

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE

VIVIANE DA SILVA LEMOS

A RELAÇÃO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DA MOTIVAÇÃO PARA
APRENDER: UMA ANÁLISE DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

RIO GRANDE

2019

VIVIANE DA SILVA LEMOS

**A RELAÇÃO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DA MOTIVAÇÃO PARA
APRENDER: UMA ANÁLISE DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Contabilidade, pelo Programa de Pós-
Graduação em Contabilidade da Universidade
do Federal do Rio Grande – FURG

Área de Concentração: Educação e Pesquisa em
Contabilidade

Orientador (a): Profa. Dra. Kettle Duarte Paes

RIO GRANDE

2019

VIVIANE DA SILVA LEMOS

**A RELAÇÃO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DA MOTIVAÇÃO PARA
APRENDER: UMA ANÁLISE DOS DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Contabilidade, pelo Programa de Pós-
Graduação em Contabilidade da Universidade
do Federal do Rio Grande – FURG

Banca de Avaliação:

Profª. Dra. Kettle Duarte Paes (Orientadora)
Universidade do Federal do Rio Grande – FURG

Prof. Dr. Alexandre Costa Quintana
Universidade do Federal do Rio Grande – FURG

Prof. Dr. Daniel Ramos Nogueira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

DEDICATÓRIA

*À minha mãe Ana Diva e ao meu pai Doraci
por me proporcionarem um lar, ambiente
ideal para o fomento da aprendizagem.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que é a inteligência suprema, causa primária de todas as coisas, e a todos os mentores espirituais que possibilitam a minha busca pelo conhecimento;

À ancestralidade e à minha família que tornaram meu caminho mais fácil através de muito trabalho e suor;

À minha amorosa Mãe, Ana Diva, meu bem mais precioso, minha maior incentivadora e minha motivação diária para sonhar e conquistar;

Ao meu querido Pai, José Doraci, por ser meu esteio e meu exemplo de profissional e de ser humano nesta vida. Serei para sempre grata a vocês!

Ao meu amado esposo Roberto por estar sempre ao meu lado, suprimindo as minhas faltas durante o desenvolvimento deste mestrado;

À minha dinda Ana Lucia e ao meu primo Fabricio, por completarem a minha alma;

À minha tia Prof.^a Dr.^a Rosemar Lemos por nos mostrar que a Universidade estava ao nosso alcance e que poderia ser o nosso futuro se nos dedicássemos fortemente nesta jornada;

Às minhas amigas Cíntia Prestes e Paola Soares, por não desistirem da minha presença e por sempre reclamarem das inúmeras ausências. Vocês e o Vicente fazem a minha vida mais leve, simples e cheia de amor!

À minha afilhada Laura Bunselmeyer que veio ao mundo para me ensinar mais sobre a grandeza da vida humana;

Aos amigos amados do mestrado, Michele Buchweitz, Michele Urrutia e Yuri Klug, por serem inspiração para mim. Sou grata por ter compartilhado esse grande feito com vocês!

Ao PREVPEL, na pessoa do ilustre e inesquecível Diretor-Presidente Edmar Kroning, por todo suporte e incentivo para que eu fizesse parte do seletivo grupo de Mestres em Contabilidade da cidade de Pelotas;

Ao professor Dr. Daniel Ramos Nogueira por prontamente ter aceitado meu convite na qualificação, por toda a dedicada correção do projeto e envio de material;

Ao professor Dr. Gabrielito Menezes por todo cuidado com o meu trabalho e pela sua forma de ser, sempre com uma palavra de incentivo e uma atitude gentil;

À minha orientadora Dra. Kettle Paes por seu pensamento crítico e sua confiança no meu potencial;

Por fim, aos professores do PPGCont-FURG por terem construído um ambiente propício à aprendizagem e à discussão de ideias. Parabéns e Obrigada!

“Nos tornamos nós mesmos através dos outros.”

Lev Semenovich Vygotsky

RESUMO

LEMOS, V. S. **A relação dos Estilos de Aprendizagem e da Motivação para Aprender: Uma análise dos discentes de Ciências Contábeis.** 144f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

A aprendizagem dos discentes do curso de Ciências Contábeis é comportada por princípios e conceitos básicos que são exibidos neste estudo através da perspectiva da teoria da aprendizagem experiencial. Esta teoria contempla não só a questão da aprendizagem relacionada diretamente ao desempenho, mas busca de uma maneira mais ampla, observar o desenvolvimento dos processos afetivos, perceptivos, cognitivos e comportamentais, presentes ao longo do percurso da construção do conhecimento que vem apresentado de forma cíclica. Na trilha por este caminho, diversos fatores podem ser considerados componentes dos fatores determinantes da aprendizagem, a proposta deste trabalho foi analisar, em conjunto a motivação para aprender e o conceito de estilos de aprendizagem, fatores que encontram-se epistemologicamente conectados de modo a contemplar e validar também as características de experiências e estímulos internos e externos como parte deste processo, para que assim, a partir do conhecimento adquirido, o mesmo consiga implementá-lo, aplicando-o em situações-problema de modo criativo e organizado. O instrumento de coleta de dados foi composto por um bloco de perguntas que identificavam as características do respondente e de outros dois blocos que adotaram o KLSI v. 3.1 revisado em Kolb (2005), para a detecção dos estilos de aprendizagem e o (EMA – U) de Boruchovitch e Neves (2005) que trata da motivação para aprender, tendo sido o mesmo aplicado em sala de aula de forma impressa no período de 27 de setembro a 23 de outubro de 2018. A pesquisa classifica-se como descritiva, tendo sido utilizada para a análise dos dados a abordagem quantitativa. A amostra foi composta por 118 discentes de instituições de ensino superior públicas e particulares, sendo 62,71% do sexo feminino, com idade média de 24 anos para os ingressantes e de 30 anos para os concluintes. Os resultados evidenciam que a maior parte dos alunos é do estilo convergente (46%) e assimilador (41%) e têm a motivação mais voltada para a orientação intrínseca. Não foi possível identificar a correlação entre as variáveis: Estilos de Aprendizagem e Motivação para Aprender, o que significa que, por mais que sejam fatores determinantes do processo de aprendizagem, não sofrem ou recebem influência significativa entre si. Pode-se afirmar, porém a relação entre a idade do respondente e sua orientação à motivação extrínseca. Pelo fato de a pesquisa ser feita através de amostra por conveniência, não é possível a generalização dos resultados, deixando-os restritos à amostra pesquisada. Entende-se que os resultados desta dissertação podem agregar à literatura o aprimoramento dos constructos que tratam da motivação e dos estilos de aprendizagem, além de fomentar a pesquisa relacionada a pluralidade de indivíduos em sala de aula, fator importante na construção de materiais didáticos, políticas e estratégias de ensino que tenham como foco a evolução qualitativa da aprendizagem no ensino superior em ciências contábeis. Estudos futuros podem adotar diferentes estratégias metodológicas e/ou envolver amostras mais amplas, por meio de questionário online ou ainda, acompanhar os discentes no início e no fim do curso.

Palavras-chave: Estilos de aprendizagem; Motivação para aprender; Ensino em contabilidade; Aprendizagem Experiencial

ABSTRACT

LEMOS, V. S. *The Relationship of Learning Styles and Motivation to Learning: An Analysis of Students in Accounting Science*. 144f. Dissertation (Master in Accounting) - Federal University of Rio Grande, Rio Grande, 2019.

The learning of the students of the course of Accounting Science is supported by basic principles and concepts that are presented in this study through the perspective of the theory of experiential learning. This theory contemplates not only the question of learning directly related to performance, but seeks in a broader way, to observe the development of the affective, perceptive, cognitive and behavioral processes present along the path of knowledge construction that is presented cyclically. In the path along this path, several factors can be considered as components of the determinants of learning, the purpose of this work was to analyze, together the motivation to learn and the concept of learning styles, factors that are epistemologically connected in order to contemplate and also validate the characteristics of experiences and internal and external stimuli as part of this process, so that, from the knowledge acquired, the same can implement it, applying it in problem situations in a creative and organized way. The data collection instrument was composed of a block of questions that identified the characteristics of the respondent and of two other blocks that adopted the revised KLSI v. 3.1 in Kolb (2005) for the detection of learning styles and (EMA - U) of Boruchovitch and Neves (2005) that deals with the motivation to learn, having been the same applied in the classroom in print form from September 27 to October 23, 2018. The research is classified as descriptive, having quantitative approach was used for data analysis. The sample consisted of 118 students from public and private higher education institutions, 62.71% female, with an average age of 24 years for newcomers and 30 years for graduates. The results show that most of the students are convergent (46%) and assimilating (41%) and have the motivation more focused on the intrinsic orientation. It was not possible to identify the correlation between the variables: Learning Styles and Motivation to Learn, which means that, although they are determining factors of the learning process, they do not suffer or receive significant influence among themselves. However, the relation between the respondent's age and his orientation to extrinsic motivation can be affirmed. Because the research is done through a sample for convenience, it is not possible to generalize the results, leaving them restricted to the sample searched. It is understood that the results of this dissertation can add to the literature the improvement of the constructs that deal with the motivation to learn and the learning styles, besides fomenting the research related to the plurality of individuals in the classroom, important factor in the construction of didactic materials, policies and teaching strategies that focus on the qualitative evolution of learning in higher education in accounting sciences. Future studies may adopt different methodological strategies and / or involve larger samples, through an online questionnaire or follow the students at the beginning and at the end of the course.

Key words: Learning styles; Motivation to learn; Accounting education; Experiential Learning

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero Predominante	91
Gráfico 2 – As cores da Graduação de Ciências Contábeis após a Lei n. 12.711/2012	92
Gráfico 3 – Composição de Iniciantes e Concluintes por tipo de IES	93
Gráfico 4 – Fatores de promoção de atração e interesse pelo conteúdo	98
Gráfico 5 – Faltas por modalidade de ensino	99
Gráfico 6 – Desempenho discente	100
Gráfico 7 – Determinantes do Baixo Desempenho	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos de avaliação dos estilos de aprendizagem – Gregorc.....	46
Quadro 2 – Modelos de avaliação dos estilos de aprendizagem – Dunn Dunn	47
Quadro 3 – Modelos de avaliação dos estilos de aprendizagem – Felder Silverman	47
Quadro 4 – Modelos de avaliação dos estilos de aprendizagem – Myers-Briggs.....	48
Quadro 5 – Características dos Modelos de Aprendizagem que influenciaram Kolb	50
Quadro 6 – Características dos Modelos de Aprendizagem que influenciaram Kolb	61
Quadro 7 – Estudos sobre Motivação	64
Quadro 8 – Principais IES que possuem o curso de ciências contábeis na região analisada ..	71
Quadro 9 – População x Amostra	74
Quadro 10 – Variáveis Sociodemográficas.....	78
Quadro 11 – Estatística descritiva das idades dos discentes	90
Quadro 12 – Escolaridade Familiar.....	94
Quadro 13 – Resultado do coeficiente de Spearman - Motivação Intrínseca x Estilos de Aprendizagem.....	124
Quadro 14 – Resultado do coeficiente de Spearman - Motivação Extrínseca x Estilos de Aprendizagem.....	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Características do aluno	39
Figura 2 – Estilos de aprendizagem na área de negócios pela base Spell	42
Figura 3 – Família dos Estilos de Aprendizagem.....	44
Figura 4 – Família dos Estilos de Aprendizagem.....	44
Figura 5 – Linha do tempo dos testes de estilos de aprendizagem.....	45
Figura 6 – Ciclo de Aprendizagem de Kolb	54
Figura 7 – As profissões e os Estilos de Aprendizagem	55
Figura 8 – Atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula de acordo com os estilos de aprendizagem propostos por Kolb	56
Figura 9 – Evolução do LSI	58
Figura 10 – Características motivacionais dos discentes	62
Figura 11 – Representação esquemática do Continuum de autodeterminação	63
Figura 12 – Temas de Estudo da Motivação Discente	67
Figura 13 – Desenho da Pesquisa	69
Figura 14 – Características amostrais da pesquisa	73
Figura 15 – Protocolo da Pesquisa	87
Figura 16 – Resumo Metodológico da Pesquisa	88
Figura 17 – Análise Prévia dos dados	109
Figura 18 – Testes Não Paramétricos	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Os estilos de aprendizagem e suas características	53
Tabela 2 – Conteúdo do Questionário	80
Tabela 3 – Alfa de Cronbach	85
Tabela 5 – Frequência de horas de estudo	99
Tabela 6 – Frequência dos Estilos de Aprendizagem.....	103
Tabela 7 – Estilos de Aprendizagem e Fase do Curso.....	104
Tabela 8 – Estilos de Aprendizagem e Gênero.....	104
Tabela 10 – Estilos de Aprendizagem e IES	105
Tabela 11 – Resultados Gerais da escala EMA-U	106
Tabela 12 – Motivação x Ingressantes e Concluintes.....	107
Tabela 13 – Motivação e Gênero.....	107
Tabela 14 – Motivação e Modalidade de Ensino	108
Tabela 15 – Motivação e Tipo de IES	108
Tabela 16 – Teste KS - Questões sobre o perfil discente parte 1	111
Tabela 17 – Teste KS - Questões sobre o perfil discente parte 2	111
Tabela 18 – Teste KS - Questões sobre o perfil discente parte 3	112
Tabela 19 – Teste KS - Questões sobre o perfil discente parte 4	112
Tabela 20 – Teste KS - Motivação Para Aprender (EMA-U)	113
Tabela 21 – Teste KS - Estilos de Aprendizagem	114
Tabela 22 – Teste de Kruskal-Wallis - Estilos de Aprendizagem x Idade	115
Tabela 23 – Estatística do Teste - Estilos de Aprendizagem x Idade.....	116
Tabela 24 – Teste de Kruskal-Wallis - Estilos de Aprendizagem x Gênero	116
Tabela 25 – Estatística do Teste - Estilos de Aprendizagem x Gênero	117
Tabela 26 – Teste de Kruskal-Wallis - Estilos de Aprendizagem x Experiência Profissional	118
Tabela 27 – Estatística do Teste - Estilos de Aprendizagem x Experiência Profissional.....	118
Tabela 28 – Resultado da estatística Qui-Quadrado (χ^2) - Idade x Motivação Intrínseca..	121
Tabela 29 – Resultado da estatística Qui-Quadrado (χ^2) - Idade x Motivação Extrínseca.	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

TAE – Teoria da Aprendizagem Experiencial

IES – Instituição de Ensino Superior

TAD – Teoria da Autodeterminação

SDT – Self-Determination Theory

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	17
1.1.	CONTEXTUALIZAÇÃO	17
1.2.	QUESTÃO DE PESQUISA	20
1.3.	OBJETIVOS	20
1.3.1.	Objetivo geral	20
1.3.2.	Objetivos Específicos	20
1.4.	JUSTIFICATIVA	21
1.4.1.	Justificativa Acadêmica	21
1.4.2.	Justificativa Prática	21
1.4.3.	Justificativa Social	22
1.5.	ESTUDOS ANTERIORES	24
1.6.	ESTRUTURA DO TRABALHO	25
2.	REVISÃO DE LITERATURA	26
2.1.	APRENDIZAGEM	26
2.1.1.	Teorias da Aprendizagem	28
2.1.1.1.	Teorias Comportamentalistas	28
2.1.1.2.	Teorias de Transição	31
2.1.1.3.	Teorias Cognitivistas	31
2.1.1.4.	Teorias Humanistas	33
2.1.1.5.	Teorias Socioculturais	34
2.1.1.6.	Teorias da Educação Popular (Paulo Freire)	35
2.1.2.	Fatores influenciadores no processo de ensino-aprendizagem	38
2.2.	ESTILOS DE APRENDIZAGEM	41
2.2.1.	Modelos de avaliação de Estilos de Aprendizagem	43
2.2.2.	Teoria da Aprendizagem Experiencial	49

2.2.2.1.	The Learning-Style Inventory (LSI), O inventário de Kolb	57
2.3.	MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM	60
2.3.1.	Teoria da Autodeterminação	61
2.3.2.	Motivação para aprender	64
2.4.	ESTILOS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO	68
3.	PERCURSO METODOLÓGICO	70
3.1.	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	70
3.2.	POPULAÇÃO E AMOSTRA	71
3.2.1.	População	71
3.2.2.	Amostra	73
3.3.	COLETA DE DADOS	77
3.3.1.	Questionário Complementar – Características dos respondentes.....	77
3.3.2.	Inventário de Kolb	81
3.3.3.	Escala de motivação para aprender de Universitários (EMA-U)	82
3.3.4.	Aplicação do Questionário da Pesquisa.....	84
3.3.5.	Avaliação de Consistência Interna – Teste de Confiabilidade	84
3.4.	ETAPAS DA PESQUISA	87
3.5.	RESUMO METODOLÓGICO DA PESQUISA	88
4.	RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS.....	90
4.1.	PERFIL DO RESPONDENTE.....	90
4.2.	ANÁLISE – ESTILOS DE APRENDIZAGEM	103
4.3.	ANÁLISE – MOTIVAÇÃO PARA APRENDER.....	106
4.4.	TESTES DE HIPÓTESES	109
4.4.1.	Teste de Kolmogorov-Smirnov	110
4.4.2.	Teste Kruskal-Wallis	115
4.4.3.	Teste do Qui-Quadrado para independência ou associação	120
4.5.	CORRELAÇÕES	123

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	139
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	140
APÊNDICE C – INVENTÁRIO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE KOLB	142
APÊNDICE D – ESCALA DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS (EMA – U)	143

1. INTRODUÇÃO

1.1.CONTEXTUALIZAÇÃO

Educar, para Morin (2000), tem como função a colaboração para que docentes e discentes tenham na escola um lugar para transformarem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. A construção da própria identidade e o desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação passam por estes processos, já que, ensina-se para a vida e conseqüentemente para os desafios profissionais que com decorrer do tempo, venham a se apresentar.

De acordo com Cornacchione Jr. (2004), desde a infância, o homem é rodeado por fenômenos que requerem adaptações e mudanças de comportamento, de modo que as novas experiências e problemas pelos quais o indivíduo se submete, o qualificam para uma vida em sociedade e por conseguinte fazem com que o mesmo desenvolva habilidades como refletir, criticar e criar, premissas necessárias na formação de todos os profissionais, incluindo os contadores.

As habilidades e preferências, bem como as fraquezas e as deficiências do indivíduo possuem relação direta com múltiplos fatores relacionados ao seu desenvolvimento desde o nascimento, de modo a moldar assim, suas características relacionadas também ao processo de aprendizagem. Segundo Perez-Barriga (2013), vêm sendo cada vez mais adotadas tarefas que tendem a ser significativas e relevantes para o aluno em sala de aula, pois já é possível detectar a importância de se considerar outros fatores críticos, como o conhecimento prévio, ou saber que os alunos têm seu próprio tipo de motivação e estilo de aprendizagem, preferindo aprender a partir de determinadas estratégias dentro dos ambientes de aprendizagem.

Silva, Almeida, Gomes e Queiroz (2014) abordam em seu estudo o mix de variáveis que pode ser observado dentro do contexto da aprendizagem, elencando os estilos de aprendizagem, o desempenho acadêmico, o ambiente de aprendizagem, a adaptação de currículos e disciplinas, a motivação e o esforço para o aprendizado, além de variáveis sócio-demográficas como idade, regiões geográficas, estado civil, atividades de trabalho, entre outras, como aspectos relevantes na construção do conhecimento.

Diante da busca por um bom desempenho por parte do aluno, sua satisfação e motivação são vistas como determinantes do ensino contábil, aplicadas no Brasil e no exterior, através do uso de estratégias de fomento à aprendizagem como demonstra Lourenço e Paiva (2010). Trataremos nesta dissertação dos Estilos de aprendizagem a partir da visão de David A. Kolb e

da motivação para aprender no contexto dos alunos do curso de ciências contábeis, trazendo suas principais características e resultados obtidos na amostra examinada.

A análise dos estilos de aprendizagem será feita à luz da Teoria da Aprendizagem Experiencial, proposta por David A. Kolb (1984), que aborda características sobre o ciclo em que a aprendizagem se desenvolve e a relação do conhecimento do ser humano com as experiências já vividas, não levando em conta somente o desenvolvimento da parte cognitiva ou a carga genética. Kolb desenvolveu a partir desta teoria um instrumento de detecção dos estilos de aprendizagem com o intuito de tornar mais clara a forma com que o aluno aprende, desenvolvendo através deste diagnóstico, diretrizes, estratégias, materiais de ensino e até mesmo, na era da EaD, ambientes virtuais de aprendizagem adaptados (KOLB; KOLB, 2005).

Buscou-se identificar dentre os fatores determinantes da aprendizagem abordados pela literatura recente os que estivessem baseados em teorias que se encontrassem em concordância com a formação epistemológica dos Estilos de Aprendizagem, tem-se então a Teoria da Aprendizagem Autodeterminada (*Self-Reputation Theory*) que é uma das bases utilizadas para explicar a Motivação para aprender, cujo instrumento de coleta de dados utilizado é a Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos universitários (EMA-U) proposta por Boruchovitch e Neves (2005). Este instrumento tem como principal característica a possibilidade de identificar se o aluno busca mais a motivação extrínseca ou intrínseca no processo de aprendizagem, assim como em todas as atividades relacionadas a este constructo que contempla complementarmente os estilos de aprendizagem.

Trazendo a temática de estilos de aprendizagem em conjunto com a motivação para aprender tem-se a dissertação de Machado (2017). Intitulada “Motivação para Aprender e estilos de aprendizagem de estudantes da geração digital”, a obra traz uma análise com corte que aborda também os projetos político-pedagógico das escolas pesquisadas. Tendo como objetivo esta investigação em escolas públicas, particulares e privadas, trouxe como resultados que a orientação predominante é a motivação intrínseca (59%) e quanto aos estilos de aprendizagem, que os alunos concluintes do ensino fundamental naquela amostra se identificam mais com o estilo reflexivo (26,5%). O perfil motivacional não apresentou diferenças significativas no recorte de gênero, já os estilos de aprendizagem trazer as respondentes como mais ativas e os respondentes com perfil mais ativo. Conclui-se, portanto, que as instituições de ensino ainda não conseguem atender as necessidades dos estudantes desta geração digital, revelando que são necessárias adequações no paradigma educacional e tecnológico.

Em um cenário de ensino superior, Perez-Barriga (2013) busca em seu estudo descobrir que tipo de motivação e estilos de aprendizagem os alunos usam, sensibilizar para a importância de conhecer diferentes estilos de aprendizagem e por fim ajudar os alunos a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem, tendo como ambiente um Curso Intensivo de Espanhol Inicial em uma universidade do Reino Unido. A idade dos alunos variava de 18 anos a 37 anos, e havia uma grande variedade de nacionalidades, incluindo poloneses, romenos, britânicos, cipriotas, lituanos e russos, bem como estudantes do Reino Unido. Foram respondidos 21 de 28 questionários, onde a primeira seção era chamada de "Encontrando meus estilos de aprendizagem", a segunda seção era de detecção dos estilos de aprendizagem proposta por J.C. Richards y Ch. Lockhart (1998). Por fim o questionário denominado "Minhas Estratégias de Aprendizagem" fechava a coleta de dados, sendo seguido por uma descrição da visão geral do grupo estudado e detalhando os instrumentos utilizados para realizar a pesquisa.

Como conclusão do estudo de Perez-Barriga (2013), bem como propondo ideias para pesquisas futuras em outras áreas, na função de professor, entende-se que se deve saber que tipo de motivação os alunos têm para possibilitá-los ter uma atitude melhor em relação ao processo de aprendizagem, e conseqüentemente viabilizando um melhor resultado destes alunos, além de facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos. A segunda observação, trata de o professor conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos de modo que eles devem estar cientes, propor e usar atividades gerais para combinar com a maioria dos estilos em uma sala de aula. Por fim, é importante que os alunos saibam quais são seus estilos de aprendizagem predominantes, pois isso facilitará seus próprios processos de aprendizagem, envolvendo nesta metodologia de utilização dos estilos de aprendizagem e da motivação tanto os professores quando os alunos, sendo ambos responsáveis pela implementação e pelo resultado.

Em observância ao cenário analisado e conforme o levantamento do estado da arte destes temas surge a lacuna de pesquisa desta dissertação, que é detectar e evidenciar os estilos de aprendizagem predominantes, bem como conhecer o que motiva os alunos de ciências contábeis a aprender, tendo como base a Teorias da Aprendizagem Experiencial e a Teoria da Aprendizagem Autodeterminada.

1.2. QUESTÃO DE PESQUISA

Considerando o contexto dos cursos de ciências contábeis situados nas cidades de Pelotas e Rio Grande (RS) e a partir da identificação dos estilos de aprendizagem e da motivação para aprender dos discentes, tem-se o problema de pesquisa que este estudo visa investigar:

Quais os estilos de aprendizagem predominantes nos discentes do curso de ciências contábeis da região extremo sul do Rio Grande do Sul e qual a relação existente com a motivação para aprender?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo geral

Para responder esta questão tem-se como objetivo geral deste estudo:

Investigar a relação dos estilos de aprendizagem dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis da região pesquisada com a motivação que eles utilizam para aprender.

1.3.2. Objetivos Específicos

Tem-se como objetivos específicos:

- Contextualizar a aprendizagem e as suas respectivas Teorias;
- Analisar o cenário encontrado através das características dos respondentes que compõe a pesquisa;
- Detectar os Estilos de Aprendizagem dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis do ensino presencial e a distância da região pesquisada através do inventário *LSI* versão 3.1 revisado por Kolb (2005) à luz da Teoria da Aprendizagem Experiencial;
- Identificar a motivação para aprender através da Escala de Motivação para aprender de discentes universitários (EMA-U) proposta por Boruchovitch e Neves (2005) à luz da Teoria da Aprendizagem Autodeterminada.

1.4.JUSTIFICATIVA

1.4.1.Justificativa Acadêmica

Este estudo justifica-se, pela relevância do tema relacionado a educação na área de contabilidade que vem crescendo de forma relevante nos últimos anos, ganhando espaço nos principais eventos e periódicos deste viés científico. Pesquisar sobre os temas dos Estilos de Aprendizagem e da Motivação para a aprender em conjunto na contabilidade foi uma necessidade identificada a partir da busca pelo estado da arte da pesquisa em educação contábil no país.

Enquanto o constructo que alia a motivação aos estilos de aprendizagem já é referenciado por Kolb e executados por diversos autores internacionais nas mais diversas áreas do conhecimento, carecia a contabilidade de ser observada a partir deste foco, visto que as pesquisas que abordam os estilos de aprendizagem já vêm sendo difundidas de maneira significativa nos últimos 15 anos, pelo menos.

Esta pesquisa tem como intuito colaborar e abranger o campo de pesquisa da educação contábil, trazendo a aliança de dois conhecidos fatores críticos do processo de aprendizagem juntos, contemplando desta forma uma gama maior de deficiências e trazendo oportunidades para os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das estratégias de aprendizagem que começam desde o desenho do plano político-pedagógico, tem como meio a relação do professor e do aluno em sala de aula e se expande a todo e qualquer ambiente de aprendizagem possibilitado a este aluno.

1.4.2. Justificativa Prática

Tem-se benefícios nesta pesquisa, tanto para as IES quanto para os discentes que compõe a amostra, já que, através do e-mail disponibilizado pelos mesmos no questionário, serão enviados os resultados, tanto das informações acerca do perfil motivacional, quanto do estilo de aprendizagem dos mesmos, buscando assim que os mesmos possam adaptar sua forma de estudar às suas aptidões cognitivas e/ou adquiridas ao decorrer da vida.

Cabe ressaltar que as informações referentes a cada IES serão enviadas aos coordenadores de curso, possibilitando a utilização dos resultados desta pesquisa para conhecerem o perfil dos seus discentes e conseqüentemente poderem pensar e planejar

atividades que contemplem o maior número de estilos de aprendizagem, bem como as duas vertentes de motivação: intrínseca e extrínseca.

O trabalho de Souza, Avelino e Takamatsu (2017), por exemplo, empregou como ferramenta de coleta de dados acerca dos estilos de aprendizagem a aplicação de um questionário, baseado no Índice de Estilos de Aprendizagem de Felder e Soloman de 1991 e teve com resultado 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, trazendo uma utilização prática e direta aos resultados da pesquisa.

1.4.3. Justificativa Social

Uma vez otimizados os processos de ensino e aprendizagem em razão da evolução do conhecimento sobre os fatores que compõem estes fenômenos dentro das instituições de ensino superior, toda a sociedade é beneficiada. O bacharel em ciências contábeis que ingressa, tem durante a sua formação universitária uma instrução mais pensada e voltada para os diversos estilos de aprendizagem, assim como, aberta para receber discentes com caráter motivacional extrínseco ou intrínseco. Desta forma, tende-se a ter no mercado profissionais com um conhecimento técnico mais desenvolvido, além de ter entendimento da pluralidade de perfis que podem se reunir em uma sala de aula, o que irá se repetir em um setor de empresa ou repartição pública.

No caso das universidades particulares, as que tiverem estratégias de aprendizagem que contemplem o maior número de discentes, terão este resultado refletido, especificamente no curso de ciências contábeis, nos resultados no Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), sendo este, uma forma de promoção da qualidade do ensino da entidade. Uma formação profissional plural e de qualidade tende trazer também uma evolução nos parâmetros socioambientais, já que é papel do contador, também, segundo Kraemer (2004), despertar o interesse para as questões ambientais, ajudando a classe empresarial a implementar, em sua gestão empresarial, a variável ambiental, não apenas para constar na legislação, em busca de um mundo melhor para todos.

Por fim, observa-se que a contabilidade tem um papel cada vez mais relevante em áreas de destaque como o empreendedorismo, as demonstrações socioambientais e nas empresas sem fins lucrativos, o que reforça a ideia de evolução e atualização das políticas educacionais, não só na parte técnica das IES, visto que o mercado também vai demandar profissionais com

habilidades cada vez mais plurais, que ele pode começar a desenvolver dentro de uma instituição que esteja adequada e interessada na promoção da aprendizagem como o ciclo completo, e não necessariamente buscando somente o desempenho em avaliações tradicionais.

1.5. ESTUDOS ANTERIORES

Estudos que tiveram como objetivo o aprofundamento e a detecção dos Estilos de Aprendizagem dentro do ambiente de ensino são produzidos e publicados no Brasil e no Exterior abordando cenários e perspectivas distintas, bem como diversos modelos como os expostos anteriormente e, sendo evidenciados nos periódicos de Psicologia, Educação e conseqüentemente nas bases que contemplam pesquisas contábeis.

Tendo como variável o desempenho acadêmico dos discentes de ciências contábeis, Nogueira, Costa, Takamatsu e Reis (2013) indicaram como objetivo de sua pesquisa a identificação do impacto dos fatores estilo de aprendizagem, número de faltas, idade e gênero. Através da aplicação de 208 questionários válidos o estudo revelou a inexistência de relação significativa de nenhum dos estilos de aprendizagem sobre o desempenho acadêmico dos discentes analisados, levando em consideração que somente uma IES foi analisada, tornando-se esta, a limitação da pesquisa. Como resultado do estudo demonstraram que a variável “número de faltas” foi a única variável que apresentou um comportamento estatisticamente significativo demonstrando que o que de fato impõe seu desempenho é o seu esforço em desenvolver o seu conhecimento.

Cabe ressaltar o papel da aprendizagem como conceito chave nas principais publicações dentro deste contexto da identificação dos estilos, visto que ela se impõe como processo de construção do conhecimento, conforme foi observado por Lima (2017), tendo características semelhantes à prática do construtivismo, que utilizou elementos da teoria genética de Jean Piaget (1896-1980), aliando o ensino a esse processo gradual e constante, observado também nas pesquisas sobre a aprendizagem experiencial.

Já Stéffani, Avelino e Francisco (2016), trazem a ideia de motivação como fator influenciador da aprendizagem. Para os autores, a motivação para o aluno na escolha do curso pode se revelar uma fonte importante para entender os aspectos do seu processo de ensino-aprendizagem. A ideia é que eles possam evoluir no processo de envolvimento com a escola e na sua própria educação, pois se sentem atores principais desta.

Diante da exposição de alguns estudos sobre os temas centrais que compõe esta dissertação, apresenta-se na próxima seção a estrutura que o trabalho segue, contemplando e elencando os principais tópicos.

1.6. ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente dissertação organiza-se estruturalmente da seguinte forma: a seção 1 aborda a introdução, contextualizando o tema e sendo composta também pela questão de pesquisa, objetivos gerais e específicos e a justificativa de pesquisa. A partir, tem-se a seção 2, que contempla a revisão de literatura sobre a aprendizagem, os estilos de aprendizagem, a teoria da aprendizagem experiencial e a motivação para aprender. Na seção 3 serão evidenciados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Na seção 4 serão descritos os resultados obtidos, tendo como ponto de encerramento a seção 5, que aponta as observações finais do trabalho, bem como as limitações desta pesquisa e sugestões para pesquisas futuras.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, serão exibidos os tópicos mais relevantes para o entendimento da pesquisa, a partir dos principais autores utilizados para o embasamento teórico desta. A primeira subseção abordará a aprendizagem, a partir de uma análise das teorias mais conexas com a Teoria de Kolb, na segunda subseção será evidenciado o Estilo de Aprendizagem e seus modelos mais utilizados, após uma análise fundamental que remete a Teoria da Aprendizagem Experiencial e por fim, a apresentação da Motivação para aprender, que são conceitos-chave deste trabalho.

2.1. APRENDIZAGEM

“O que é aprendizagem?” A partir deste questionamento inicial, busca-se um aprofundamento acerca dos elementos envolvidos no processo de aprendizagem dos discentes do curso de ciências contábeis. Lewin (1951) *apud* Cerqueira (2000), entende o termo aprendizagem em um sentido amplo de “fazer algo melhor que antes”, sendo um termo prático que se refere a uma variedade de processos que o psicólogo deverá agrupar e tratar segundo sua natureza psicológica.

Giusta (2013) define a aprendizagem como sendo a mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência, tendo na mesma linha de pensamento, a aprendizagem que é, para Kolb (1984, p.38), “o processo pelo qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência”, destacando que a experiência não é conhecimento, mas sim, uma base para o desenvolvimento do mesmo. Ainda assim, vale ressaltar que Palangana (2015) adverte que a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento pressupõem de maneira obrigatória uma relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Este desenvolvimento, segundo Malusá, Melo e Bernardino Jr. (2017), também deve observar o elemento ensino, já que, aliado a aprendizagem, formam os componentes constitutivos da didática, atuando de forma indissociável, dentro desta dinâmica onde, também de forma intrínseca, se apresentam o discente e o docente como agentes protagonistas do processo como um todo. Para os autores, a atividade de ensinar é uma forma de mediação que o docente faz, fornecendo condições e meios para que o discente sistematize e construa seu conhecimento, sendo ele o agente ativo neste processo.

