



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA –
PIBIC/UFPB 2012-2013**

RELATÓRIO FINAL

PROJETO:

APRENDIZAGEM-EM-AÇÃO NO ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO:

montando o quebra-cabeças na Formação do Administrador

PLANO DE TRABALHO:

**Os Vínculos entre os Estilos de Aprendizagem dos Alunos e as Estratégias de Ensino
difundidas no Curso de Administração da UFPB**

JOÃO PESSOA

2013

Resumo

Algumas perspectivas teóricas da aprendizagem com potencial de ir além de procedimentos clássicos de ensino vêm ganhando cada vez mais atenção na educação, especialmente na educação de administradores, pois focalizam a reflexão sobre as experiências como determinante no processo de aprendizagem, além de considerar as preferências individuais dos envolvidos nesse processo. Esta pesquisa teve como objetivo identificar os vínculos entre os estilos de aprendizagem dos alunos do curso de administração e as estratégias de ensino utilizadas pelos professores das disciplinas de formação profissional que atuam no Curso de Administração da UFPB. A identificação dos estilos de aprendizagem foi possível através da aplicação de um questionário proposto por Kolb (1984) aos alunos dos últimos períodos do curso, dos turnos manhã e noite. Quanto às estratégias de ensino, também se fez necessária a aplicação de um questionário, elaborado com base em traze estratégias, onde os respondentes avaliaram os níveis de utilização e contribuição das mesmas na própria aprendizagem. A partir da identificação desses dois fatores, foi realizada uma análise com métodos estatísticos utilizando-se o software Statistical Package for the Social Science – SPSS, a fim de se discutir os principais resultados. A pesquisa indicou que as principais estratégias de ensino difundidas no curso são o Estudo de Texto, Seminário, Aula Expositiva e Estudo de Caso, tendo o restante das estratégias níveis baixos ou razoáveis de utilização. Já em relação aos estilos de aprendizagem, identificou-se os estilos Assimilador e Convergente como os mais predominantes, na amostra. Verificou-se, também, por meio de análise multivariada, que a percepção dos participantes da pesquisa acerca do nível de contribuição das estratégias difundidas no curso para a aprendizagem individual e os estilos de aprendizagem predominantes não apresentam uma relação significativa, o que revela a não dependência significativa entre essas duas variáveis, nesta pesquisa.

Palavras-Chave: Aprendizagem experiencial; estilos de aprendizagem; estratégias de ensino.

1.INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação formal de administradores vem demandando mudanças na forma como estes são preparados nos ambientes de ensino. Parte dessa demanda é oriunda principalmente de um mercado crescentemente competitivo. Tal competitividade exige agora, como nunca, a valorização de determinados conhecimentos, habilidades e competências dos administradores, como pensamento crítico, criatividade, solução de problemas, habilidades interpessoais, comunicação e planejamento. Assim sendo, é notório o desafio de conceber um ambiente de aprendizagem hábil para uma melhor formação de administradores, correntemente; uma vez que várias críticas são levantadas em relação ao curso de Administração.

O desafio encontrado nessa nova perspectiva de ensino deve ser analisado levando-se em consideração alguns aspectos que podem contribuir na tentativa de se melhorar a formação de administradores. Sabe-se que a relação teoria-prática é um aspecto fundamental na educação, sobretudo nos processos de aprendizagem de adultos, o que deve ser observado no curso. As competências do administrador envolvem a capacidade de mobilizar, articular e difundir competências no contexto da ação profissional. Como observa Demo (1996), competência moderna diz respeito a intersecção inteligente entre teorizar práticas e praticar teorias.

Algumas perspectivas teóricas da aprendizagem podem tornar o processo de aprendizagem significativo, de modo que a experiência do aprendiz possibilite a ele estabelecer relações entre um conhecimento prévio para tornar a aprendizagem prazerosa e eficaz. Para tanto, as estratégias de ensino adotadas pelos docentes desempenham relevante papel na educação de administradores. Isso porque a aprendizagem significativa pode ser possível por meio de eventos de aprendizagem que levem os alunos a vivenciarem situações profissionais capazes de promover um processo de reflexão-em-ação e com isso subsidiar mudanças nos esquemas e nas perspectivas de significado. Logo, é percebida uma estreita relação entre educação, experiências e aprendizagem.

A compreensão do processo de aprendizagem por meio da vivência de experiências é uma interessante perspectiva da aprendizagem. Na aprendizagem experiencial de David Kolb (1984), o aprendizado ocorre por meio da compreensão da experiência e da sua transformação e pode ser efetivado a partir de quatro estágios. A combinação desses quatro estágios de aprendizagem possibilita a delimitação de quatro estilos de aprendizagem. A consideração da vivência de experiências, a determinação dos estilos de aprendizagem de alunos de administração e a difusão de estratégias de ensino merecem atenção, uma vez que o reconhecimento de diferenças individuais e a identificação dos estilos de aprendizagem dos discentes pode auxiliar a compreensão docente na tentativa de promover um ambiente de ensino em administração mais eficaz.

Por isso, o objetivo geral desta pesquisa foi Identificar os vínculos entre os estilos de aprendizagem dos alunos e as estratégias de ensino utilizadas pelos professores das disciplinas de formação profissional que atuam no Curso de Administração da UFPB.

A fim de subsidiar o objetivo geral da pesquisa, foi determinado os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os estilos de aprendizagem dos alunos do Curso de Administração;
- Identificar as principais estratégias de ensino utilizadas pelos docentes que ministram disciplinas de formação profissional;
- Identificar correlações entre os estilos de aprendizagem dos alunos e as estratégias de ensino difundidas pelos docentes do Curso de Administração da UFPB.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1A APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Na discussão inicial sobre a aprendizagem de adultos, faz-se necessário conhecer as principais características que definem o campo da educação adulta, em contraste ao da educação infantil. Adultos e crianças aprendem de formas diferentes. Cheetham e Chivers (2001 apud LIMA, 2011, p. 23) analisam aquilo que parece ser o elemento básico de diferenciação ao observarem que, em se tratando do campo da educação de adultos, esta apresenta uma abordagem diferenciada por perceber o aluno adulto como um *participante ativo* no processo de aprendizagem.

A *andragogia*, termo surgido no século XIX na Europa e aprofundado pelos estudos de Malcolm Knowles na década de 60, é basicamente entendida como a arte e a ciência de ajudar adultos a aprenderem. Segundo Taylor (2010 apud SONAGLIO, p. 22), quando o instrutor utiliza os princípios andragógicos, ele deve se concentrar mais em ser um *facilitador* da aprendizagem ao invés de ser um transmissor de conhecimento e avaliador. Jolibert *et al* (2007) reforçam essa ideia e defendem que, como professor, este deve se tornar um facilitador e mediador da aprendizagem, como proposta de substituição de aulas expositivas – mecânica.

Em decorrência de algumas controvérsias encontradas entre os teóricos da aprendizagem de adultos, cinco são as escolas classificadas por Merriam e Caffarella (apud SONAGLIO, 2012): *behaviorista* ou comportamental, humanista, cognitivista, construtivista e a da aprendizagem social.

