondentes são: detalhistas e preferem lidar com fatos/dados e aprender através de atividades práticas (sensoriais); tendem a melhor memorizar o que podem ver, como figuras, diagramas, fluxogramas, filmes e demonstrações (visuais); consideram mais atrativas as possibilidades de experimentar ideias e participar de atividades sociais, como discussões ou explicações em grupo (ativos); e são mais produtivos quando o material é apresentado de maneira encadeada com progressão de dificuldade e complexidade, além de conseguirem trabalhar com conteúdo que compreendem parcial ou superficialmente (sequenciais), este último aspecto indo contra o que foi encontrado nas amostras investigadas por Belhot, Freitas e Dornellas (2005) e Catholico (2009).

Analisando os estilos de aprendizagem apresentados pelos discentes, observam-se, também, intensidades diferentes para cada polo das dimensões de Felder e Silverman (1988), que podem ser classificadas como leve, moderada ou forte. Dentre os que se mostraram ativos, 64,71% manifestaram predileção leve e 35,29% moderada ou forte, enquanto 60,61% dos reflexivos apresentaram preferência leve e 39,39% moderada ou forte. Já no âmbito sensorial, 46,48% apresentaram intensidade moderada, 40,85% leve e 12,68% forte, enquanto

os intuitivos apresentaram 76,92% de predileção leve e 23,08% moderada. Lembrando que, conforme já detalhado no referencial teórico, as quatro dimensões da escala são avaliadas definindo-se uma nota numa escala bipolar de 12 pontos para cada dimensão. Se o resultado for um ou três, indica “leve” preferência entre as categorias da dimensão, dando uma conotação de equilíbrio; caso seja cinco ou sete, indica preferência moderada; enquanto nove ou onze, indica preferência forte.

Quanto aos visuais, 43,64% manifestaram preferência leve, 30,91% moderada e 25,45% forte, já 79,31% dos verbais apresentaram intensidade leve e 20,69% moderada ou forte. Dos respondentes que se enquadraram como sequenciais, 54,24% apresentaram predileção leve e 45,76% moderada ou forte, enquanto 72% dos globais apresentaram preferência leve, e 28% moderada ou forte.

Em síntese, os dados evidenciam que a maioria da amostra é composta por respondentes com preferências para os estilos de aprendizagem: ativo, visual, sensorial e sequencial, sendo que, em cada um desses polos, a intensidade leve é a mais frequente entre os estudantes, exceto no âmbito sensorial, no qual a preferência moderada é mais comum. No estudo de Catholico (2009), também se observou que os estudantes analisados, em sua maioria, tendiam a organizar bem as informações, independente da maneira como ela era ministrada. Este resultado é similar à predominância da intensidade leve encontrada nesta pesquisa. Na Tabela 2, detalham-se tais resultados.

Tabela 2 – Caracterização dos estilos de aprendizagem dos respondentes.

ATIVO	QTE.	%	% TOTAL	REFLEXIVO	QTE.	%	% TOTAL
LEVE	33	64,71	39,29	LEVE	20	60,61	23,81
MODERADA	15	29,41	17,86	MODERADA	11	33,33	13,10
FORTE	3	5,88	3,57	FORTE	2	6,06	2,38
TOTAL	51	100	60,71	TOTAL	33	100	39,29
SENSORIAL	QTE.	%	% TOTAL	INTUITIVO	QTE.	%	% TOTAL
LEVE	29	40,85	34,52	LEVE	10	76,92	11,90
MODERADA	33	46,48	39,29	MODERADA	3	23,08	3,57
FORTE	9	12,68	10,71	FORTE	0	0,00	0,00
TOTAL	71	100	84,52	TOTAL	13	100	15,48
VISUAL	QTE.	%	% TOTAL	VERBAL	QTE.	%	% TOTAL
LEVE	24	43,64	28,57	LEVE	23	79,31	27,38
MODERADA	17	30,91	20,24	MODERADA	5	17,24	5,95
FORTE	14	25,45	16,67	FORTE	1	3,45	1,19
TOTAL	55	100	65,48	TOTAL	29	100	34,52
SEQUENCIAL	QTE.	%	% TOTAL	GLOBAL	QTE.	%	% TOTAL
LEVE	32	54,24	38,10	LEVE	18	72,00	21,43
MODERADA	21	35,59	25,00	MODERADA	4	16,00	4,76
FORTE	6	10,17	7,14	FORTE	3	12,00	3,57
TOTAL	59	100	70,24	TOTAL	25	100	29,76