Uma característica importante desta pesquisa deve ser evidenciada já que se tem como objetivo o desenvolvimento de um estudo que abrange especificamente adultos em situação de

aprendizagem, Moore e Kearsley (2007) destacam informações importantes sobre esta especificidade, já que opostamente aos discentes mais jovens, de modo geral os adultos já possuem experiências de trabalho e muitos procuram aprender mais a respeito de áreas do trabalho nas quais já têm grande conhecimento. Tem-se também, como característica do público adulto, que eles conhecem muito sobre a vida, sobretudo o mundo, a respeito deles mesmos e das relações interpessoais, incluindo como lidar com outras pessoas em uma aula e talvez com um professor e com um sistema administrativo.

Deste modo, entende-se que para o discente adulto, alguns docentes também adquirem autoridade com base naquilo que conhecem fora do âmbito teórico, como destacam Miranda, Casa Nova e Cornacchione Jr. (2012) quando dissertam sobre o tema ressaltando que os alguns saberes nascem da prática e são por ela validados. Para estes discentes muitas vezes as habilidades mais importantes para o seu aprendizado não estão baseadas somente nos títulos dos docentes, já que outros fatores ligados ao processo histórico cultural e as vivências e experiências deste docente podem também trazer interesse e motivação. Neste aspecto Miranda, Casa Nova e Cornacchione Jr. (2012) já afirmam a importância dos saberes experienciais, porém, não se deve olvidar que tais saberes não são suficientes de forma exclusiva.

Percebe-se que esta forma de abordagem da formação do conhecimento, que tem o discente como responsável pela sua aprendizagem, ainda não é aplicada e conhecida pela grande maioria dos docentes, podendo ter como entrave a coordenação da instituição de ensino, que pode possuir uma base pedagógica a ser adotada por todos os docentes (CERQUEIRA, 2000).

Outro fato que deve ser observado é que o discente pode se sentir mais “confortável” sendo o coadjuvante do processo e colocando no docente a responsabilidade por sua aprovação ou reprovação, como destaca Santos (2003), reforçando a importância da promoção da interação, entre discentes e docentes, onde ambos se colocam do mesmo lado, em oposição com o que acontece em aulas expositivas tradicionais onde os mesmos se posicionam dicotomicamente em situação de conflito permanente, onde o professor é o "dono" da verdade e o discente simplesmente tem que absorver e "decorar" os conhecimentos transmitidos.

Desta forma, através da obtenção do conhecimento acerca do estilo de aprender do discente, o docente pode preparar aulas que estimulem o interesse do mesmo e que consequentemente fomentem sua capacidade de aprender a aprender. Tendo em vista que o docente, o discente e a instituição de ensino são os componentes do processo de ensino aprendizagem, e tendo cada um, suas responsabilidades para o bom desenvolvimento do mesmo, tem-se nas teorias de aprendizagem, as bases filosóficas e epistemológicas que serão

implementadas em sala de aula, sendo estas escolhidas de acordo com as características dos entes envolvidos.

2.1.1. Teorias da Aprendizagem

A partir do momento em que se questionou o que levava à aprendizagem dos seres humanos começaram a se desenvolver as teorias da aprendizagem, tendo estas, características muito expressivas e tornando possível a observação da evolução no campo cognitivo como uma linha do tempo, trazendo ao pesquisador a ideia de que ainda há muito para se observar, refletir e conhecer no que tange a orientação da prática pedagógica, bem como das demais funções designadas ao docente nas instituições de ensino, como o planejamento de aulas e a formação curricular, por exemplo.

A filosofia Kantiana, a fenomenologia, o evolucionismo bergsoniano e o estruturalismo foram influências relevantes na elaboração do trabalho destes teóricos, compondo a discussão maior que contempla a teoria do conhecimento. Kant (1987) esclarece a necessidade da experiência para a construção do conhecimento, advinda do empirismo, assim como o conceito de a priori relacionado ao sujeito formal, conectando a atividade do “eu” na construção dos fenômenos que geram o conhecimento.

Como para Kant (1987) o processo de conhecimento tem início na experiência, segue-se nesta busca pelas razões da aprendizagem, onde, de acordo com Gil (2005), um ponto importante a ser considerado pelo docente são as experiências vividas pelos discentes, pois, aprendizagem está ligada as experiências dos indivíduos. Serão descritas a seguir algumas teorias de aprendizagem, tendo como principal função a elucidação do caminho evolutivo trilhado por estes estudos em aprendizagem, até se chegar no que temos hoje.

2.1.1.1. Teorias Comportamentalistas

As Teorias Comportamentalistas (behavioristas) surgiram, segundo Matos (1995), no começo deste século, propondo que o objetivo de estudo da psicologia fosse o comportamento como ele próprio e não como indicador de alguma outra coisa, ou seja, como indício da existência de um fenômeno que se expressaria através do comportamento. Palangana (2015) resume características da psicologia behaviorista americana trazendo aspectos relevantes desta corrente como a pretensão de solução do problema do dualismo cartesiano, reduzindo o homem

a sua simples condição de animal, comparando-o com qualquer outro organismo vivo, de modo a utilizar experimentos com animais para generalizar teorias aos seres humanos, negligenciando comportamentos como o intelectual, emocional e linguístico.

Para Giusta (2013), o behaviorismo sempre teve como meta a construção de uma psicologia “científica”, livre da introspecção e fundada numa metodologia “materialista” que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza, como é observado no positivismo. Porém, não é tão simples limitar somente o estudo do comportamento observável e susceptível de ser medido, deixando de fora desta forma, uma infinidade de fenômenos, fatos que começaram a ser observados com os estudos clássicos de Ivan Pavlov (1849 – 1936) que utilizava o processo digestivo dos cães para seus experimentos de cunho comportamental, conhecido como condicionamento de tipo pavloviano ou condicionamento clássico ou respondente (GIUSTA, 2013).

Através das descobertas relacionadas às respostas aos estímulos, proposta por Pavlov, surge John Broadus Watson (1878-1958), como fundador desta corrente no mundo ocidental, através da primeira geração, conhecida como behaviorismo metodológico. Com caráter empirista, o behaviorismo metodológico de Watson acreditava que o homem estaria à mercê do meio, sem possuir nenhuma herança biológica ao nascer, ou seja, era uma tábula rasa. (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

Segundo Matos (1995), as propostas de Watson previam estudar o comportamento por si mesmo, opor-se ao Mentalismo europeu cuja visão pode ser explicada por Ostermann e Cavalcanti (2011) como a que aborda que os processos mentais não são de natureza física, mas sim, de natureza puramente mental ou psíquica. Ainda estavam elencadas como propostas do autor ignorar fenômenos como consciência, sentimentos e estados mentais, aderindo ao evolucionismo biológico e estudando tanto o comportamento humano quanto o animal, considerando este último mais fundamental, não aceitando como objeto de estudo aquilo que não fosse consensualmente observável.

Estas descobertas foram fundamentais para os estudos de base do teórico mais famoso desta corrente, Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), que é conhecido pela segunda geração, chamada de behaviorismo radical e que teve como principal avanço os estudos relacionados ao processo ensino-aprendizagem e a prática escolar (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011). Uma das principais diferenças entre o trabalho de Skinner para Watson era que o primeiro não acreditava no ser humano como uma tábula rasa, de modo a observar o behaviorismo não como

um estudo científico do comportamento, mas sim, uma Filosofia da Ciência, como destaca, Sérgio (2005).

O psicólogo americano desenvolveu as “máquinas de ensinar” e as “caixas de Skinner”, artefatos que associados a noção de esforços negativos e positivos e os castigos que, na visão dele, poderiam explicar como funciona o processo de aprendizagem do ser humano, bem como o processo de extinção do conhecimento.

Abordagem skinneriana, descrita por Ostermann e Cavalcanti (2011) traz as etapas básicas de um processo de ensino-aprendizagem, elencando como primeiro passo o estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais, como segundo a análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução e por último a execução do programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos, enfatizando que esta perspectiva teve início nos anos 60 no Brasil e pode ser vista até os dias de hoje nos materiais didáticos.

De acordo com Matos (1995), no naturalismo do behaviorismo radical não há espaço para o dualismo por acreditar que o comportamento é uma função biológica inerente ao organismo vivo, não negando o mentalismo europeu. A autora ainda destaca que, para Skinner, assim como não invocamos a mente para respirar; assim como não explicamos a digestão por processos cognitivos; assim como não explicamos trocas de oxigênio/gás carbônico no sangue pela consciência, não explicamos também atividades como correr, ver, sentir etc. pela mente, consciência ou cognição.

A teoria proposta por Skinner ainda tem como característica relevante a crítica ao ensino tradicional principalmente pela condição de passividade a que reduz o estudante, trazendo ao docente o estímulo à utilização de metodologias e técnicas que possibilitem o feedback sobre o que foi apresentado, de modo a funcionar como um reforço dentro do processo de aprendizagem. Conclui-se, conforme Palangana (2015), que os psicólogos behavioristas têm como foco das suas pesquisas o produto da aprendizagem, buscando então, identificar as leis gerais que possibilitem descrever, mensurar e controlar o comportamento dos discentes.

2.1.1.2. Teorias de Transição

Ostermann e Cavalcanti (2011) ainda destacam a existência de teorias de transição entre o behaviorismo clássico e o cognitivismo, estreladas por autores como Robert Gagné (1916-2002), Edward Tolman (1886-1959). Ainda se tem as figuras de Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1940) com destaque por serem conhecidos como os principais formadores da Teoria da Gestalt.

A Teoria da forma ou Gestalt, segundo Palangana (2015) tem uma aproximação de cunho epistemológico com os achados de Piaget, porém, estes teóricos defendem que nem todos os processos podem ser respondidos por meio de associação estímulo/resposta bem como por análises comportamentais através de descrições dos elementos da consciência, por este motivo são mundialmente conhecidas como teorias de transição.

2.1.1.3. Teorias Cognitivistas

As Teorias Cognitivistas têm como característica principal a preocupação com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvido na cognição e procura regularidades nesse processo mental. Têm como principais autores os construtivistas com ênfase na cognição Bruner, Piaget, Ausubel e Novak e os que enfatizam o afetivo, como Kelly e Rogers (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

O biólogo Jean Willian Fritz Piaget (1896-1980), segundo Ostermann e Cavalcanti (2011) não é propriamente autor de uma teoria de aprendizagem, mas de uma teoria de desenvolvimento mental, que foi desenvolvida através da observação dos seus próprios filhos, bem como de outras crianças. Ele distingue quatro períodos gerais de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal.

Para Gomes e Ghedin (2012), a essência da teoria piagetiana traz ganhos ao trabalho pedagógico do professor, que tem a função de mediador entre o discente e o conhecimento, dando ferramentas, de modo a desenvolver no discente diante do conhecimento de como funciona sua cognição através de processos como a percepção, o pensamento, a linguagem e sobretudo, a inteligência, formando ele como um sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

A abordagem da inteligência a partir desta teoria, a trata como algo que se modifica e se constrói através da interação e do contato com o meio. Como forma de adaptação traz no

construtivismo de Piaget a ideia de que o professor deve compreender como seu discente assimila e acomoda informações e conseqüentemente como ele consegue transformá-las em conhecimentos, para que assim o mesmo tenha condições de planejar aulas, selecionar metodologias e técnicas mais atualizadas e eficientes no processo de ensino-aprendizagem.

Para Palangana (2015), a relação proposta pelo lógico e o biológico de Piaget, origina a ideia central da teoria, a diferença de cunho qualitativo entre a lógica de funcionamento mental da criança e do adulto, onde quando a assimilação, que é conceituada pela relação com o sujeito e o meio externo, buscando alimentar seus esquemas hereditários ou adquiridos e a acomodação, que é quando há a reorganização destas estruturas, podendo incorporar novos conhecimentos, de modo a propiciar seus ajustes com relação ao meio.

Quando estes dois processos distintos e complementares estão em harmonia, o sujeito está adaptado, ou seja, em equilíbrio. A autora evidencia que a construção e a progressão do conhecimento são geradas a partir de inúmeros e intermináveis desequilíbrios e novas equilibrações, porém os estágios de desenvolvimento propostos por Piaget não seguem um período determinado, dependendo da identificação de determinadas mudanças qualitativas no indivíduo e tendo como ponto de partida o quanto se foi desenvolvido nos períodos anteriores.

Como o fim do ciclo, Palangana (2015) aborda que, na chegada a adolescência, o indivíduo terá completado a construção de seus mecanismos cognitivos, o que não quer dizer que não haja mais aquisição de conhecimento, porém, a aprendizagem dependerá ainda mais do meio e do quanto este lhe exige e lhe permite evoluir.

Os pressupostos filosóficos e epistemológicos que baseiam os postulados piagetianos têm forte ligação com os pensamentos de Immanuel Kant, Edmund Husserl, Henri Bergson e com o estruturalismo, sendo relacionados com a educação e a aprendizagem por mais que não tenham sido estudados com este fim específico, já que, de modo geral as posturas teórico metodológicas e as conseqüentes práticas pedagógicas desempenhadas pelos discentes tiveram origem em teorias psicológicas que se ocupam com o comportamento, o pensamento e o psiquismo humano (PALANGANA, 2015).

Cabe ressaltar que o estudo da relação entre desenvolvimento e aprendizagem recebe o caráter epistemológico quando vinculado à relação sujeito-objeto, base do pensamento científico. É evidenciado que o discente precisa participar ativamente do processo de aprender para poder criar coisas novas, superando os atos de repetir e reproduzir. Quando o polo privilegiado é o do objeto, as visões caminham para uma postura interacionista, que será ilustrada ainda nesta seção e quando o polo privilegiado é o do sujeito individual, o

conhecimento se estrutura sem que haja ação do meio sobre ele, como será observado, por exemplo, nas teorias humanistas.

2.1.1.4. Teorias Humanistas

As Teorias Humanistas, segundo Gomes e Ghedin (2012), são centradas no estudante, de modo a levar em consideração seu crescimento pessoal, sentimentos, pensamentos, ações e emoções, não somente o intelecto. Tendo como objeto de estudo a experiência consciente do indivíduo, o humanismo considera este estudante como um ser único no mundo e dotado de livre-arbítrio original.

Ostermann e Cavalcanti (2011) ainda destacam que a abordagem humanista é, de modo geral, muito diferente das outras teorias da aprendizagem. Enquanto as teorias comportamentais têm o foco no controle do comportamento e as cognitivistas no desenvolvimento cognitivo, o objetivo dela é o crescimento pessoal do discente. Caracterizada por entender que o ensino deve facilitar a autorrealização do discente e propiciar uma aprendizagem "pela pessoa inteira", esta teoria transcende e engloba as aprendizagens afetiva, cognitiva e psicomotora, alcançadas pelas demais teorias.

Para Moreira (1999), a teoria mundialmente difundida por Carl Rogers (1902-1987), trata a aprendizagem não como um simples aumento de conhecimentos, mas como algo maior, mais amplo, visceral e principalmente integrado, sendo necessário conhecer o aprendiz enquanto pessoa e não somente alguns domínios dele. O autor ainda aborda que o “ensino centrado no aluno” e as “escolas abertas” trouxeram grandes avanços para a psicologia americana em meados dos anos 70, propiciando aos alunos, até mesmo, a escolha sobre o que gostariam de estudar, características que a tornaram difícil de implementar esta teoria em sala de aula. O humanismo, que entende o aprendiz como ser que pensa, sente e age de forma integrada, hoje é mais percebido na “aprendizagem significativa” aplicada em sala de aula, que torna esta integração positiva e conseqüentemente chega à autorrealização e o crescimento pessoal pretendidos.

Rogers acreditava que o professor era responsável pelo desenvolvimento de pessoas “plenamente atuantes”, cujo processo de ensino fosse baseado na facilitação da aprendizagem. Este professor facilitador segundo Rogers, precisa ser uma pessoa verdadeira, autêntica, genuína, despojando-se do tradicional "papel", "máscara", ou "fachada" de ser "o professor" e

tornar-se uma pessoa real com seus alunos, através de uma relação de confiança e aceitação entre eles.

Assim, percebe-se que o humanismo é, de fato, uma teoria que busca tornar o aprendiz um ser independente, criativo e autoconfiante, porém, de difícil aplicabilidade no ambiente acadêmico, que deve estar configurado especialmente para que a autocrítica e a autoavaliação sejam primordiais neste processo em busca de uma aprendizagem significativa, duradoura e penetrante (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

George Kelly (1905- 1967), segundo Ostermann e Cavalcanti (2011), é o criador da teoria denominada Psicologia dos Construtos Pessoais. Através desta teoria formal, composta por um postulado e onze corolários têm como ideia central que os processos de uma pessoa são psicologicamente canalizados pelas maneiras que ela antecipa eventos. Tendo a sua filosofia conhecida como alternativismo construtivista, Kelly acreditava que seria permissível que as pessoas testassem suas novas hipóteses sem terem de descartar as velhas hipóteses ou construtos, desta forma, a partir desta abordagem o professor deve apresentar as teorias científicas aos alunos, porém, é essencial que tal conhecimento formal seja apresentado como hipotético e passível de reconstrução e avaliação por parte do aluno, fomentando assim, seu interesse e capacidade de questionamento e criação.

2.1.1.5. Teorias Socioculturais

As Teorias Socioculturais destacam que os processos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser incrementados pelas interações sociais, como é evidenciado pela abordagem interacionista conhecida através dos trabalhos de Piaget e Vygotsky, tendo como ambiente não só a escola, mas os mais diversos locais habitados pelos alunos (PALANGANA, 2015).

O interacionismo construtivista de Jean Piaget e o sociointeracionismo proposto por Vygotsky são pilares importantes para os questionamentos em educação, bem como suas raízes filosóficas e epistemológicas. O que caracteriza a psicologia humana para Vygotsky é o fato de que o desenvolvimento se dá pela internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente construídas (VYGOTSKI, 2003). Para o autor todas as funções intelectuais superiores originam-se das relações entre indivíduos, de modo a valorizar a história do indivíduo, em detrimento de suas capacidades geneticamente comprovadas.

Pimentel (2007) destaca que a teoria da aprendizagem experiencial proposta por Kolb se encaixa no postulado histórico-cultural, visto que é possível identificar traços de Vygotsky e seus seguidores como uma fonte de inspiração e base teórica, já que, tem-se na aprendizagem experiencial a busca pela qualificação da profissionalidade e a conseqüente valorização da experiência.

É observado no trabalho de Pimentel (2007) que a gênese do desenvolvimento profissional, também valorizada na aprendizagem experiencial kolbiana, encontra-se no processo de aprendizagem, aludindo a princípios e conceitos vygotskianos, sobretudo os de zona de desenvolvimento proximal, mediação, internalização, generalização e descontextualização, que são os conceitos principais do psicólogo que disseminou a Psicologia cultural-histórica. De modo geral, pode-se destacar como características comuns a influência do ambiente e de seus estímulos sobre a aprendizagem do sujeito.

2.1.1.6. Teorias da Educação Popular (Paulo Freire)

Conforme Ostermann e Cavalcanti (2011) mais recentemente, reconhece-se o crescimento de perspectivas socioculturais aliadas a aprendizagem, tendo como principais autores, Vygotsky, cuja contribuição para a aprendizagem já foi discutida nesta seção, e o brasileiro Paulo Freire, cujo trabalho é conhecido mundialmente.

Paulo Freire (1921 - 1997) que foi exilado no Chile no período de ditadura no Brasil, teve suas concepções tidas como modernas para os anos 60, tanto que foram publicadas em diversas línguas, como inglês e hebraico, influenciando assim teorias modernas como a aprendizagem experiencial. O trabalho com os círculos de cultura, trouxe ao educador uma ampla aproximação com a aprendizagem de adultos, tanto que posteriormente foi convidado pelo então presidente João Goulart para aprimorar e implementar os resultados obtidos no sistema de alfabetização de adultos em âmbito nacional, interrompido pelo golpe militar no ano seguinte, 1964 (GADOTTI, 1991).

Para Gadotti (1991), a perspectiva educacional de Paulo Freire é muito mais uma teoria do conhecimento e uma filosofia da educação do que um método propriamente dito. Na visão do educador nordestino, no local de onde ele veio era clara a “cultura do silêncio”, fazendo referência aos esmagadores índices de analfabetismo, que impossibilitavam, segundo ele, que as pessoas fossem detentoras da liberdade. Ainda neste contexto, Freire via o processo educacional tradicional, assim como o currículo tradicional, como autoritário, ele denominava

a educação tradicional como educação bancária, já que esta acreditava que os alunos chegavam à escola com as mentes vazias, sendo estas preenchidas com o conhecimento transferido pelo professor, ignorando qualquer conhecimento prévio do aluno analfabeto, por exemplo.

O conhecimento é tratado pelo autor como ferramenta de libertação, fato que é evidenciado em sua obra produzida no exílio, intitulada a educação como prática de liberdade, que segundo Gadotti (1991) foi desenvolvida através da sua atuação de 15 anos de alfabetização de adultos em áreas urbanas e rurais, bem como da experiência de sua esposa Elza. Além dos métodos de alfabetização, Paulo Freire também ficou conhecido pelo trabalho vinculado à conscientização através dos conteúdos produzidos.

O contexto pedagógico proposto por Freire tem como características relevantes, além das questões vinculadas ao ensino aprendizagem, a formação de uma sociedade crítica, que busque sua capacidade criadora individual, não tendo necessariamente que percorrer os mesmos caminhos que foram propostos, respeitando a individualidade de cada aluno. A conscientização com ideia de comunidade e não de um aluno isolado é um passo trilhado no processo de transformação revolucionária da sociedade, tornando necessária desta forma, a criação de atos pedagógicos humanizantes que culminem numa pedagogia da revolução (GONZAGA; OLIVEIRA, 2012).

Paulo Freire, portanto, conseguia perceber a existência de um conjunto de saberes na prática social cujo personagem principal é o povo. Diante destas experiências, o educador implementou um método de aprendizagem onde o aprendiz era o sujeito do processo e não o objeto, tornando o processo do ato de aprender, o ato mais importante deste fenômeno, tendo em segundo plano, o conteúdo diretamente vinculado à aprendizagem (FEITOSA, 1999).

Além de mais democrático, Paulo Freire identificou como mais eficaz a presença atuante do sujeito da aprendizagem no processo, de modo a formar no ambiente de aprendizagem um cenário onde professor e aluno constroem o conhecimento juntos, em oposição ao modelo tradicional de escola que enfatiza a autoridade do professor e coloca nele toda a responsabilidade pelo processo de aprendizagem, por ser o único detentor do conhecimento, ignorando o saber popular e a experiência de vida construída pelo aluno ao longo de sua vida.

Através de uma educação humanizante e militante é possível observar que Freire (1999) busca nesta abordagem educacional engajar e conscientizar as massas, de modo a fomentar a consciência transitiva crítica que alia consciência a prática, através de diálogo crítico, fala e convivência. O educando-massa, que tinha como função escutar e obedecer deve passar por processos de autoafirmação, até conseguir limitar e eliminar o controle do opressor sobre a sua

vida, deixando assim de acreditar que ele é ignorante e incapaz (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016).

Relações de amor, humildade, esperança, fé e confiança trazem a esta educação de caráter crítico e humanizante, uma relação oposta ao positivismo, visto que não separa dicotomicamente a teoria da prática. Para Freire, a educação problematizadora é na verdade, um instrumento de emancipação, cujo método tem como instrumento o diálogo, respeitando o saber do aluno advindo de suas experiências anteriores e construindo a partir daí e em conjunto, novos conhecimentos e aprendizados (FREIRE, 1999).

Vale ressaltar que, Pena, Nunes e Kramer (2018) abordam na educação advinda dos pensamentos de Freire que pobres, mulheres, negros, indígenas, pessoas deficientes, em situação de rua, em privação de liberdade, enfim, a diversa e plural sociedade brasileira, com seus credos, religiões e opções sexuais, finalmente começaram a ter visibilidade na composição da agenda das políticas públicas, visto a posição de prestígio nacional e internacional do autor. Sendo então, muito mais que uma temática voltada exclusivamente para a educação e a aprendizagem, mas sim a busca e o fomento pela formação de uma sociedade mais justa e igualitária que começa na relação professor-aluno.

Aprender para Paulo Freire é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade, porém como observamos nesta seção, existem as mais diversas teorias de aprendizagem cujas abordagens são distintas e valorizam um conjunto de características específicas como mais determinantes dentro do processo de aprendizagem.

Sendo valorizadas influências externas ou inatas do indivíduo, seu contexto histórico, cultura ou até mesmo experiências vividas, tem-se na atualidade, mais especificamente, o ramo do conhecimento que aborda e observa as evoluções que acontecem na sociedade e refletem diretamente nas relações em sala de aula, criando as estratégias de aprendizagem, que têm como característica a busca por uma educação humanizada, cada vez mais voltada para o aluno. Através do uso dos estilos de aprendizagem, dentre outras formas de identificar gostos e preferências dos alunos é possível fomentar a motivação para aprender e assim, buscar reduzir, por exemplo, a evasão escolar, que tem alto índice no ensino de adultos, visto todas as atividades e responsabilidades que este ente se apossa.

2.1.2. Fatores influenciadores no processo de ensino-aprendizagem

Diversos fatores podem ser identificados e apontados como determinantes dentro de um ambiente de aprendizagem, seja ele convencional ou não. De caráter interno e externo estes fatores podem estar vinculados direta ou indiretamente ao processo de ensino-aprendizagem trazendo benefícios ou prejudicando o desempenho discente. Kolb e Kolb (2005, p. 194) assegura que, “a aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo”. Não apenas o resultado da cognição, o aprendizado envolve o funcionamento integrado da pessoa total - pensar, sentir, perceber e se comportar”, trazendo assim, a necessidade de discussões mais amplas acerca do tema, não tendo a pretensão de esgotá-lo, mas sim de compreender de maneira organizada um conjunto de fatores.

Stéffani, Avelino e Francisco (2016) buscaram em seu artigo identificar os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Minas Gerais, tendo como destaque variáveis como a “didática do professor (forma como o professor conduz a aula, interage com os alunos e proporciona um ambiente de aprendizado)”; “estrutura do conteúdo da disciplina”; “desejo de aprender o assunto (motivação pessoal com a disciplina)”; e “biblioteca equipada com um extenso acervo de livros e instalações adequadas”, cada uma de uma dimensão: professor, assunto, aluno e instituição.

Alguns destes fatores podem ser observados e elencados através de análise documental, ou até mesmo, por práticas difundidas atualmente, principalmente em franquias de ensino, que são as auditorias pedagógicas, porém, há fatores que são diretamente ligados às características pessoais dos alunos, sendo necessária a utilização outras abordagens e literaturas, para que se torne possível a abrangência necessária nesta investigação.

Williams e Burden (1997) destacam que é relativamente recente o impacto de aspectos como diferenças individuais, estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem e motivação, porém, que estes estão atualmente muito presentes na agenda e levaram a uma proliferação de pesquisas nesses campos. Reforçando assim a importância dos temas voltados para o aluno que é peça chave dentro do processo de ensino aprendizagem.

Os autores ainda afirmam que estes conceitos, por muitas vezes apresentados de forma separada, podem ser vistos como “faces da mesma moeda” (WILLIAMS; BURDEN, 1997 p. 20). A motivação de um indivíduo, bem como seu estilo de aprendizagem também estarão sujeitos a influências do contexto social, incluindo cultura, situação entre outras, estrutura

ampla e abrangente que é contemplada pelo interacionismo social, que defende a linha de pensamento na qual os indivíduos não existem e não se desenvolvem isoladamente (WILLIAMS; BURDEN, 1997).

No artigo publicado no periódico *Accounting Education*, Tan e Laswad (2015) abordam a temática da educação contábil, tendo como categoria de análise o desempenho discente, trazendo informações acerca dos fatores que envolvem o processo da aprendizagem e contemplando também, autores que tratam dos tópicos, tendo como ponto central as diferenças dos alunos, levando em conta suas características individuais. Esta informação é ilustrada na figura 1.

Figura 1 – Características do aluno

Gênero	<ul style="list-style-type: none"> • Eskew & Faley, 1988; Jackling & Anderson, 1998; Koh & Koh, 1999; Lipe, 1989; Mutchler, Turner, & Williams, 2001; Park & Hayes, 1994; Tan & Laswad, 2008)
Idade	<ul style="list-style-type: none"> • Gracia & Jenkins, 2003; Koh & Koh, 1999; Rankin, Silvester, Vallely, & Wyatt, 2003
Conhecimento Prévio	<ul style="list-style-type: none"> • Baldwin & Howe, 1982; Bartlett, Peel, & Pendlebury, 1993; Bergin, 1983; Hooper, 1987; Jackling & Anderson, 1998; Koh & Koh, 1999; Mitchell, 1988; Schroeder, 1986; Tan & Laswad, 2008
Capacidade acadêmica ou aptidão	<ul style="list-style-type: none"> • Bartlett et al., 1993; Dockweiler & Willis, 1984; Doran, Bouillon, & Smith, 1991; Eskew & Faley, 1988; Koh & Koh, 1999; Rohde & Kavanagh, 1996; Turner, Holmes, & Wiggins, 1997
Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Christopher & Debreceeny, 1993; Gul & Fong, 1993; Hartnett, Romcke, & Yap, 2004; Rankin et al., 2003; Tan & Laswad, 2008
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Ahmed, Alam, & Alam, 1997; Doran et al., 1991; Eskew & Faley, 1988; Jackling & Anderson, 1998; Koh & Koh, 1999; Rankin et al., 2003; Schroeder, 1986; Turner et al., 1997
Estilos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Entwistle, 2000; Jonassen & Grabowski, 1993; Sardone, 2011; Vermunt, 2005; Wilson & Hill, 1994

Fonte: Adaptado Tan e Laswad (2015)

Para Tan e Laswad (2015 p. 384), “Os estudos em educação contábil suportam a influência das características do aluno no desempenho do aluno”, então, tem-se como ponto de partida a busca por conhecer algumas destas características individuais que são dimensionadas através de testes validados pela psicometria, na busca por uma análise do contexto na região das cidades de Pelotas e Rio Grande (RS).

Opta-se neste trabalho, pela utilização dos tópicos de Estilos de Aprendizagem e Motivação para aprender, como forma de identificar o perfil discente, no que tange a estas

classificações, para que em posse destas informações, as IES e o corpo docente possam atuar juntos no fomento de ensino contábil mais voltado às características individuais que, como foi evidenciado nesta seção, traz ganhos em desempenho e na aprendizagem como processo.

2.2. ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Kolb e Kolb (2005, p. 194) afirmam que:

Aprender é o processo de criação de conhecimento. A TAE propõe uma teoria construtivista da aprendizagem através da qual o conhecimento social é criado e recriado no conhecimento pessoal do aluno. Isso contrasta com o modelo de “transmissão” em que se baseia muita prática educacional atual, onde idéias fixas preexistentes são transmitidas ao aprendiz.

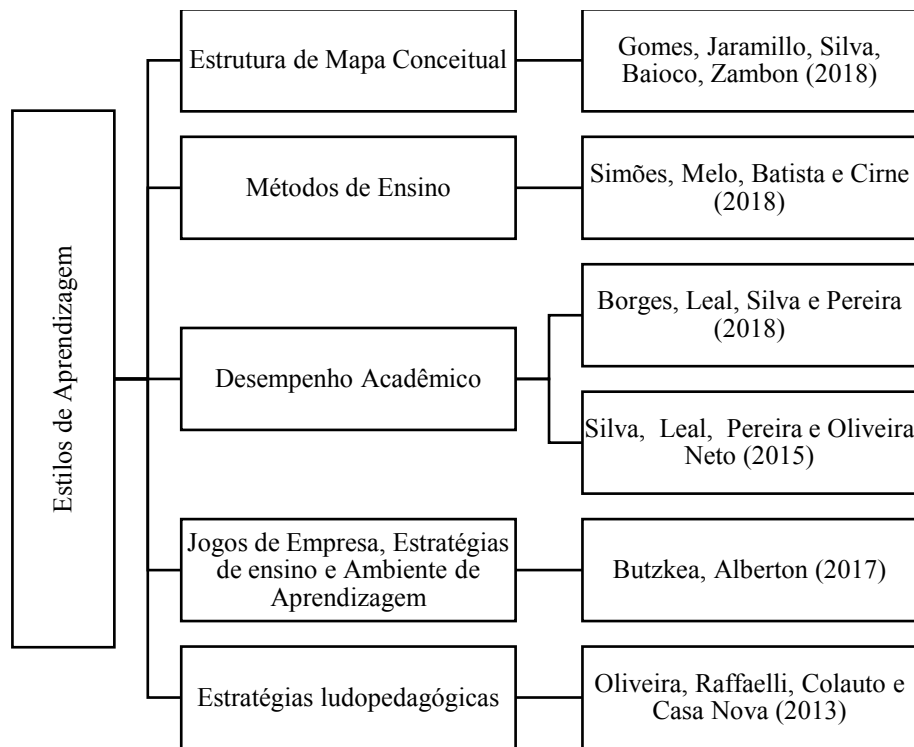
Diante deste desafio que se apresenta quando se entende a importância do aluno como o detentor de experiências vividas que refletem diretamente em sua aprendizagem, pesquisadores dedicaram-se a estudar como este indivíduo aprende, tendo como foco das pesquisas os estilos de aprendizagem. Amaral e Barros (2007) alegam que os estilos de aprendizagem se referem a preferências e tendências altamente individualizadas de uma pessoa, que influenciam em sua maneira de apreender um conteúdo.

Já Kolb (1984, p.24), define estilo de aprendizagem como sendo: “um estado duradouro e estável que deriva de configurações consistentes das transações entre o indivíduo e o seu meio ambiente”, baseado em suas teorias e sobre o conhecimento, o desenvolvimento e a aprendizagem. Em outras palavras, pode-se afirmar que os estilos de aprendizagem são um hábito de aprendizagem baseado na preferência individual, escolha, experiência de vida, educação, cultura e a situação atual ou contexto em que o discente está inserido.

Este tema é abordado pelas mais diversas áreas do conhecimento, já que a aprendizagem é tida como interdisciplinar. Diante deste cenário, Marion e Marion (2006), demonstraram a importância de o docente da área de Contabilidade conhecer seus discentes, tratados como público-alvo. Conhecer o discente neste caso, nada mais é que buscar identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes em sala de aula, para que os métodos de ensino aplicados, sejam eles aulas expositivas, palestras, estudo de caso ou filmes sobre o conteúdo, por exemplo, os mais adequados para a maioria dos componentes da turma.