A primeira escola, behaviorista ou comportamental, enfatiza a passividade do aluno em termos de comportamento observável e mensurável do indivíduo. Aqui, a condução de todo o processo está sob direção do professor; o comportamento é controlado pelas conseqüências. A segunda, humanista, destaca a autorrealização do indivíduo e seu crescimento pessoal como fontes do aprendizado,

balizados por uma visão do indivíduo como um todo: sentimentos, pensamentos e ações. A terceira, cognitivista, prega que a aprendizagem ocorre quando esta advém de um processo de assimilação do conhecimento pelo indivíduo e modificação de estruturas mentais já existentes. Nessa perspectiva, os alunos são desafiados a procurar soluções para problemas propostos pelo professor. Logo, os indivíduos tornam-se sujeitos ativos na busca por soluções. A quarta, construtivista, destaca a aprendizagem autodirecionada e a prática reflexiva como manifestações importantes; enfatiza-se a relevância de mudar o ambiente e a si mesmo. Por fim, a quinta, a da aprendizagem social, aborda a observação e a interação entre os indivíduos no contexto social como fatores da aprendizagem.

O tipo de aprendizagem mais significativo é aquele em que, na difusão das estratégias de ensino, promove a transformação do estado de passividade dos alunos nas salas de aula para um em que estes se tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem e que transcende a aprendizagem ‘mecânica’, o que implica um ambiente de educação integrado por indivíduos envolvidos no próprio processo. Lowman (2004) dá algumas características daquilo que chama de ‘ensino universitário exemplar’, em contraste a uma metodologia ineficiente de ensino ainda presente no cenário acadêmico atual:

O ensino universitário exemplar deve engendrar um aprendizado ativo não somente dos fatos básicos, teorias e métodos, mas também das relações entre os diferentes ramos do conhecimento. Deve promover o pensamento, as habilidades de comunicação e de resolução de problemas, características de uma pessoa educada. Sobretudo, deve esperar-se do estudante que recebeu o melhor que o ensino universitário pode oferecer, tanto em artes liberais, como em currículo técnico e profissional, que saia com uma capacidade acurada para avaliar criticamente as informações – que saiba a diferença entre sabedoria e tolice (LOWMAN, 2004, p.22).

Dois relevantes fatores integram a temática da educação de adultos: mudança de comportamentos e a análise das experiências. Uma característica do aluno adulto é a necessidade dele saber por que precisa aprender alguma coisa e, para tanto, cabe ao professor explicar. Rogers (2006) argumenta que uma das funções do professor é ser um gerenciador de mudanças para seus alunos.

Rogers (2006) ainda aponta que, quando adultos, as lembranças que temos referentes à aprendizagem em uma sala de aula estão ligadas a processos ativos cuja realização somos o ponto central.

Especialmente na área acadêmica de administração, seu ensino mostra-se ainda carente por modelos mais eficientes no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, por vezes, críticas são levantadas a respeito da formação atual dos futuros profissionais de administração, onde a incerteza, desafios e mudanças de perspectivas são características constantes.

Torna-se necessário um ensino que promova cada vez mais conexões entre teoria e prática: um ambiente cada vez mais propício àquilo que os gestores realmente fazem. Espera-se do tipo de ensino adequado à formação construtivista do administrador modelos que fomentem a geração de novas ideias e de significados pelos aprendizes na construção do conhecimento, como proposta de

otimização do ensino de administração, em contraste a didática de temas que já apresentam resultados esperados ou exigidos, o que pode acomodar, principalmente, a visão crítica do aluno.

2.2 A APRENDIZAGEM EM AÇÃO

A aprendizagem em ação tem sua origem nos estudos de Reginald W. Revans, e, primariamente, ele buscara entender a dualidade entre a relação do trabalho intelectual e o trabalho braçal. O reconhecimento dado à perspectiva da aprendizagem em ação atualmente, tem como causa a possibilidade que esse tipo de aprendizagem pode proporcionar à formação das pessoas no âmbito individual, grupal e organizacional em desenvolver competências valiosas, sobretudo no cenário profissional corrente, como pensamento crítico, criatividade, solução de problemas de forma colaborativa, habilidades interpessoais, comunicação e planejamento. Sonaglio (2012, p. 29) afirma que a aprendizagem em ação (*action learning*) é considerada “um processo educativo que envolve pequenos grupos de pessoas com o objetivo de resolver problemas com o foco na aprendizagem”.

A aprendizagem em ação é subsidiada fundamentalmente sob uma série de premissas, sendo algumas: resolução de problemas em tempo real; a reflexão sobre a relação das ações e resultados; o trabalho em grupo; o contexto de trabalho; as mudanças de perspectivas de significado e as experiências compartilhadas. Estas premissas colocam a aprendizagem em ação como uma abordagem de resolução de problemas sob interações interpessoais.

Avançando em sua área de aplicação, a aprendizagem em ação prosperou ao longo do tempo, ao ser adotada como mecanismo de capacitação de gerentes em países da Europa, nos Estados Unidos e na Austrália, chegando até ao ambiente da educação. Na sala de aula, o professor contribui significativamente nesse processo, e é responsável pela difusão de estratégias de ensino que contemplem uma mudança significativa para a coletividade, encorajando os alunos na percepção de suas reais responsabilidades nesse novo processo, e a busca por um ambiente que permita aprendizado entre os envolvidos, fomentando a troca de experiências e o desenvolvimento profissional dos alunos por meio das reflexões sobre as ações (LIMA, 2011).

Nessa perspectiva, a aprendizagem em ação, no campo da educação de administradores, visa a geração de uma relação mais forte entre a teoria e a prática, por meio de estratégias de ensino balizadas pela reflexão e a ação, em busca de um aprendizado transformador para os aprendizes.

Especificamente no contexto das organizações, Davel e Melo (2005, p. 265) trazem à tona a relevância do tipo de aprendizagem advinda pela reflexão sobre as ações ao afirmarem que “as empresas visionárias são aquelas que mudam de foco e deixam de impor soluções para dar as ferramentas, no intuito de fomentar uma maior reflexão e gerar um processo de aprendizado”. Como aponta Sonaglio (2012), o método da *Action Learning* (aprendizagem em ação) difere dos procedimentos clássicos de ensino que se baseiam na apresentação de conhecimentos e competências e na memorização, pois focaliza a reflexão sobre as experiências vivenciadas como determinante no processo de aprendizagem. A partir de uma postura construtivista da aprendizagem, espera-se que as

diferentes situações de mudança a serem vividas possam ativar os conhecimentos e experiências prévias que os aprendizes possuem e, então, gerar novos conhecimentos, enriquecidos por apoio teórico e outras fontes do saber (Jolibert *et.al*, 2007).

2.3A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A teoria da aprendizagem experiencial (ELT) é assim denominada por seu idealizador David Kolb (1986) por estar baseada nos pressupostos das abordagens teóricas de John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget, que focam o princípio da continuidade da experiência, bem como por enfatizar a geração de conhecimentos nas pessoas por meio da transformação da experiência. Nessa linha, o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado. A aprendizagem precisa ser entendida a partir da natureza de seu desenvolvimento e, portanto, implica em identificar o processo de transformação das experiências nos indivíduos, desde a *aquisição* até a *integração* dos conhecimentos.

Sharma e Kolb (2010, apud CORDEIRO & SILVA, 2012) definem a aprendizagem como um processo de adaptação humana que envolve o indivíduo como um todo. Nesse sentido, aprendizagem não se efetua só no plano cognitivo. Considera-se que, além da reflexão consciente sobre as experiências, a fim de transformá-las em aprendizagens, os sentimentos, emoções e intuições, componentes essenciais do funcionamento psicológico, são também considerados numa estrutura holística formada pelos elementos: cognição, afetos, percepção e ação. A interdependência entre as características internas do ser aprendente e circunstâncias externas ao ambiente são enfatizadas pela aprendizagem experiencial. Assim sendo, decorre que a aprendizagem advinda pela experiência é o produto de *como* o indivíduo vivencia, experimenta o mundo e modifica-se através da interação homem-meio, nas relações de trabalho, educação e em seu desenvolvimento pessoal.