De acordo com Felder e Silverman (1988), estudantes que apresentam preferência leve nas dimensões: Ativo/Reflexivo, Visual/Verbal e Sequencial/Global, como é o caso da maioria dos discentes que participaram da presente pesquisa, têm facilidade para, respectivamente, processar, reter e organizar a informação em ambos os lados das dimensões.

Nesse sentido, tais indivíduos têm facilidade no processamento da informação e se adaptam bem a qualquer estilo de aula (CATHOLICO, 2009). Já a preferência moderada, no âmbito Sensorial/Intuitivo, implica discentes com mais facilidade para perceber dados nesse lado da dimensão e que aprendem melhor em ambientes de ensino que favoreçam esse estilo de aprendizagem (FELDER; SILVERMAN, 1988). Segundo já tratado no Quadro 2, estudantes que apresentam o estilo de aprendizagem moderadamente sensorial (maioria da amostra analisada no presente estudo), devem procurar ver como as informações em sala de aula se conectam com o mundo real, e se estiverem em uma sala onde o material é abstrato e teórico, perguntar ao professor sobre exemplos específicos e procurar descobrir como esses conceitos se aplicam na prática. O professor, por sua vez, deve analisar fatos, propor resoluções de problemas por métodos bem estabelecidos, formular questões sobre o que efetivamente foi discutido em sala de aula e fazer conexões com o mundo real.

Belhot, Freitas e Dornellas (2005) afirmam que indivíduos ativos preferem atividades práticas, assim como sensoriais preferem trabalhos manuais (aulas em laboratório, por exemplo), e que visuais aprendem melhor com representações gráficas, e sentem-se incomodados quando são expostos a longas explicações e atividades de leitura, o que os leva a ter um desempenho melhor em atividades práticas.

Avaliando o perfil da maioria dos respondentes, verifica-se que alguns dos estilos de aprendizagem preponderantes podem não ser tão eficazes com o método de ensino tradicional. Estudantes com perfil ativo, sensorial e/ou visual, podem apresentar maior dificuldade de aprendizado, uma vez que as aulas, em geral, são: expositivas, com pouca ênfase em atividades práticas, além de poucas atividades que requerem discussões em grupos.

Catholico (2009) considera uma falha a parte teórica das disciplinas ser ministrada somente através de aulas expositivas, que embora alicerçadas em slides bem ilustrados, deixam os alunos ativos distantes, além de perceber que, desse modo, falta estímulo à utilização do lado intuitivo, reflexivo e verbal dos estudantes.

As dimensões, em que a maioria dos respondentes apresentou predileção leve, representam certa tranquilidade aos professores quanto ao emprego do método de ensino tradicional, uma vez que, segundo Felder e Silverman (1988), essa intensidade revela alunos com potencial para lidar com a informação em ambos os lados dessas dimensões. Porém, verifica-se, também, que a maioria dos indivíduos sensoriais apresentaram intensidade moderada, o que resulta em alunos que, de acordo com Felder e Silverman (1988), necessitam de experimentação para obter a informação satisfatoriamente, o que é algo que precisa ser melhorado no ensino tradicional para atender a estudantes que se enquadram nesse grupo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a identificar os estilos de aprendizagem de discentes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal localizada em Minas Gerais. Para o alcance deste propósito, inicialmente, realizou-se um estudo dos aspectos teóricos que proporcionaram a base para a realização da pesquisa.