Em pesquisa sobre o estado da arte dos estilos de aprendizagem na base Spell, que contempla em sua maioria, artigos na área de gestão, tem-se como resultado a figura 2 que segue e que evidencia características dos artigos encontrados quando o termo: [estilos de aprendizagem] é procurado no campo título.

Figura 2 – Estilos de aprendizagem na área de negócios pela base Spell



Fonte: elaborado pela autora com base em pesquisa na Base de dados Spell (2019)

Estes são alguns dos temas abordados juntamente com os estilos de aprendizagem do discente, porém vale ressaltar que não é só no âmbito acadêmico que esta característica é observada, tendo artigos como Souza, Tanaka, Dias e Silva (2014) que analisam os estilos de aprendizagem dos gestores de empresas, dentre outras pesquisas que tratam do tema principal com foco nos colaboradores através da aprendizagem organizacional.

Kolb e Kolb (2017) também destacam que os estilos de aprendizagem são influenciados pela cultura, tipo de personalidade, especialização educacional, escolha de carreira e função de trabalho atual e tarefas, sendo estas também oportunidades para novas pesquisas. Concluindo, Lopes (2002) explica que se considera como o foco dos estilos de aprendizagem a maneira única com que cada aprendiz organiza e controla as estratégias de aprendizagem na construção do conhecimento. Para a autora, a ideia de que os indivíduos têm diferentes maneiras de “perceber” e de “processar” a informação, irá implicar diretamente em diferenças nos processos de aprendizagem. Existem também diversos métodos de avaliação dos estilos de aprendizagem, tema que é abordado na próxima seção.

2.2.1. Modelos de avaliação de Estilos de Aprendizagem

Sob o ponto de vista do docente, os estudos de Alonso, Gallego e Honey (1997) abordam os estilos de aprendizagem e conseqüentemente seu estilo de ensinar, que podem causar um favoritismo inconsciente em discentes com o mesmo estilo de aprendizagem, por possuírem sistemas de pensamento e qualidades mentais que funcionam de forma semelhante.

Cerqueira (2000) também destaca a relação e possível influência do docente, tratado como pessoa-modelo no aprendizado do discente, que tende a imitar ou copiar, mesmo não fazendo isso de forma ativa ou consciente, fato que é estudado pelas teorias da aprendizagem, a partir da detecção do estilo de aprendizagem dos componentes da sala de aula.

Nogueira, Espejo, Reis e Voese (2012) ainda reforçam esta afirmação, observando que a partir do momento que o docente conhece os estilos de aprendizagem mais recorrentes na sala de aula, é possível que ele utilize metodologias que satisfaçam estes discentes, influenciando positivamente, no seu processo de aprendizagem.

Desta forma, para que sejam identificados e posteriormente terem seus resultados utilizados como fonte de informação, os estilos de aprendizagem predominantes nas turmas e cursos a serem analisados, seja pelos docentes ou pela própria área de coordenação ou direção pedagógica da instituição de ensino, precisa-se primeiramente escolher o modelo a ser utilizado.

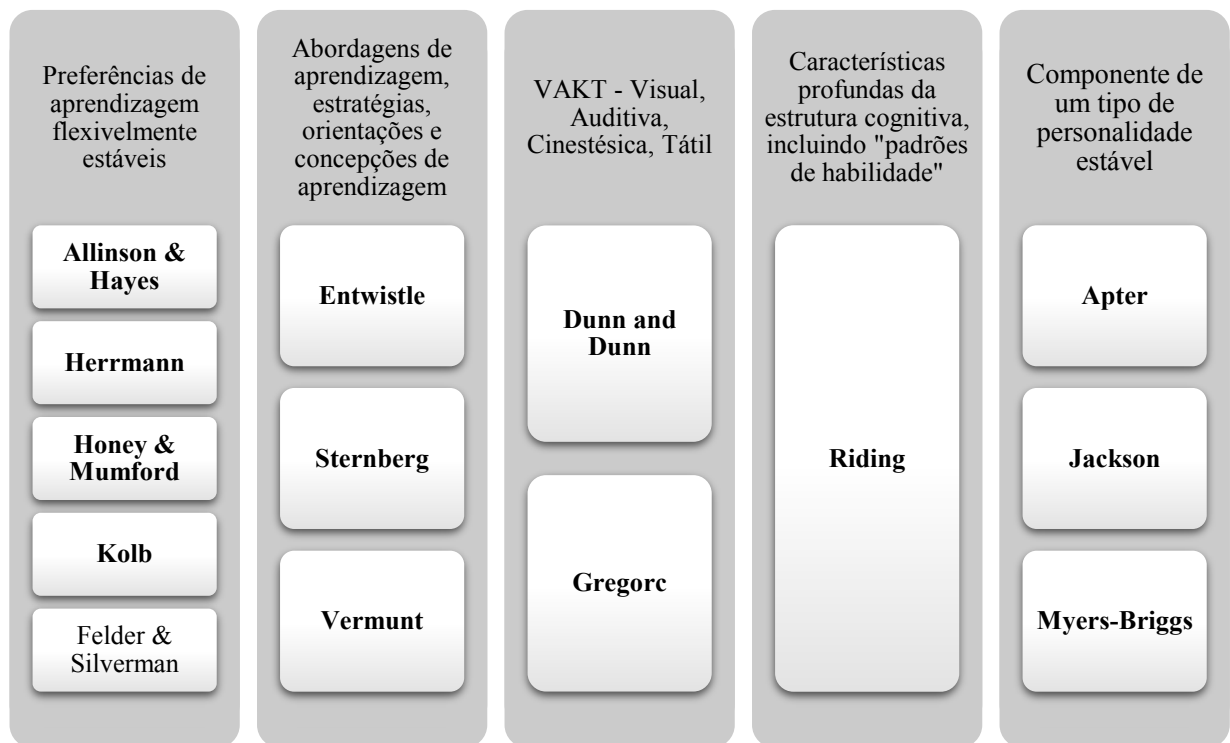
Curry (1987) categorizou diferentes abordagens de pesquisa dentro dos instrumentos de medição de estilos de aprendizagem. Através de uma revisão das capacidades psicométricas dos instrumentos chegou a três grandes grupos: os que evidenciavam as preferências de instrução, os que tinham como resultado o estilo de processamento de informação e por último os que tinham como foco a detecção do estilo cognitivo de cada discente. Cada teste tendia a refletir uma característica acerca das propriedades que envolvem a aprendizagem do indivíduo, compondo famílias de testes de acordo com estas semelhanças.

Entretanto, para Coffield et al. (2004) o modelo de Curry (1987) conhecido pela metáfora com uma cebola não torna clara a segregação destas camadas. Para os autores as concepções ditas de estilo cognitivo referem-se a conjuntos particulares de pressupostos teóricos, alguns deles de origem psicanalítica e que não podem ser pragmaticamente rotulados ou caracterizados. Até mesmo as ideias sobre estabilidade são influenciadas mais por preocupações teóricas do que por evidências empíricas, por este motivo é correto afirmar que não há uma teoria única de estilo cognitivo ou de aprendizagem que possa se tratar como

completa ou que não circule por outras áreas teóricas ou epistemológicas, tornando confusa a categorização de Curry (1987).

A partir destes estudos de Coffield et al. (2004) então, consegue-se segregar os estilos de aprendizagem mais conhecidos em famílias de acordo com suas características teóricas, como será evidenciado na figura 3.

Figura 3 – Família dos Estilos de Aprendizagem



Fonte: Adaptado Coffield et al. (2004)

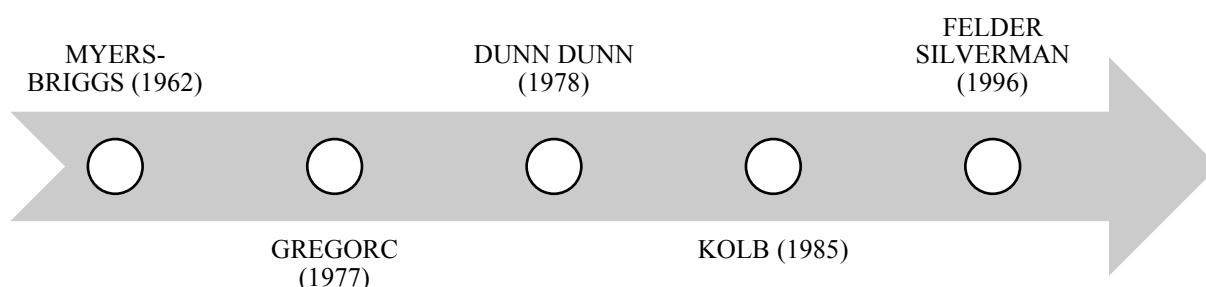
Como evidenciado na Figura acima, existem diversos modelos de identificação de estilos de aprendizagem validados cientificamente na literatura internacional. Coffield et al. (2004) detectaram em sua pesquisa a existência de 71 modelos para a identificação de estilos de aprendizagem, sendo 13 o número de modelos principais e 58 o número de adaptações deles. Os 13 modelos e instrumentos selecionados na revisão dos autores recebem esta segregação por se tratar dos mais influentes no campo de estudo dos estilos de aprendizagem principalmente na questão relacionada à quesitos como a validade, a confiabilidade, impacto pedagógico e aplicação prática destes e conseqüentemente de seus resultados.

No processo de revisão de literatura, Schmitt e Domingues (2016) apresentam algumas alternativas em seus modelos (GREGORC; WARD, 1977; DUNN; DUNN, 1978; DUNN; DUNN; PRICE, 1982; KOLB, 1984; GREGORC, 1985; FELDER; SILVERMAN, 1988;

ENTWISTLE; TAIT, 1995; FLEMING, 2001; DUFF, 2004; LUM; BRADLEY; RASHEED, 2011). Na última figura que retrata as famílias dos estilos de aprendizagem optou-se pela manutenção da literatura de Felder Silverman (1988) pois, além de ser utilizado no Brasil, também na área de ciências contábeis, foi indicado pelas autoras como sendo um teste relevante segundo seus padrões de crítica.

Schmitt e Domingues (2016) optam em sua pesquisa pelo uso do modelo proposto por Kolb, pelo fato deste ter mais aplicação e divulgação, mas também contemplam em seu estudo uma breve explicação sobre as os modelos propostos por Gregorc, Felder-Silverman, VARK e Dunn e Dunn, cuja evolução temporal pode ser observada a seguir.

Figura 5 – Linha do tempo dos testes de estilos de aprendizagem



Fonte: Adaptado Schmitt e Domingues (2016)

A partir do que é evidenciado pela figura, é possível observar há uma evolução no estudo dos estilos de aprendizagem em um curto espaço de tempo, de 1962 a 1996, sendo base até os dias atuais para estudos que visam esclarecer a relação dos estilos de aprendizagem dentro do fenômeno da construção do conhecimento, discussão que não é encerrada pois as mudanças nas modalidades de ensino, nos ambientes de aprendizagem, metodologias, estratégias estão em constante desenvolvimento.

Como nos resultados obtidos por Nogueira (2009) foi identificado que modelos que apresentam maior aceitação e são mais utilizados em estudos nacionais e internacionais com discentes da área de Contabilidade são Kolb, Myers-Briggs e Felder-Silverman, serão apresentadas as principais características destes dois primeiros modelos no quadro a seguir.

Cabe ressaltar que o modelo de Kolb (1984), mesmo sendo um dos mais utilizados, não consta nos próximos quadros por ter uma seção que o descreve de forma mais ampla a seguir.

Quadro 1 – Modelos de avaliação dos estilos de aprendizagem – Gregorc

GREGORC			
Método	Sigla	Resultados	Características
Gregorc Mind Styles Delineator	(MSD)	Sequencial Concreto – SC; Aleatório Concreto – AC; Aleatório Abstrato – AA e Sequencial Abstrato – AS	Modelo fenomenológico, explora as "habilidades de mediação" inconscientes da "percepção" e "ordenação".

Fonte: Adaptado Nogueira (2009); Coffield et al. (2004)

O modelo Gregorc distingue dois tipos de capacidades mediadoras nos indivíduos: percepção e ordem. As duas dimensões de percepção avaliadas são: abstrata e concreta e as duas dimensões de ordem são: sequencial e aleatório, formando os quatro estilos de aprendizagem expostos no Quadro 1, tido como bastante similar ao modelo de Kolb, Gregorc entende os estilos de aprendizagem como indicadores de funcionamento das mentes das pessoas (SCHMITT E DOMINGUES, 2016)

Schmitt e Domingues (2016, p. 367) afirmam que:

Gregorc acredita que as pessoas já nascem com uma predisposição para determinado estilo de aprendizagem e que, durante a sua vida, aprendem por meio de experiências concretas e por meio da abstração, usando esses dois polos de formas diferentes, conforme sua idade, o problema a ser enfrentado é solucionado.

O modelo de Dunn Dunn indica como os sujeitos respondem aos estímulos ambientais, emocionais, sociais, físicos, psicológicos, dentro do ambiente de aprendizagem (SCHMITT; DOMINGUES, 2016). Algumas características são expostas no Quadro 2.

Quadro 2 – Modelos de avaliação dos estilos de aprendizagem – Dunn Dunn

DUNN DUNN			
Método	Sigla	Resultados	Características
Dunn and Dunn's model and instruments of learning styles	(LSQ); (LSI) e (PEPS)	Estímulos básicos ambiental, emocional, sociológico, fisiológico e psicológico	Combina partes do experiencial, da fenomenologia e do sensorial

Fonte: Adaptado Nogueira (2009); Coffield et al. (2004)

Tendo pouca representatividade nas pesquisas do âmbito da gestão e da contabilidade, o modelo Dunn Dunn contempla o inventário é composto de 104 sentenças, e a mensuração das escalas varia de acordo com a idade do respondente (NOGUEIRA, 2009). Tem-se como próximo modelo a ser citado o proposto por Felder Silverman.

Quadro 3 – Modelos de avaliação dos estilos de aprendizagem – Felder Silverman

FELDER; SILVERMAN			
Método	Sigla	Resultados	Características
Index of Learning Styles	(ILS)	Sensorial/Intuitivo; Visual/Verbal; Ativo/Reflexivo; Sequencial/Global.	Combina partes do experiencial, da fenomenologia e do sensorial

Fonte: Adaptado Nogueira (2009); Coffield et al. (2004)

Sem custo e para uso livre, este modelo se baseia em projetar a maneira como os indivíduos preferem receber e processar a informação através de cinco questões relativas à caracterização dos estilos de aprendizagem (SCHMITT E DOMINGUES, 2016). Por fim, o último modelo a ser apresentado, Myers-Briggs.

Quadro 4 – Modelos de avaliação dos estilos de aprendizagem – Myers-Briggs

MYERS-BRIGGS			
Método	Sigla	Resultados	Características
Myers-Briggs Type Indicator	(MBTI)	Extroversão-introversão (E-I), sensação-intuição (S-N), pensamento-sentimento (T-F) e julgamento-percepção (J-P).	Baseado na teoria de Jung em quatro escalas bipolares, produzindo um possível 16 "tipos" de personalidade.

Fonte: Adaptado Nogueira (2009); Coffield et al. (2004)

Este modelo tem que tem forte ligação com análise de personalidade, é pouco utilizado no âmbito contábil no Brasil. No exterior também, visto que Wheeler (2001) destaca que as teorias da personalidade geraram um rico fluxo de pesquisa fora da contabilidade e são amplamente aplicadas em outras disciplinas, no entanto, pouca pesquisa usando essas teorias foi feita na contabilidade. O que demonstra que há lacuna de pesquisa para utilização deste método e a teoria junguiana, por exemplo.

Estes quadros têm como objetivo destacar e resumir, características atreladas aos modelos de identificação de estilos de aprendizagem mais utilizados na literatura, demonstrando algumas diferenças existentes entre eles.

De acordo com o instrumental utilizado para a identificação ou até mesmo implementação da base teórica que suporta o modelo, são definidos por cada pesquisador qual método é o mais adequado para sua pesquisa, não havendo uma definição de certo ou errado pois, por se tratar de uma detecção cognitiva, cada estudo terá sua abordagem e consequentemente seu resultado, a partir do método e da teoria de base escolhidos.

2.2.2. Teoria da Aprendizagem Experiencial

A teoria da aprendizagem experiencial foi criada por David Kolb no início da década de 1970, assim como instrumento que ele criou para testar a teoria - o Inventário de Estilo de Aprendizagem (LSI). Baseada no trabalho de estudiosos proeminentes do século XX, como John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers que já foram evidenciados na seção deste trabalho que contempla as teorias da aprendizagem e que tem em comum o fato que deram à experiência um papel central em suas teorias e estudos sobre o desenvolvimento humano (KOLB, 1984).

A teoria que de acordo com Kolb e Kolb (2005) visa desenvolver um modelo holístico do processo de aprendizagem experiencial e um modelo multilinear de desenvolvimento adulto, tem como ponto de partida da pesquisa, segundo com Coffield et al. (2004) a insatisfação com os métodos tradicionais de ensino dos estudantes de gestão, o que o levou a experimentar métodos de ensino experiencial. O criador do método então observou que alguns discentes tinham preferências definitivas para algumas atividades, como exercícios, mas não outras, como palestras formais.

Para Silva (2017), a teoria da aprendizagem experiencial desenvolvida por Kolb utiliza a experiência como elemento central ao aprendizado, visto que ele requer que os indivíduos desenvolvam habilidades que estão em polos opostos, uma vez que a decisão de como o indivíduo quer aprender depende de sua escolha pessoal. Sobral (2005) ainda observa que a base teórica do inventário é um modelo estrutural da aprendizagem centrado na pessoa que postula duas dimensões fundamentais para o processo de aprendizagem, cada qual consistindo em duas orientações elementares em oposição dialética: a dimensão de "apreensão" opõe a orientação para vivência concreta contra a orientação para conceituação abstrata; e a dimensão de "transformação" opõe a orientação para observação reflexiva contra a orientação para experimentação ativa. Sobral (2005) afirma em resumo, que os resultados do Inventário que correspondem às duas dimensões básicas postuladas definem quatro estilos de aprendizagem: assimilador, convergente, acomodador e divergente.

Sousa e Leal (2017) destacam que a aprendizagem experiencial consegue ilustrar as habilidades proporcionadas pelo contato do discente com a realidade, já que, em atividades como o desenvolvimento de projetos ou até mesmo a resolução de problemas, este aluno de gestão, citado por com Coffield et al. (2004) pode desenvolver tanto suas aptidões na administração de conflitos como também seu desenvolvimento pessoal.

A partir dos estudos de Pimentel (2007, p. 160): “a aprendizagem experiencial enfatiza a interdependência entre características internas do ser aprendiz e circunstâncias externas do ambiente, entre conhecimento de origem pessoal e social.” Perante estas constatações iniciais da teoria proposta por Kolb (1984), a aprendizagem experiencial é o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência, abordando a construção do conhecimento como um processo contínuo. O autor ainda afirma que para compreendermos aprendizagem, é necessário que se compreenda a natureza do desenvolvimento, buscando através desta teoria, uma perspectiva integrativa sobre a aprendizagem, que combine a experiência, a percepção, a cognição e o comportamento (KOLB, 1984).

Kolb e Kolb (2017) destacam como principais influências na criação da Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) autores conhecidos como Jean Piaget (1896–1980) e seus estudos acerca do Construtivismo e Lewin e Dewey. Este recente trabalho ainda cita o autor brasileiro Paulo Freire (1921–1997), a partir do diálogo entre iguais, no *hall* das influências para criação do modelo. Como características principais dos modelos apresentados como influenciadores da criação do modelo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984) no quadro 5.

Quadro 5 – Características dos Modelos de Aprendizagem que influenciaram Kolb

Modelo	Aspectos			Teoria
Lewin	Ênfase no “aqui e agora” – Experiência concreta (EC) para validar conceitos abstratos	Pesquisa-ação e treinamento em laboratório são baseados em processos de feedback	Compartilha-se uma experiência totalmente, concretamente e de forma abstrata	Teoria do campo
Dewey	O modelo do processo de aprendizado de Dewey é notavelmente similar ao Lewiniano	Ele explica de forma mais explícita a natureza desenvolvimentista do aprendizado	Defende a ideia de unir teoria à prática	Teoria da Investigação de John Dewey
Piaget	O processo de aprendizagem pelo qual este desenvolvimento ocorre é um ciclo de interação entre o indivíduo e o meio ambiente que é semelhante aos modelos de aprendizado Dewey e Lewin	O trabalho de Piaget identificou quatro estágios principais de crescimento cognitivo que emergem do nascimento até cerca de 14 a 16 anos	Identifica o processo básico do desenvolvimento da aprendizagem dos adultos	Teoria da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo de Piaget

Fonte: adaptado de Kolb (1984)

Conforme exposto no Quadro 5, aspectos notáveis demonstram os principais legados que foram captados por David Kolb para a concepção da sua teoria, visto que os achados de Lewin são datados de (1936), Dewey (1938) e Piaget (1970). Diante destas teorias e modelos de aprendizagem já desenvolvidos e conseqüentemente criticados, Kolb desenvolve seu próprio modelo, denominado Teoria da Aprendizagem Experiencial, que tem como principal vantagem uma análise prévia dos desafios percebidos nestes outros modelos, fazendo com que Kolb pudesse ir em busca de novas descobertas no que tange a aprendizagem fortemente relacionada com as experiências previamente vivenciadas pelos discentes.

Kolb (2015) afirma que se fosse reescrever a Aprendizagem Experiencial, promoveria James a um status igual ao de Dewey, Lewin e Piaget, já que seu estudo mais aprofundado das obras de James (1912); e Taylor e Wozniak (1996) após sua publicação revelaram no empirismo radical uma base epistemológica para a teoria da aprendizagem experiencial e uma análise detalhada do papel da experiência na aprendizagem.

A TAE tem relação divergente com os modelos ditos como tradicionais de aprendizagem que têm como característica principal o viés comportamental. Conhecido como Behaviorismo, tem como principais autores, segundo Kolb (1984), Watson, Hull e Skinner. Suas principais diferenças da TAE estão relacionadas às bases filosóficas e epistemológicas que formam as duas teorias. Diferenças estas que podem ser evidenciadas nas relações de aprendizagem, onde o Behaviorismo tem a concepção de ideias fixas e a TAE admite a formulação e reformulação de ideias, não aceitando que elas possam ser imutáveis dentro do processo de desenvolvimento do conhecimento do ser humano (KOLB, 1984).

Kolb (2015) ainda destaca que a TAE no decorrer dos anos tem sido julgada pelos padrões de validade de construto, tendo como resultado a ampla aceitação como uma estrutura útil para a inovação educacional centrada na aprendizagem, incluindo o design instrucional, o desenvolvimento do currículo e a aprendizagem ao longo da vida.

O autor enfatiza a importância da crítica para o desenvolvimento da teoria, trazendo também os resultados da pesquisa de Kayes (2002) que reviu as críticas à teoria e a partir deste levantamento ofereceu a sua própria. Kayes (2002) sugere que os críticos negligenciaram o papel da teoria da aprendizagem social construtivista de Vygotsky na teoria do desenvolvimento da aprendizagem experiencial e o papel do conhecimento pessoal e do conhecimento social na aprendizagem experiencial. O autor propõe, portanto, uma extensão da teoria de aprendizagem experiencial baseada na análise pós-estruturalista de Lacan que elabora a fratura entre o

conhecimento pessoal e social e o papel que a linguagem desempenha na experiência modeladora.

Nogueira et.al. (2012), informa que Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) recebe esse nome para enfatizar o papel central que a experiência desempenha no processo de aprendizagem. Cerqueira (2000) anteriormente destacou que este modelo estrutural da aprendizagem é centrado na pessoa e que exige duas dimensões fundamentais para o processo de aprendizagem, cada qual consistindo orientações elementares em oposição dialética. São elas, a aquisição da informação, que pode se dar na forma de uma experiência concreta ou de uma conceitualização abstrata e a internalização da informação, que pode se dar como uma experimentação ativa ou observação reflexiva, resultando desta formação, os tipos de estilos de aprendizagem dos aprendizes.

Trevelin (2011) descreve as quatro estratégias desenvolvidas por Kolb (1984), onde o aprendiz e o próprio docente irão se encaixar em um dos quadrantes, sendo eles a Experiência Concreta (EC), Observação Reflexiva (OR), Conceitualização Abstrata (CA) e por último a Experimentação Ativa (EA), as chamadas Preferências de Aprendizagem (EA – OR – EC – CA) que formam todos os estilos de aprendizagem propostos pelo autor. Sousa e Leal (2017) abordam a função da visita técnica no processo de aprendizagem dos discentes, tendo como base teórica a TAE, vinculando esta experiência a Experimentação Ativa (EA), que neste caso é proporcionada pelo fato de se conhecer uma organização, seus métodos, procedimentos pela observação de suas atividades.

Porém, os autores também alertam que para que a atividade experiencial tenha reflexo no processo educativo é importante que o docente e o discente também estejam preparados para tal procedimento. Gil (2006) elenca as etapas que devem ser observadas, dando importância a fatores como o planejamento e a discussão prévios desta atividade e posteriormente a reflexão acerca do que foi observado, aliando teoria e prática.

Nogueira (2009) destaca em seu estudo características do inventário de Kolb, descrevendo que ele é composto por 12 sentenças e 4 respostas para cada, sendo estas ordenadas de 4 até 1 de acordo com a importância para a aprendizagem. No que tange a classificação dos estilos de aprendizagem, dispõe-se que os indivíduos apresentam a predominância de duas das quatro preferências de aprendizado, podendo assim identificar-se o estilo de aprendizagem dos discentes, podendo ser: Acomodador, Assimilador, Convergente ou Divergente.

A Tabela 1 destaca as características de cada um dos quatro estilos de aprendizagem a partir de sua composição de dentro do Ciclo de Aprendizagem de Kolb, bem como uma característica do adulto aliada ao estilo identificado a partir do inventário.

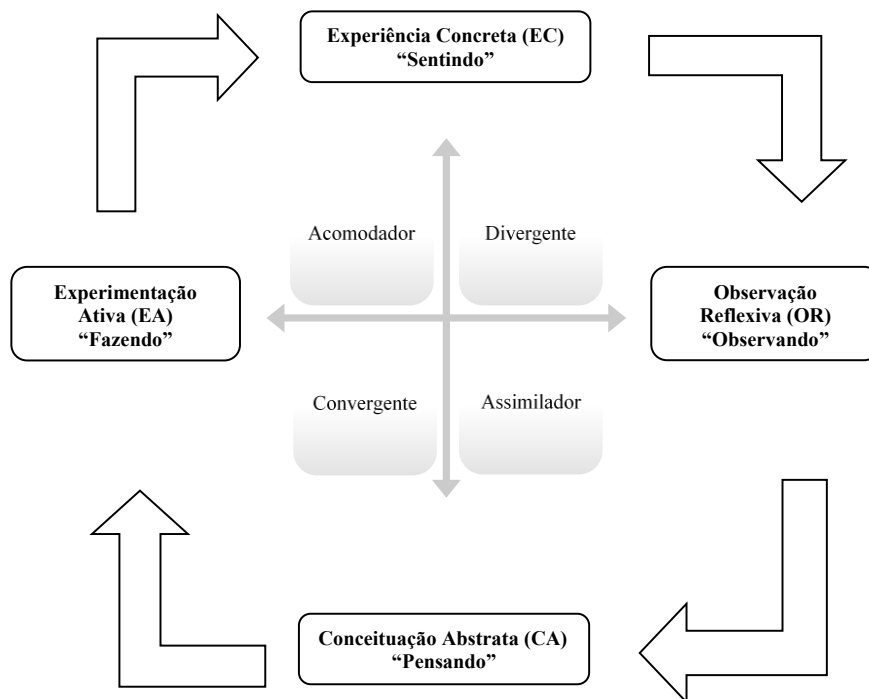
Tabela 1 – Os estilos de aprendizagem e suas características

Estilo de aprendizagem	Composição	Característica	Questão Favorita
Acomodador	(EC + EA)	Observador	Por quê?
Assimilador	(CA + OR)	Pensador	O quê?
Convergente	(CA + EA)	Examinador	Como?
Divergente	(EC + OR)	Atuador	E se?

Fonte: Adaptado Trevelin (2011)

A Tabela 1 tem o intuito de apresentar um resumo acerca da formação dos tipos de estilos de aprendizagem, pois, através destes conceitos se inicia o processo de identificação dos discentes que farão parte deste estudo. Para que esta identificação se dê de forma clara, apresenta-se o Ciclo de Aprendizagem de Kolb, desenvolvido com base na Teoria da Aprendizagem Experiencial, cuja principal função é ajudar os alunos a transformarem a experiência em conhecimento aplicando-o (KOLB, 1984).

Figura 6 – Ciclo de Aprendizagem de Kolb



Fonte: Adaptado Kolb (1984); Nogueira, Espejo, Reis e Voese (2012); Lima (2007).

O ciclo, evidenciado na figura 6, também tem como função, a determinação dos quadrantes que se formam entre os eixos, sendo o eixo horizontal, conhecido como eixo do processamento, que aborda como fazemos as coisas e o eixo vertical o da percepção, que observa como pensamos as coisas (KOLB, 1984).

O primeiro quadrante do ciclo, onde se encontra o estilo de aprendizagem acomodador, suas atividades básicas são o sentir e o agir, são pessoas que usam mais a intuição que a lógica, por mais que sejam impulsivas, têm facilidade de trabalhar em grupos. O segundo quadrante contempla o estilo de aprendizagem divergente, que tem no sentir e no observar seus reflexos e primeiras impressões, sendo esta pessoa capaz de propor soluções através de novas perspectivas, mesmo não tendo tendência a agir, elas preferem observar.

Logo após, no terceiro quadrante, tem-se o estilo de aprendizagem convergente, caracterizado por pensar e agir, estas pessoas não costumam ter muitas habilidades sociais, gostam de trabalhar sozinhos para realizar suas tarefas técnicas. Por último, no quarto quadrante está o estilo de aprendizagem assimilador, esta pessoa pensa e observa, este adulto prefere o conhecimento abstrato a aplicações práticas de um conteúdo, por exemplo.

Em outras palavras, se pode entender o processo do conhecimento com o ciclo de Kolb supondo que ele começa com uma experiência e examina o que aconteceu, após a experiência é refletida para examinar o que foi experimentado e os resultados que ocorreram. Esta experiência então é conceituada para perceber por que isso aconteceu e o que os resultados implicam. Por fim, o novo pensamento é aplicado através de experimentação ativa ou planos são feitos para o que será feito de forma diferente da próxima vez.

Pimentel (2007) que aborda a Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) a partir do viés do desenvolvimento profissional, enfatiza que esse decorre da aprendizagem atual, assim como o desenvolvimento já constituído é imprescindível para o aprendiz. Percebe-se desta forma que o uso da teoria tem relação com o ambiente em que estão inseridos os objetos do estudo, característica importante em pesquisas em ciência social.

Também de acordo com Kolb (1984) existem profissões mais ligadas à cada estilo de aprendizagem, conforme é ilustrado pela Figura 8

Figura 7 – As profissões e os Estilos de Aprendizagem

Acomodador [EA-EC]	Divergente [EC – OR]	Assimilador [OR – CA]	Convergente [CA – EA]
<ul style="list-style-type: none"> • Bancários, administradores, políticos, gerentes, especialistas em relações públicas, vendedores, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejadores, orientadores, terapeutas, assistentes sociais, enfermeiras, artistas, músicos e atores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores, escritores, advogados, bibliotecários, matemáticos, biólogos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Especialistas e os profissionais tecnológicos, economistas, engenheiros, médicos, físicos, informatas, etc.

Fonte: Adaptado Kolb (1984)

Diante das profissões relacionadas pela literatura, pode-se perceber que o estudante da área da contabilidade pode possuir qualquer um dos estilos de aprendizagem propostos por Kolb, tendo na pesquisa de Svinicki e Dixon (1987) a identificação com as respectivas atividades instrucionais que podem apoiar diferentes aspectos do ciclo de aprendizagem, conforme a Figura 9:

Figura 8 – Atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula de acordo com os estilos de aprendizagem propostos por Kolb

Experiência Concreta (EC)	Observação Reflexiva (OR)	Conceituação Abstrata (CA)	Experimentação Ativa (EA)
<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório • Observação • Simulações e jogos • Trabalho de campo • Filmes de trigger • Leituras • Conjuntos de problemas • Exemplos práticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro • Discussão • Diário • Brainstorming • Autorreflexão • Diálogo • Feedback • Críticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Palestra • Construção de modelos • Analogias • Artigos • Projetos • Mapeamento • Diagramas analíticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Simulação • Laboratório • Projeto • Estudo de caso • Trabalho de campo • Lição de casa • Interação • apresentação

Fonte: Adaptado Svinicki e Dixon (1987)

Este foi um dos primeiros estudos científicos que se destinou a identificação de estratégias de ensino e aprendizagem relacionados a Teoria da aprendizagem experiencial e seus estilos, atualmente muito se estuda a respeito, tendo ênfase nas metodologias ativas, que dependem mais do aluno dentro do processo de aprendizagem. Esses e outros fatores que serão analisados diante dos resultados detectados através do instrumento de coleta de dados.

Diante das estratégias e métodos de aprendizagem utilizados, temos hoje os MOOCs (Massive Open Online Course), como a aprendizagem experiencial descreve um modelo didático, onde a aprendizagem não é baseada primariamente na teorização abstrata, mas em um ciclo holístico, como já foi discutido anteriormente, essas fases são organizadas em duas dimensões: percepção (do abstrato ao concreto) e processamento (do reativo ao ativo) as quais são utilizadas na composição do desenvolvimento didático da ferramenta, de acordo com Grunewald, Meinel, Totschnig, e Willems (2013).

No desenvolvimento dos MOOCs os divergentes são estimulados com exemplos e podem analisá-los a partir de diferentes perspectivas, já os assimiladores aprendem através de modelos teóricos. Os Convergentes aprendem processando idéias e concentrando-se em problemas precisos e por fim os acomodadores são instigados com experimentos e combinam modelos com os insights obtidos.

Os autores validam também, assim como Vygotsky a importância da dimensão social da aprendizagem, levando em conta que a mesma ocorre junto com os outros, em todos os tipos de situações sociais ou contextos, trazendo como argumento que um aluno precisa participar de uma comunidade em para entender e criar significado e validando também a importante tarefa das TICs no ensino a distância como uma forma de permitir que os alunos aprendam e apoiem uns aos outros, apesar da separação física.