Na aprendizagem, os conceitos são derivados e continuamente modificados pelas experiências (SONAGLIO, 2012). Como resultado dessas mutações, tem-se o comportamento individual alterado, advindo de um processo de valorização da interação entre a vivência (sensações, experiências e repertório interno) e o meio-ambiente (conceitos, experiências dos outros). A estruturação do processo de construção do conhecimento se dá pela interpretação individual de cada pessoa.

2.3.1 Os Estilos de Aprendizagem

O *Modelo de Aprendizagem Vivencial* de Kolb (1984) subsidia uma melhor compreensão acerca dos estilos de aprendizagem dos aprendizes. Kolb (apud STARKEY, 1997, p. 322) afirma que o “cerne do modelo é uma descrição simples do ciclo de aprendizagem – como a experiência se traduz em conceitos, os quais, por sua vez, são usados como guias na escolha de novas experiências”.

A aprendizagem vivencial transita entre dois eixos: captar e transformar. No que concerne à captação e à transformação, Cordeiro e Silva (2012, p. 247) afirmam que

a captação é o exercício da percepção e abrange as informações externas, aproximando-as da sua vivência, juntamente com o repertório interno armazenado. Na transformação, a informação inicialmente isolada ganha significado por meio da reflexão e da análise crítica. Portanto, a aprendizagem é um ciclo de interações, permitindo que cada nova informação seja experimentada, observada, refletida e conceituada, o que sugere quatro fases distintas na construção da aprendizagem.

Kolb (apud STARKEY, 1997) concebe, portanto, a aprendizagem como um ciclo quadrifásico, onde este pode ser iniciado em qualquer fase, mas as etapas seguem uma sequência; conforme ilustrado na Fig. 1, abaixo.

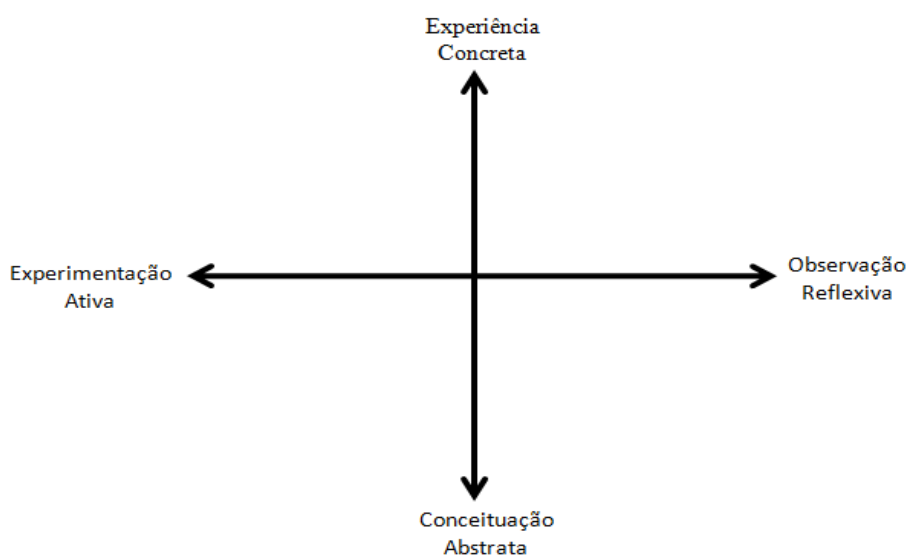


Figura 1 – Ciclo quadrifásico da aprendizagem, baseado em Kolb (1986)
Fonte: Elaboração própria.

O ciclo quadrifásico propõe que os estilos de aprendizagem transitam dentro de duas dimensões de aprendizagem distintas: a percepção das informações e o processamento das informações. A percepção das informações representa o eixo vertical do ciclo; enquanto que o processamento dessas, o eixo horizontal. A etapa da experiência concreta imediata (sentir) é base da observação e da reflexão (observar). Em seguida, essas observações são assimiladas na forma de uma teoria (pensar) a partir da qual podem-se deduzir novas implicações para a ação (fazer). Por sua vez, essas implicações servem de guias durante a ação para gerar novas experiências. Para a aprendizagem ser efetiva, é necessário que os aprendizes tenham quatro tipos diferentes de habilidades:

- Experiência Concreta (EC): os aprendizes precisam ser capazes de se envolver completa, aberta e imparcialmente em novas experiências;
- Observação Reflexiva (OR): refletir sobre essas experiências e observá-las a partir de diversas perspectivas;

- Conceituação Abstrata (CA): criar conceitos que integrem suas observações em teoria sólidas em termos de lógica;
- Experimentação Ativa (EA): usar essas teorias para tomar decisões e revolver problemas.

Kolb (1986), no entanto, reconhece que o alcance ideal das quatro habilidades representa algo não tão fácil. Nas palavras do mesmo:

[...] como é difícil, porém, atingir esse ideal! Será que alguém consegue se tornar perito em todas essas habilidades ou elas estão necessariamente em conflito? Como agir e refletir ao mesmo tempo? Como ser concreto e imediato, e ainda assim ser teórico? Com efeito, um exame mais cuidadoso do modelo de aprendizagem quadrifásico revela que o ato de aprender exige habilidades diametralmente opostas e que o aprendiz deve, portanto, estar escolhendo o conjunto de habilidades a desenvolver em cada uma das situações da aprendizagem. [...] no processo de aprendizagem, vai se passando, em variados graus, de ator para observador, de um envolvimento específico para um distanciamento analítico geral. (KOLB, apud STARKEY, 1997, p. 322)

São alcançados novos conhecimentos, habilidades e atitudes por meio da confrontação entre os quatro modos de aprendizagem experiencial (Figura 2). Assim, os estilos ou preferências de aprendizagem são delimitados pela combinação dupla dos quatro estágios da aprendizagem, dois a dois, e em sequência.

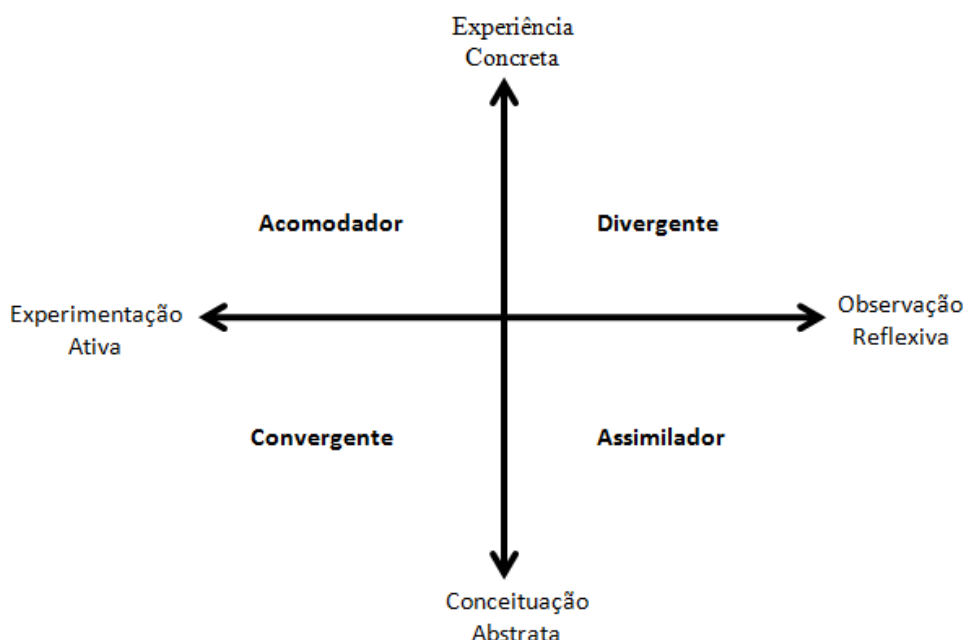


Figura 2 –Determinação dos Estilos de Aprendizagem a partir da confrontação dos estágios de aprendizagem.
Fonte: Elaboração própria.