Na sequência, analisaram-se os dados coletados por meio de um questionário, em que se observou que o perfil da amostra pesquisada tem por características: idade entre 20 e 51 anos, na maioria representantes do gênero feminino, solteiros, que já excederam o número de períodos para sua formação no curso de Ciências Contábeis ou cursando do 4º ao 10º período, com maior parte do ensino médio cursada em escolas públicas, além de praticarem alguma atividade que demanda de 4 a 8 horas diárias.

Por meio do questionário ILS, observou-se que a amostra é composta por maioria de respondentes com preferências para os estilos de aprendizagem: ativo, visual, sensorial e sequencial, sendo que, em cada um desses polos, a intensidade leve foi a mais frequente entre

os estudantes, exceto no âmbito sensorial, no qual a preferência moderada foi a mais comum. Conforme já tratado ao longo deste trabalho, o ideal seria que os professores, no processo de ensino-aprendizagem, adaptassem as técnicas de ensino aos estilos apresentados pelos alunos. Assim, para melhor atender discentes com perfil ativo, por exemplo, poderiam ser priorizadas atividades em grupo; para os de perfil sensorial, propor problemas de cunho prático; para os estudantes de perfil visual, utilizar representações gráficas e assim em diante.

O conhecimento propiciado pelo mapeamento dos estilos de aprendizagem possibilita, sob a perspectiva dos discentes, fazer com que estes entendam o porquê de preferirem certas atividades e obterem desempenho superior em certas disciplinas, além de conhecerem suas limitações e o que precisam melhorar para utilizar todo o seu potencial.

O processo de ensino-aprendizagem é algo complexo que requer esforço tanto dos professores, para instruir discentes de forma a identificar informações e atividades que os permitam avançar de patamar, quanto dos estudantes, que devem adaptar-se ao modo de lecionar dos docentes, muitas vezes, deixando suas características peculiares de lado. Com uma forma de ensino que leve em consideração os estilos de aprendizagem, muitos dos problemas pedagógicos podem ser reduzidos, uma vez que o aluno e a aprendizagem estariam no centro do processo e todas as suas características individuais seriam consideradas na transmissão dos conteúdos. Consequentemente, infere-se que discussões sobre a melhoria no processo de ensino-aprendizagem em contabilidade podem ser fomentadas a partir do mapeamento dos estilos de aprendizagem, possibilitando torná-lo mais eficaz e significativo.

Os resultados obtidos na pesquisa permitiram, portanto, o alcance do objetivo traçado pelo estudo, bem como a resposta ao problema de pesquisa, reforçando, desta forma, aspectos apontados por autores que tratam da temática e instigando novas pesquisas. Segundo já tratado, espera-se contribuir no sentido de suscitar o entendimento mais efetivo dos estilos de aprendizagem dos estudantes, com o propósito de estimular os professores a considerarem estes aspectos no processo de ensino.

Ademais, esta pesquisa auxilia a literatura contábil, ao traçar um perfil de discentes do curso de Ciências Contábeis, especificamente no ano de 2016. Diante das características demográficas, observa-se a inserção de indivíduos da Geração Z na amostra (geração de pessoas nascidas da metade da década de 90 até o ano de 2010), simultaneamente em convívio com indivíduos da geração Y e, em menor parcela, com a presença de representantes de gerações anteriores (13%).

Mesmo com a inserção da geração Z na amostra, que agora já ingressa nas universidades, encontrou-se características coerentes com a literatura prévia referente a cursos de caráter técnico, quais sejam: concentração de alunos ativos, em comparação a reflexivos; sensoriais, em comparação a intuitivos; visuais, em comparação a verbais (CATHOLICO, 2009). Apesar da predominância da predileção leve, o que revela certa tranquilidade aos professores quanto ao emprego do método de ensino tradicional, essas características indicam a necessidade de ênfase em atividades práticas e discussões em grupos. O convívio simultâneo de diferentes faixas etárias, portanto, mostra-se um laboratório profícuo de testes e explicita as dificuldades dos docentes da área, que lidam com anseios e necessidades de diferentes gerações.