2.2.2.1. The Learning-Style Inventory (LSI), O inventário de Kolb

A partir da Teoria da Aprendizagem Experiencial e conseqüentemente em observação ao seu ciclo de aprendizagem, David A. Kolb desenvolve o Inventário dos Estilos de Aprendizagem (IEA) conhecido como *The Learning-Style Inventory (LSI)*, que é um questionário que tem como função identificar de forma mais prática os estilos de aprendizagem dos respondentes.

Este questionário é difundido cientificamente e utilizado em estudos de diversas áreas do conhecimento. Versões acabaram sendo atualizadas devido às críticas a consistência interna das escalas, por este motivo, a versão de 1999 usa um método de classificação de escolha forçada para avaliar os modos de aprendizagem preferidos de um indivíduo, seguindo as opções propostas pela teoria (CA, EC, EA e OR)

Partindo dos questionamentos aplicados às características que compunham o processo de aprendizagem do aluno e conseqüentemente da análise dos EA, Kolb (2000) sugere também a ideia de um inventário que identificasse essas preferências através da captura de diferenças de aprendizagem individuais destes discentes, através dos pontos abordados na teoria da aprendizagem experiencial.

Segundo Kolb (2015), o LSI foi traduzido para vários idiomas, incluindo inglês, espanhol, francês, português, árabe, russo, holandês, alemão, sueco, chinês, romeno, persa, tailandês e japonês. O valor da estrutura holística da Teoria da Aprendizagem Experiencial para entender as diferenças culturais tem sido demonstrado em vários estudos sobre gestão transcultural, o que o valida para aplicação em outros países como o Brasil.

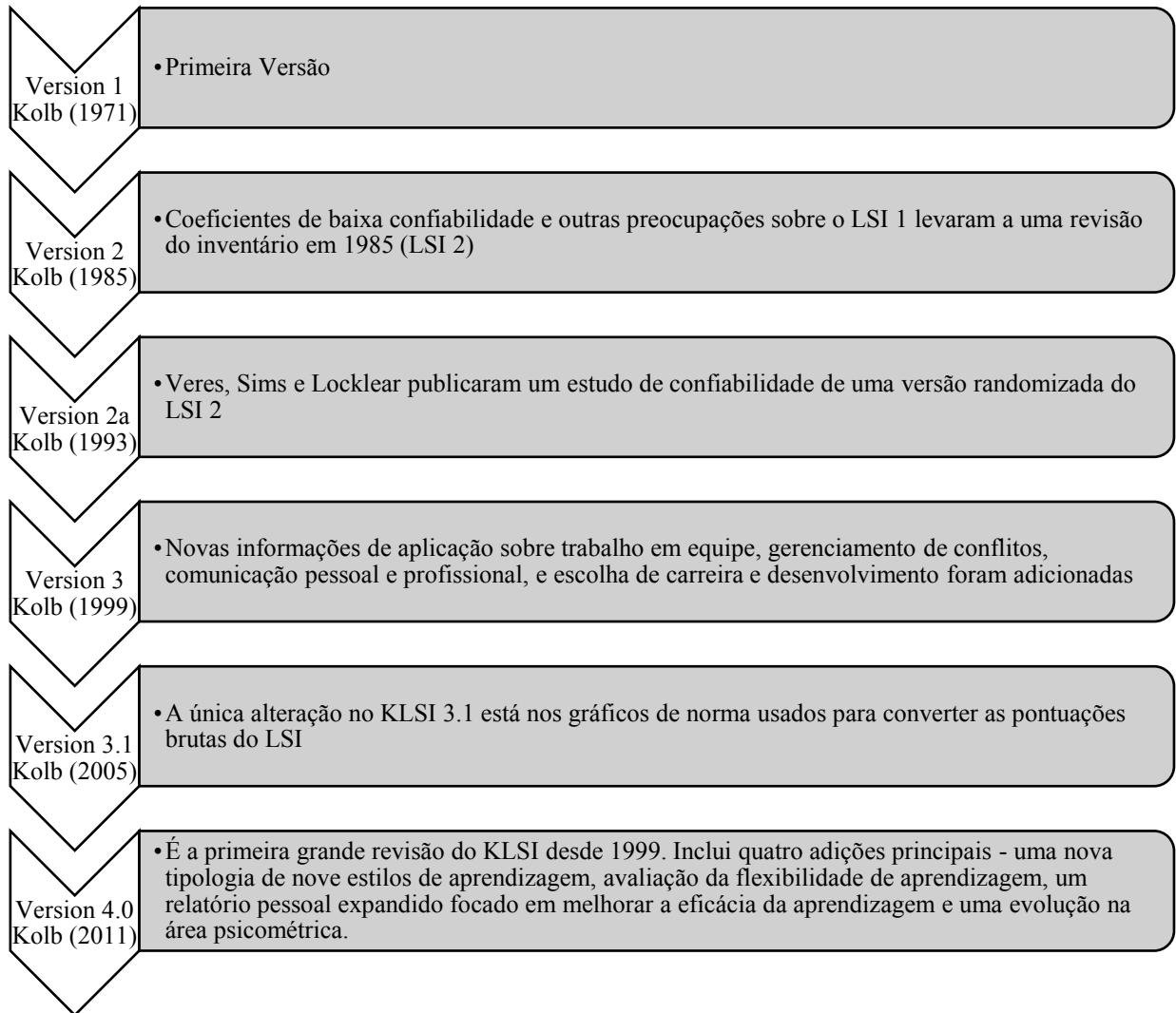
Sobral (1992), que foi quem validou o inventário no Brasil, observou como resultados do seu trabalho que os construtos postulados por Kolb e expressos através de escalas têm limitações psicométricas na explicação da variação do modo de aprender e seus resultados no estudo pré-clínico, porém, as mesmas propiciam inferências de valor educativo que apontam para a utilidade do instrumento na indução de reflexão sobre modos de aprender.

Sobral (2003) reitera a existência de múltiplos instrumentos que visam à identificação do estilo de aprendizagem dos alunos, porém, destaca que dentre eles o Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb tem uma aplicabilidade e exposição dentro do meio acadêmico, por este motivo foi o modelo escolhido para este estudo.

Nos últimos 38 anos seis versões do LSI foram desenvolvidas e durante esse período, foram feitas tentativas de compartilhar abertamente informações sobre o inventário, sua

pontuação e suas características técnicas com outros pesquisadores interessados, afirma o Instituto que detem os direitos de uso do inventário. O autor também afirma que os resultados das pesquisas, publicadas no mundo inteiro, foram fundamentais para a melhoria contínua do inventário (KOLB; KOLB, 2005). A figura 10 destaca a evolução do questionário.

Figura 9 – Evolução do LSI



Fonte: *Kolb Institute* (2018)

Esta figura que destaca as versões do questionário e suas principais alterações é importante para que se perceba a acuidade da qualidade dos dados para o autor mesmo passados 40 anos de sua criação. Para Kolb (2018) muito mais do que um instrumento para detectar os estilos de aprendizagem dos discentes, o LSI é um difusor da Teoria da Aprendizagem Experiencial e por isso deve se manter sempre atualizado. Além disso, as especificações técnicas da versão 4.0 foram projetadas para aderir aos padrões de testes educacionais e

psicológicos desenvolvidos pela *American Educational Research*, Associação Americana de Psicologia e do Conselho Nacional de Medição em Educação.

Vale ressaltar que Kolb (2015) afirma que o LSI não se destina a ser um teste psicológico preditivo como QI, já que ele foi originalmente desenvolvido como um exercício de autoavaliação e um meio de validação de construto da teoria da aprendizagem experiencial.

1. Para compor o referencial teórico desta pesquisa, tem-se a seção destinada a temática da motivação. Por ter relações epistemológicas e ontológicas com a detecção nos estilos de aprendizagem dos discentes, a caracterização deste fator relacionado a aprendizagem busca trazer robustez à pesquisa, bem como uma análise mais completa dos determinantes deste fenômeno

2.3.MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Tem-se optado pelo uso de mais de uma abordagem que trabalha a aprendizagem através de tarefas significativas e relevantes para o aluno, sendo importante levar em conta outros fatores críticos, como o conhecimento prévio deste aluno, como já foi abordado na seção temática da aprendizagem experiencial, ou saber que os alunos têm sua própria orientação motivacional, estilos de aprendizagem e conseqüentemente, estratégias de aprendizagem que melhor se adaptam ao seu perfil, como trata Perez-Barriga (2013).

Vermetten (1999) destaca que o modelo de aprendizagem proposto por Ramsden (1988) já trazia a importância de estudos que envolvessem tanto a matéria (ensino, avaliação e currículo) quanto a pessoa (por exemplo, a motivação) como domínios importantes para a adoção de abordagens e estratégias de aprendizagem. Neste contexto é possível afirmar que estudar aprendizagem cada vez mais deve ser feito de forma conjunta e integrando outros fatores determinantes que complementem a análise, como faz-se neste estudo.

Diante deste cenário, tem-se o constructo da motivação, que de acordo com Leal, Miranda e Carmo (2013) foi difundida e mundialmente conhecida por meio dos estudos de Porter e Lawler (1968) que a dividiu em duas vertentes: motivação intrínseca e motivação extrínseca, tendo por base a teoria da motivação de Vroom (1964). A motivação, do Latim *movere*, é o que faz um sujeito se mover em uma determinada direção e sentido (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2009).

Para Gagné e Deci (2005 p. 331), a motivação intrínseca envolve pessoas fazendo uma atividade porque elas acham interessante e obtêm satisfação espontânea da própria atividade, em contraste tem-se a motivação extrínseca, quando requer a adoção de instrumentos comportamentais como as punições e recompensas, de modo que a satisfação não vem da atividade em si, mas das conseqüências extrínsecas às quais a atividade conduz. Porém, é relevante afirmar que, Boruchovitch (2008) e Ryan e Deci (2000), defendem que não é possível criar um caráter dicotômico entre as duas vertentes de motivação, de modo que a coexistência das diferentes formas tem um caráter adaptativo, principalmente quando ocorre o predomínio da motivação intrínseca sobre a extrínseca, ou quando existe um caráter autodeterminado na motivação extrínseca, fato que também foi afirmado nos principais estudos da área (DECI, 1975; DECI; RYAN, 1985).

Como bases teóricas que compõe os estudos motivacionais estão o Quadro 6.

Quadro 6 – Características dos Modelos de Aprendizagem que influenciaram Kolb

Teoria	Publicações
Teoria da Motivação para a Realização	Atkinson, 1957, 1964, 1987 e McClelland, 1965)
Teoria Atribucional	(Weiner 1985, 1992)
Teoria do Valor Próprio	(Covin, 1983, 1984, 1992; Covington e Berry, 1976; Covington e Omelich, 1979, 1984)
Teoria de Metas de Realização	(Dweck e Elliot, 1983).
Teoria da Autodeterminação	(Deci e Ryan, 1985)

Fonte: Adaptado Prates (2011)

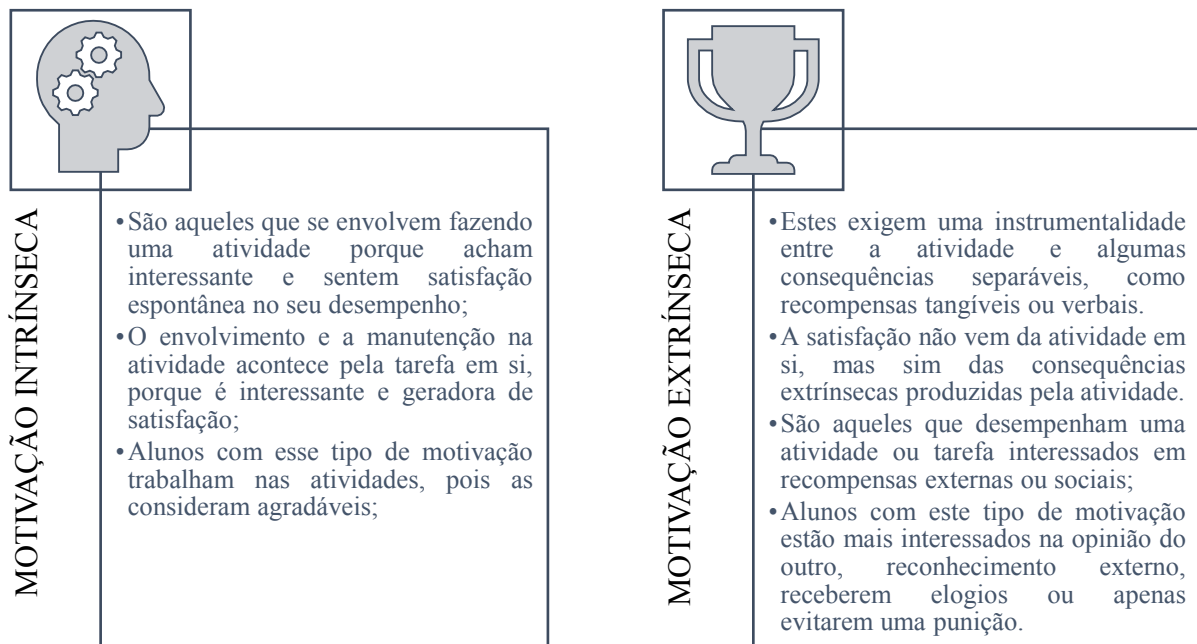
2.3.1. Teoria da Autodeterminação

Uma vertente que está recebendo cada vez mais suporte em vários domínios da ciência é a teoria da autodeterminação (TAD), conhecida em inglês como *self-determination theory* – *SDT*, inicialmente tratada nos estudos de Deci e Ryan, (1981; 1985). Segundo Gagné, Forest, Vansteenkiste, Crevier-Braud, Van den Broeck, Aspel, Bellerose, Benabou, Chemolli, Günter, Halvari, Indiyastuti, Johnson, Molstad, Naudin, Ndao, Olafsen, Rouse, Wang e Westbye (2015), a SDT oferece uma conceituação multidimensional de motivação, permitindo a avaliação do nível e da qualidade de motivação.

Lima Filho (2017) trata em seus estudos voltados aos alunos de ciências contábeis que a Teoria da Autodeterminação destaca a importância da motivação dos estudantes como fonte de satisfação imediata nas tarefas acadêmicas. Corroborando com as ideias já apresentadas, Leal, Miranda e Carmo (2013) afirmam que esta teoria tem sido bastante discutida no campo da motivação para a aprendizagem escolar, havendo muitos estudos evidenciando que a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho dos estudantes, bem como a aprendizagem pode interferir na motivação.

Dentro deste contexto trata-se também da desmotivação, que para Gagné et. al. (2015), pode ser definida como a ausência de motivação para uma atividade. Quanto a orientação motivacional, o respondente pode ter mais relação com a motivação intrínseca, que é definida como uma atividade em si, isto é, porque é interessante e agradável em si mesma e/ou com a motivação extrínseca, que se refere ao envolvimento na atividade por razões instrumentais, como receber recompensas e aprovação, evitar punições ou críticas, impulsionando a autoestima, ou atingindo um objetivo pessoalmente valorizado, estas e outras ideias estão representadas de maneira simples na figura que segue.

Figura 10 – Características motivacionais dos discentes



Fonte: Adaptado de Leal, Miranda e Carmo (2013)

Assim como as características estudadas pelo campo da psicologia através das teorias behaviorista, cognitivista, humanista e psicanalítica, a motivação, assim como os estilos de aprendizagem, possuem relação sociocultural, isto é, com o ambiente onde este discente se desenvolveu ou está inserido, trazendo os valores e culturas como um motivador extrínseco, orientando sua autodeterminação mais para si ou mais para os outros (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

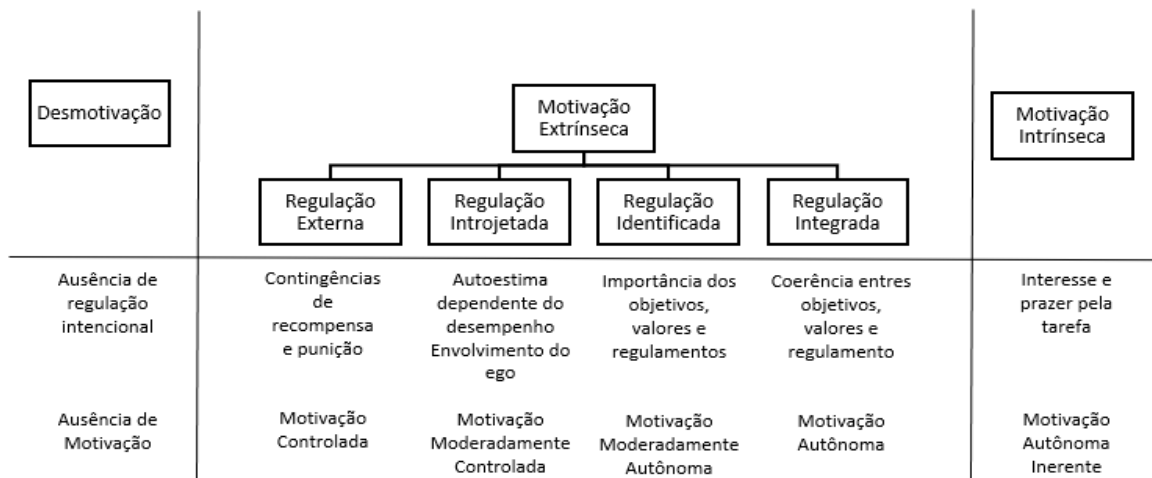
Porém, para Gagné e Deci (2005), há um aspecto importante que deve ser observado na TAD, a proposição de que a motivação extrínseca pode variar no grau em que é autônoma versus controlada. Em outras palavras, os autores destacam que atividades que não são interessantes, isto é, que não são intrinsecamente motivadoras, requerem motivação extrínseca, portanto, sua atuação inicial depende da percepção de uma contingência entre o comportamento e uma consequência desejada, como aprovação implícita ou recompensas tangíveis. Dentro da evolução das pesquisas motivacionais, Gagné e Deci (2005) apresentam também um *Continuum* de autodeterminação, identificando os seis tipos de motivação e a quais regulações externas eles estão expostos.

Como uma forma de organização do que é proposto pela TAD, Gagné e Deci (2005) descrevem comportamento das orientações motivacionais no *Continuum*. A motivação varia da motivação extrínseca (amotivação), que é totalmente desprovida de autodeterminação, à

motivação intrínseca, que é invariavelmente autodeterminada. A motivação intrínseca é a base sobre a qual a cultura da participação é construída e pode ser desencadeada pelo apoio do grupo, pelo sentimento de um propósito comum e por uma criatividade colaborativa, de acordo com Grunewald, Meinel, Totschnig e Willems (2013). Sobre a motivação extrínseca Ackerman e Hu (2011) trazem a ideia da necessidade de se usar uma abordagem de aprendizado ativo para motivar os alunos a aprender.

O continuum entre a motivação extrínseca em direção a motivação intrínseca é diferenciado em 4 patamares de regulação comportamental que são: Regulação externa, Regulação introjetada, Regulação identificada e Regulação integrada cada uma delas com suas características relacionadas da forma menos autônoma de motivação para a mais autônoma (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008). O Continuum *de autodeterminação* será apresentado no elemento gráfico seguinte devido a relevância destes conceitos para o desenvolvimento deste estudo.

Figura 11 – Representação esquemática do *Continuum* de autodeterminação



Fonte: Adaptado de Gagné e Deci (2005)

A figura 11 apresenta o *continuum* de autodeterminação mostrando a amotivação, que é totalmente desprovida de autodeterminação, os tipos de motivação extrínseca, que variam em seu grau de autodeterminação, e a motivação intrínseca, que é invariavelmente autodeterminada. Também são mostrados a natureza do regulamento para cada um e sua colocação ao longo do *continuum* indexando o grau em que cada um representa a motivação autônoma (GAGNÉ e DECI, 2005). Em posse do conhecimento sobre os pilares básicos da motivação e suas orientações, evolui-se para uma nova abordagem, trata-se da motivação para

aprender, utilizada para análises que envolvam docentes, discentes além de qualquer tipo de pessoa em ambiente de aprendizagem ou que esteja a ela determinada.

2.3.2. Motivação para aprender

Por ter como base em teorias cognitivas e sociocognitivas, segundo Martini e Boruchovitch (2004), as pesquisas científicas que contemplam a motivação servem como um acréscimo no que tange a essa temática no âmbito acadêmico, trazendo robustez a métodos e instrumentos de pesquisa já utilizados anteriormente ou aplicados de forma isolada. Bzuneck (2001) traz como resultado de pesquisa que a motivação para aprender é reconhecida por décadas de pesquisa como sendo um fator que afeta demasiadamente o desempenho escolar, de modo a refletir não só nas notas ou conceitos dos alunos, mas também nos índices de evasão escolar, tão estudados na atualidade. Existem então, diversos instrumentos utilizados para detecção da orientação motivacional, sendo estes baseados nos mais diversos estudos internacionais e teorias como destaca o quadro 7.

Quadro 7 – Estudos sobre Motivação

Publicações	Tradução e Adaptação de:	Autor	Característica
Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002)	The Work Preference Inventory (WPI)	Amabile et al. (1994)	Avaliar a motivação intrínseca e extrínseca
Boruchovitch e Neves (2005/2008)	The Work Preference Inventory (WPI)	Amabile et al. (1994)	Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários (EMA-U);
Sobral (2003), Neves e Boruchovitch (2004; 2007), Martilnelli e Bartholomeu (2007), Guimarães e Bzuneck (2008) e Alcará e Guimarães (2010)	The Academic Motivation Scale (AMS)	Vallerand et al. (1992)	Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

Fonte: Adaptado SCACCHETTI (2013)

Observa-se que a função do quadro 7 é destacar os diversos autores de publicações nacionais acerca da motivação que utilizaram distintas métricas para detectar estas orientações nos indivíduos, podendo-se observar que não há de fato um único meio de observação deste constructo.

Estudos anteriores em contabilidade utilizaram a análise sobre a motivação dos alunos em ciências contábeis, tendo como exemplo Leal, Miranda e Carmo (2013) que discutem a

Teoria da Autodeterminação avaliando a motivação de 259 estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública. Os resultados da pesquisa foram analisados por meio da análise fatorial exploratória, explicando que de um lado, encontram-se estudantes preocupados em aprofundar o nível de conhecimentos ou em atingir uma fundamentação adequada para o desempenho de sua futura atuação; de outro lado, estão aqueles preocupados apenas com a obtenção do diploma ou interessados em comparecer às aulas para garantir frequência. Ressalta-se, portanto, a relevância de se compreender e de avaliar os níveis motivacionais dos estudantes, possibilitando, assim, o planejamento para incentivar e explorar a motivação em ambientes acadêmicos.

O artigo publicado por Lima Filho (2017) explora e analisa o Questionário de Estratégias Motivadas de Aprendizagem (MSLQ), validado por Modelagem de Equações Estruturais e, adicionalmente, verifica se idade ou gênero afetam o nível de aprendizagem autorregulada dos alunos de mestrado e doutorado no Brasil. As hipóteses utilizadas no estudo não foram suportadas pelos resultados da análise multivariada dos dados já que as variáveis estudadas não indicaram relevância estatisticamente significativa. Esses resultados sugerem que outras variáveis – tais como em que ponto no curso estão ou em que tipo de instituição de ensino estão estudando – devem ser analisadas ajudando professores, estudantes, pesquisadores, instituições de ensino e programas de pós-graduação a compreenderem os aspectos da aprendizagem autodeterminada que caracterizam estudantes de mestrado e doutorado em Contabilidade.

Utilizando a mesma escala que é utilizada nesta pesquisa, tem-se o artigo de Miranda, Leal e Castro (2016) que tem como objetivo averiguar a frequência do uso de estratégias de aprendizagem, identificar a motivação para aprender e verificar a relação entre essas duas variáveis numa amostra de 480 alunos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. Os resultados sugerem que o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos é importante para o seu desempenho e é potencializado pela motivação intrínseca.

Já o artigo publicado por Vendruscolo e Bercht (2015) tem como principal objetivo analisar os aspectos afetivos percebidos pelos docentes de Ciências Contábeis em suas práticas pedagógicas utilizando teorias que tratam da afetividade e preconizam que o conjunto funcional afetivo influencia o meio social e afeta o cognitivo do sujeito, a partir de uma amostra composta por 96 professores de cursos de graduação de Ciências Contábeis das regiões Sul e Sudeste do Brasil. Os resultados atribuem que a motivação ao aprendizado se relaciona com o estilo de aulas e a didática do professor (98%), com o relacionamento entre professor e aluno (97%) e

ao uso de tecnologias da informação e comunicação (94%). Estes dados evidenciam que os professores de contabilidade ainda não adotam práticas pedagógicas mediadas por tecnologias da informação e comunicação, compatíveis com a modalidade de ensino a distância, revelando necessidade de capacitação em tecnologias da informação.

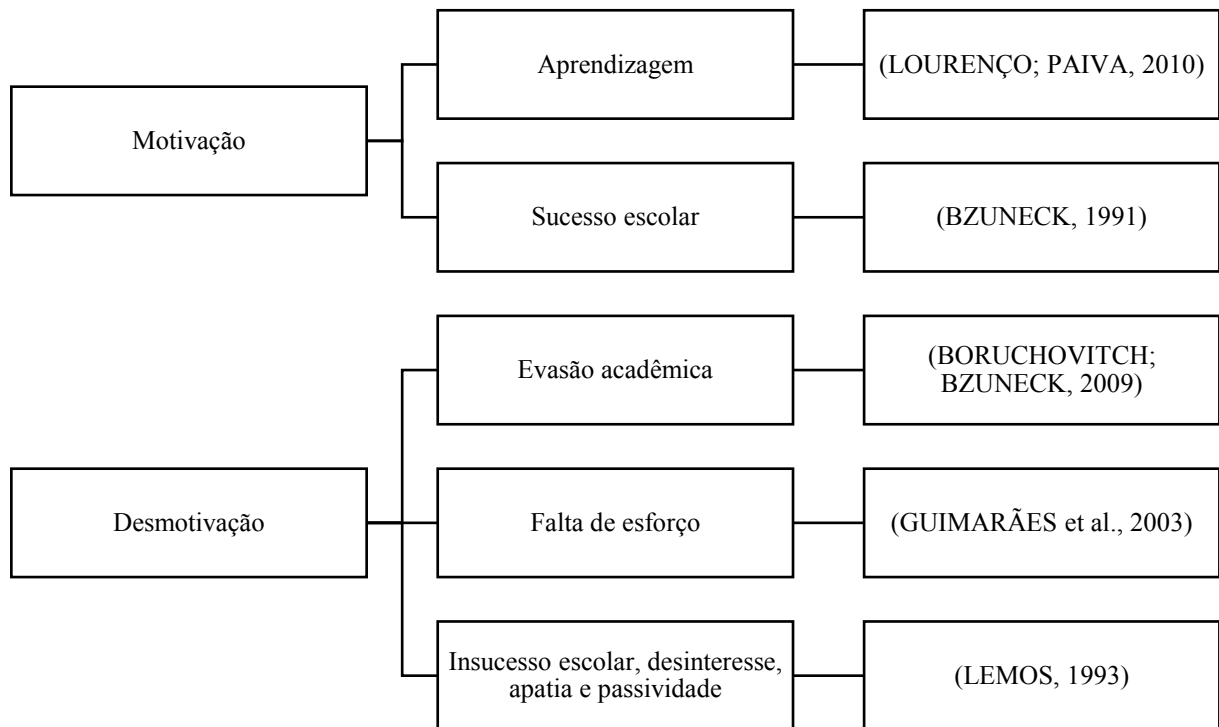
Beck e Rausch (2014) trazem a importância da percepção dos discentes do curso de ciências contábeis em relação aos fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem. As variáveis analisadas, classificadas nos fatores: (a) aluno; (b) assunto; e (c) professor, foram baseadas no estudo de Bordenave e Pereira (2002). Com a utilização de estatística descritiva e da escala aproximativa Best-Worst, os resultados revelam as seguintes variáveis de maior importância na percepção dos alunos: (a) quanto ao fator aluno, a motivação e a atitude com a disciplina; (b) com relação ao fator assunto, os tipos de aprendizagem requeridos e a estrutura de componentes e relações; e (c) voltados ao fator professor, a atitude com a matéria ensinada e a situação estimuladora ambiental. Desta forma, conclui-se que a melhoria no processo ensino-aprendizagem em contabilidade, pode ser desenvolvida por meio da identificação e aperfeiçoamento das variáveis caracterizadas pelos alunos como de maior importância, corroborando com o tema desta pesquisa e com seus resultados que foram disponibilizados aos coordenadores dos cursos que compõe a amostra.

Para Wooten (1998), a motivação do discente influencia no seu desempenho, independente da abordagem. Desta forma, tem-se como verdade que discentes submetidos à abordagem tradicional tiveram as variáveis “atividades que a família desenvolve”, “esforço” e “aptidão” como fatores que influenciam no desempenho. Neste cenário, atividades extracurriculares e atividades no trabalho não apresentam influência para os discentes não tradicionais.

Diversas abordagens teóricas podem ser utilizadas para explicar e prever o fenômeno da aprendizagem com ênfase na motivação, seja do discente ou do docente, tendo como mais relevante, segundo Boruchovitch (2008), a Teoria da Autodeterminação como uma macroteoria da motivação acadêmica, conforme é destacado com mais ênfase na sessão a seguir.

Através de pesquisa no Google Acadêmico, pode se encontrar na motivação os seguintes temas de estudo, conforme figura 13.

Figura 12 – Temas de Estudo da Motivação Discente



Fonte: Adaptado Toledo (2015)

As pesquisas relacionadas à motivação e à desmotivação podem ter diversas abordagens dentro da aprendizagem, tendo nas variáveis destacadas na figura 13, oportunidades para testes de hipóteses e uso de outros testes estatísticos que possam influenciar o fenômeno ou então, estar epistemologicamente relacionado ao fator motivacional.

A próxima seção tem como função evidenciar a relação proposta entre os estilos de aprendizagem e a motivação para aprender, bem como trazer estudos nacionais e internacionais sobre o tema que serão base para a discussão de resultados, proposta no capítulo 4.

2.4. ESTILOS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO

Dentre os fatores determinantes para a aprendizagem resultantes da revisão de literatura desenvolvida nesta pesquisa, percebeu-se a existência de uma lacuna de pesquisa na análise dos estilos de aprendizagem relacionada à motivação, por ser um constructo ainda pouco explorado na pesquisa em educação como um todo e consequentemente na área da contabilidade. No que tange a análise de motivação para aprender e dos estilos de aprendizagem, Machado (2017) através do estudo com discentes do ensino fundamental, traz como resultado que a motivação intrínseca foi a orientação mais detectada, assim como o estilo de aprendizagem reflexivo. A autora traz como principais achados a necessidade de evolução nos projetos políticos-pedagógicos para que possam atender o maior número de discentes da geração observada, este estudo também aponta não ter identificado diferenças significantes no que tange a gênero.

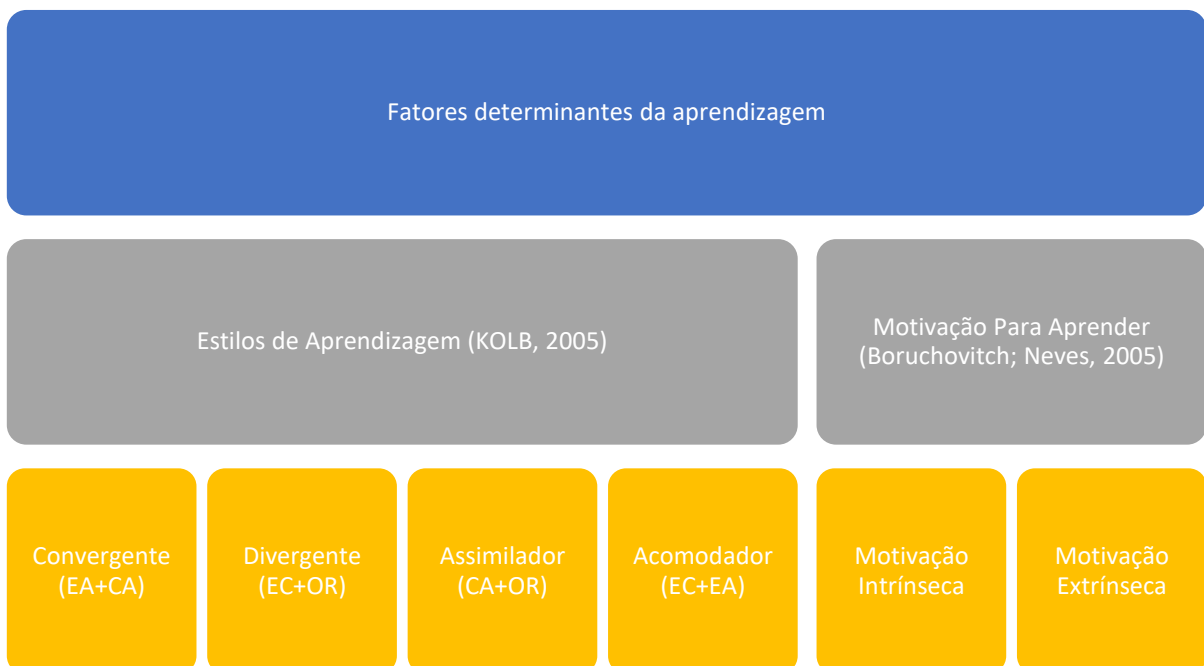
Machado (2017) evidencia que é possível o auxílio desde a escolha de estratégias de ensino mais adequadas para o perfil dos alunos, de uma forma mais voltada para o professor e a IES, como também pode ser um facilitador para o próprio aluno, já que, com o autoconhecimento destas características ele pode canalizar seus estudos de acordo com seu estilo de aprendizagem e orientação motivacional, além de ter a informação para poder desenvolver outras habilidades que o mesmo ainda não possui.

Tuan (2005) também destaca que, no campo da educação matemática, em um estudo que analisou 254 alunos da 8^a série do ensino fundamental com diferentes estilos de aprendizagem e seus resultados de motivação após a implementação de 10 semanas (40 horas) de ensino baseado em inquérito. O experimento contou com um grupo de controle e um grupo experimental que responderam os testes. Quarenta alunos que representam diferentes estilos de aprendizagem foram escolhidos de cinco classes experimentais para conduzir a entrevista pós-teste. Por fim, os resultados da pesquisa indicaram que, após a instrução de inquérito, a motivação dos alunos aumentou significativamente ($p < 0,001$) do que os estudantes que se matricularam no ensino tradicional.