- Divergente = EC+OR (Sentir/Observar) –essas pessoas possuem uma forte capacidade de imaginação, com melhor desempenho em atividades que demandam criação de idéias a partir de várias perspectivas; pessoas com esse estilo preferem trabalhar em grupos, escutar com uma mente aberta e receber retorno pessoal. São considerados alunos reflexivos.
- Assimilador = CA+OR (Pensar/Observar) – para essas pessoas, as idéias e conceitos são mais importantes do que pessoas e, portanto, requerem explanação boa e clara ao invés de oportunidade prática; elas se sobressaem em exposições de idéias de longo alcance, organizando essas informações de forma clara e lógica. São considerados alunos teóricos.
- Convergente = CA+EA(Pensar/Fazer) – Conseguem se sobressair quando o quesito é encontrar questões práticas para idéias e teorias. São mais atraídas para tarefas técnicas e problemas ao invés de problemas interpessoais. Têm o raciocínio hipotético-dedutivo e concentram-se em problemas específicos. São considerados alunos pragmáticos.
- Acomodador = EA+EC (Fazer/Sentir) – Estas pessoas tendem a arriscar-se mais e a se sobressair em situações que demandem adaptação em circunstâncias imediatas específicas. Confiam mais na intuição que na lógica. Tendem a confiar em outros para informação ao invés de desenvolver as próprias análises. São considerados alunos ativos.

A preferência individual por um ou dois tipos de estilos de aprendizagem deságua em uma eficácia limitada a situações de aprendizagem em que estes são bem sucedidos (KOLB; KOLB, 2005 apud SILVA *et al*, 2012). Um fato notadamente perceptível nas salas de aulas é que, embora o professor esteja consciente e vigorosamente empenhado na ministração de seu conteúdo, os alunos podem não estar necessariamente aprendendo. Considera-se, como um dos fatores de sucesso, que há necessidade de se conhecer melhor àqueles para os quais se deseja transmitir o conhecimento. Conhecer melhor, neste sentido, significa admitir e identificar a existência de diferenças de capacidades individuais na *recepção* da informação transmitida aos alunos, bem como a existência de diferenças dos estilos próprios dos professores, para que, assim, a elaboração de uma aula consiga, em seu fim, alcançar o maior número possível de alunos e gerar um ambiente de educação propício ao aprendizado transformador e comum entres os agentes envolvidos.

Rogers (2006, p.45) destaca a relevância do ciclo de aprendizagem ao observar que “todos temos preferências naturais de acordo com nossos estilos distintos, e que podem ser leves e acentuados”. Rogers (2006) também enfatiza que algumas pessoas podem se sentir à vontade com os quatro estilos de aprendizagem, mas defende que, na maioria das vezes, as pessoas terão maior familiaridade com algum deles, e destaca a atenção que o docente deve ter a esse fato, pois aquele mesmo não está livre da tendência natural de enfatizar os estilos com os quais se sinta mais a vontade. Como produto dessa tendência, pode-se ter uma coletividade parcialmente afetada, pois esta é formada por indivíduos com suas próprias preferências, zonas de segurança e experiências. Como aponta Libâneo (1992):

Nenhum ensino pode ser bem-sucedido se não partir das condições prévias dos alunos para enfrentar conhecimentos novos. É, portanto, indispensável investigar a situação individual e social do grupo de alunos, os conhecimentos e experiências que eles já trazem, de modo que, nas situações didáticas, ocorra a ligação entre os objetivos e conteúdos propostos pelo professor e as condições de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 1992, p. 153)

No entanto, como aponta Kolb (KOLB; KOLB, 2005) atividades e estratégias de ensino específicas de ensino podem ser sugeridas quando os estilos de aprendizagem dos estudantes são identificados, o que reflete a utilidade da aprendizagem experiencial na prática educativa.

2.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM AÇÃO

Na sala de aula, os novos conhecimentos adquiridos de forma significativa pelos aprendizes podem estar ligados à maneira (ou método) como as informações são transmitidas e com a recepção cognitiva individual. Por isso, as estratégias de ensino difundidas, em especial na educação de administradores, são consideradas relevantes bases fundamentais na tentativa de aplicação de um modelo transformador para os envolvidos no processo, articulando cada vez mais teoria e prática, reflexão e ação, a fim de promover um ambiente de formação em administração mais eficaz. Rogers (2006) orienta professores de adultos a buscarem aproximar cada vez mais a realidade do mundo “real” à educação, defendendo a ideia de que, desta forma, a aprendizagem se torna mais aceitável e mais rápida. Isso porque, como reforça Libâneo (1992), os métodos de ensino, antes de se constituírem como passos, medidas e procedimentos

se fundamentam num método de reflexão e ação sobre a realidade educacional, sobre a lógica interna entre os objetos, fatos e problemas dos conteúdos de ensino, de modo a vincular a todo o momento o processo de conhecimento e a atividade prática humana no mundo (LIBÂNEO, 1992, P. 151).

No que tange à maneira como professores desenvolvem suas aulas, Delors (2006, p. 157) afirma que o trabalho do professor

não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectivas de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes.

Uma análise na literatura acerca de métodos estratégicos que incorporem a educação de administradores à ação revela a existência de estratégias de ensino balizadas pela ação e por estarem relacionadas com os pressupostos da aprendizagem em ação. Algumas dessas estratégias são: método de casos, aprendizagem baseada em problemas, simulações e jogos de empresa.

2.4.1 Método de Casos

Inicialmente, faz-se necessário distinguir pontos que diferenciam o método de casos do método de estudo de caso, ainda freqüentemente confundidos. Este último refere-se a uma estratégia de pesquisa, utilizada como instrumento de investigação de fenômenos organizacionais, enquanto que no primeiro, os estudantes aprendem enquanto analisam situações expostas pelo *facilitador* e visa a geração de um plano de ação que propõe alternativas para resolução de problemas. No que se refere a relação professor-aluno nessa estratégia de ensino, Ellet (2008, p. 19) afirma que

numa aula de método do caso, tanto professor quanto o aluno precisam atuar de forma diferente. Cada um depende do outro para os respectivos processos de ensino e aprendizagem. Os professores são especialistas, mas raramente transmitem seu conhecimento de maneira direta. No método do caso, a arte do instrutor reside em fazer a pergunta certa no momento certo, fornecer um *feedback* para as respostas dadas e fomentar discussões que possibilitem encontrar múltiplos significados para o caso.

Nesse processo, a criatividade e o senso crítico são capacidades que podem ser estimuladas e desenvolvidas pelo método de casos mediante processos necessários na busca por uma solução proposta, tais como: apresentação de situações reais; instigação de discussões e defesa de argumentos sobre linhas de ações; mobilização de saberes, conectando embasamento teórico e prático do aprendiz e compartilhamento de opiniões. Logo, o método de casos mostra-se como uma metodologia construtivista de aprendizagem, pois engloba a ação, a reflexão e a colaboração dos aprendizes. A vivência nessas experiências se configura como um relevante instrumento na busca por um aprendizado mais significativo em sala de aula, especialmente para estudantes do curso administração, onde o processo de reflexão e compreensão do mundo real são fatores precisos que necessitam ser cada vez mais estimulados nos futuros administradores.