Sintetizados os achados empíricos desta pesquisa, há de se mencionar, por fim, que o estudo apresentou limitações. Nesse sentido, reforça-se que, em relação à amostra analisada, os estudantes participantes foram selecionados mediante a utilização de critérios de acessibilidade, o que requer cuidados para a realização de inferências. Além disso, os estilos de aprendizagem foram investigados por meio da seleção de um único instrumento de mensuração. Ou seja, apenas uma escala foi utilizada, considerando a impossibilidade de contemplar todos os modelos já desenvolvidos na literatura. Destaca-se, também, que algumas

questões ficaram fora da investigação por não se constituírem em escopo da pesquisa, como, por exemplo, a investigação das possíveis diferenças em termos de estilos de aprendizagem considerando idade, gênero etc.

Sugere-se para estudos futuros contornar parte destas limitações, principalmente em relação à investigação de estudantes advindos de diferentes áreas e de diferentes Instituições de Ensino Superior, bem como a possibilidade de buscar relações entre os estilos de aprendizagem e demais características individuais dos estudantes, tais como: gênero, idade, semestre no curso, região do Brasil, tipo de instituição, dentre outras. Ressalta-se, ainda, a possibilidade de futuras pesquisas que avaliem não só as expectativas predominantes da geração Z, mas também como o convívio com as outras gerações interfere no processo de aprendizagem e na interação aluno/professor.

REFERÊNCIAS

BELHOT, R. V. **Reflexões e Propostas sobre o "ensinar engenharia" para o século XXI**. Tese (Livre Docência)/Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos. 1997. 113p. Disponível em: <http://www2.eesc.usp.br/aprende/images/arquivos/Renato_Tese_LD.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2015.

BELHOT, R. V.; FREITAS, A. A.; DORNELLAS, D. V. Benefícios do Conhecimento dos Estilos de Aprendizagem no Ensino de Engenharia de Produção. In: Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, XXXIII, 2005, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: COBEF, 2005. Disponível em: <http://www2.eesc.usp.br/aprende/images/arquivos/Beneficios_Conhecimento_Estilos_Aprendizagem_no_Ensino_Engenharia_Producao.pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.

BELHOT, R. V.; FREITAS, A. A.; VASCONCELLOS D. D. Requisitos profissionais do estudante de engenharia de produção: uma visão através dos estilos de aprendizagem. **Revista Gestão da Produção e Sistemas**, v. 1, n. 2, p. 125-135, 2006.

CATHOLICO, R. A. R. **Estratégia de ensino em curso técnico a partir dos estilos de aprendizagem de Felder-Soloman**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2009, 130 p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18140/tde-20102009-171201/publico/RobevalAparecidoRodriguesCatholico.PDF>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000197620>>. Acesso em: 27 set. 2015.

COLENCI-TREVELIN, A. T.; PEREIRA, M. A. A.; PADRONI, R. M. ; COLENCI-JUNIOR, A. . Estilos de Aprendizagem e Novas Tecnologias: Estratégias para o Desenvolvimento de Competências na Formação do Estudante. In: International Conference on Engineering and Computer Education, VII, 2011, Braga. **Anais eletrônicos...** Braga: ICECE 2011. Disponível em: <<http://proceedings.copec.org.br/index.php/icece/article/viewFile/821/770>>. Acesso em: 09 out. 2015.

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

DIAS, G. P. P.; SAUAIA, A. C. A.; YOSHIDA, H. T. Estilos de aprendizagem Felder-Silverman e o aprendizado com jogos de empresa. **Revista de Administração de Empresas (RAE) - USP**, v. 53, n. 5. São Paulo, 2013.

DIB, C. Z. Estrategias no formales para la innovación en educación: concepto, importancia y esquemas de implementación. In: International Conference Science And Mathematics Education For The 21st. Century: Towards Innovatory Approaches, 1994, Concepción, Chile. **Anais eletrônicos...** Proceedings: Universidad de Concepcion, p.608-616, 1994. Disponível em: <<http://www.techne-dib.com.br/downloads/3.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

FELDER, R. M. Matters of Style. **ASEE Prism**, v. 6, n. 4, p. 18-23, 1996.

FELDER, R. M. Reaching the second tier: learning and teaching styles in college science education. **Journal of College Science Teaching**, v.23, n.5, p.286-290, 1993.