Quatro diferentes estilos de aprendizagem dos alunos aumentaram significativamente ($p < 0,005$) no SMTSL, nas seguintes escalas: auto eficácia, estratégias de aprendizagem ativa, valor de aprendizado da ciência, meta de desempenho e meta de conquista, porém não foi encontrada diferença significativa entre os quatro estilos de aprendizagem e motivação dos alunos após o ensino do inquérito desta pesquisa.

Observa-se diante da exposição de estudos anteriores sobre o tema que a análise dos estilos de aprendizagem e da motivação para aprender pode trazer muito mais do que resultados de escalas ou mesmo respostas dicotômicas, mas trazer oportunidades de conhecimentos acerca do aluno e do seu processo de aprendizagem, fragilidades e facilidades de acordo com as características pessoais. A figura 14 retrata do desenho da pesquisa, trazendo de maneira gráfica o que este estudo visa responder, através de cada tópico que foi observado na construção deste constructo. Não se tem a intenção de esgotar a análise desta temática nesta dissertação, mas sim, trazer a provocação para dentro do campo científico da contabilidade, podendo assim, através desta e de outras pesquisas que venha a ser feitas, seja possível contribuir para o desenvolvimento do campo e principalmente da linha de pesquisa de ensino e pesquisa em contabilidade.

Figura 13 – Desenho da Pesquisa



Fonte: Adaptado Kolb e Kolb (2005); Boruchovitch e Neves (2005).

A partir do elemento gráfico em destaque, resume-se os tópicos apresentados na revisão de literatura, cabendo a seção 3 deste estudo a abordagem metodológica do mesmo.

3.PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção tem como função demonstrar e evidenciar as etapas que a pesquisa irá percorrer na busca por responder à questão de pesquisa proposta na seção de introdução deste trabalho. Serão discutidas: (1) a caracterização da pesquisa, (2) a composição populacional e amostral, (3) o instrumento de coleta de dados, (4) método de análise dos dados.

3.1.CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Visando compreender os objetivos propostos, bem como, responder à questão vinculada, esta pesquisa configura-se, quanto à abordagem do problema, como quantitativa. Para Martins e Theóphilo (2016, p. 107) “as pesquisas quantitativas são aquelas que os dados e as evidências coletados podem ser quantificados, mensurados. Os dados são organizados, tabulados, enfim, preparados para serem submetidos a técnicas e/ou testes estatísticos.”

Quanto aos objetivos, a pesquisa é classificada como descritiva; e, quanto ao procedimento de coleta de dados, recorreu-se ao levantamento (*survey*), que é próprio para os casos em que o pesquisador busca conhecer distribuição de variáveis, relações entre características de grupos da maneira como ocorrem, isto é, em situações naturais, em suma, é uma estratégia apropriada para análise de fatos e descrições (MARTINS; THEÓPHILO, 2016).

Os questionários foram aplicados em salas de aulas que possuíam discentes ingressantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis nas IES localizadas nas cidades de Pelotas e Rio Grande (RS). Estes instrumentos de pesquisa abrangem questões para identificar o perfil do respondente, o seu estilo de aprendizagem de acordo com o questionário proposto por David A. Kolb na versão 3.1, e ainda, a detecção da orientação de motivação para aprender, através do questionário (EMA-U) proposto por Boruchovitch e Neves (2005), todas estas partes do processo serão descritas nesta seção.

3.2.POPULAÇÃO E AMOSTRA

3.2.1.População

Optou-se por analisar como se comporta com relação aos estilos de aprendizagem e a motivação para aprender os estudantes de ciências contábeis, além de identificar outras características vinculadas às informações pessoais e à aprendizagem deles. População, é descrita por Fávero e Belfiore (2017, p. 3) como sendo o “conjunto que contém todos os indivíduos, objetos, elementos a serem estudados, que apresentam uma ou mais características em comum”.

A população analisada por este estudo, portanto, serão os discentes ativos, isto é, matriculados em pelo menos uma disciplina, dos cursos de Ciências Contábeis de universidade e faculdades que possuam o curso tanto nas modalidades presencial ou a distância das IES das maiores cidades da região de acordo com a Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser (FEE), sendo elas Pelotas e Rio Grande (RS).

Em busca ao Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, por curso de ciências contábeis, foram identificados na cidade de Pelotas 15 instituições de ensino cadastradas e na cidade de Rio Grande, 11 instituições. Segundo dados obtidos pelo e-MEC apenas 2 IES em Pelotas tem o curso presencial, a Anhanguera de Pelotas e a Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e em Rio Grande somente a FURG e a Anhanguera de Rio Grande.

Na sequência a lista das principais instituições de ensino que possuem o curso de ciências contábeis da região é destacada no Quadro 8.

Quadro 8 – Principais IES que possuem o curso de ciências contábeis na região analisada

IES	Cidade	Modalidade de ensino
(2191) FACULDADE ANHANGUERA DE PELOTAS -	PELOTAS	PRESENCIAL
(18) UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS – UCPEL	PELOTAS	PRESENCIAL
(2194) FACULDADE ANHANGUERA DO RIO GRANDE -	RIO GRANDE	PRESENCIAL
(12) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG	RIO GRANDE	PRESENCIAL
(298) UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR -	RIO GRANDE	EAD

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados e-MEC (2018)

Cabe ressaltar que no que tange a categoria administrativa, apenas 1 IES é pública, a FURG, uma universidade federal que possui graduação, especialização e um programa de pós-graduação em contabilidade, sendo a única instituição que possui curso de mestrado em contabilidade no interior do estado, as outras duas IES, UFRGS e UNISINOS estão localizadas na capital do Estado, Porto Alegre.

Segundo o Censo da Educação Superior publicado pela última vez em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o curso de ciências contábeis estava entre os 20 maiores cursos de graduação em número de matrículas, ocupando a posição de 4º lugar, ficando somente atrás dos cursos de direito, administração e pedagogia. Nesta avaliação, 58,3% dos matriculados eram do sexo feminino, questão que também será avaliada nesta pesquisa.

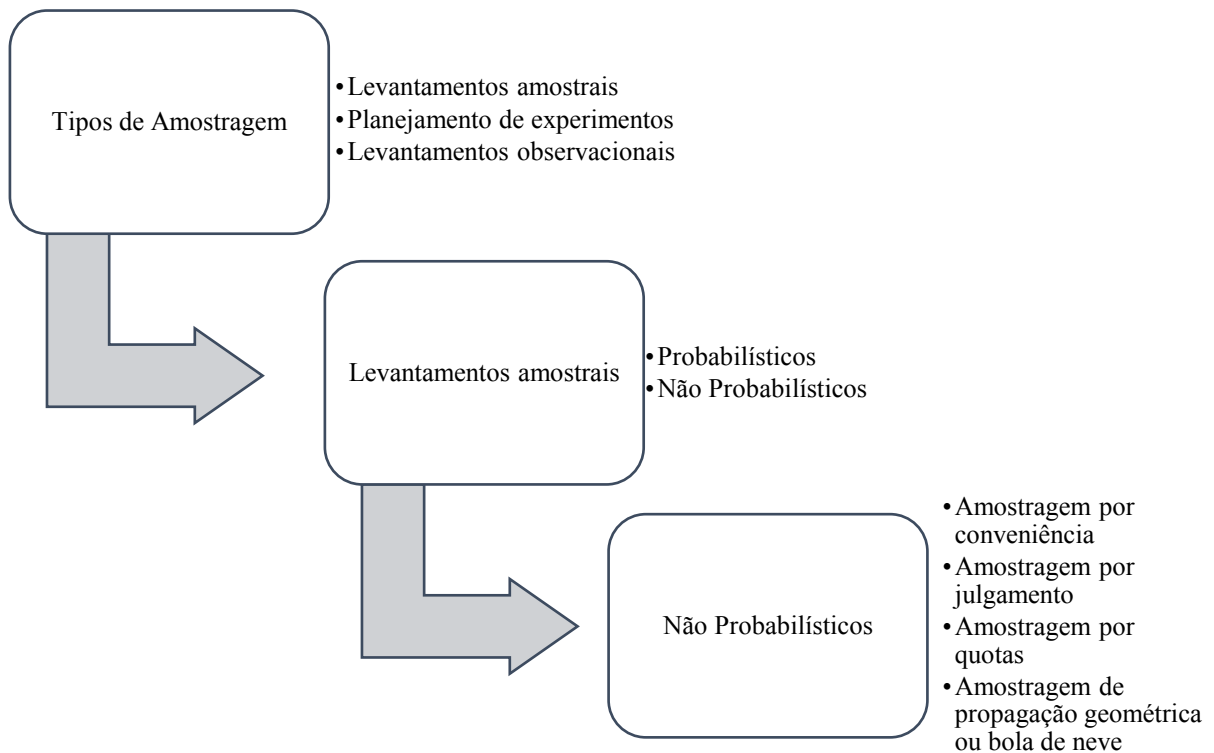
3.2.2.Amostra

A amostra pode ser definida como o:

subconjunto extraído da população para análise, devendo ser representativo naquele grupo. A partir das informações colhidas na amostra, os resultados obtidos poderão ser utilizados para generalizar, inferir ou tirar conclusões acerca desta população (FÁVERO; BELFIORE, 2017, p. 3).

A Figura 14 destaca os tipos de amostragem e as principais características dos métodos utilizados neste estudo.

Figura 14 – Características amostrais da pesquisa



Fonte: Adaptado Fávero e Belfiore (2017)

Dentro da amostragem não probabilística ou não aleatória a probabilidade de alguns ou de todos os elementos da população pertencerem à amostra é desconhecido (FÁVERO; BELFIORE, 2017). Porém, ela foi empregada para dar viabilidade ao estudo, tomando o devido cuidado para que a seleção da amostra envolva critérios que permitam atender aos objetivos desta pesquisa.

Dentre os diversos tipos de amostra não probabilística existentes, optou-se pela amostragem por conveniência, que é caracterizada por Fávero e Belfiore (2017) como:

A amostragem por conveniência é empregada quando a participação é voluntária ou quando os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência ou simplicidade, por exemplo, (...) estudantes. A vantagem deste método é que ele permite obter informações de maneira rápida e barata. (FÁVERO; BELFIORE, 2017, p. 178)

Nesse sentido, foram escolhidas em Pelotas, uma IES que possui ensino presencial e em Rio Grande, em duas IES com oferta do curso de Ciências Contábeis, uma presencial e uma a distância, na busca por tornar esta amostra representativa da população, as IES são respectivamente a Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

A amostra é composta por alunos ingressantes e concluintes que de acordo com INEP (2018) são identificados respectivamente como: aqueles que tenham iniciado o respectivo curso no ano de 2018, devidamente matriculados, e que tenham de zero a vinte e cinco por cento da carga horária mínima do currículo do curso cumprida até o último dia do período de retificação das inscrições do Exame Enade 2018.

Já os concluintes, segundo o mesmo instituto são os estudantes concluintes dos cursos de bacharelado: aqueles que tenham expectativa de conclusão do curso até julho de 2019 ou que tenham cumprido oitenta por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o último dia do período de retificação das inscrições do Exame Enade 2018.

2.1.1.1. Cálculo Amostral de população finita

Para que seja possível realizar inferências acerca da população, é necessário que se desenvolva um cálculo amostral como destaca Bruni (2012). Nesta pesquisa a população e a amostra são compostas conforme o quadro a seguir:

Quadro 9 – População x Amostra

Características IES	Alunos Matriculados	Total de Respondentes
Presencial (Pública) – Ingressantes	64	58
Presencial (Particular) – Ingressantes	9	7

EaD (Particular) – Ingressantes	10	6
Presencial (Pública) – Concluintes	22	16
Presencial (Particular) – Concluintes	26	25
EaD (Particular) – Concluintes	8	6
Total	139	118

Fonte: Dados da Pesquisa

Para uma população finita de 139 alunos, considerando uma margem de erro de 5% e a um nível de confiança de 95% necessitaríamos de pelo menos 103 respondentes, conforme a fórmula que segue:

$$n_0 = \frac{1}{E_0^2}$$

$$n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$$

Sendo N = Tamanho da população; E_0 = Erro amostrável tolerável; n_0 = primeira aproximação do tamanho da amostra; n = tamanho da amostra.

Assim o número de 118 respondentes está de acordo, podendo estes resultados serem generalizados para os ingressantes e concluintes destas faculdades observadas.

A amostra por conveniência teve como participantes 118 alunos de duas universidades e 1 faculdade das cidades de Rio Grande e Pelotas, no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Como o questionário foi aplicado em sala de aula, tiveram alguns alunos faltantes. Vale ressaltar que, como os questionários foram entregues aos professores, após uma explicação prévia, puderam ser utilizados dados de alunos que não compareceram no dia da aplicação, mas que entregaram às professoras posteriormente.

Numa seleção de amostra não probabilística, o julgamento depende do pesquisador. Os mecanismos de seleção utilizados não levam em conta um processo aleatório, desta forma há uma escolha deliberada dos elementos para compor a amostra. Normalmente a disponibilidade de tempo, recursos ou até mesmo o interesse das IES na participação no estudo fazem com que se opte pela amostragem por conveniência como é o caso deste, por exemplo, já que os elementos selecionados estão imediatamente disponíveis o que faz com que, por não se tratar de uma amostra não probabilística, não possibilite a generalização dos resultados (CASTRO; MIRANDA; LEAL, 2016).

Todos os entrevistados responderam todos os blocos do questionário, durante o período regular de aula. Solicitou-se que os sujeitos respondessem voluntariamente aos questionários em suas respectivas salas e no início das aulas regulares. Antes de distribuir as escalas, os respondentes foram informados da natureza do projeto de pesquisa e todos concordaram em participar, bem como assinaram o documento que autoriza a utilização de seus dados na pesquisa.

De maneira geral os sujeitos de pesquisa foram alunos dos Cursos de Ciências Contábeis, que responderam o questionário no decorrer do 2º semestre do ano de 2018. Ressalta-se que o número de respondentes para cada questionário não é o mesmo, visto que alguns alunos não conseguiram responder de maneira adequada as questões propostas, tanto do questionário de motivação, quanto no que contempla os estilos de aprendizagem.

3.3. COLETA DE DADOS

O método de coleta de dados utilizado nesta pesquisa se deu por meio de questionário fechado composto por três partes, que terá como primeira fase uma pesquisa sobre o perfil do discente, a segunda com base no Inventário de Estilos de Aprendizagem proposto por Kolb versão 3.1 e, por fim, a análise da motivação para aprender dos alunos universitários, proposta por Boruchovitch e Neves (2005).

Cabe informar que pré-teste foi feito na turma de mestrandos do PPGCont da Disciplina de Tópicos Especiais em Educação em Contabilidade, no primeiro semestre de 2018, trazendo avanços e questionamentos importantes acerca da parte do instrumento que corresponde a caracterização do respondente. A partir das sugestões foi possível reescrever algumas questões de modo a reduzir as dúvidas no momento de resposta do instrumento pelos participantes da amostra oficial.

3.3.1. Questionário Complementar – Características dos respondentes

Foi aplicado, aliado ao Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb, um bloco de questões que tem como objetivo o mapeamento do perfil do respondente, isto é, para que se possa conhecer aspectos gerais dele. O gênero dos respondentes, bem como características como idade, curso e experiências profissionais serão temas que comporão as perguntas deste questionário, esta última pergunta com ainda mais relevância devido à sua importância dentro do processo de aprendizagem proposto pela TAE.

Lima Filho, Bezerra e Silva (2016) que investigaram os estilos de aprendizagem dos alunos da área de contabilidade sob o mesmo Inventário sugeriram que novos estudos poderiam ser realizados com o mesmo instrumento utilizado nesta pesquisa para verificar a influência do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico, incluindo novas variáveis como aspectos motivacionais dos alunos, estilos de aprendizagem dos alunos ingressantes e atividades profissionais exercidas, fatos que serão validados neste trabalho diante das sugestões propostas por Nogueira (2009).

O grau de instrução de pais e mães dos respondentes foi uma variável utilizada por Lima Filho, Bezerra e Silva (2016) e pode ser vinculada a esta pesquisa por tratar-se de uma informação relevante dentro do processo da TAE, vinculando ou não o grau de escolaridade familiar como variável na formação do conhecimento desde a infância do indivíduo. O quadro

9 tem como função evidenciar as variáveis sociodemográficas que compõe a primeira parte do questionário, desta forma, é possível esclarecer suas funções e principais características.

Quadro 10 – Variáveis Sociodemográficas

Questão	Variável	Representação no Questionário	Forma de mensuração no questionário
Q1	Variáveis Sociodemográficas	1) Idade	Campo Aberto
Q2		2) Semestre	Campo Aberto
Q3		3) Turno:	<input type="checkbox"/> matutino <input type="checkbox"/> noturno <input type="checkbox"/> integral
Q4		4) Gênero:	<input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> outro
Q5		5) Como você se considera:	<input type="checkbox"/> Branco(a) <input type="checkbox"/> Pardo(a) <input type="checkbox"/> Preto(a) <input type="checkbox"/> Amarelo(a) <input type="checkbox"/> Indígena(a)
Q6		6) Você é portador de deficiência?	<input type="checkbox"/> física <input type="checkbox"/> auditiva <input type="checkbox"/> visual <input type="checkbox"/> mental <input type="checkbox"/> múltipla <input type="checkbox"/> não se aplica
Q10		10) Estado Civil:	<input type="checkbox"/> solteiro <input type="checkbox"/> casado <input type="checkbox"/> divorciado
Q7		7) Qual é a escolaridade de seu pai?	<input type="checkbox"/> ensino fundamental completo <input type="checkbox"/> ensino médio completo <input type="checkbox"/> ensino superior completo
Q8		8) Qual é a escolaridade de sua mãe?	<input type="checkbox"/> ensino fundamental completo <input type="checkbox"/> ensino médio completo <input type="checkbox"/> ensino superior completo
Q9		9) A faculdade que estuda é:	<input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> particular
Q14	14) Qual é a modalidade do seu curso:	<input type="checkbox"/> presencial <input type="checkbox"/> semipresencial <input type="checkbox"/> EaD	
Q11	Experiência Profissional	11) Trabalha/ trabalhou durante a graduação:	<input type="checkbox"/> Sim, mas não foi na área <input type="checkbox"/> Sim, na área do curso <input type="checkbox"/> Não
Q12		12) Você teve experiência profissional na área contábil antes de começar o curso:	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Q13		13) Sua experiência profissional influenciou a sua escolha pelo curso?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Q15	Aprendizagem	15) Quem você acredita ser mais responsável pela aprendizagem?	<input type="checkbox"/> O professor <input type="checkbox"/> O aluno

Q16		16) Você sentiu emoções negativas como medo e ansiedade durante o processo de aprendizagem?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Q17		17) Você acredita que estas emoções podem influenciar na aprendizagem?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
Q18		18) Na sua opinião, quais fatores promovem atração e interesse pelo conteúdo que está sendo trabalhado pelo professor na sala de aula? Enumere por ordem de importância, sendo 1 fator de menor relevância e 5 o de maior relevância:	<input type="checkbox"/> didática do professor <input type="checkbox"/> forma de aplicação do conteúdo <input type="checkbox"/> relação da teoria com a prática <input type="checkbox"/> domínio do conteúdo pelo professor <input type="checkbox"/> Aulas com exercícios
Q19		19) Você falta a aula?	<input type="checkbox"/> muito <input type="checkbox"/> as vezes <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> nunca
Q20		20) Quantas são suas horas de estudo semanais dedicadas ao curso além da sala de aula?	Campo Aberto
Q21		21) Como é seu desempenho (notas) no curso de modo geral?	<input type="checkbox"/> 0-6 <input type="checkbox"/> 6-7 <input type="checkbox"/> 7-8 <input type="checkbox"/> 9-10
Q22		22) Identifique os fatores que levam você a ter baixo desempenho e enumere por ordem de importância:	<input type="checkbox"/> desmotivação <input type="checkbox"/> falta de interesse sobre o assunto <input type="checkbox"/> cansaço após jornada de trabalho <input type="checkbox"/> problemas pessoais <input type="checkbox"/> não estudar para as provas
Q23		23) Você acredita que a sua instituição educacional se concentra na promoção da aprendizagem?	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> talvez

Fonte: Elaborado pela autora

Como se pode perceber, as 23 questões contemplam 3 grandes blocos de perguntas que trazem como temas principais as variáveis sociodemográficas, a experiência profissional e por fim, as perguntas sobre aprendizagem, voltadas para a teoria experiencial, traçando assim questões sobre as características dos respondentes que serão analisadas neste estudo.

Já a tabela 2, traz um resumo do conteúdo do questionário completo, evidenciando também as fontes para construção deste.

Tabela 2 – Conteúdo do Questionário

Temática	Características	Fonte
1º Bloco – Perfil do Respondente		Nogueira (2009); Carvalho (2017); Kolb e Kolb (2005)
2º Bloco – Escala de Motivação	Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos Universitários (EMA-U)	Evely Boruchovitch e Edna Rosa Correia Neves (2005)
3º Bloco – Inventário dos Estilos de Aprendizagem	LSI 3.1	Kolb e Kolb (2005)

Fonte: elaborado pela autora

De forma objetiva a tabela retrata os principais autores e dados importantes sobre o questionário aplicado na pesquisa. O primeiro bloco, já descrito e os outros dois que serão evidenciados nas próximas seções deste capítulo.

3.3.2. Inventário de Kolb

Quanto a forma de identificação dos estilos de aprendizagem dos discentes neste estudo, optou-se pelo instrumento de medida denominado Inventário de Estilos de Aprendizagem - Learning Style Inventory (LSI) revisado por David A. Kolb no ano de 2005 na sua versão 3.1, que tem como base a Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE). O Inventário de Kolb também foi utilizado por Valente, Abib e Kusnik (2007), para identificar e analisar os estilos de aprendizagem dos discentes e docentes do curso de Graduação em Ciências Contábeis da UEPG, neste teste, o respondente escolhe o que lhe é mais significativo e dá o peso maior, em uma escolha entre quatro alternativas. Além disso, como o instrumento conterà outras variáveis que serão captadas através da parte do questionário que tratará de diversos aspectos relacionados ao perfil dos discentes do curso de Ciências Contábeis das diversas IES analisadas.

Vale ressaltar que uma das características que foram essenciais na escolha do teste é que as quatro escalas do Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb (KLSI 3.1) mostram boa confiabilidade de consistência interna com os coeficientes alfa de Cronbach para as quatro escalas variando de 0,77 a 0,84 e confiabilidade teste-re-teste maior que 0,9 em todos os casos (KOLB; KOLB, 2005), além de ser diretamente relacionado com teoria da aprendizagem experiencial e de ser um dos testes mais utilizados, principalmente na área educação contábil.

Cabe salientar que o processo de autorização do Hay Group, que possui os direitos autorais do LSI de Kolb 3.1, já foi aprovado pelo comitê de ética do instituto. A partir de um contato que começou no dia 07/06/2018 Foram enviados dados que resumem a proposta geral deste projeto, de acordo com formulários propostos pela entidade. O questionário utilizado será em português cuja tradução é a oficial do Hay Group, sendo esta pesquisa oficialmente reconhecida pelo Instituto Kolb, chefiado por Alice Kolb.

3.3.3. Escala de motivação para aprender de Universitários (EMA-U)

Com a função de observar quais são as características motivacionais dos alunos, a professora Evely Boruchovitch traz, como uma adaptação de outros instrumentos de investigação propostos por esta autora, a escala específica para observação de alunos do ensino superior, instrumentos nacionais, previamente desenvolvidos para alunos do ensino fundamental (NEVES; BORUCHOVITCH, 2005).

Segundo Boruchovitch (2008) este instrumento mede somente as formas mais extremas de motivação intrínseca e extrínseca, desta forma, o mesmo não foi construído para que as formas autorreguladas da motivação surgissem como fatores distintos, assim como outros questionários já desenvolvidos.

O artigo de Boruchovitch (2008) contempla ainda as características psicométricas desta pesquisa, que tem como base a Teoria da Autodeterminação e é composta por 32 itens fechados, em forma de escala Likert, sendo 16 de conteúdo intrínseco e 16 de conteúdo extrínseco. Para a autora, a orientação motivacional do aluno do ensino superior deve ser estudada considerando os níveis de motivação intrínseca e extrínseca para a aprendizagem, por ser um fator relevante neste processo.

Neste sentido, as pesquisas propostas por Ryan e Deci (2000), Cardoso e Bzuneck (2004), Boruchovitch (2008), Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010) trazem ao campo da motivação a robustez necessária para que seja possível identificar, conceituar e questionar os fatores que são envolvidos no contexto motivacional, bem como suas características de cunho sociocognitivo.

Já os estudos de Mello e Leme (2016) utilizaram a escala (EMA-U) aliada a escala de desejabilidade social de Marlowe-Crowne por Ribas Jr., Hutz, e Moura (2004), tendo como base teórica o as teorias sociocognitivas, da autorrealização e das metas de realização e como resultado que os alunos de cursos superiores de tecnologia apresentam média de motivação intrínseca de (MI=45,23), indicando autonomia e interesse na aprendizagem e média de motivação extrínseca de (ME= 28,5) associada à necessidade de reconhecimento externo. E o estudo de Santos, Mognon, Alcará e Lemos (2011) valida estatisticamente o instrumento (EMA-U), indicando que, para a amostra analisada, ele apresenta evidência de validade apresentando índices aceitáveis de consistência interna para a escala total alfa de 0,86 e para o fator motivação intrínseca 0,84 e para a extrínseca de 0,76.

É importante dar destaque que o uso do instrumento foi solicitado à professora Dra. Evely Boruchovitch via e-mail no dia 25/08/2018, tendo retorno da autorização no dia 27/08/2018, bem como envio da escala atualizada, as instruções de aplicação, avaliações psicométricas e principais artigos publicados com a utilização deste.

3.3.4. Aplicação do Questionário da Pesquisa

A pesquisa foi realizada através da aplicação do questionário impresso durante as aulas, em horários pré-determinados com os professores responsáveis pelas disciplinas. Optou-se por esta forma pois, durante o pré-teste desenvolvido, os alunos apresentaram dificuldades em responder o questionário dos estilos de aprendizagem de Kolb.

Posteriormente foram computadas as respostas de todos os questionários manualmente no software Excel. Toledo (2015) corrobora com os resultados encontrados, onde destaca a dificuldade em responder esse questionário foi observada durante a aplicação, pois os alunos solicitaram mais explicações além das fornecidas pelo cabeçalho do questionário, o que resultou em alguns itens que vieram com preenchimentos incorretos. Por este motivo nota-se que questionários devem ser construídos de forma mais direta exigindo o menor esforço possível dos seus respondentes para que mais respostas sejam aproveitadas.

Não se delimitou tempo para responder as escalas, tendo de modo geral os entrevistados levado de 20 a 40 minutos para a conclusão. Foi informado e esclarecido que nenhuma remuneração ou créditos em disciplinas seriam oferecidos para os respondentes. Como compensação, o resultado dos estilos de aprendizagem e da orientação motivacional, bem como o resumo de cada resultado, foi fornecido por e-mail para os discentes que o preencheram o campo de e-mail, que não tinha como foco a identificação.

3.3.5. Avaliação de Consistência Interna – Teste de Confiabilidade

A consistência interna ou homogeneidade é descrita por Souza, Alexandre e Guirardello (2017) como uma medida que indica se todas as subpartes de um instrumento medem a mesma característica, tendo a por meio do coeficiente Alfa de Cronbach, como a mais utilizada para avaliação de confiabilidade desde a década de 1950.

Refletindo o grau de covariância entre os itens de uma escala, o coeficiente alfa de Cronbach varia de 0 a 1 e, quanto mais próximo a 1 maior a confiabilidade da escala e sua classificação, entende-se que para testes comportamentais são aceitos valores de alfa a partir de 0,5 (BRUNI, 2012).

Como de acordo com Souza, Alexandre e Guirardello (2017) a psicometria traz suportes para as suas análises a partir da fidedignidade, validade e padronização, dentro do SPSS

buscaremos a análise dos dados que resultaram da aplicação do questionário EMA-U através do Alfa de Cronbach, conforme é destacado na tabela 5.

Tabela 3 – Alfa de Cronbach

Resumo de processamento de casos		N	%
Casos	Válido	117	99,2
	Excluídos ^a	1	,8
	Total	118	100,0

a. Exclusão por método listwise com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,847	26

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos considerar estes valores aceitáveis para consistência interna das variáveis do banco de dados do questionário que detecta as orientações de cunho motivacional, visto que, como afirma Fávero e Belfiore (2017) pode existir uma perda considerável de confiabilidade pelo fato de as variáveis originais não estarem medindo o mesmo fator, isto é, não estarem completamente na mesma dimensão

Esta análise contempla todas as 26 perguntas do questionário EMA-U, Fávero e Belfiore (2017) destacam que esta estatística possui algumas restrições relacionadas a multidimensionalidade. Assim, o Alfa de Cronbach deste questionário é trazido como uma matriz entre os itens da pesquisa, composta juntamente com os conhecimentos relacionados à estatística descritiva como a média, a variância e o desvio padrão para que se tenha ao fim a correlação.

No que tange ao instrumento (EMA-U), é um questionário com vasta utilização no campo acadêmico, principalmente nas áreas de educação e pedagogia. Tem-se artigo de Boruchovitch (2008) que trata exclusivamente de suas avaliações psicométricas, obtendo como resultado com relação à precisão, a escala total (n=26) alcançou um índice tido como satisfatório pela literatura, com coeficiente de Cronbach igual a 0,86. O primeiro fator alcançou

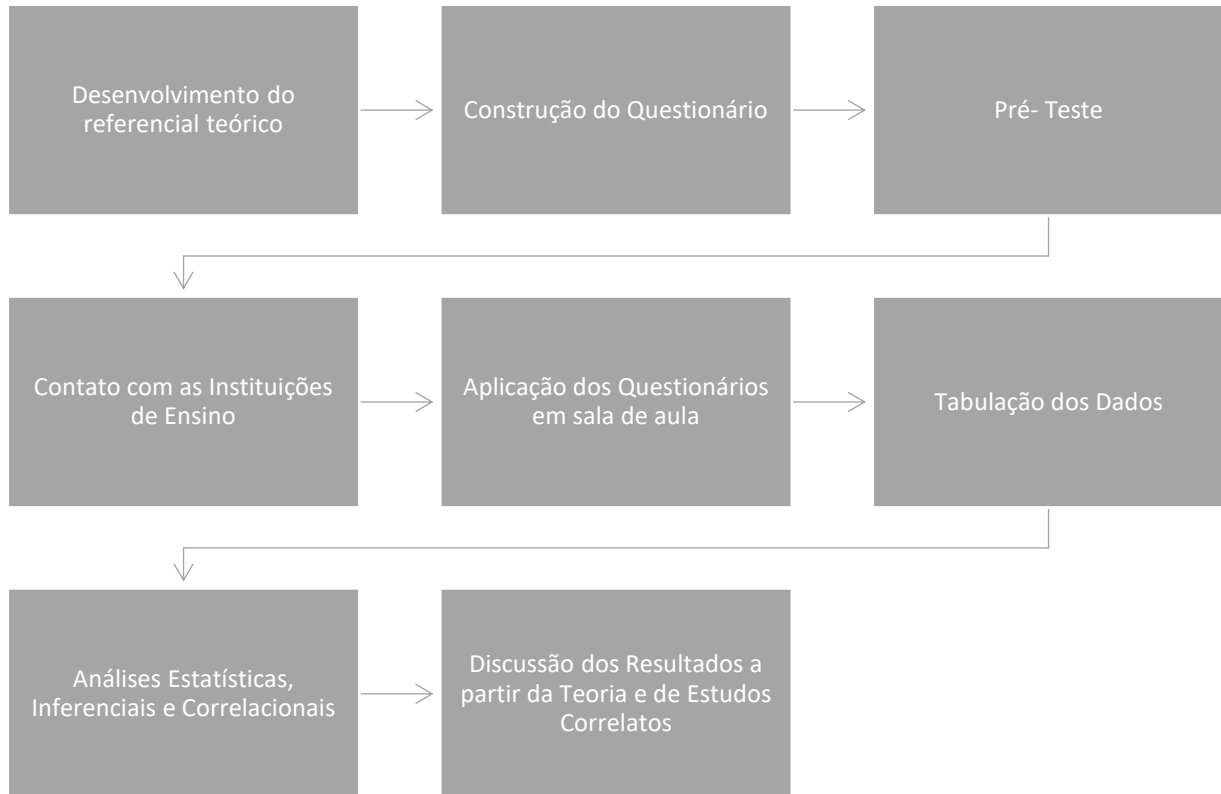
o índice de $\alpha=0,84$ e o segundo fator, de $\alpha=0,76$. Os 26 itens, ao se organizarem em dois fatores, revelam congruência da escala com os construtos teóricos que inicialmente embasaram sua construção, o que é reafirmado com os resultados encontrados nesta pesquisa, confirmando a confiabilidade do instrumento.

O Instrumento proposto por Kolb pode ser considerado confiável por suas avaliações de escalas sugerem que o KLSI v.3.1 mostra boa consistência interna em diversas populações diferentes através de um estudo feito pelo Hay Group, detentor dos direitos do inventário em 2005, além dos estudos na área da contabilidade e de outras áreas do conhecimento no Brasil.

3.4. ETAPAS DA PESQUISA

No que tange as etapas da fase metodológica desta pesquisa, o protocolo deu-se da seguinte forma, partindo da revisão teórica conforme a figura 16.