2.4.2 Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)

Rompendo com o modelo tradicional de ensino-aprendizagem, a Aprendizagem Baseada em Problemas mostra-se como mais um método capaz de alterar o estado passivo dos estudantes. Isso porque a PBL condiciona o aluno a instigar um autodirecionamento em seu aprendizado bem como a troca de experiências entre os envolvidos. Tal autodirecionamento torna o aprendiz um sujeito responsável pela busca de conhecimentos necessários à resolução de um problema real, assim como responsável, também, na avaliação dos resultados.

Durante o processo na busca por soluções de um problema real posto pelo professor, a PBL é capaz de estimular no estudante envolvido o desenvolvimento de habilidades, atitudes e o pensamento crítico. Assim, pois, esse método pode fomentar a geração de conhecimentos mais consistentes e duradouros por meio de um processo ativo, centrado nos alunos e que estimula e melhora o raciocínio indutivo, o que pode ser mais eficaz para a aprendizagem.

2.4.3 Simulações

Exercendo papel ativo na aquisição de conhecimentos necessários a resolução de situações problemas, as simulações assumem a forma de um exercício em grupo que estimula os alunos na identificação, no estudo e no planejamento de novas iniciativas de negócios (JENNINGS, 2000 apud SILVA *et al*, 2012). Por meio de atividades desenvolvidas nas simulações, como busca de oportunidade de negócio, pesquisa de mercado, definição do produto ou serviço, definição de recursos necessários, balanceamento dos ganhos e perdas, identificação dos possíveis riscos e contingências, entre outras atividades necessárias, os estudantes vivenciam experiências capazes de mobilizar o autoconhecimento, relacionamentos interpessoais, imersão em situações novas, instigação à tomada de decisão, *feedbacks* dos facilitadores, avaliação dos resultados e, sobretudo, vivências em situações que abarcam elementos extraídos da realidade.

2.4.4 Jogos Empresariais

Partindo dos princípios das simulações, os jogos empresariais são considerados relevantes instrumentos acadêmicos que visam ampliar os conhecimentos dos aprendizes, quando vivenciados, e por serem ferramentas atualmente mais sofisticadas e complexas graças ao avanço tecnológico, o que permite uma simulação mais dinâmica e real. Para Tanabe (1977 apud LIMA, 2011, p. 83), que é um dos pioneiros a conceituar jogos de negócios no Brasil, o jogo de empresa se apresenta como uma sequência de tomadas de decisões que tem como consequência a alteração do estado patrimonial dos negócios fictícios, o que leva a novas tomadas de decisões e assim sucessivamente, de forma periódica.

Os estudantes, nos jogos de negócios, se envolvem com papéis gerenciais que são essenciais no mundo corporativo real, tais como marketing, produção, recursos humanos, P&D, logística, contabilidade, entre outras. Assim sendo, o processo de tomada de decisão é permeado por fatores internos e externos à organização fictícia, além daqueles ligados aos próprios jogadores, como o embasamento teórico.

O envolvimento com jogos de empresa pode proporcionar para os estudantes experiências que fomentem a visão crítica em termos de forças competitivas, econômicas, legais e políticas, além de submeter as decisões finais em cada período à luz de ameaças e oportunidades identificadas e avaliadas. Como afirmam Santoro e Bouzada (2011, p. 4) os jogos empresariais “buscam simular o ambiente empresarial, colocando os jogadores em situações similares às que passam os executivos em sua rotina de trabalho”.

3. METODOLOGIA

Para fins deste trabalho, foi construído, através das seguintes etapas, o design desta pesquisa: delineamento da pesquisa, delimitação da população e amostra, instrumentos de coleta de dados, processo de coleta de dados, análise e tratamento dos dados.

Do ponto de vista dos objetivos almejados, a classificação dada a esta pesquisa é a descritiva, uma vez que se procurou observar, descrever, registrar, analisar e correlacionar fatos (CERVO; BREVIAN, 1998). Ainda neste tipo de delineamento, considera-se que não há a necessidade de incidência de quem está pesquisando, cabendo, portanto, apenas descobrir a frequência com que acontece o fenômeno estudado, relacionando variáveis ou descrevendo certas características da população. Do ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa classifica-se como quantitativa, por apresentar etapas de construção que formam um processo padronizado desde a teoria à validação, baseada em uma testagem (FLICK, 2013).

Para a coleta dos dados necessários, foi aplicado um questionário proposto por Kolb (1984) para a identificação dos estilos de aprendizagem de alunos do curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba, além de elaborado um segundo questionário para identificar a percepção do aluno, em termos de nível de utilização da estratégia pelo docente e a sua contribuição para sua aprendizagem, das seguintes estratégias de ensino propostas: estudo de texto, seminário, estudo dirigido, mapa conceitual, simpósio, jogos de empresas, estudo de caso, aula expositiva, estudo de meio, técnica do fórum, simulação, técnica de solução de problema e, por fim, oficina (laboratório ou workshop). Não havendo preferência em quais disciplinas do curso a aplicação dos questionários ocorreria, optou-se pela aplicação do questionário durante em sala de aula.

Optou-se por alunos dos últimos semestres do curso de administração para compor a população desta pesquisa, escolhendo-se os períodos 7º e 8º, do turno da manhã, e 7º, 8º e 9º período, no turno da noite. Tais escolhas seguiram a proposição de que tais semestres compõem alunos mais experientes para responder o questionário acerca das estratégias de ensino, por estarem cursando disciplinas de formação profissional nos períodos correntes e anteriores. Para viabilizar a pesquisa, foi realizado o contato com alguns professores desses semestres que aceitaram colaborar com a pesquisa e que ministravam, no período 2013.1, as seguintes disciplinas: Ética na Administração (manhã e noite), Pesquisa Operacional (manhã e noite), Planejamento e Gestão Estratégica (manhã), Processo Decisório e Desenvolvimento Gerencial (manhã) e, por fim, Publicidade e Propaganda (noite). Estavam matriculados nestas disciplinas 305 alunos. Vale ressaltar que alguns alunos podem estar matriculados em mais de uma disciplina e como não houve acesso ao número de alunos por turma, mas apenas ao quantitativo, a população pode ser menor.

A seleção da amostra foi constituída pelos alunos presentes em sala, a fim de se tirar conclusões sobre a população escolhida, conforme afirma Schindler (2003, p. 150). Após a coleta dos dados, foram obtidas 114 respostas válidas.

A tabulação e a análise estatística dos dados coletados foram realizadas através do uso do software SPSS – Statistical Package for the Social Science – SPSS – 12.0, para uma análise estatística descritiva para caracterizar o perfil dos respondente se também foram realizadas algumas análises estatísticas para estabelecer relações entre estilos de aprendizagem e estratégias de ensino, além de alguns testes de diferença de médias (teste T e Wilcoxon) para as estratégias de ensino. Os Resultados são apresentados a seguir.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa reuniu alunos que estavam cursando os últimos períodos do curso, sendo escolhidos, para compor a população do estudo, os sétimo e oitavo períodos do turno da manhã, e os sétimo, oitavo e nono períodos do turno da noite. A amostra desta pesquisa teve a participação de 114 discentes dos respectivos períodos, os quais estavam presentes em sala no momento da aplicação do questionário.

Tendo a maioria iniciado o curso de administração entre 2008 e 2010, as estatísticas revelaram que 19,3% e 20,2%, dos 114 alunos respondentes, estão cursando o sétimo e o oitavo período no turno da manhã, respectivamente, contra 17,5%, 15,8% e 27,2% dos períodos sétimo, oitavo e nono do turno da noite, respectivamente, o que revela uma boa distribuição dos alunos participantes da pesquisa por semestre. No que diz respeito ao gênero, 51,3% são do sexo masculino e, 48,7%, do feminino, o que informa certo equilíbrio entre os gêneros dos participantes da pesquisa. Equilíbrio, que também foi constatando em relação ao turno, sendo exatos 50%, isto é, 57 alunos estudam pela manhã e outros 57 a noite.