FELDER, R. M.; BRENT, R. Understanding student differences. **Journal of Engineering Education**, v. 94, n. 1, p. 57-72, 2005.

FELDER, R. M.; HENRIQUES, E. R. Learning and teaching styles in foreign and second language education. **Foreign Language Annals**, v. 28, n. 1, p. 21-31, 1995.

FELDER, R. M; SILVERMAN, L. K. Learning and teaching styles in engineering education. **Journal of Engineering Education**, v. 78, n. 7, 1988.

FELDER, R. M; SOLOMAN, B. A. **Index of Learning Styles Questionnaire**. 1991. Disponível em: <<https://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

GRAF, S; VIOLA, S. R; LEO, T; KINSHUK. In-depth analysis of the Felder-Silverman learning style dimensions. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 40, n. 1, p. 73-93, 2007.

KEIRSEY, D.; BATES, M. **Please Understand Me: Character & Temperament Types**. CA: Prometheus Nemesis Book. Company, 1984.

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

KOLB, D. A. **Self-Scoring Inventory and Interpretation Booklet**. Revised Edition. Boston: Hay McBer, 1993.

LIMA, A. I. A. O. **Estilos de aprendizagem segundo os postulados de David Kolb: uma experiência no curso de odontologia da UNOESTE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

MOUSAVI, A.; MARES, C.; STONHAM, T. J. Continuous feedback loop for adaptive teaching and learning process using student surveys. **International Journal of Mechanical Engineering Education**, v. 43, n. 4, p. 247-264, 2015.

MYERS, I. B.; MYERS, P. B. **Gifts Differing: Understanding Personality Type**. Mountain View, CA: Davies-Black Publishing, 1980, 1995.

NOSSA, V. **Ensino da contabilidade no brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente**. 1999. Dissertação – Mestrado em Controladoria e Contabilidade, FEA/USP, São Paulo, 1999. Disponível em: <[http://www.fucape.br/_public/producao_cientifica/6/Dissertacao%20Valcemiro%20\(2\).pdf](http://www.fucape.br/_public/producao_cientifica/6/Dissertacao%20Valcemiro%20(2).pdf)>. Acesso em: 28 set. 2015.

OLIVEIRA NETO, J. D.; SILVA, D. M. O Impacto dos Estilos de Aprendizagem no Ensino de Contabilidade. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 4, p. 123-156, out./dez. 2010.

SANTOS, A. A. A.; BARIANI, I. C. D.; CERQUEIRA, T. C. S. Estilos cognitivos e estilos de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SCHMECK, R. R. Inventory of learning processes. In: NASSP. **Student learning styles and brain behavior**. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals, 1982.

SCHMITT, C. S.; DOMINGUES, M. J. C. S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 2, 2016.

SENRA, C. M. S.; LIMA, G. F. C. A.; SILVA, A. Relação entre os Estilos de Aprendizagem de Richard Felder e os Tipos Psicológicos de Carl Jung. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - SENEPT, 1, 2008, Belo Horizonte, MG. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: SENEPT, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1ArtiAr21.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

TOMS, William M. **Exploring the relationship between Kolb's learning styles and TLP leadership styles in the New Jersey State Police: a correlation study**. Tese (Doutorado em Educação) – The Graduate School of Education and Human Development, George Washington University, Washington (D.C.), 2007.

VENTURINE, J.; PEREIRA, B. A. D.; VIEIRA, K. M.; MILACH, F. Satisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis da UNIFRA: um estudo à luz das equações estruturais. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 8, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008. CD-ROM.

WOLK, C.; NICOLAI, L. A. Personality Types of Accounting Students and Faculty: comparisons and implications. **Journal of Accounting Education**, v. 15, n. 1, p. 1-17, 1997.

Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0748575196000413>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

YANG, T.; HWANG, G.; YANG, S. J. Development of an Adaptive Learning System with Multiple Perspectives based on Students' Learning Styles and Cognitive Styles. **Educational Technology & Society**, v. 16, n. 4, p. 185-200, 2013.