Figura 15 – Protocolo da Pesquisa



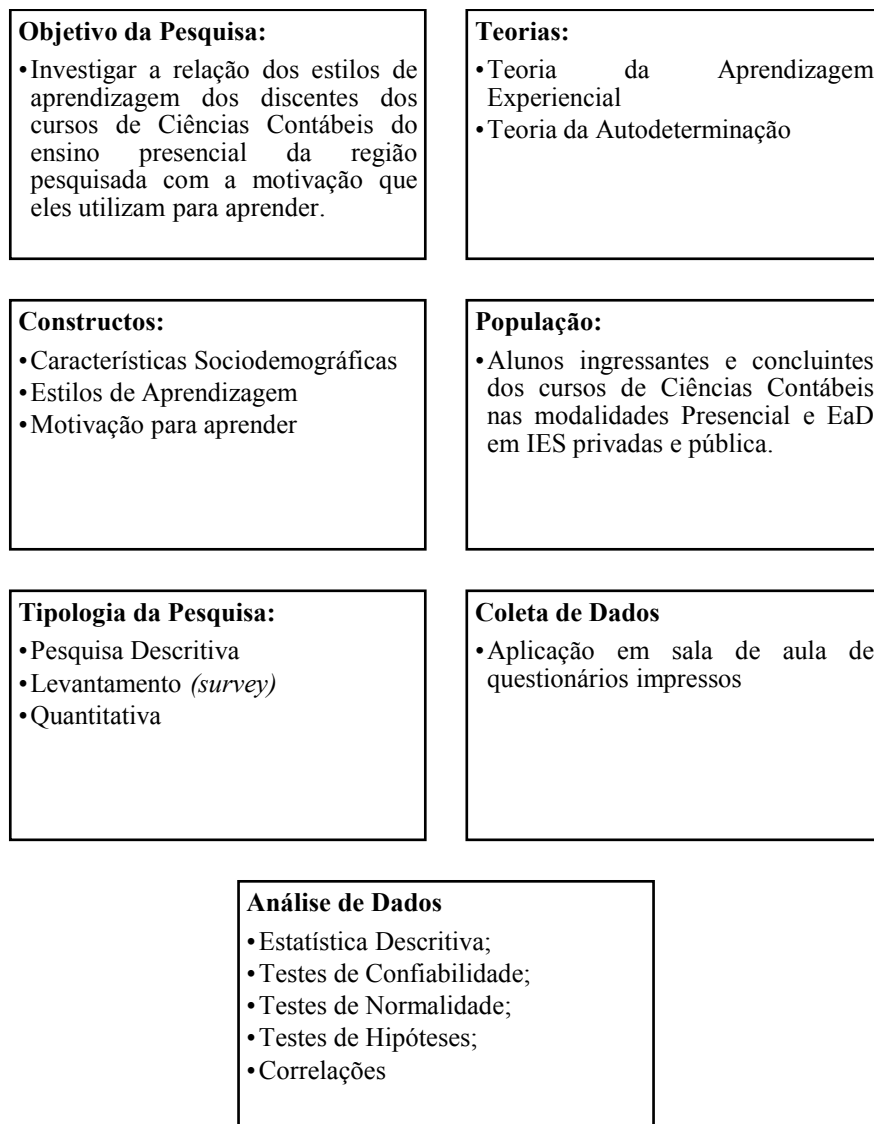
Fonte: Dados da pesquisa

Seguindo as fases citadas na figura 16 e com a utilização do pacote estatístico SPSS 12.0, versão para Windows, buscou-se seguir este percurso para que fosse possível chegar aos resultados da pesquisa, de acordo com a amostra analisada e a posterior análise. A próxima seção traz um apanhado geral do que foi descrito no capítulo 3, para que, de posse destas informações de maneira mais condensada, seja possível imergir no capítulo 4 que contempla a análise de resultados.

3.5.RESUMO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo organizar e esclarecer os dados abordados no capítulo que contempla as dimensões metodológicas deste estudo, trazendo um apanhado geral do mesmo, o que é ilustrado na figura 17.

Figura 16 – Resumo Metodológico da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela Autora

A partir do resumo exposto na figura 17 destaca-se as principais características metodológicas da pesquisa. Em posse destas informações, tem-se no capítulo 4 os resultados da pesquisa, bem como a discussão através de comparação de resultados de estudos correlatos. Esta análise contemplará um primeiro momento de caracterização da amostra, evoluindo

posteriormente para análises que contemplem os resultados relacionados aos estilos de aprendizagem e à motivação para aprender dos discentes de contabilidade.

4.RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo trará através de tabelas, gráficos e medidas/resumo o comportamento das variáveis analisadas durante este estudo, bem como apresentará os resultados da aplicação de testes de inferências e de hipóteses do questionário composto por 3 blocos segmentados pelas informações que eles desejam detectar. Esse procedimento tem como principal objetivo apresentar e analisar os dados coletados durante a aplicação do questionário, buscando como responder à questão de pesquisa.

4.1.PERFIL DO RESPONDENTE

A técnica utilizada para a caracterização da amostra foi a estatística descritiva que consegue sumarizar, organizar e descrever estas informações para que seja possível compreender de maneira mais objetiva as variáveis expressas no conjunto de dados sob análise (MARTINS; THEÓPHILO, 2016). A estatística descritiva, segundo Fávero e Belfiore (2017) descreve e sintetiza características relevantes da amostra sem a ideia de tirar conclusões ou inferências acerca da população.

Com n=118 respondentes, a média de idade geral é de 26 anos, sendo 24 anos para os ingressantes e 30 anos para os concluintes. A amostra de alunos por tipo de IES contempla 62,71% de alunos de universidade pública e 37,29% distribuídos entre faculdades e universidades particulares. O Quadro 10 ilustra os resultados da seção do questionário que contempla as idades dos respondentes, seccionado também pela modalidade de ensino.

Quadro 11 – Estatística descritiva das idades dos discentes

Idade	Gênero	Qtde.	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
Presencial	Masculino	42	17	49	7,811
	Feminino	64	17	49	7,835
Semipresencial	Masculino	2	21	36	10,607
	Feminino	10	23	51	9,562

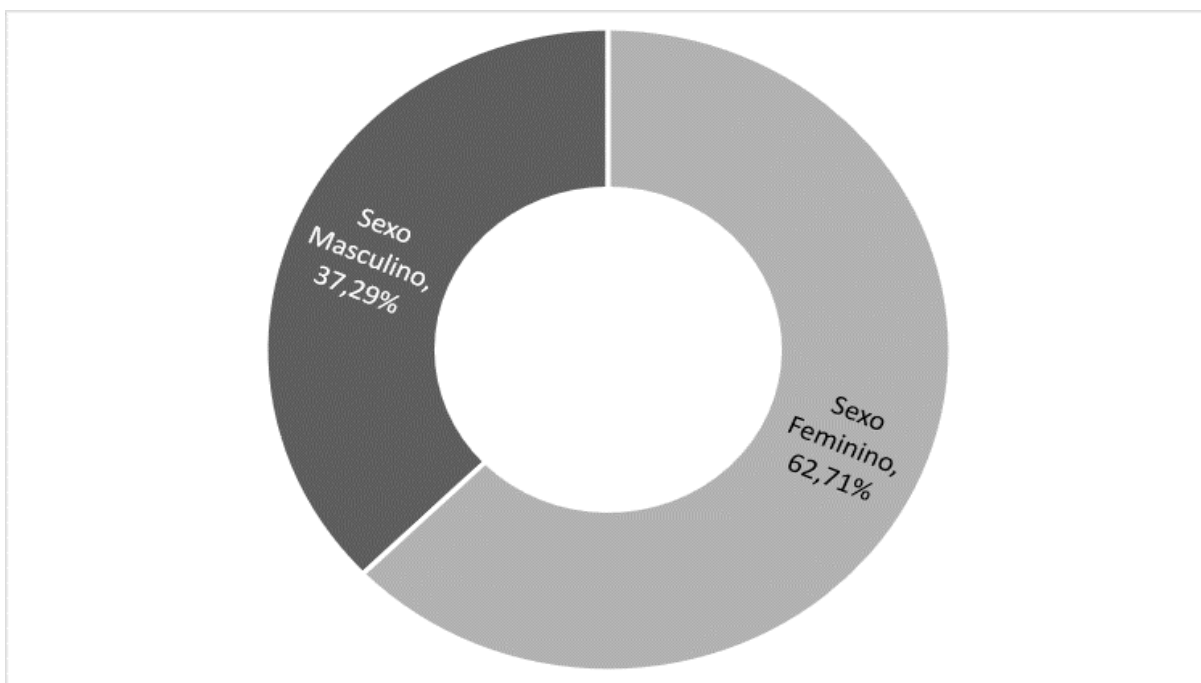
Fonte: Elaborado pela autora

É possível observar, que Nogueira (2009), obteve como resultado de sua pesquisa com alunos a distância idades entre, 22 e 61 anos, os discentes mais velhos também são da modalidade não presencial, neste caso, sendo 51 anos o máximo, 10 anos mais jovem.

O estado civil predominante na amostra é de solteiros, totalizando 77,12%; o percentual de casados é bem menor atingindo a marca de 22,03%; concluindo a investigação tem-se 1 indivíduo que representa 0,85% divorciado.

No que diz respeito a gênero predominante na amostra, tem-se o gráfico 1, que ilustra os resultados.

Gráfico 1 – Gênero Predominante



Fonte: Elaborado pela autora

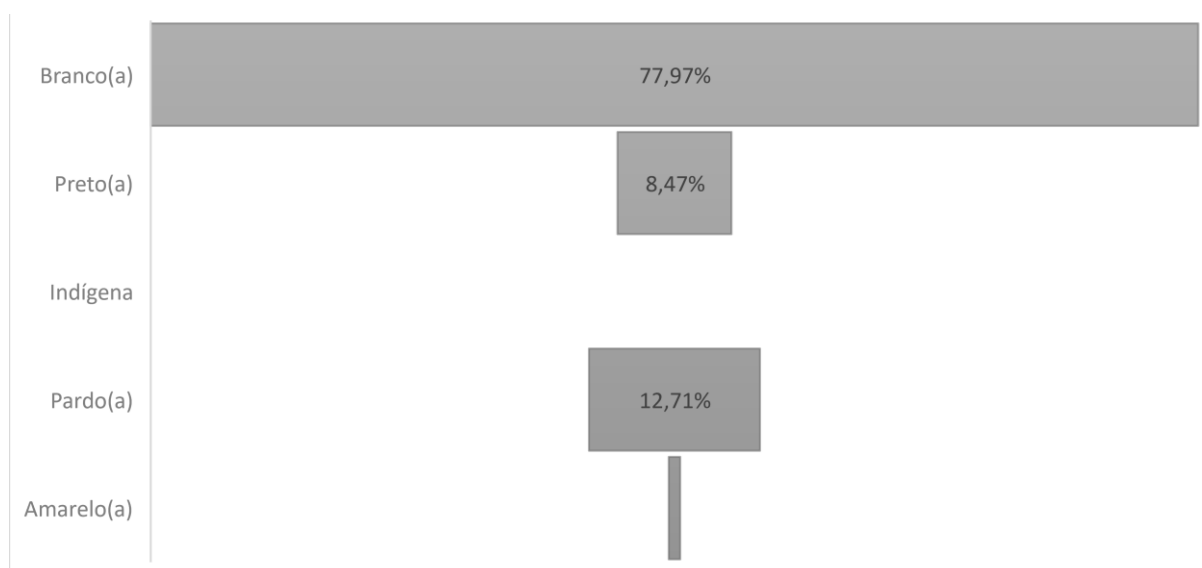
Como ilustra o Gráfico 1, 62,71% dos respondentes, o que corresponde a 74 alunos, se identificam com o gênero feminino, enquanto 37,29%, sendo 44 respondentes informaram identificação com o gênero masculino. Vale ressaltar que havia a opção “outro” para que os indivíduos pudessem ter abrangência total de resposta, porém, esta opção não foi preenchida em nenhum questionário.

Em pesquisa atualizada em fevereiro de 2019, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) possui em sua base de dados um total de 24.431 contadores no Estado do Rio Grande do Sul, sendo pouco mais de 50% composta por mulheres, maioria que não é encontrada quando

o estudo é feito com base nos dados nacionais, neste recorte a presença feminina representa pouco mais de 45%.

Nota-se que mesmo com a política de ações afirmativas, conforme estabelecido pela Lei n. 12.711/2012, como afirma Campos, Machado, Miranda e Costa (2017), a concentração de negros e pardos nas Universidades públicas e particulares ainda é muito reduzida. O gráfico 2 corrobora com os dados da pesquisa citada, visto que a liquidante maioria dos discentes da amostra se autodeclararam brancos (77,97%), enquanto o percentual de negros não alcançou 9%, não tendo respondentes caracterizados como indígenas.

Gráfico 2 – As cores da Graduação de Ciências Contábeis após a Lei n. 12.711/2012



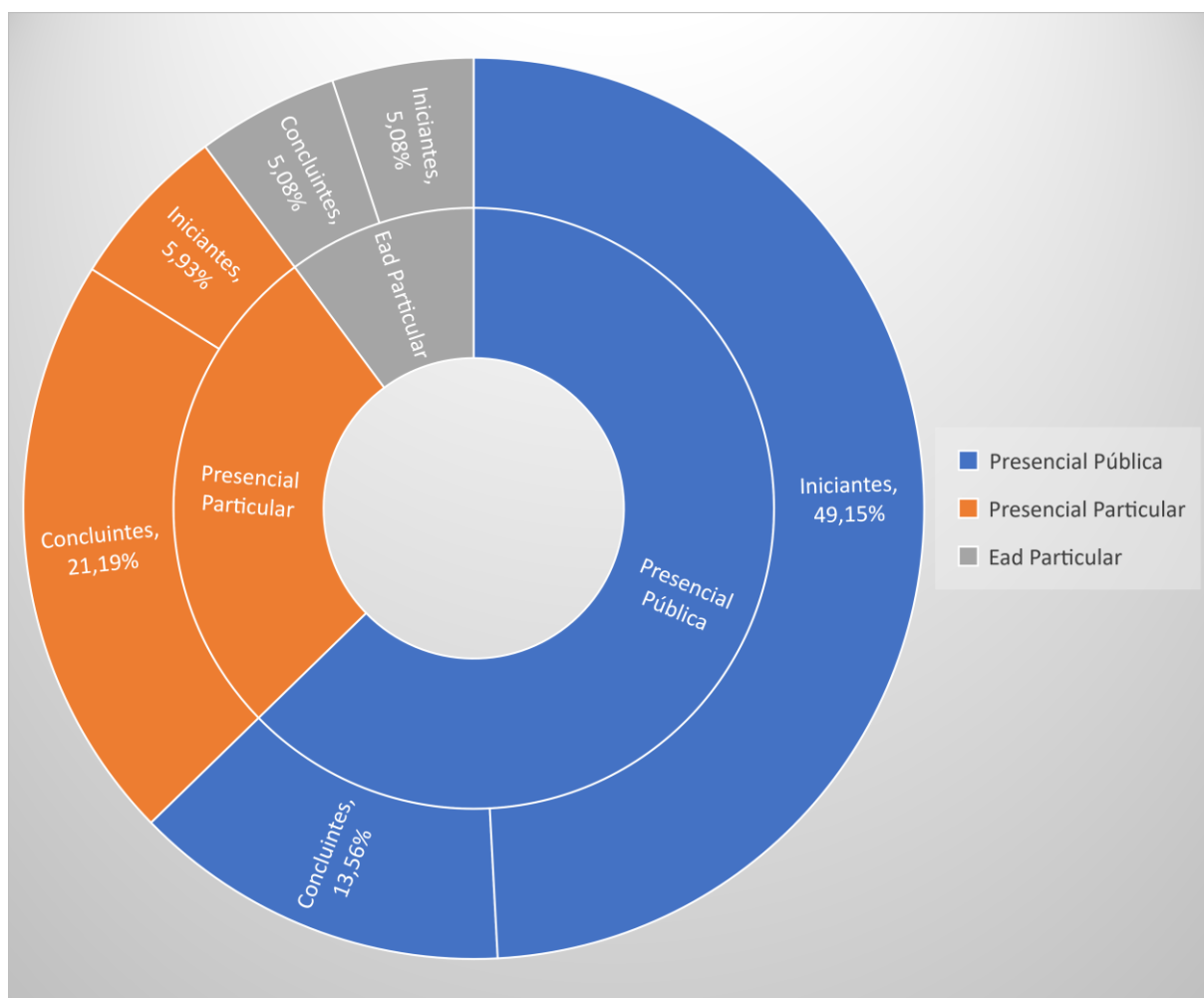
Fonte: Elaborado pela autora

Destacam Leal, Miranda e Carmo (2013), “as cotas para vagas decorrentes de políticas afirmativas que procuram privilegiar segmentos populacionais historicamente marginalizados”, porém no Gráfico 2 ainda é possível observar a minoria negra e parda no ensino superior da região destacada, o que deve ser motivo de atenção e de implementação novas políticas públicas que abordem o tema, pois além de garantir que estes estudantes tenham acesso ao ensino superior, as autoridades responsáveis devem garantir também a permanência destes.

Neste contexto a evasão também é um problema recorrente nas universidades públicas, neste cenário, as políticas de cotas podem ser vistas como multiplicadoras deste problema. Porém, é importante informar que, segundo Campos, Machado, Miranda e Costa (2017) as ações afirmativas não afetam significativamente as taxas de evasão no Brasil.

Outro fator a ser estudado é a composição destas turmas que foram visitadas para a aplicação do questionário. Buscou-se saber onde estão a maioria destes respondentes como forma de caracterizar esta composição, como ilustra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Composição de Iniciantes e Concluintes por tipo de IES



Fonte: Elaborado pela autora

Os dados da pesquisa destacam também a composição das salas de aulas visitadas de acordo com cada tipo de IES e por modalidade de ensino. Pôde-se observar que na Universidade Federal, o número de iniciantes é três vezes maior que o de concluintes. Na Universidade Particular, o cenário observado foi diferente, visto que cada vez menos entram alunos, o que também foi comentado pelos professores, já que no ensino particular, o investimento financeiro mensal é um fator muito relevante, um dos motivos da procura pelo EaD ter aumentado também. Por fim na faculdade particular com encontros semanais, não se tem esta distinção tão grande do número de iniciantes e concluintes, sendo as turmas ainda pequenas e contemplando

diversos cursos de graduação na mesma sala de aula, para que seja possível cobrir os custos de tutoria e infraestrutura.

Quanto a presença de pessoas com deficiência nas faculdades e universidades de ciências contábeis pesquisadas, tem-se como resultado que somente um aluno se declarou como portador de deficiência nas salas de aulas visitadas, porém este aluno que se identificou como pessoa com deficiência visual não precisa de auxílio ou monitoria, o que torna a informação provavelmente errada. Independente das características das IES não foram identificados alunos com deficiência física, auditiva, mental ou múltipla.

Oliveira, Passos e Freitas (2016) verificaram em seu estudo quais os métodos e recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem do Método das Partidas Dobradas para alunos deficientes visuais. Eles tiveram como resultado que apesar dos docentes não adotarem metodologia diferenciada para esses alunos, percebeu-se um esforço em tentar adaptar a exposição do conteúdo com a narração no ritmo em que o aluno com deficiência visual pudesse acompanhar, além de utilizarem exemplos com experiências já vivenciadas pelo aluno. O estudo destaca que, de modo geral, as aulas dos cursos de ciências contábeis são basicamente expositivas, trazendo ferramentas como softwares de leitura, através do uso do computador, e o auxílio dos monitores, como principais ferramentas para facilitarem o método de comunicação entre os professores e alunos com deficiência visual.

Ainda sobre as características observadas no perfil dos respondentes, nota-se que, no que tange a escolaridade dos pais, segundo Ramos e Reis (2011), a estrutura educacional da família parece ter um papel importante nesse processo de transmissão da desigualdade de rendimentos entre gerações. Trabalhadores cujos pais ou mães alcançaram níveis mais altos de educação tendem a apresentar não apenas mais anos de estudo em média, como também os retornos à escolaridade são maiores do que para aqueles cujos pais ou mães adquiriram poucos anos de escolaridade.

Quadro 12 – Escolaridade Familiar

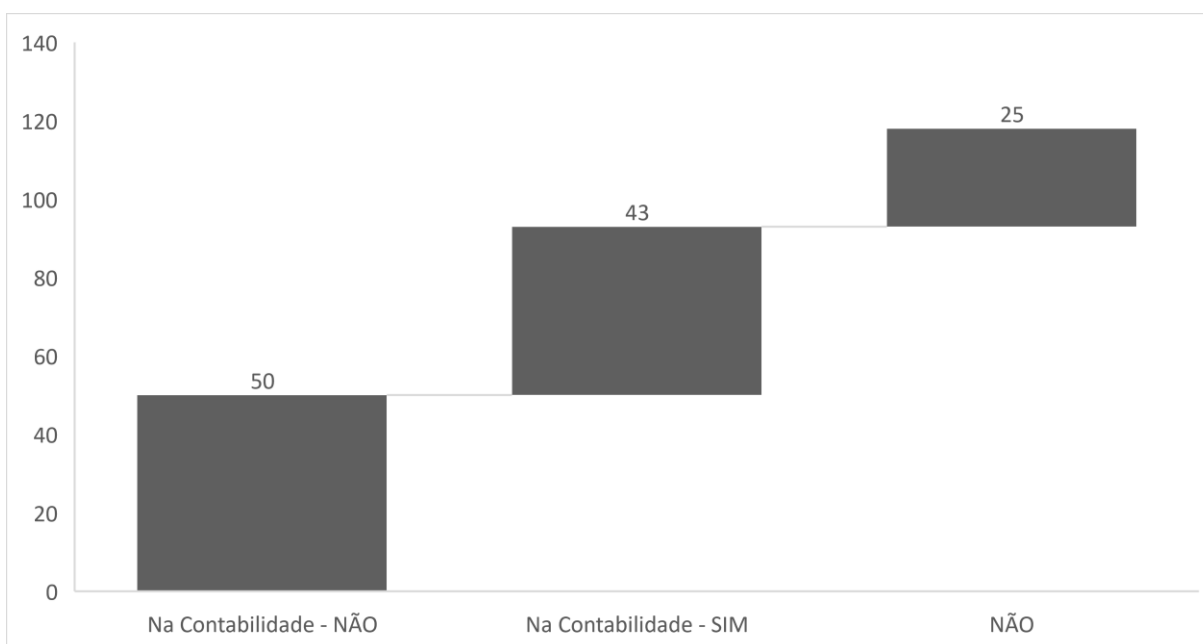
Grupo	Assertiva	Resultados Obtidos
Escolaridade Familiar	Escolaridade Pai	Com relação ao grau de instrução dos pais, 44,07% têm o ensino fundamental incompleto; 9,32% o ensino fundamental completo; 27,97% o ensino médio completo e 17,80% o ensino superior completo, tendo 1 respondente que correspondeu a 0,85% que desconhece esta informação.
	Escolaridade Mãe	No que tange ao grau de instrução das mães, percebe-se uma evolução com relação aos pais, já que, 38,14% não concluíram o ensino fundamental; 17% têm ensino fundamental completo; 24,58% concluíram o ensino médio; e 19,49% conseguiram completar a formação em nível superior

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que as mães obtiveram maior escore no nível de escolaridade proposto, o que corrobora com os achados em estudos anteriores que revelam a importância da mãe no fomento e no desempenho acadêmico de seus filhos, uma vez que, como versam as teorias que formam a Aprendizagem Experiencial, o exemplo em casa, que pode ser obtido através do acompanhamento dos estudos das mães, pode construir fortes laços relacionados à aprendizagem nestas então crianças e refletirem substancialmente nas suas atitudes na Universidade.

A figura 15 trata sobre a experiência profissional dos discentes, se os mesmos apenas cursavam a graduação ou se concomitantemente aliavam alguma atividade laboral aos estudos.

Figura 15 – Experiência Profissional



Fonte: Elaborado pela autora

Sem distinção de modalidade de ensino, a maioria dos estudantes trabalham, totalizando 79%, porém, neste contexto 37% já na área da contabilidade, na qual estão se desenvolvendo seus estudos em nível superior, 42% desenvolvem suas atividades profissionais em outras áreas. Apenas 21%, 25 estudantes, não trabalham atualmente, tendo como característica marcante que 92% deste discentes são oriundos de IES pública e 8% de IES particular, respectivamente 23 e 2 discentes.

Estudos destacam que é característica dos discentes de ciências contábeis terem trabalhado ou terem contato com a área antes da escolha pelo curso universitário. Nesta

pesquisa, 35% dos respondentes trabalharam com contabilidade antes de iniciar o curso e a grande maioria, 65%, escolheu o curso sem intervenção do quesito experiência profissional, tendo outras informações ou experiências como característica determinante da escolha.

De maneira geral, no que diz respeito a influência das experiências profissionais na escolha do curso, 41% dos respondentes afirmam que sim, foram influenciados pelas experiências profissionais e que 59% afirmam não ter sido a experiência profissional geral a característica determinante.

Muitos estudantes entram no ensino superior, condicionados por suas experiências educacionais anteriores, como recipientes passivos do que lhes é ensinado (KOLB; KOLB 2013). É necessário criar um ambiente propício, para que seja possível se dar espaço para os alunos assumirem o controle e a responsabilidade pelo aprendizado, já que Kolb e Kolb (2005) destacam que este conjunto de atitudes pode aumentar muito sua capacidade de aprender com a experiência.

Quanto a responsabilidade pela aprendizagem, quando o questionário foi desenvolvido, optou-se pelas opções de resposta, o professor e o aluno, porém, durante o pré-teste foi solicitado que se tivesse como resposta também a opção ambos, trazendo uma ideia de composição desse quesito sobre responsabilidade.

Todos que responderam que a responsabilidade é do professor são alunos de cursos presenciais, enquanto, aproximadamente 75% do total de respondentes acredita que a responsabilidade é dos dois atores do fenômeno da aprendizagem, aluno e professor. Por fim, 21,7% dos alunos de cursos presenciais e 33,3% dos alunos dos cursos semipresenciais afirmam serem os próprios, responsáveis por sua aprendizagem dentro de uma IES.

Desta forma, observa-se que, no que tange a responsabilidade pelo processo de aprendizagem, ainda não existe uma supremacia da ideia do professor como um mediador entre o aluno e o conhecimento, fazendo com que o mesmo busque de maneira proativa a construção destes aprendizados, por isso, entende-se que esta ideia deva ser mais fomentada e difundida de modo a tornar clara esta vertente aos alunos de ambas modalidades de ensino.

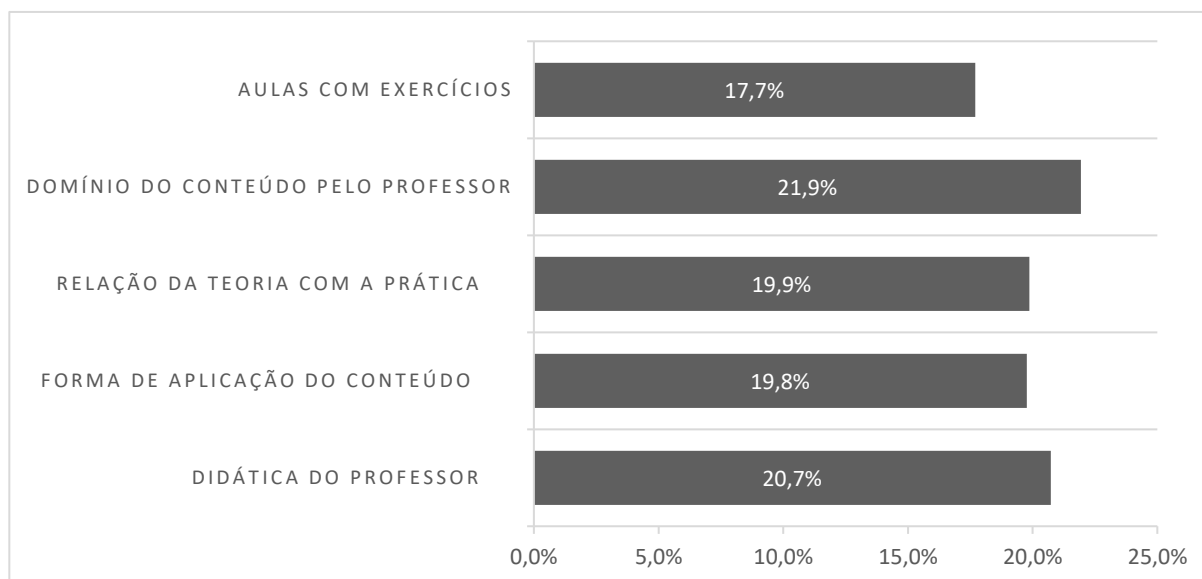
Outro fator ressaltado na pesquisa, diz respeito aos sentimentos negativos aos quais o aluno pode ser exposto durante o processo, trazendo consequências ruins para a aprendizagem como um todo, fator que é observado no artigo de Kolb e Kolb (2005). Os autores obtiveram como resultados da pesquisa que as instituições de ensino tendem a desenvolver uma cultura de aprendizagem que enfatiza o modo de aprendizagem mais relacionado aos seus objetivos educacionais e desvalorizar o modo de aprendizagem oposto. No entanto, Damasio (1994,

2003), LeDoux (1997), Zull (2002) e outros oferecem evidências convincentes de pesquisa de que a razão e a emoção estão intrinsecamente relacionadas em sua influência sobre a aprendizagem e a memória.

De fato, sentimentos e emoções, têm primazia para determinar se e o que aprendemos. Para Kolb e Kolb (2005) emoções negativas, como medo e ansiedade, podem ser fatores determinantes para o bloqueio ou o aumento da dificuldade no processo de aprendizagem, o que corrobora com o resultado da pesquisa, visto que, na amostra analisada, aproximadamente 90% dos alunos acreditam que as emoções negativas influenciam na aprendizagem. Neste quesito 67,8% dos estudantes afirmaram já terem passados por situações onde sentimentos/emoções negativos foram percebidos em ambiente de aprendizagem.

Estes resultados demonstram que as emoções negativas sentidas pelos alunos devem ser observadas de maneira mais atenciosa pelas instituições de ensino e pelos profissionais responsáveis pela área pedagógica dos cursos de ciências contábeis de modo a conseguir identificar o que vem causando estes sentimentos nos alunos, tentando minimizar estas causas, no que for do alcance pedagógico, de estrutura ou que possa ser amenizado dentro do processo de aprendizagem.

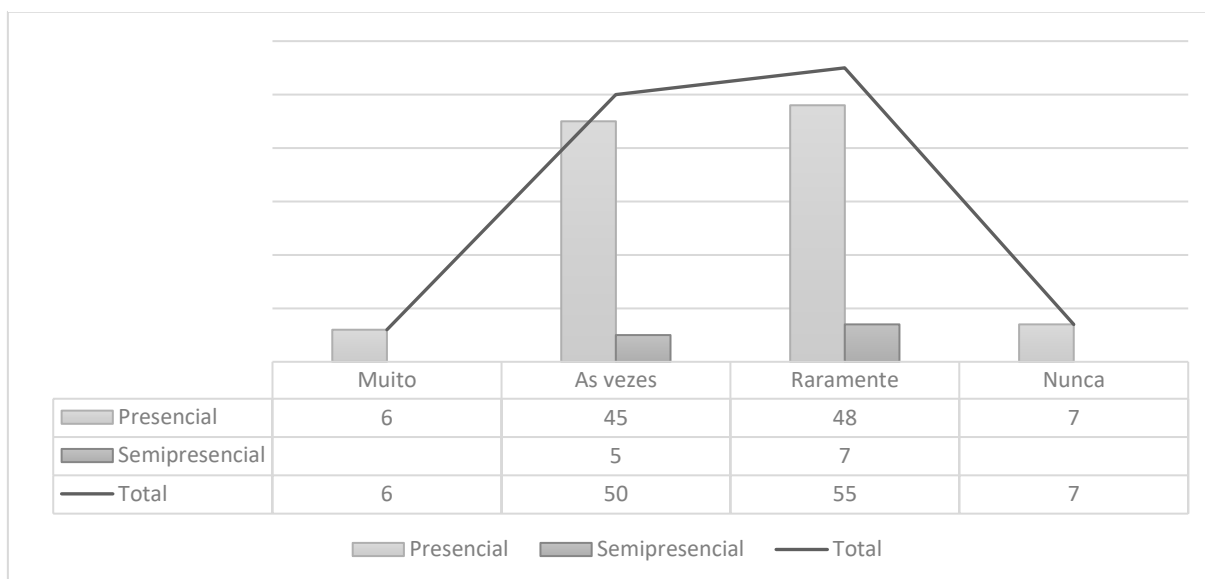
Enquanto isso, Kolb e Kolb (2005) afirmam que sentimentos positivos de atração e interesse podem ser essenciais para o aprendizado. No pré-teste desenvolvido optou-se por não dar opções para a questão que envolvia emoções positivas para que as opções fossem surgindo à medida que o questionário era testado. As opções mais citadas foram elencadas como opção de resposta na versão oficial do questionário, tendo o resultado conforme gráfico 4.

Gráfico 4 – Fatores de promoção de atração e interesse pelo conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora

Como se observa no Gráfico 4, no que tange aos sentimentos positivos experienciados no processo de aprendizagem, as respostas seguem um padrão, não apresentando diferenças significativas entre as opções existentes, tendo como maior percentual a resposta “domínio do conteúdo pelo professor”. De modo geral observa-se que como a motivação relacionada aos sentimentos positivos pode vir do aluno ou até mesmo de suas relações com o ambiente externo, sendo plural e dificultando a limitação em afirmativas.

A frequência é um fator observado quando se objetiva estudar aprendizagem e motivação no ensino superior, pois como, de modo geral não há a obrigatoriedade e o controle por parte dos pais, o aluno pode assistir a aula ou não, de acordo com seu interesse e motivações próprios. O gráfico 5 tem como função ilustrar o comportamento dos estudantes quando o quesito é falta às aulas.

Gráfico 5 – Faltas por modalidade de ensino

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto a assiduidade dos alunos observa-se que a grande maioria falta a aula as vezes ou raramente, vale ainda o destaque para os alunos a distância, visto que não há na amostra alunos que afirmam não faltarem nunca as aulas. Ainda, o aluno a distância também não responde que não falta muito às aulas presenciais no polo, visto que as mesmas são essenciais para a aprovação, através de uma frequência mínima, assim como nas faculdades presenciais.

Criou-se uma tabela de frequência que evidencia o comportamento da variável horas de estudo fora de sala de aula na amostra. A questão de campo aberta, possibilitava qualquer resposta quantitativa e o resultado é destacado na tabela 5.