A maioria dos respondentes apresenta faixa etária entre 21 e 24 anos, tendo 67% do total pesquisado afirmado que trabalha, contra 33%. A maior parte desses (67%), afirmou trabalhar entre um período de 2 a 5 anos, o que revela que esses passaram por experiências trabalhistas: ou antes de iniciarem o curso, ou nos primeiros períodos do curso.

A análise sócio-demográfica da amostra se fez necessário para o estudo, uma vez que os vínculos entre as estratégias de ensino adotadas pelos professores e os estilos de aprendizagem identificados na pesquisa não poderiam ser analisados unicamente pela determinação dessas duas variáveis. Para uma melhor visualização, a tabela 1 abaixo resume as informações acerca dos dados sócio-demográficos desta pesquisa.

	Período	% relativa a amostra	Gênero	% relativa ao Turno	Faixa etária	Trabalha
Manhã	7º	19,3	51,3% são do sexo masculino, contra 48,7% do feminino.	Exatos 50% ambos os turnos, isto é, 57 alunos ambos	A maioria apresenta faixa etária entre 21 e 24 anos	67% do total afirmam que trabalha, contra 33%
	8º	20,2				
Noite	7º	17,5				
	8º	15,8				
	9º	27,2				

Tabela 1 – Resumo dos dados sócio-demográficos.

Com relação aos estilos de aprendizagem, que foram determinados a partir da aplicação de um questionário proposto por Kolb (1984), verificou-se que o estilo *Assimilador* foi o mais predominante, sendo uma parcela de 46,5% do total de respondentes. O segundo estilo de aprendizagem mais predominante foi o *Convergente*, com 39,5%, como mostra a Tabela 2.

Estilo de Aprendizagem	Frequência	Porcentagem (%)	Porcentagem acumulada
Acomodador	9	7,9	7,9
Assimilador	53	46,5	54,4
Convergente	45	39,5	93,9
Divergente	7	6,1	100%
Total	114	100%	-

Tabela 2 - Estilos de Aprendizagem dos discentes integrantes da amostra.

O aluno com estilo *Assimilador* (que é a combinação da observação reflexiva e da conceituação abstrata) é caracterizado pela capacidade de criar modelos teóricos, assimilar observações desconstruídas e transformá-las em uma estrutura concisa e lógica; são alunos teóricos. Quanto ao segundo estilo mais predominante, o aluno *Convergente* (conceituação abstrata com experimentação ativa) é orientado para a ação e são solucionadores de problemas específicos. Além disso, os *Convergentes* buscam descobrir a utilidade prática de ideias e teorias; são considerados pragmáticos.

A predominância dos estilos *Assimilador* e *Convergente* pressupõe que estratégias desenvolvidas pelos docentes em sala de aula, que venham a contemplar aspectos desses estilos, poderá obter maior sucesso em termos de maior número de discentes, conforme sugere Kolb (1984). Entretanto, a homogeneidade de apenas um ou a ocorrência de apenas dois estilos de aprendizagem na sala de aula não é comum, o que foi reforçado analisando-se a frequência dos estilos de aprendizagem

de acordo com as turmas, o que pode ser um potencial desafio para os docentes em conseguir alcançar os modos preferidos de aprendizagem de maneira integral.

Não menos importantes, embora com baixa frequência, os estilos *Acomodador* (alunos ativos) e *Divergente* (alunos reflexivos) merecem atenção. O aluno Divergente tende a ser emotivo, desempenha atividades que exigem geração de ideias baseadas em várias perspectivas, interessam-se por pessoas; enquanto o Acomodador gosta de se envolver em novas experiências, se adapta melhor a circunstâncias imediatas e preferem confiar em outros para informações ao invés de desenvolver as próprias análises. Ressalta-se que os nomes dados aos estilos de aprendizagem não devem ser visto em seus sentidos literais, mas sim pela confrontação dos quatro estágios da aprendizagem. Uma distribuição dos estilos de aprendizagem por período analisado é demonstrada na Tabela 3 abaixo.

Estilos de Aprendizagem	Turno Manhã		Turno Noite			Total
	7º Período	8º Período	7º Período	8º Período	9º Período	
Convergente	8	13	4	8	12	45
Divergente	2	0	1	1	3	7
Acomodador	1	3	3	2	0	9
Assimilador	11	7	10	9	16	53
Total	22	23	18	20	31	114

Tabela 3 - Distribuição dos estilos de aprendizagem por período analisado.

Os resultados da pesquisa suscitam várias reflexões. A primeira delas envolve o baixo número de alunos com estilos de aprendizagem predominantemente Divergente e Acomodador. Como os alunos já estão no final do curso e o desenvolvimento dos estilos de aprendizagem está vinculado a vivência de experiências, não se pode afirmar que a experiência vivenciada no curso contribuiu para o baixo nível de desenvolvimento desses estilos, mas é um aspecto que precisa ser analisado. Por outro lado, outros estudos como o de Sonaglio et al (2013) também constatou em seu estudo um baixo nível de incidência de alunos com estilos Divergente e Acomodador em um estudo realizado na UFPB e na UNIVALI em 2011, mas o maior número de alunos com esses estilos estavam cursando o segundo período do curso.

4.1 Nível de utilização das estratégias de Ensino pelos docentes e nível de contribuição na aprendizagem dos alunos

A partir da análise das treze estratégias de ensino propostas no estudo, foi solicitado ao aluno que avaliasse numa escala de zero a dez seus níveis de utilização das estratégias pelos docentes do curso e a contribuição da estratégia de ensino em sua aprendizagem. Identificou-se a Aula Expositiva, o Seminário, o Estudo de Texto e o Estudo de Caso como as quatro estratégias medianamente mais

predominantes no que diz respeito à utilização desses métodos em relação às disciplinas ministradas ao longo do curso pelos docentes, como mostra a Tab. 4 abaixo.

Estratégia de Ensino	Nível de Utilização da Estratégia pelos Docentes do Curso			Nível de Contribuição da Estratégia na Aprendizagem do Aluno			Teste t		Teste de Wilcoxon	
	Média	Mediana	Desvio Padrão	Média	Mediana	Desvio Padrão	t	Sig.	Z	Sig
Estudo de Texto	7,22	8,00	2,19	7,15	7,00	1,72	0,27	0,79	0,52	0,60
Seminário	8,25	8,50	1,72	6,91	7,00	2,17	5,52	0,00	5,05	0,00
Estudo dirigido	5,73	6,00	2,27	6,78	7,00	2,05	4,76	0,00	4,48	0,00
Mapa Conceitual	2,94	2,00	2,77	6,04	6,00	8,21	4,18	0,00	6,83	0,00
Simpósio	3,03	2,00	2,60	6,59	7,00	2,56	11,69	0,00	7,97	0,00
Jogos de Empresas	2,34	1,00	2,79	7,31	8,00	3,10	14,14	0,00	8,31	0,00
Estudo de Caso	7,00	7,00	1,98	8,17	8,00	1,21	6,16	0,00	5,63	0,00
Aula Expositiva	8,57	9,00	1,86	7,79	8,00	1,61	4,09	0,00	4,30	0,00
Estudo do Meio	5,06	5,00	2,62	7,90	8,00	1,57	10,55	0,00	7,87	0,00
Técnica do Fórum	4,08	4,00	2,94	6,99	8,00	2,65	9,64	0,00	7,45	0,00
Simulação	3,44	3,00	2,93	7,62	8,00	2,54	13,16	0,00	8,36	0,00
Técnica de Solução de Problema	4,04	4,00	2,70	7,69	8,00	1,97	12,99	0,00	8,36	0,00
Oficina (Laboratório ou workshop)	2,59	2,00	2,80	7,21	8,00	3,04	13,99	0,00	8,39	0,00

Tabela 4 - Estatísticas referentes às Estratégias de Ensino.