Tabela 4 – Frequência de horas de estudo

Horas de Estudo	Frequência	%
0	8	6,8%
0,1-1	8	6,8%
1,1 - 3	27	22,9%
3,1 - 5	25	21,2%
5,1 - 7	12	10,2%
7,1 - 9	7	5,9%
9,1 - 10	14	11,9%
10,1 - 35	17	14,4%
Total	118	100%

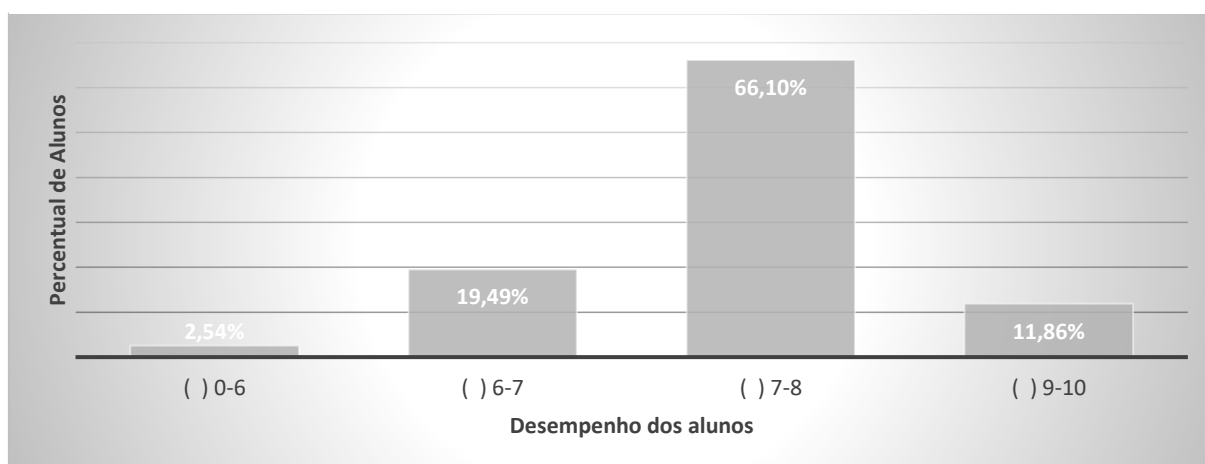
Fonte: Elaborado pela autora

Tem-se como resultado expresso na tabela 3 que a maioria dos alunos consegue cumprir sua carga de atividades extraclasse e de estudos para provas com um investimento de tempo

fora da sala de aula de 1 a 5 horas de estudos semanais. Nos cursos presenciais a média fica em 6,4hs semanais dedicadas à trabalhos e preparação para avaliações, enquanto no EaD, essa média compreende 6,75hs, valores que não podem ser tratados como uma diferença significativa por modalidade de ensino.

Outro fator que costuma ser estudado aliado aos estilos de aprendizagem e à motivação é o desempenho. Para a amostra de Nogueira (2009), os estilos de aprendizagem dos alunos, não impactaram em seu desempenho, já nos resultados de Leal, Miranda e Carmo (2013), a variável motivação é tratada como algo que: “pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho dos estudantes, bem como a aprendizagem pode interferir na motivação”. Esta pesquisa buscou evidenciar estes fatores com um conjunto de três elementos gráficos.

Gráfico 6 – Desempenho discente



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 6 destaca que os alunos que são aprovados com a ajuda de exames, por não conseguirem alcançar a nota 7 nas disciplinas só correspondem a 2,54% do corpo discente analisado. Para a maioria destes, as notas de 7 a 8 são as mais comuns, resultando em um desempenho necessário para a aprovação, mas ao mesmo tempo, distante da excelência. O percentual de aproximadamente 66% de alunos que estão conseguindo nota suficiente para a aprovação é, de fato, bastante superior aos quase 12% dos alunos que têm como média das disciplinas as notas de 9 a 10, buscando, além na aprovação, um desempenho que é resultante do bom relacionamento dos fatores determinantes da aprendizagem.

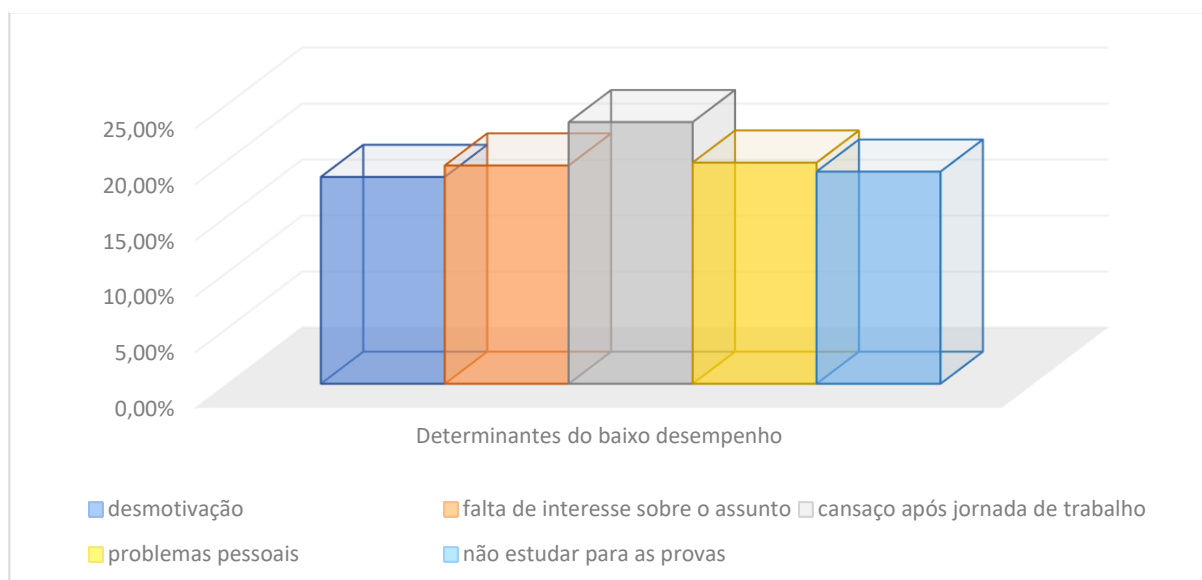
Na pesquisa de Nogueira (2009), a média final das avaliações do módulo de contabilidade que teve mais alunos foi a de 6,1 a 7,0, correspondendo a 23% dos respondentes. Como segundo intervalo mais frequente tem-se as notas de 7,1 a 8,0 que representam pouco

mais de 17% da amostra. Percebe-se então, que assim como nesta pesquisa, a maioria dos alunos tem como notas mais comuns as que permeiam a nota 7, que é a mínima para aprovação.

Tem-se como resultado para esta amostra, que com relação aos estilos de aprendizagem e desempenho, a maior frequência se encontra-se no estilo Convergente, com desempenho em notas de 7 a 8, correspondendo a 33%, tendo como segundo constructo mais frequente o estilo Assimilador com as notas também de 7 a 8. No que tange a análise da motivação e às notas dos alunos, não há relevantes diferenças entre as orientações motivacionais, não sendo determinante nesta amostra como análise de um único fator, podendo ter maior influência aliado a outros fatores.

Nas análises sobre o baixo desempenho, existem diversos fatores que foram abordados no trabalho de Kolb e Kolb (2005). Muito mais do que simplesmente elencar, este artigo valoriza pesquisas que abordam esta temática, enfatizando o fato de que, por mais que não tenham influência positiva na aprendizagem, os fatores do baixo desempenho podem trazer conhecimento sobre a temática, trazendo não o que é, mas o que não é necessário dentro deste processo.

Gráfico 7 – Determinantes do Baixo Desempenho



Fonte: Elaborado pela autora

Como ilustra o gráfico 7, o cansaço após a jornada de trabalho foi o fator mais citado por sua importância no baixo desempenho discente. As opções desta questão foram retiradas da revisão bibliográfica, mas também foram validadas no pré-teste. O perfil do aluno de ciências contábeis da amostra contempla de modo geral, alunos que trabalham durante o dia e estudam

à noite, o que reforça a importância desta informação, e da relevância como um todo do conhecimento do perfil das turmas, de modo a tornar possível um maior interesse, ou no mínimo, que seja possível chamar a atenção deste aluno que chega cansado após sua jornada de trabalho, que pode ser na área ou não.

Por fim, a última categoria contemplada pelo questionário de características do respondente, traz a questão sobre se a instituição de ensino é vista como promotora da aprendizagem ou não pelo corpo docente. Cabe ressaltar que Kolb e Kolb (2005) destacam que se deve dar espaço ao aprendizado de dentro para fora, vinculando experiências educacionais aos interesses do aluno, já que esta prática estimula a motivação intrínseca e aumenta a eficácia da aprendizagem. Nesta amostra 67% dos respondentes alegam que suas IES promovem a aprendizagem, trazendo a ideia de que estes docentes estão satisfeitos com o que foi contratado e como as IES contribuem com o processo de aprendizagem dos mesmos, seja pela estrutura, pela organização ou até mesmo planejamento curricular, que são fatores sob sua responsabilidade.

4.2. ANÁLISE – ESTILOS DE APRENDIZAGEM

No que tange a análise dos estilos de aprendizagem através do método de Kolb no ensino em contabilidade, existem diversos estudos publicados no Brasil. Para esta amostra, que tem como respondentes os alunos ingressantes e concluintes do curso no interior do Estado do Rio Grande do Sul, buscou-se conhecer os resultados analisando-os através da Teoria da Aprendizagem Experiencial e dos achados de outros estudos.

Tabela 5 – Frequência dos Estilos de Aprendizagem

Estilo de Aprendizagem	Frequência	%
Assimilador	46	41%
Divergente	8	7%
Acomodador	6	5%
Convergente	51	46%

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com os resultados dos escores do questionário proposto por Kolb, observa-se que, a maior frequência de resultados permeia entre os estilos de aprendizagem Convergente e Assimilador. Nos resultados de Nogueira, Espejo, Reis e Voese (2012), houve a predominância do estilo de aprendizagem Assimilador e, em segundo lugar, o Divergente, que nesta amostra se apresenta no terceiro lugar. O estilo convergente, mais detectado nesta amostra fica em último lugar na análise de

Kolb e Kolb (2005) apresentam uma tabela que relaciona os estilos de aprendizagem e cinco níveis de comportamento trazendo assim, características sobre cada um deles. O estilo de aprendizagem convergente é visto pelo tipo de personalidade como pensamento extrovertido; no aspecto especialização educacional para engenharia e medicina; na carreira profissional as áreas de Engenharia, medicina e tecnologia são as mais recomendadas; tendo mais habilidade para trabalhos técnicos, estas pessoas possuem habilidades para a tomada de decisão.

Enquanto isso, o aluno do estilo assimilador tem como resultado, para tipo de personalidade como intuição introvertida; para especialização educacional tem-se matemática e ciência física; para carreira profissional a atividade de pesquisas na área da ciência e da informação. Por fim, estes possuem mais habilidade para trabalhos informacionais e de pesquisa devido às suas habilidades de pensamento e reflexão (KOLB; KOLB, 2013).

A partir de uma nova janela de análise, a tabela 7 destaca os estilos de aprendizagem com relação a fase em que se encontram no curso.

Tabela 6 – Estilos de Aprendizagem e Fase do Curso

Estilo de Aprendizagem	Ingressantes (%)	Concluintes (%)
Assimilador	30%	12%
Divergente	4%	4%
Acomodador	4%	2%
Convergente	26%	20%

Fonte: elaborado pela autora

Observa-se que a maioria dos discentes ingressantes do curso de ciências contábeis têm como característica o estilo assimilador, seguido pelo convergente. Porém, nesta amostra, os alunos concluintes, que já estão mais próximos da formatura e conseqüentemente do mercado de trabalho, apresentam em sua maioria o estilo de aprendizagem convergente, tendo neste corte, o estilo assimilador como segundo colocado.

Entende-se, portanto, que com o passar dos anos, os alunos que tinham sua aprendizagem mais voltada para Observação Reflexiva (OR), com o estilo de aprendizagem assimilador, se tornam mais inclinados à Experimentação Ativa (EA), atividades mais relacionados a fazer e criar a partir do que já foi sentido, observado e pensado (NOGUEIRA; ESPEJO; REIS; VOESE, 2012).

Este resultado também esclarece que, observado através da análise do ciclo de aprendizagem de Kolb, destaca que a grande maioria dos respondentes têm sua aprendizagem estabelecida entre três das quatro preferências de aprendizado, já que o percentual dos alunos com o estilo de aprendizagem que tem como característica a Experiência Concreta (EC), o divergente é o com frequência menos expressiva.

Tabela 7 – Estilos de Aprendizagem e Gênero

Estilo de Aprendizagem	Masculino	Feminino
Assimilador	20%	22%
Divergente	3%	5%
Acomodador	1%	5%
Convergente	14%	30%

Fonte: elaborado pela autora

Pesquisas com as versões anteriores da LSI mostraram que os homens eram mais abstratos que as mulheres na escala CA – EC e que não havia diferenças significativas entre os sexos na dimensão EA - OR (KOLB, 1976, 1985; KOLB, KOLB, 2005). Para esta amostra, porém, através de uma análise de frequência, os homens se apresentam mais reflexivos que as mulheres na dimensão EA – OR, porém, não apresentando relevante diferenças na dimensão CA – EC.

A tabela 10 destaca os resultados da distribuição dos estilos de aprendizagem de acordo com o tipo de IES.

Tabela 8 – Estilos de Aprendizagem e IES

Estilo de Aprendizagem	Pública	Particular
Assimilador	28%	13%
Divergente	5%	3%
Acomodador	3%	3%
Convergente	30%	15%

Fonte: elaborado pela autora

O comportamento dos estilos de aprendizagem nesta amostra não varia pelo fato das IES serem públicas ou privadas, sendo este fator, irrelevante para este estudo.

Conclui-se, portanto, que fatores como a fase do curso, o gênero e a modalidade de ensino devem ser mais explorados em outras pesquisas que utilizem a mesma população de análise.

4.3. ANÁLISE – MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Esta seção tem como objetivo analisar fatores e suas relações com a orientação motivacional do corpo discente que compõe a amostra. Com n=118 estudantes de ciências contábeis, observa-se que a minoria dos respondentes possui orientação mais voltada à motivação extrínseca. Corroborando com os achados de Mello (2015), onde a média de motivação intrínseca foi de 45,23 e da média de motivação extrínseca foi de 28,5, para esta amostra foram encontradas médias de 45,62 para a motivação intrínseca e de 32,34 para a motivação extrínseca.

O resultado desta pesquisa no que tange aos alunos de ciências contábeis também reafirma o que foi evidenciado em estudos de Leal, Miranda e Carmo (2013) onde os estudantes pesquisados também apresentaram um perfil de motivação cuja maior média obtida foi no Fator 1 - “motivação intrínseca”. O resumo dos resultados gerais da escala será apresentado na tabela 11.

Tabela 9 – Resultados Gerais da escala EMA-U

ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	FREQUÊNCIA	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIO	DESVIO PADRÃO
Intrínseca	118	29	56	45,62	6,20
Extrínseca	118	9	44	32,34	5,78

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com os dados desta pesquisa e de estudos correlatos, entende-se que a maioria dos respondentes pode ser caracterizado como:

indivíduo intrinsecamente motivado é aquele que realiza uma atividade por escolha própria, por interesse ou prazer. Já o extrinsecamente motivado, em geral, engaja-se nas tarefas visando receber recompensas externas ou simplesmente para demonstrar habilidade (BORUCHOVITCH, 2008 p. 127).

A partir destes resultados, que são válidos para o estado da arte da pesquisa motivacional, busca-se caracterizar se há distinção do fator motivação quando aliado a outros fatores de pesquisa respondidos no questionário.

Para o fator Fase do curso, os resultados seguem na Tabela 12.

Tabela 10 – Motivação x Ingressantes e Concluintes

	Ingressantes	Concluintes
Motivação Intrínseca	45,73	45,45
Motivação Extrínseca	32,76	31,70

Fonte: Elaborado pela autora

De modo geral, para esta amostra, a motivação dos alunos vai diminuindo com o decorrer do curso, sendo este resultado refletido em ambas as orientações motivacionais, tanto as médias de motivação intrínseca como as de motivação extrínseca sofrem decréscimo ao final do curso. Este resultado segue a mesma linha do que foi encontrado por Leal, Miranda e Carmo (2013) que também constataram que o nível de autonomia motivacional dos discentes do curso de Ciências Contábeis diminui ao longo do curso. Sendo assim, nota-se que uma das possíveis causas pode estar ligada à qualificação didático- pedagógica dos professores e a limitações do curso.

Para o fator gênero, os resultados seguem na Tabela 13.

Tabela 11 – Motivação e Gênero

	Masculino	Feminino
Motivação Intrínseca	43,93	46,62
Motivação Extrínseca	32,61	32,17

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta amostra, os discentes do sexo masculino apresentam médias mais altas de orientação motivacional intrínseca e extrínseca. Para Boruchovitch (2008), os estudantes do sexo feminino apresentaram um nível de motivação intrínseca mais elevado do que os estudantes de sexo masculino, esta constatação pode estar associada à crescente participação da mulher no mercado de trabalho, o que não pode ser concluído neste estudo.

Quanto a motivação extrínseca, Boruchovitch (2008) observou que os estudantes de sexo masculino apresentaram um nível de motivação mais elevado que pode ser relacionada às questões sociais ainda enraizadas onde o homem é visto como provedor da casa, sendo este um fator que o motiva a aprender no ensino superior.

Para o fator modalidade de ensino, os resultados seguem na Tabela 14.

Tabela 12 – Motivação e Modalidade de Ensino

	Presencial	EaD
Motivação Intrínseca	45,23	49,08
Motivação Extrínseca	32,23	33,33

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto a modalidade de ensino, os alunos da modalidade EaD apresentam maiores médias de orientação motivacional intrínseca e extrínseca, em relação aos alunos de cursos de ciências contábeis presenciais, o que corrobora com os achados acerca da responsabilidade pela aprendizagem, onde a maioria dos alunos da modalidade EaD tem mais consciência do seu papel no processo de aprendizagem.

Para o fator tipo de IES, os resultados seguem na Tabela 15.

Tabela 13 – Motivação e Tipo de IES

	Pública	Particular
Motivação Intrínseca	45,35	46,07
Motivação Extrínseca	32,57	31,95

Fonte: Elaborado pela autora

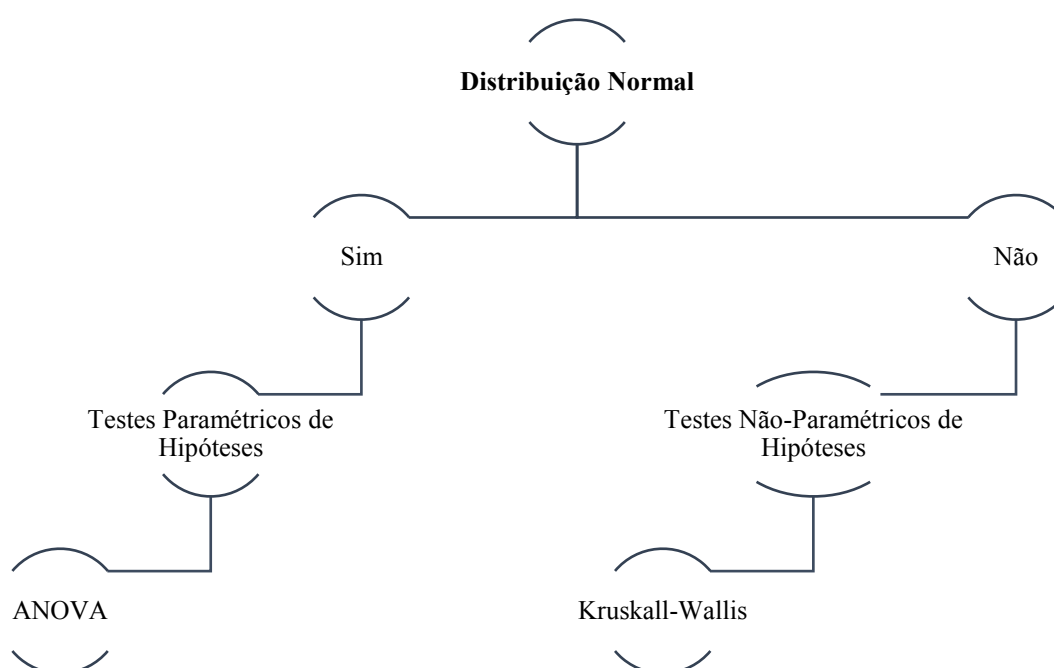
No último fator a ser analisado, os discentes de IES públicas possuem maior média de extrínseca, assim como na pesquisa proposta por Mello (2015). Para a autora, outros aspectos de motivação extrínseca são superiores na instituição pública, como preferência por estudar assuntos fáceis e estudar apenas o que o professor indica que vai cair na prova.

Feita a análise da motivação para aprender a partir de diversos fatores, o próximo passo desta pesquisa caminha para análises de cunho estatístico feitas no software SPSS. Após conhecer como se comporta a amostra serão realizados testes e correlações.

4.4. TESTES DE HIPÓTESES

Na busca por conhecer a amostra e escolher os testes adequados para a análise opta-se por conhecer inicialmente como se comporta a amostra, como pode ser observado pela figura 18.

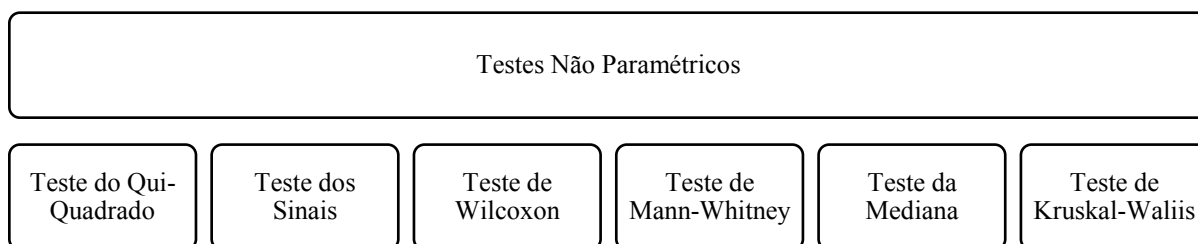
Figura 17 – Análise Prévia dos dados



Fonte: Fávero e Belfiore (2017)

Como se observa na figura acima, após a identificação se a distribuição dos dados é tida como normal, isto é, quando existe uma distribuição contínua de probabilidades, pode-se identificar também, o tipo de estatística a qual estes dados devem ser expostos. Segundo Bruni (2012), quando é feita a análise de pequenas amostras ou quando não é possível verificar a normalidade dos dados do universo, aplica-se testes não paramétricos de hipóteses.

Estes testes, de acordo com Bruni (2012) não dependem de parâmetros populacionais como média, variância, desvio padrão, proporção e outros, bem como de suas respectivas estimativas amostrais. Dentre os modelos de estatística não paramétrica mais utilizados na contabilidade tem-se, segundo a figura 19:

Figura 18 – Testes Não Paramétricos

Fonte: elaborado pela autora adaptado de Bruni (2012)

A depender da situação problema, escolhe-se o modelo não paramétrico a ser empregado, para esta amostra o primeiro teste feito o de Kolmogorov-Smirnov, descrito na próxima seção.

4.4.1. Teste de Kolmogorov-Smirnov

Segundo Toledo (2015), a normalidade de um conjunto de dados para uma população maior que 50 indivíduos é verificada através do teste de Kolmogorov-Smirnov, para ser normal, a significância (α) tem que ser maior do que 0,05.

Fávero e Belfiore (2017) destacam que este é um teste de aderência, que compara a distribuição de frequências acumuladas de um conjunto de valores amostrais como uma distribuição teórica. O objetivo do Teste de Kolmogorov-Smirnov é:

Testar se os valores amostrais são oriundos de uma população com suposta distribuição teórica ou esperada, neste caso, a distribuição normal. A estatística do teste é o ponto de maior diferença (em valor absoluto) entre as duas distribuições (FÁVERO; BELFIORE, 2017, p. 196).

A partir do conhecimento da média e do desvio padrão, o teste que deve ser utilizado em amostras grandes ($n \geq 30$) (FÁVERO; BELFIORE, 2017). Foi aplicado em todo o questionário da pesquisa dividido em 3 partes, a que contempla informações sobre o perfil discente, Motivação para Aprender e por último, os Estilos de Aprendizagem, conforme as tabelas 16, 17, 18 e 19 relacionadas.

Tabela 14 – Teste KS - Questões sobre o perfil discente parte 1

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra

	Idade	Semestr e	Turn o	Gêner o	Como você se consider a	Você é portador de deficiência ?	Qual é a escolaridad e de seu pai?	Qual é a escolaridad e de sua mãe?	
N	118	118	118	118	118	118	117	118	
Parâmetro s normais ^{a,b}	Média	26,48	4,00	2,00	1,37	1,50	5,97	2,21	2,25
	Desvio Padrão	7,801	2,435	,000 ^d	0,486	1,060	0,276	1,202	1,163
Diferenças Mais Extremas	Absolut o	0,140	0,337		0,406	0,461	0,528	0,288	0,241
	Positiv o	0,140	0,337		0,406	0,461	0,463	0,288	0,241
	Negativ o	- 0,113	-0,180		-0,275	-0,319	-0,528	-0,214	-0,180
Estatística do teste	0,140	0,337		0,406	0,461	0,528	0,288	0,241	
Significância Sig. (bilateral)	,000 ^c	,000 ^c		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 15 – Teste KS - Questões sobre o perfil discente parte 2

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra

	A faculda de que estuda é	Estad o Civil	Trabalh a/ trabalho durante a graduaç ão	Você teve experiênc ia profission al na área contábil antes de começar o curso	Sua experiênc ia profission al influenci ou a sua escolha pelo curso?	Qual é a modalida de do seu curso	Quem você acredita ser mais responsável pela aprendizagem?	Você sentiu emoções negativas como medo e ansiedade durante o processo de aprendizagem?	
N	118	118	118	118	118	118	118	118	
Parâmetr os normais ^{a,b}	Média	1,37	1,24	1,79	1,65	1,58	1,10	2,75	1,32
	Desvio Padrão	0,486	0,447	0,772	0,478	0,495	0,304	0,492	0,469
Diferenç as Mais Extremas	Absolut o	0,406	0,474	0,270	0,419	0,384	0,530	0,451	0,432
	Positiv o	0,406	0,474	0,270	0,261	0,297	0,530	0,294	0,432
	Negativ o	-0,275	- 0,298	-0,184	-0,419	-0,384	-0,369	-0,451	-0,248
Estatística do teste	0,406	0,474	0,270	0,419	0,384	0,530	0,451	0,432	
Significância Sig. (bilateral)	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 16 – Teste KS - Questões sobre o perfil discente parte 3

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra

		Você acredita que estas emoções podem influenciar na aprendizagem?	Didática do professor	Forma de aplicação do conteúdo	Relação da teoria com a prática	Domínio do conteúdo pelo professor	Aulas com exercícios	Você falta a aula?	Quantas horas de estudo semanais dedicadas ao curso além da sala de aula?
N		118	118	118	118	118	118	118	118
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	1,10	3,48	3,32	3,34	3,69	2,97	2,53	6,436
	Desvio Padrão	0,304	1,573	1,313	1,469	1,363	1,544	0,688	5,9591
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	0,530	0,248	0,172	0,216	0,231	0,177	0,276	0,173
	Positivo	0,530	0,167	0,122	0,158	0,168	0,177	0,256	0,173
	Negativo	-0,369	-0,248	-0,172	-0,216	-0,231	-0,168	-0,276	-0,140
Estatística do teste		0,530	0,248	0,172	0,216	0,231	0,177	0,276	0,173
Significância Sig. (bilateral)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 17 – Teste KS - Questões sobre o perfil discente parte 4

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra

		Como é seu desempenho (notas) no curso de modo geral?	Desmotivação	Falta de interesse sobre o assunto	Cansaço após jornada de trabalho	Problemas pessoais	Não estudar para as provas	Você acredita que a sua instituição educacional se concentra na promoção da aprendizagem?
N		118	112	110	115	111	111	118
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	2,87	2,69	2,84	3,40	2,87	2,76	1,64
	Desvio Padrão	0,634	1,356	1,475	1,695	1,490	1,503	0,929
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	0,359	0,170	0,169	0,280	0,181	0,140	0,425
	Positivo	0,302	0,170	0,169	0,174	0,145	0,140	0,425
	Negativo	-0,359	-0,146	-0,167	-0,280	-0,181	-0,129	-0,244
Estatística do teste		0,359	0,170	0,169	0,280	0,181	0,140	0,425
Significância Sig. (bilateral)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com a tabela G do apêndice do livro Fávero e Belfiore (2017), para o $n = 118$ e $\alpha = 5\%$ de significância, o valor crítico da estatística de Kolmogorov-Smirnov é $D_c = 0,15$.

Como o valor calculado pertence a região crítica ($D_{cal} > D_c$) a hipótese nula é rejeitada, o que nos permite concluir ao nível de confiança de 95%, que a amostra não é obtida de uma população com distribuição normal.

O teste também foi aplicado no questionário de EMA-U, responsável pela detecção da Motivação para aprender. Os resultados são apresentados na tabela 20.

Tabela 18 – Teste KS - Motivação Para Aprender (EMA-U)

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra

		Total Motivação intrínseca	Total Motivação extrínseca	Resultado da Escala
N		118	118	118
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	45,62	32,34	77,96
	Desvio Padrão	6,196	5,777	10,045
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	0,122	0,103	0,064
	Positivo	0,048	0,036	0,048
	Negativo	-0,122	-0,103	-0,064
Estatística do teste		0,122	0,103	0,064
Significância Sig. (bilateral)		,000 ^c	,004 ^c	,200 ^{c,e}

Fonte: Dados da Pesquisa

Neste caso, as variáveis motivação intrínseca e motivação extrínseca apresentaram níveis de significância inferiores a 0,05, rejeitando a hipótese H_0 , que estabelece o fato de a variável ter distribuição normal. Tais variáveis, portanto, não seriam normalmente distribuídas a um nível de confiança de 95%,

Porém, a variável resultado da escala apresentou um nível de significância igual a ,0200, superior ao padrão 0,05. Assim, como a significância Sig. > 0,05, podemos assumir o fato de o resultado da escala de motivação para aprender ser normalmente distribuído na população, com um nível de confiança de 95%.

Analisando por fim, o questionário LSI de Kolb v. 3.1, obtém-se significância Sig. > 0,05 nas variáveis OR Total, EA Total, conforme tabela 21.

Tabela 19 – Teste KS - Estilos de Aprendizagem

		Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra				Estilo de Aprendizagem
		EC Total	OR Total	CA Total	EA Total	
N		111	111	111	111	111
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	22,34	33,46	30,95	33,37	2,06
	Desvio Padrão	4,979	5,706	4,347	6,531	1,047
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	0,108	0,075	0,108	0,075	0,305
	Positivo	0,108	0,040	0,108	0,048	0,305
	Negativo	-0,080	-0,075	-0,074	-0,075	-0,283
Estatística do teste		0,108	0,075	0,108	0,075	0,305
Significância Sig. (bilateral)		,003 ^c	,162 ^c	,003 ^c	,167 ^c	,000 ^c

Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

d. A distribuição não tem nenhuma variância para essa variável. O Teste Kolmogorov-Smirnov de Uma Amostra não pode ser executado.

e. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

A partir da verificação da normalidade proposta pelo Teste de Kolmogorov-Smirnov os resultados concluíram que a distribuição dos dados não apresenta aderência à distribuição normal ao nível de 95%.

Optou-se, portanto, pela utilização de testes não paramétricos, já que os mesmos:

Podem formular hipóteses sobre características qualitativas da população, podendo então, ser aplicados para dados de natureza qualitativa, em escala nominal ou ordinal. Como as suposições em relação à distribuição dos dados são em menor número e mais fracas do que as provas paramétricas, são também conhecidos como testes livres de distribuição (FÁVERO; BELFIRE, 2017, p. 245).

4.4.2. Teste Kruskal-Wallis

Através do teste Kruskal-Wallis, que tem como objetivo verificar se k amostras independentes ($k > 2$) são provenientes da mesma população e é tratado como uma alternativa a Análise de variância, quando não há distribuição normal dos dados ou quando não há igualdade de variâncias. O teste de Kruskal-Wallis também tem como característica, para $k = 2$, ser equivalente ao teste de Mann-Whitney (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Neste sentido, foram delimitadas hipóteses relacionadas a constructos que a pesquisa gostaria de validar para concluir os objetivos da mesma.

H_0 : Não há diferença entre grupos para variáveis idade com relação ao estilo de aprendizagem do aluno

H_1 : Existe diferença entre grupos para variáveis idade com relação ao estilo de aprendizagem do aluno

Observando a existência e as características da hipótese nula e da hipótese alternativa e considerando o nível de significância de 1%, calcula-se a estatística.

Tabela 20 – Teste de Kruskal-Wallis - Estilos de Aprendizagem x Idade

		Postos	
	Estilo de Aprendizagem	N	Posto Médio
Idade	Convergente	51	48,26
	Divergente	8	73,06
	Assimilador	45	58,86
	Acomodador	6	68,42
	Total	110	

Fonte: Elaborado pela autora

A tabela 22 apresenta a média dos postos para cada estilo de aprendizagem, em seguida, na tabela 23 são apresentados o valor da estatística de Kruskal-Wallis e o nível de significância do teste.

Tabela 21 – Estatística do Teste - Estilos de Aprendizagem x Idade

Estatísticas de teste ^{a,b}	
	Idade
H de Kruskal-Wallis	6,558
gl	3
Significância Sig.	,087

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Estilo de Aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora

O valor do teste, onde a variável de agrupamento é o estilo de aprendizagem é de 6,558. A probabilidade associada à estatística é de 0,087 sendo neste caso, maior que 0,05 (5%). Como $P > 0,05$ não se pode rejeitar a hipótese nula.

Se permite, portanto, averiguar que não há uma diferença estatisticamente significativa nos estilos de aprendizagem dos alunos de acordo com a idade dos respondentes. Nota-se também que as médias das ordenações dos 4 grupos da amostra correspondentes aos estilos de aprendizagem variam de 48,26 a 73,06, mas não foram consideradas estatisticamente significativas.

Este resultado esclarece que, como não há evidências estatisticamente significativas que evidenciem se a idade influencia nos estilos de aprendizagem dos alunos, podendo ser, um fator complementar, mas não determinante de estilo.

H_0 : Não existe diferença entre grupos para variáveis gênero com relação ao estilo de aprendizagem do aluno

H_2 : Existe diferença entre grupos para variáveis gênero com relação ao estilo de aprendizagem do aluno

Tabela 22 – Teste de Kruskal-Wallis - Estilos de Aprendizagem x Gênero

	Postos		
	Estilo de Aprendizagem	N	Posto Médio
Gênero	Convergente	51	52,41
	Divergente	8	55,81
	Assimilador	46	61,54
	Acomodador	6	44,25
	Total	111	

Fonte: Elaborado pela autora

A tabela 24 apresenta a média dos postos, os chamados *ranks*, para cada estilo de aprendizagem, onde não são utilizados valores absolutos nestes testes não paramétricos. Em seguida, na tabela 25, são apresentados o valor da estatística de Kruskal-Wallis e o nível de significância do teste.