A tabela 4 revela dados interessantes. As quatro estratégias de ensino mais utilizadas, isto é, Aula Expositiva, Seminário, Estudo de Texto e Estudo de caso, são consideradas estratégias de ensino tradicionais, o que revela relativa convergência nos métodos pelos os quais os docentes ministram suas aulas, nos últimos períodos do curso. Para cada método de ensino houve uma respectiva definição a fim de auxiliar os respondentes sobre os níveis de utilização pelos docentes e o nível de contribuição para a própria aprendizagem.

O Estudo de Texto é uma estratégia de ensino em que o aluno explora a ideia do autor a partir do estudo crítico de um texto, que poderá ser elaborado pelo próprio professor, extraído de uma obra, periódico ou outra fonte, favorecendo a reflexão. O seminário é uma técnica de discussão utilizada no ensino, mediante a qual um grupo de estudantes, sob a orientação de um instrutor, investiga problemas e relata os resultados para discussão e crítica. O Estudo de Caso é um relato que retrata uma situação vivida por uma empresa ou por um profissional em determinado momento e que recria o ambiente em que ocorrem decisões nas empresas. Quanto a Aula Expositiva, caracteriza-se como a preleção verbal do professor aos alunos, com o objetivo de transmitir conhecimentos, apresentar novos assuntos ou esclarecer princípios e conceitos.

Ainda, considerando a predominância e os perfis dos estilos Assimilador e Convergente, a utilização dessas estratégias poderia ser a mais bem avaliada, também, em termos de contribuição para

a aprendizagem, mas observou-se que os alunos percebem que essas estratégias contribuem medianamente para a aprendizagem. As cinco estratégias de ensino que foram menos difundidas pelos docentes de acordo com a percepção dos alunos foram as seguintes: Jogos de empresas, oficina (laboratórios ou workshops), simulação, mapa conceitual e técnica de solução de problemas.

Tais estratégias, aliadas aos jogos de empresas, são consideradas estratégias ativas e que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dos estilos de aprendizagem dos alunos.

Tendo como base as quatro maiores médias em relação ao nível de contribuição, apenas as estratégias Estudo de Caso e Aula Expositiva apresentam nova ocorrência quando analisadas as quatro maiores médias nos dois níveis. Estudo do Meio e Técnica de Solução de Problemas, por conseguinte, são as outras duas estratégias mais bem avaliadas, considerando-se o nível de contribuição para a aprendizagem; o que é interessante porque são pouco *utilizadas* pelos docentes, ao analisar suas baixas médias e medianas. Destaca-se, entre as estratégias que contribuem mais significativamente para a aprendizagem dos alunos, a indicação de que o estudo de caso ou os casos para ensino é considerada pelos alunos a que mais contribui para a aprendizagem dos mesmos, apresentando média de 8,17.

Outro dado que merece atenção ao analisar a Tab. 4 é a pequena distância entre a menor e a maior média e mediana do nível de contribuição das estratégias. Isso revela que, embora muitas das estratégias apresentadas sejam pouco utilizadas pelos docentes, a maioria dos respondentes avalia a contribuição destas com níveis razoáveis ou razoavelmente altos para a própria aprendizagem. Isso representa uma informação relevante, uma vez que as treze estratégias propostas no questionário de pesquisa contribuem para o desenvolvimento dos estilos de aprendizagem sugeridos por Kolb (1984).

A partir da realização de testes para comparação das diferenças entre o nível de utilização pelos docentes e o nível de contribuição das estratégias de ensino na aprendizagem dos alunos, foi realizado um Teste t e um teste não paramétrico de Wilcoxon. O teste t revela se há diferença entre amostras dependentes. Já o teste de Wilcoxon é um teste não-paramétrico similar ao Teste t. A realização dos dois testes revelou a existência de diferenças entre os níveis de utilização das estratégias de ensino pelos docentes e a contribuição da estratégia de ensino na aprendizagem dos alunos em 12 das treze estratégias estudadas. Apenas a estratégia estudo do texto não apresentou diferenças na percepção dos alunos sobre os dois aspectos analisados. Todas as outras estratégias foram significativas nos dois testes como revelam os resultados da tabela 4.

A estratégia de seminário e a aula expositiva apresentam são as que apresentaram o maior nível de utilização pelos docentes, mas o teste revelou que há diferenças significativas entre o nível de utilização e a contribuição da estratégia para a sua aprendizagem. Esse resultado indica a necessidade do professor perceber a necessidade de diversificar a utilização das estratégias para potencializar a aprendizagem dos alunos. Isso ficou constatado na análise dos testes de comparação das médias, uma

vez que todas as outras estratégias apresentaram médias maiores de contribuição para aprendizagem dos alunos e foram pouco utilizadas pelos docentes. Esses resultados revelam diferenças estatísticas significativas ao nível de significância de 0,0%. As estratégias que apresentaram as maiores diferenças nas médias entre o nível de contribuição para aprendizagem e o nível de utilização das estratégias pelos docentes foram as seguintes: jogos de empresas (4,98), oficina, que abrange o laboratório e workshop (4,63) e simulação (4,18).

4.2 Relação entre Estilos de Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Perfil dos Respondentes

A fim de se avaliar o nível de relação entre as estratégias de ensino, propostas no questionário de pesquisa, e os estilos de aprendizagem identificados, optou-se pela realização da análise de variância (ANOVA). Os resultados indicaram que não há diferença significativa entre os estilos de aprendizagem identificados e os níveis de utilização e nem com a contribuição das estratégias de ensino, considerando-se como nível de significância o valor de 0,05, conforme a Tabela 5 demonstra. Por outro lado, identificou-se uma correlação marginal entre a estratégia de seminário e os estilos de aprendizagem, indicando que para os alunos pesquisados a utilização da estratégia de seminário pelo docente é percebida de forma diferente pelos alunos de estilos de aprendizagem diferentes.

Estratégia de ensino	Nível de utilização com estilo de aprendizagem		Nível de contribuição com o estilo de aprendizagem	
	F	sig.	F	sig.
Estudo de Texto	0,969	0,410	0,357	0,784
Seminário	2,321	0,079	0,644	0,588
Estudo dirigido	0,064	0,979	0,181	0,909
Mapa Conceitual	0,068	0,977	0,354	0,786
Simpósio	0,408	0,748	0,773	0,512
Jogos de Empresas	0,044	0,988	0,401	0,753
Estudo de Caso	1,088	0,357	1,494	0,22
Aula Expositiva	0,049	0,986	0,497	0,685
Estudo do Meio	0,560	0,643	0,807	0,493
Técnica do Fórum	0,45	0,718	1,345	0,263
Simulação	0,488	0,691	1,727	0,166
Técnica de Solução de Problema	0,151	0,929	1,998	0,119
Oficina (Laboratório ou workshop)	0,214	0,887	0,604	0,614

Tabela 5 – Correlação entre os níveis de utilização e contribuição estratégias de ensino com os estilos.

Por meio, ainda, do teste ANOVA, fez-se uma análise de variância para avaliar se existe relação entre as variáveis sócio-demográficas (presentes nos questionários aplicados) e o nível de contribuição das estratégias de ensino. A tabela 6 demonstra as variáveis sócio-demográficas que apresentaram diferenças significativas na análise ao nível de significância de 0,05.

Estratégia de Ensino	Gênero		Turno		Período	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Estudo de Texto	0,800	0,373	2,896	0,092	2,119	0,035
Seminário	3,32	0,071	0,185	0,668	1,170	0,323
Estudo dirigido	0,490	0,485	7,720	0,006	2,021	0,045
Mapa Conceitual	0,009	0,926	0,01	0,919	2,355	0,019
Simpósio	1,818	0,180	1,122	0,292	1,537	0,146
Jogos de Empresas	3,053	0,083	3,607	0,06	2,473	0,014
Estudo de Caso	2,619	0,108	4,189	0,043	0,675	0,73
Aula Expositiva	4,124	0,045	0,121	0,729	0,729	0,681
Estudo do Meio	3,664	0,058	0,172	0,679	1,212	0,297
Técnica do Fórum	0,079	0,779	3,318	0,071	0,664	0,739
Simulação	1,757	0,188	2,083	0,152	0,949	0,487
Técnica de Solução de Problemas	0,488	0,487	2,111	0,149	2,768	0,006
Oficina (Laboratório Ou workshop)	2,409	0,123	1,888	0,172	0,986	0,457

Tabela 6 – Correlação de variáveis sócio-demográficas e o nível de contribuição das estratégias de ensino.

Os resultados revelam que as estratégias de ensino que apresentam diferenças significativas são o Estudo de Texto, o Estudo Dirigido, Mapa Conceitual, Jogos de Empresa, Aula Expositiva e Técnica de Solução de Problemas. Verifica-se, em relação Gênero, que houve diferença significativa apenas com a Aula Expositiva, o que informa que a contribuição da respectiva estratégia é diferente para homens e mulheres. Quanto ao Turno, houve em relação ao Estudo Dirigido, Jogos de Empresas e Estudo de Caso, indicando incidência do turno na percepção dos discentes. Já quanto ao Período, os métodos de ensino Estudo de Texto, Estudo Dirigido, Mapa Conceitual e Jogos de Empresas apresentam diferença significativa, o que revela a necessidade dos professores avaliarem a utilização dessas estratégias em semestres diferentes.

5. CONCLUSÕES

O ensino em administração vem demandando um ambiente cada vez mais propício a aprendizagem e o desenvolvimento de competências valiosas. Pesquisas envolvendo o desenvolvimento de perspectivas de aprendizagem no campo de administração podem ser úteis, por

poderem auxiliar docentes e alunos na tentativa de busca de uma aprendizagem significativa. A perspectiva da aprendizagem em ação, aliada às estratégias de ensino, tem o potencial de promover um ensino em que são mobilizados o autodirecionamento, o trabalho em equipe, a troca de experiências e a resolução de problemas propostos permeados pela discussão e a prática reflexiva; o que estimula, evidentemente, a criticidade e ação do aluno. Por demandar do aluno a imersão na vivência de novas experiências a fim de gerar novos conhecimentos, as estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação não se distanciam da perspectiva aprendizagem experiencial, uma vez que visa a geração de novos conhecimentos pela transformação das experiências e reconhece a existência de capacidades individuais diferentes nessa transformação.

Esta pesquisa visou identificar os vínculos entre os estilos de aprendizagem e as estratégias de ensino difundidas pelos docentes que ministram disciplinas de formação profissional do curso de Administração da UFPB. Verifica-se que as principais estratégias de ensino utilizadas nos períodos analisados não indica a existência significativa de métodos não tradicionais, o que é relevante para se repensar o ensino em administração da UFPB. Os estilos predominantes identificados revela a reincidência heterogênea dos estilos Assimilador e Convergente, quando comparados à outras pesquisas. Isso representa um dado interessante e que merece melhor estudo futuramente, além de servir como informação para docentes, alunos e gestores institucionais.

Com base nos resultados da pesquisa, pode-se concluir que:

- a) as estratégias de ensino mais utilizadas pelos docentes apresentam razoável ou alta contribuição na aprendizagem na avaliação dos alunos, sendo o Estudo de Caso e a Aula Expositiva as únicas estratégias que apresentam ocorrência em ambos os níveis de utilização e contribuição, considerando-se os quatro maiores níveis em ambos os casos;
- b) os participantes da pesquisa avaliam, em média, como razoável ou alta a contribuição das estratégias de ensino, mesmo levando em consideração os baixos níveis de usos da maioria delas; e
- c) os níveis de contribuição das estratégias de ensino mais difundidas no curso podem estar relacionados aos estilos predominantes de aprendizagem identificados na pesquisa, considerados os perfis caracterizados; mas, estatisticamente, os resultados da análise estatística utilizando a ANOVA revelam que essa relação não é significativa, ou seja, não há vínculo entre os estilos de aprendizagem e as estratégias de ensino difundidas no curso de Administração da UFPB, com exceção da estratégia de seminário, que apresenta uma correlação pequena e marginal.

Um estudo futuro pode ser sugerido a fim de se analisar a predominância dos estilos Assimilador e Convergente, em detrimento da boa avaliação das treze estratégias propostas aos participantes.

REFERÊNCIAS

CERVO, A. L. e BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

DAVEL, E.; MELO, M. Catarina. **Gerentes, Competências e Aprendizagem nas Organizações**. In: _____. **Gerência em Ação: singularidades e dilemas do trabalho gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. P. 258-267.

DELORS, Jacques et al. **Os Professores em Busca de Novas Perspectivas**. In: _____. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. P. 152-157.

DEMO, P. **Pesquisas e construção do conhecimento: metodologia científica no campo de habemas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: Um guia para iniciantes**. In: _____. **Planejamento da Pesquisa social: passos no processo da pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 63.

JOLIBERT, Josette et al. **Estratégias Construtivistas da Formação: como substituir as aulas expositivas?** In: _____. **Transformando a Formação Docente: uma proposta didática em pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 77-81.

KOLB, David A.. **A gestão e o processo de aprendizagem**. In: STARKEY, Ken. **Como As Organizações Aprendem**. São Paulo: Futura, 1997. P. 231-340.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193–212, 2005.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Os Métodos de Ensino**. In: _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992. P. 149-153.

LIMA, Thales Batista de. **Estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação: um estudo de caso no curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba**. 221 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa - PB, 2011.

LOWMAN, Joseph. **Em que consiste o ensino exemplar?** In: _____. **Dominando as Técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004. P. 21-28.

ROGERS, Jenny. **Alunos adultos: o que você precisa saber**. In: _____. **Aprendizagem de Adultos – Fundamentos para a Educação Corporativa**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. P. 19-47.

COOPER; D. R.; SCHLINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

SANTORO, Leonardo; BOUZADA, Marco. **Jogos de Empresas: Elaboração e Validação de um Jogo Interdisciplinar**. III Enc. de Ens. e Pes. em Adm. e Cont. 2011; p. 14.

SILVA, A. B et al. **Dimensões de um Sistema de Aprendizagem em Ação para o Ensino de Administração.** *Administração: ensino e pesquisa*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 9-41, 2012.

SONAGLIO, Ana Baggio. **Estilos de Aprendizagem Experiencial e Aquisição de Habilidades:** um estudo com discentes de graduação em administração em instituições de ensino superior. 108 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UVI, Biguaçu – Santa Catarina, 2012.

SONAGLIO, A. B; GODOI, C. K; SILVA, A. B. **Estilos de Aprendizagem Experiencial e Aquisição de Habilidades:** um estudo com discentes de graduação em administração em instituições de ensino superior.