Tabela 23 – Estatística do Teste - Estilos de Aprendizagem x Gênero

Estatísticas de teste ^{a,b}	
	Gênero
H de Kruskal-Wallis	3,965
gl	3
Significância Sig.	,265

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Estilo de Aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora

Para os fatores analisados nesta hipótese, para um nível de significância $\alpha = 5\%$, tem-se $P = 0,265$, sendo, portanto, $P > 0,05$, o que destaca que não temos evidência para rejeitar a hipótese nula, no que tange aos fatores Estilos de aprendizagem e gênero. Por fim, observar-se as variáveis: estilos de aprendizagem e experiência profissional do aluno, como última análise proposta pelo Teste de Kruskal – Wallis.

H_0 : Não existe diferença entre grupos para variáveis experiência profissional com relação ao estilo de aprendizagem do aluno

H_3 : Existe diferença entre grupos para variáveis experiência profissional com relação ao estilo de aprendizagem do aluno

Tabela 24 – Teste de Kruskal-Wallis - Estilos de Aprendizagem x Experiência Profissional

	Postos		
	Estilo de Aprendizagem	N	Posto Médio
Você teve experiência profissional na área contábil antes de começar o curso	Convergente	51	55,41
	Divergente	8	47,25
	Assimilador	46	59,32
	Acomodador	6	47,25
	Total	111	
Sua experiência profissional influenciou a sua escolha pelo curso?	Convergente	51	58,32
	Divergente	8	51,25
	Assimilador	46	56,08
	Acomodador	6	42,00
	Total	111	

Fonte: Elaborado pela autora

A tabela 26 apresenta a média dos postos para cada estilo de aprendizagem, em seguida, na tabela 27, são apresentados o valor da estatística de Kruskal-Wallis e o nível de significância do teste.

Tabela 25 – Estatística do Teste - Estilos de Aprendizagem x Experiência Profissional

	Estatísticas de teste ^{a,b}	
	Você teve experiência profissional na área contábil antes de começar o curso	Sua experiência profissional influenciou a sua escolha pelo curso?
H de Kruskal-Wallis	2,279	2,164
gl	3	3
Significância Sig.	,516	,539

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Estilo de Aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora

Assim como os demais testes de hipóteses aplicado, por ter-se $P > 0,05$ nas duas variáveis de teste, não é possível rejeitar a hipótese nula H_0 , aceitando-se o fato de as médias populacionais das amostras relacionadas à experiência profissional serem iguais.

Para as hipóteses que possuem relação com o fator de motivação, por serem do tipo qualitativo nominal, optou-se pela utilização do Teste do Qui-Quadrado (Teste de χ^2), que será abordado na próxima seção.

4.4.3. Teste do Qui-Quadrado para independência ou associação

Fávero e Belfiore (2017, p. 102) destacam que “a estatística do qui-quadrado (χ^2) mede a discrepância entre uma tabela de contingência observada e uma tabela de contingência esperada, partindo da hipótese de que não há associação entre as variáveis estudadas”. Isto é, se a distribuição das frequências esperadas for igual as observadas, o resultado desta estatística será zero, assim, quanto mais baixo o valor da estatística, maior é a independência entre as variáveis (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Também denominado, teste de adequação do ajustamento, é um dos testes mais usuais da estatística não paramétrica, e tem como principal atividade, analisar a hipótese nula de não existir discrepância entre as frequências observadas e esperadas, enquanto a hipótese alternativa alega a existência (BRUNI, 2012).

Tem-se como analisar o resultado da estatística qui-quadrado em posse de conceitos como, o nível de significância α , que serve como um indicador da probabilidade de rejeitar determinada hipóteses quando ela for verdadeira e do P_{-value} que é tido como um índice decrescente de confiabilidade de um resultado, quanto mais baixo, menos se pode confiar na hipótese suposta (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Diante das hipóteses:

H_0 : Não existe dependência entre grupos para variáveis idade com relação à motivação intrínseca do aluno

H_4 : Existe dependência entre grupos para variáveis idade com relação à motivação intrínseca do aluno

Apresenta-se o resultado do teste da primeira parte da análise, que observa os fatores idade e motivação intrínseca, conforme a tabela 28.

Tabela 26 – Resultado da estatística Qui-Quadrado (χ^2) - Idade x Motivação Intrínseca

Testes qui-quadrado			
	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	703,741 ^a	725	,708
Razão de verossimilhança	363,168	725	1,000
Associação Linear por Linear	4,081	1	,043
N de Casos Válidos	117		

a. 780 células (100,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,01.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da tabela 28, pode-se verificar que o valor de χ^2 é 703,741. Observa-se também que o menor nível de significância que levaria à rejeição da hipótese de não associação entre as variáveis (P_{value}) é 0,708. Como $0,708 > 0,05$ (para um nível de confiança de 95%), a hipótese nula não pode ser rejeitada, que não permite concluir se há associação entre as variáveis idade e motivação intrínseca, já que, conclui-se pela independência das variáveis.

Quanto a outra orientação motivacional, a motivação extrínseca, também foram feitos testes da estatística qui-quadrado, conforme a tabela 29.

H_0 : Não existe dependência entre grupos para variáveis idade com relação à motivação extrínseca do aluno

H_5 : Existe dependência entre grupos para variáveis idade com relação à motivação extrínseca do aluno

Tabela 27 – Resultado da estatística Qui-Quadrado (χ^2) - Idade x Motivação Extrínseca

Testes qui-quadrado			
	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	884,514 ^a	754	,001
Razão de verossimilhança	365,748	754	1,000
Associação Linear por Linear	,016	1	,898
N de Casos Válidos	117		

a. 810 células (100,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,01.

Fonte: Elaborado pela autora

Tem-se resultado diferente da motivação intrínseca, visto que, na análise da motivação extrínseca com a idade, o resultado da estatística de χ^2 é 884,514. Além disso, a maior diferença se encontra no (P_{-value}) que é 0,001. Como $0,001 < 0,05$ (para um nível de confiança de 95%), a hipótese nula é rejeitada. O que permite concluir que, para esta amostra, há associação entre as variáveis, isto é, pode-se afirmar que existe dependência entre idade e motivação extrínseca dos discentes de ciências contábeis.

4.5. CORRELAÇÕES

As correlações deste estudo serão feitas através do Coeficiente de *Spearman*, que, de acordo com Fávero e Belfiore (2017, p.109) é “uma medida de associação entre duas variáveis qualitativas ordinais”. Através da criação de postos ou *ranks* isoladamente para cada variável, sendo designado o posto 1 para o menor valor da variável até o posto n para o maior valor (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Sua medida varia entre $r: -1 \leq r \leq 1$, sendo 1 para quando todos os postos são iguais, criando uma associação positiva perfeita, em contrapartida, o resultado -1 reflete inversão nos valores dos postos de variáveis, por fim o resultado 0 informa que não há associação entre as variáveis (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Em posse destas informações, a primeira correlação apresentada será entre a motivação intrínseca e os estilos de aprendizagem, conforme o quadro 12.

Quadro 13 – Resultado do coeficiente de Spearman - Motivação Intrínseca x Estilos de Aprendizagem

			Correlações não paramétricas					
			Total Motivação intrínseca	EC Total	OR Total	CA Total	EA Total	Estilo de Aprendiza gem
rô de Spearman	Total Motivação intrínseca	Coefficient e de Correlaçã o	1,000	,044	-,010	,059	-,021	,001
		Sig. (bilateral)		,648	,916	,538	,823	,990
		N	118	111	111	111	111	111
	EC Total	Coefficient e de Correlaçã o	,044	1,000	-,282**	-,425**	-,115	,021
		Sig. (bilateral)	,648		,003	,000	,231	,824
		N	111	111	111	111	111	111
	OR Total	Coefficient e de Correlaçã o	-,010	-,282**	1,000	-,005	-,633**	,570**
		Sig. (bilateral)	,916	,003		,958	,000	,000
		N	111	111	111	111	111	111
	CA Total	Coefficient e de Correlaçã o	,059	-,425**	-,005	1,000	-,246**	,034
		Sig. (bilateral)	,538	,000	,958		,009	,720
		N	111	111	111	111	111	111
	EA Total	Coefficient e de Correlaçã o	-,021	-,115	-,633**	-,246**	1,000	-,580**
		Sig. (bilateral)	,823	,231	,000	,009		,000
		N	111	111	111	111	111	111
	Estilo de Aprendiza gem	Coefficient e de Correlaçã o	,001	,021	,570**	,034	-,580**	1,000
		Sig. (bilateral)	,990	,824	,000	,720	,000	
		N	111	111	111	111	111	111

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com os resultados encontrados através de correlações não paramétricas feitas pelo *software* SPSS, observa-se que, para os fatores onde o (P_{value}) era menor de 0,05 a

correlação era negativa. Por este motivo, não foi possível afirmar a existência de correlação através do coeficiente de Spearman entre a motivação intrínseca e os estilos de aprendizagem.

O mesmo procedimento foi feito com o fator motivação extrínseca, como mostra o quadro 13.

Quadro 14 – Resultado do coeficiente de Spearman - Motivação Extrínseca x Estilos de Aprendizagem

			Correlações não paramétricas					
			Total Motivação extrínseca	EC Total	OR Total	CA Total	EA Total	Estilo de Aprendiza gem
rô de Spearman	Total Motivação extrínseca	Coeficient e de Correlaçã o	1,000	-,074	-,009	,103	,016	,057
		Sig. (bilateral)		,438	,925	,280	,872	,550
		N	118	111	111	111	111	111
	EC Total	Coeficient e de Correlaçã o	-,074	1,000	-,282**	-,425**	-,115	,021
		Sig. (bilateral)	,438		,003	,000	,231	,824
		N	111	111	111	111	111	111
	OR Total	Coeficient e de Correlaçã o	-,009	-,282**	1,000	-,005	-,633**	,570**
		Sig. (bilateral)	,925	,003		,958	,000	,000
		N	111	111	111	111	111	111
	CA Total	Coeficient e de Correlaçã o	,103	-,425**	-,005	1,000	-,246**	,034
		Sig. (bilateral)	,280	,000	,958		,009	,720
		N	111	111	111	111	111	111
	EA Total	Coeficient e de Correlaçã o	,016	-,115	-,633**	-,246**	1,000	-,580**
		Sig. (bilateral)	,872	,231	,000	,009		,000
		N	111	111	111	111	111	111
	Estilo de Aprendiza gem	Coeficient e de Correlaçã o	,057	,021	,570**	,034	-,580**	1,000
		Sig. (bilateral)	,550	,824	,000	,720	,000	
		N	111	111	111	111	111	111

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

O mesmo fenômeno observado na motivação intrínseca ocorreu na motivação extrínseca, o que demonstra que, para a amostra pesquisada, não há correlação entre os fatores Motivação e Estilos de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cerqueira (2006) afirma que o estilo de aprendizagem chama nossa atenção no sentido de compreender que cada um tem um jeito próprio de aprender e ensinar, para que possamos a partir deste conhecimentos, buscar métodos e formas de utilizar esta informação como conteúdo para enriquecimento de material didático, AVAs e até mesmo métodos e estratégias de ensino a serem aplicados em sala de aula.

Este estudo traz achados relevantes tanto para o campo do ensino de modo geral, como para os cursos de ciências contábeis e para o campo da pesquisa em contabilidade, de modo a evidenciar também as características dos novos profissionais que estarão em breve no mercado de trabalho, bem como observar como se comportam e quais são suas propriedades mais latentes.

Analisou-se no bloco de questões do perfil do respondente, temas relevantes sobre suas características individuais, bem como questões que não foram abordadas no LSI de Kolb versão 3.1, mas que estão sendo trazidas nas versões mais atualizadas do inventário, baseado nos pilares da Teoria da Aprendizagem Experiencial.

Para Cerqueira (2006) o professor ainda ensina segundo seu próprio estilo de aprendizagem sem levar em consideração que o aluno também tem um estilo de aprendizagem que é único. Desta forma, tem-se a necessidade de conscientizar não só o corpo docente, mas também a coordenação pedagógica das IESs e mais diretamente os coordenadores de cada curso, que tenham ciência da importância desta análise e observação quando se trata de atividades com alunos de nível superior também.

Leal, Miranda e Carmo (2013) afirmam que notadamente, a compreensão e avaliação dos níveis motivacionais dos estudantes pode colaborar de forma expressiva no desenvolvimento do conhecimento destes, já que, só assim é possível o planejamento para incentivar e explorar a motivação em sala de aula, bem como conhecer e poder detectar a orientação e o caminho que pode ser trilhado em posse deste conhecimento.

Este estudo, através da realização de uma pesquisa descritiva e com apoio de técnicas de estatística descritiva e inferencial chegar ao objetivo que era investigar a relação dos estilos de aprendizagem dos discentes dos cursos de Ciências da região pesquisada com a motivação que eles utilizam para aprender. Para responder à pergunta de pesquisa, além de conhecer a amostra, através de tabelas quadros e gráficos que informaram por meio de cálculos de

frequência como se caracterizava a amostra, foi necessário também a utilização de testes de médias e de correlações acerca dos constructos criados.

A amostra composta em sua maioria por mulheres, jovens e solteiras, evidencia que a maioria dos aspirantes a bacharéis em ciências contábeis são do estilo de aprendizagem Convergente e com orientação à motivação intrínseca. Por mais que literatura traga tanto a motivação como os estilos de aprendizagem como fatores determinantes da aprendizagem, eles não possuem correlação entre si, trazendo com este resultado, a importância de se analisar outros fatores que também atuam neste fenômeno.

De acordo com testes de hipóteses feitos nesta amostra, é possível afirmar que, de todos os constructos testados, somente a idade e influência na motivação extrínseca. Isto destaca que, com o passar do tempo, há maior relação com a motivação extrínseca, o que corrobora com os resultados de Mello (2015).

Estes resultados apontam que, as salas de aula que compõe a amostra têm discentes que, de modo geral, buscam na faculdade uma aprendizagem que é criado através da troca de ideias, de atividades em grupo e de práticas da contabilidade, tendo neste ambiente, a oportunidade de evoluir com o passar do tempo, o que também é evidenciado no capítulo 4.

Então pode-se observar que os índices deste estudo corroboram com os últimos achados de Kolb e Kolb (2013) onde afirmam que dar espaço para aprendizado de dentro para fora, vinculando experiências educacionais aos interesses do aluno, estimula a motivação intrínseca e aumenta a eficácia da aprendizagem.

Dewey (1897) que assim como Paulo Freire, foi um dos pensadores que basearam a Teoria da Aprendizagem Experiencial assegurava que sob as condições educacionais adequadas, uma centelha de interesse intrínseco pode ser nutrida em uma chama de propósito de vida comprometido, porém, espaços de aprendizado que enfatizam a recompensa extrínseca também podem ser vistos como fator importante para afastar a aprendizagem intrinsecamente motivada (DECI e RYAN, 1985; RYAN e DECI, 2000).

Por fim, tem-se como principal contribuição deste estudo os resultados obtidos pelo mesmo. De posse destas informações, será possível capacitar o corpo docente através da escolha de metodologias adequadas para os perfis mais identificados de alunos Isto resulta em poder tornar as aulas mais atrativas, além de criar no ambiente de estudo da sala de aula, um local do primeiro contato com a informação, que poderá ser desenvolvida através dos mais diversos ambientes de aprendizagem através da prática.

A contribuição da pesquisa é que os profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica das instituições de ensino, bem como coordenadores de curso e os docentes atentem para a importância de técnicas de ensino voltadas aos estilos de aprendizagem mais presentes no curso de ciências contábeis. Por terem uma tendência técnica, é possível que exista a predominância de um estilo entre os discentes do curso, podendo trazer assim um ganho de desempenho, com a adequação de estratégias, metodologias e atividades extraclasse, vinculadas à esta informação sobre os discentes.

Esta vinculação e atualização pedagógica voltada ao público dos cursos pode contribuir para uma maior efetividade do processo de ensino e aprendizagem, como foi testado e comprovado em estudos anteriores, tendo resultados relevantes. Ainda como observa Cerqueira (2000) precisa-se observar a necessidade do desenvolvimento de avaliações gerais sobre a aplicabilidade dos currículos, metodologias mais adaptadas a essa ou aquela situação, região ou escola/universidade em especial.

A principal limitação desta pesquisa observada se dá pelo fato que ela não pode ter seus resultados utilizados em outra situação sem devida análise e adequação, isto é, eles não podem ser generalizados, visto que abrangem somente o curso de ciências contábeis das analisadas. Acredita-se que, com o decorrer da pesquisa e das escolhas metodológicas feitas durante a trajetória esta seção poderá compor de forma mais abrangente os desafios encontrados.

Como sugestão para pesquisas futuras indica-se que se possa ampliar ou até mesmo compilar os dados constantes nesta e em outras pesquisas vinculadas à da detecção dos estilos de aprendizagem e da orientação motivacional dentro do processo pedagógico dos discentes do Ensino Superior. Ainda tem-se a necessidade de explorar o Inventário de Kolb na sua versão 4.0, que contém novas possibilidades de resultados, que já foram validados de Estudantes de medicina, Estudantes de enfermagem, Estudantes de direito, graduados, pós-graduados, gerentes e também plataformas de e-learning para adultos (KOLB e KOLB, 2013).

Sugere-se também que se revalide a evidência de validade externa dos fatores observados por Kolb e Kolb (2013), sendo eles Idade, Gênero, Nível Educacional, Especialização Educacional, Cultura, Outros Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem Experiencial, Inteligências Múltiplas, Questionário de Crenças Epistemológicas, Desempenho em Teste de Aptidão, Avaliação do Desempenho Acadêmico e Aprendizagem Experiencial em Equipes aliados à motivação, detectada através de questionários que tenham abrangência em todos os 4 patamares de regulação comportamental.

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, David S.; HU, Jing. *Effect of type of curriculum on educational outcomes and motivation among marketing students with different learning styles*. Journal of Marketing Education, v. 33, n. 3, p. 273-284, 2011.
- ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnósticos y mejora*. 5. ed. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1997.
- AMARAL, Sergio Ferreira do; BARROS, Daniela Melaré Vieira. “Estilos de Aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativas. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE NOVAS COMPETÊNCIAS EM TECNOLOGIAS DIGITAIS INTERATIVAS NA EDUCAÇÃO. São José dos Campos: UNICAMP, 2007. Disponível em: http://lantec.fae.unicamp.br/lantec/portugues/tvdi_portugues/daniela.pdf. Acesso em 23/04/2018.
- ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 19, n. 48, art. 8, p. 91-102, 2008.
- BECK, F.; RAUSCH, R. B. Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do Curso de Ciências Contábeis. *Contabilidade Vista & Revista*, v. 25, n. 2, p. 38-58, 2014.
- BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BORUCHOVITCH, Evely. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. *Aval. psicol. Porto Alegre*, v. 7, n. 2, p. 127-134, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000200003&lng=pt&nrm=iso Acesso em 18 nov. 2018.
- BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições, Campinas*, v. 27, n. 1, p. 155-177, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100155&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07/02/2019.
- BRUNI, A. L. *SPSS Guia Prático pra Pesquisadores*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-36.

CAMPOS, L.; MACHADO, T.; MIRANDA, G.; COSTA, P. Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira . Revista Contabilidade & Finanças, v. 28, n. 73, p. 27-42, 1 abr. 2017.

CARDOSO, Luzia Rodrigues; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas , v. 8, n. 2, p. 145-155, Dec. 2004 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200003&lng=en&nrm=iso Acesso em 18 jan. 2019

CASTRO, J. X. de.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. Estratégias de aprendizagem dos estudantes motivados. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, v. 9, n. 1, p. 080- 097, abr. 2016.

CARVALHO, Ana Carolina da Silva Antunes. Uso da estratégia "ensinar ao redor do ciclo de aprendizagem de David Kolb" em associação com o sistema de resposta interativa (clikers) como instrumento em biologia para o ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Projetos Educacionais de Ciências) - Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2017.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. Estilos de aprendizagem em universitários. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

COFFIELD, F. MOSELEY, D.; HALL, E.; ECCLESTONE, K. et al. *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. London: LSRC, 2004. Disponível em: Acesso em: 18/10/2017

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Profissionais Ativos nos Conselhos Regionais de Contabilidade agrupados por Categoria. 2019 Disponível em: <http://www3.cfc.org.br/spw/crcs/ConsultaPorRegiao.aspx?Tipo=1> Acesso em: 28/02/2019.

CORNACHIONE JR. E. B. Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais. Tese (Livre - docência) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CURRY, L. *Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards*. Canadian College of Health Service Executives. Ottawa, 1987.

DECI, E. L. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum, 1975.

DECI, Edward; RYAN, Richard M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. Springer Science & Business Media, 1985.

FÁVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia Prado. Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com excel, SPSS e stata. 1ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. Método Paulo Freire: Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FELDER, Richard M., SOLOMAN, Barbara, *A. Index of Learning Styles' (ILS)*. 1991. Disponível em: <https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1WPAfj3j5o5OuJMiHorJ-lv6fON1C8kCN/styles.pdf>. Acesso em 20 agosto de 2018.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, M. Prefácio. In: DEMO, P. Avaliação Qualitativa. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GAGNÉ, Marylène; FOREST, Jacques; VANSTEENKISTE, Maarten; CREVIER-BRAUD, Laurence; VAN DEN BROECK, Anja; ASPELI, Ann Kristin; BELLEROSE, Jenny; BENABOU, Charles; CHEMOLLI, Emanuela; GÜNTERT, Stefan Tomas; HALVARI, Hallgeir; INDIYASTUTI, Devani Laksmi; JOHNSON, Peter A.; MOLSTAD, Marianne Hauan; NAUDIN, Mathias; NDAO, Assane; OLAFSEN, Anja Hagen, ROUSSEL, Patrice; WANG, Zheni; WESTBYE, Cathrine. *The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. European Journal of Work and Organizational Psychology*. Londres, v. 24, n.2, p. 178-196, 2015. Disponível em: [DOI: 10.1080/1359432X.2013.877892](https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.877892) Acesso em 31/01/2019.

GAGNÉ, Marylène; DECI, Edward L. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*. Malden, v. 26, n. 4, p. 331-362, 2005. Disponível em: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2005_GagneDeci_JOB_SDTtheory.pdf Acesso em: 12/12/2018.

GIL, Antonio Carlos. Metodologia do Ensino Superior. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas da Pesquisa Social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 20-36, 2013.

GOMES, Ruth Cristina Soares; GHEDIN, Evandro. O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a educação científica. In: GHEDIN, Evandro (Org.). Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem. Boa Vista: UERR Editora, 2012.

GONZAGA, Amarildo Menezes; OLIVEIRA, Caroline Barroncas de. As contribuições de Paulo Freire a uma educação científica na formação docente. *Itinerarius Reflectionis*, v. 8, n. 1, 2012.

GRUNEWALD, Franka et al. *Designing MOOCs for the support of multiple learning styles*. In: European Conference on Technology Enhanced Learning. Berlin, p. 371-382, 2013.

INEP. Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2015. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 24/01/2019.

KANT, I. Crítica da razão pura: Os pensadores. Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

KAYES, D. C. Experiential learning and its critics: preserving the role of experience in management learning and education. *Academy of Management Learning & Education*, v. 1, n. 2, p. 137-149, 2002.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. THE KOLB LEARNING STYLE INVENTORY- Version 4.0 - A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications. London: Experience Based Learning Systems, 2013. Disponível em: <https://learningfromexperience.com/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0/> Acesso em: 10 ago. 2018.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. *Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education*. *Elthe: A Journal for Engaged Educators*, v. 1, n. 1, p. 7-4400, 2017.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A.; *The Kolb learning style inventory version 3.1 - Technical Specifications*. London: Hay Group, 2005.

KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson Education, 2015.

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

KOLB, David. *Learning places: Building dwelling thinking online*. *Journal of Philosophy of Education*. London, v. 34, n. 1, p. 121-133, 2000. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9752.00160>. Acesso em: 21/11/2018.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A Contabilidade e sua Responsabilidade Social e Ambiental. *Pensar Contábil*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 23, 2004.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças - USP*, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASANOVA, S. P. de C. *Revolucionando a Sala de Aula: Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2017

LENS, Willy; MATOS, Lennia; VANSTEENKISTE, Maarten. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, v. 31, n. 1, 2008.

LIMA FILHO, R. N., BEZERRA, E.S., SILVA, T. B.J. Estilo de aprendizagem dos alunos do curso de Ciências Contábeis. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, v. 9, n. 2, 2016.

LIMA FILHO, R. N. Diferenças de Aprendizagem Autodeterminada em Estudantes de Pós-Graduação: Uma Análise Relacionando Grupo de Idade e Gênero ao Uso de Estratégias. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, v. 11, n. 4, p. 370-395, 2017.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface*. Botucatu, v.21, n.61, p.421-434, 2017.

LOPES, Wilma Maria Guimarães. ILS – Inventário de estilos de aprendizagem de Felder-Soloman: investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 2, ago. 2010. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313>. Acesso em: 04 nov. 2018.

MACHADO, Elizabeth de Souza. Motivação para aprender e estilo de aprendizagem de estudantes da geração digital. 2017. 159 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2153> Acesso em: 20 fev. 2019.

MALUSÁ, S., MELO, G.F., BERNARDINO JUNIOR., R. Seminário: da técnica de ensino à polinização de ideias. In: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro (Org.). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARION, Jose C.; MARION, Arnaldo Luis Costa. *Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA*. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINI, M. L., BORUCHOVITCH, E. *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea, 2004.

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

MATOS, Maria Amélia. O behaviorismo metodológico e suas relações com o mentalismo e o behaviorismo radical. In: RANGÉ, Bernard (org.). *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas: Editorial Psy, 1995.

MELLO, Margareth Benedito de Jesus Bressani de; LEME, Maria Isabel da Silva. Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá , v. 20, n. 3, p. 581-590, Dec. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031053>. Acesso em 28/01/2019.

MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro; CORNACCHIONE JUNIOR, Edgard Bruno. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Rev. contab. finanç.*, São Paulo , v. 23, n. 59, p. 142-153, ago. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>. Acesso em 05/02/2019.

MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; CASTRO, J. X. Estratégias de Aprendizagem dos Estudantes Motivados. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, v. 9, n. 1, p. 80-97, 2016.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORIN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. Teorias de aprendizagem. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999.

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

NOGUEIRA, D. R.; COSTA, J. M.; TAKAMATSU, R. T.; REIS, L. G. Fatores que impactam o Desempenho Acadêmico: uma análise com discentes do curso de ciências contábeis no ensino presencial. Revista de Informação Contábil, v. 7, n. 3, p. 51-62, jul./set., 2013.

NOGUEIRA, D. R.; ESPEJO, M. M. D. S. B.; REIS, L. G. D.; VOESE, S. B. Estilos de aprendizagem e desempenho em educação a distância: um estudo empírico com alunos das disciplinas de Contabilidade Geral e Gerencial. Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, v. 6, n. 1, p. 54-72, 2012.

OLIVEIRA, Rayla dos Santos; PASSOS, IVAN CARLIN; FREITAS, Arlindo de Oliveira. O ensino da contabilidade para alunos com deficiência visual. In: Anais do Seminário de Estratégias de Aprendizagem em Administração - SEA2, Volta Redonda: UFF, 2017. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/sea2/42591-O-ENSINO-DA-CONTABILIDADE-PARA-ALUNOS-COM-DEFICIENCIA-VISUAL>. Acesso em: 06/01/2019 17:58

OLIVEIRA, S. R.; CAZARINI, E. W. Metodologia para planejamento em EAD utilizando estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas e competências requeridas: uma contribuição ao aperfeiçoamento de empreendedores. Revista de Negócios, Blumenau, v. 15, n. 4, p. 66-77, 2010.

OSTERMANN, Fernanda, CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. Teorias de Aprendizagem. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social. 6. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

PENA, Alexandra Coelho; NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. FORMAÇÃO HUMANA, VISÃO DE MUNDO, DIÁLOGO E EDUCAÇÃO: A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE E MARTIN BUBER. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100113&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07/01/2019.

PEREZ-BARRIGA, Marla. Motivation, styles and strategies. European Scientific Journal, ESJ, v. 9, n. 19, 2013.

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

PORTELA, Marlene de Oliveira Soares; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela. Contexto histórico da formação do professor bacharel em Ciências Contábeis para a docência no ensino superior e o desenvolvimento da profissionalidade docente. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 1, n. 2, p. 229-246, 2017.

PORTER, Lyman W.; LAWLER III, Edward E. *Managerial attitudes and performance*. Homewood: R. D. Irwin, 1968

PRATES, E.A.R. Estudo de validade da Escala de Competência em Estudo- ECE-SUP (S&H) pela correlação com a motivação de universitários. 183f. Tese (doutorado em psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

RAMSDEN, P. *Context and Strategies. Situational Influences on Learning*. In: SCHMECK, R. R. (Org.). *Learning Strategies and Learning Styles*, p. 159-184. New York: Plenum Press, 1988.

REIS, L. G. D.; PATON, C.; NOGUEIRA, D. R. Estilos de aprendizagem: uma análise dos alunos do curso de ciências contábeis pelo método Kolb. *Enfoque Reflexão Contábil*, v. 31, n. 1, p. 53-66, 2012.

REIS, Mauricio Cortez; RAMOS, Lauro. Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. *Rev. Bras. Econ. Rio de Janeiro*, v. 65, n. 2, p. 177-205, jun. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71402011000200004>. Acesso em 07/01/2019.

ROPELATO, Márcio, VIEIRA, Silvana Silva, DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza, WALTER, Silvana Anita. Inteligências múltiplas: um comparativo entre diferentes centros de ensino de uma universidade. *REGE - Revista de Gestão*, v. 18, n. 2, p. 211-224, 2011.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68, 2000.

SANTOS, Robertovatan dos. "Jogos de empresas" aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. *Rev. contab. finanç.*, São Paulo, v. 14, n. 31, p. 78-95, Abr, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772003000100006>. Acesso em 05/02/2019.

SANTOS, A. A. A., MOGNON, J. F., ALCARÁ, A. R., e LEMOS, T. Motivação para aprender: evidência de validade convergente entre duas medidas. *Aletheia*, n. 35-36, 2011.

SCACHETTI, Fabio Alexandre Pereira. Motivação e uso de estratégias de aprendizagem no ensino técnico profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SCHMITT, Camila da Silva; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. *Avaliação*, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 361-386, 2016.

SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. O behaviorismo radical e a psicologia como ciência. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, v. 7, n. 2, p. 247-262, 2005.

SILVA, F. O. Formação docente no PIBID: temporalidades, trajetórias e constituição identitária. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SOBRAL, D. T. Estilos de aprendizagem dos estudantes de medicina e suas implicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr, 2005.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003. Disponível em: [doi:10.1590/S0102-37722003000100005](https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000100005). Acesso em 12/12/2018.

SOBRAL, D.T. *Self-report visual scale of course appeal*. *Higher Education*. v. 23, n. 3, p. 321-329, abr., 1992.

SOUSA, E.G., LEAL, E.A. Visita Técnica: uma viagem pela teoria-prática-ensino-aprendizagem. In: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro (Org.). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SOUZA, Ana Cláudia de; ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; GUIRARDELLO, Edinêis de Brito. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 26, n. 3, p. 649-659, Sept. 2017.

SOUZA, Laís Márcio de; AVELINO, Bruna Camargos; TAKAMATSU, Renata Turola. Estilos de aprendizagem e influência no processo de ensino-aprendizagem: Análise empírica na visão de estudantes de contabilidade. *Revista Ambiente Contábil*, Natal, v. 9, n. 2, p. 379, 2017.

SOUZA, C.R.; TANAKA, J.O.; DIAS, M.F.; SILVA, N.B. O Processo e os Estilos de Aprendizagem de Gestores de Diferentes Formações: Administradores e não administradores. *Revista de Gestão e Secretariado*, v. 5, n. 2, p. 72-96, 2014.

STÉFFANI, C.; AVELINO, B. C.; FRANCISCO, J. R. S. Fatores que Influenciam o Processo de Ensino-Aprendizagem sob a Perspectiva de Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: Análise em uma Instituição de Ensino Superior de Minas Gerais. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, v. 10, n. 2, p. 196-219, 2016.

SVINICKI, Manilla D.; DIXON, Nancy M. *The Kolb model modified for classroom activities*. *College Teaching*, v. 35, n. 4, p. 141-146, 1987.

TAN, Lin Mei; LASWAD, Fawzi. Academic Performance in Introductory Accounting: Do Learning Styles Matter? *Accounting Education*, v.24 n.5, p. 383-402, 2015. Disponível em: [10.1080/09639284.2015.1075315](https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1075315) Acesso em 26/02/2019.

TOLEDO, E. J. L. Estudo da correlação entre motivação, estilo de aprendizagem e os tipos psicológicos Junguianos. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

TREVELIN, Ana Teresa Colenci. Estilos de aprendizagem de Kolb: Estratégias para a melhoria do ensino-aprendizagem. *Journal of Learning Styles*, v. 4, n. 7, 2011.

VALENTE, Nelma Terezinha Zubek; ABIB, Diva Brecailo; KUSNIK, Luiz Fabiano. Análise dos estilos de aprendizagem dos discentes e docentes do curso de graduação em ciências contábeis de uma universidade pública do estado do Paraná com a aplicação do inventário de David Kolb. *Contabilidade Vista & Revista*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 51-74, jan./ mar. 2007.

VENDRAMIN, Elisabeth de Oliveira; ARAUJO, Adriana Maria Procópio de. Contribuição ao entendimento da formação da linha de pesquisa na área de ensino contábil no Brasil. *Revista Universo Contábil*, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 66-86, abr. 2016.

VENDRUSCOLO, M. I.; BERCHT, M. Prática pedagógica de docentes de ciências contábeis da região sul e sudeste do brasil: um estudo da percepção da afetividade. *Contexto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da UFRGS*, v. 15, n. 29, p. 113-128, 2015.

VERMETTEN, Yvonne J.; VERMUNT, Jan D.; LODEWIJKS, Hans G. *A longitudinal perspective on learning strategies in higher education-different view-points towards development*. *British Journal of Educational Psychology*, v. 69, n. 2, p. 221-242, 1999.

VROOM, V. H. *Work and motivation*. New York: Wiley, 1964.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WHEELER, Patrick. *The Myers-Briggs Type Indicator and Applications to Accounting Education and Research*. *Issues in Accounting Education*: February 2001, v.16, n. 1, pp. 125-150, 2001.

WILLIAMS, M.; BURDEN.R. *Motivation in language learning: a social constructivist approach*. Cambridge University Press, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/apliu.1997.1201> Acesso em: 26/02/2019.

WOOTEN, T. C. *Factors influencing student learning in Introductory Accounting classes: a comparison of traditional and nontraditional students*. *Issues in Accounting Education*, Sarasota, v. 13, n. 2, p. 357-373, may 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Fatores determinantes na aprendizagem dos discentes de Ciências Contábeis: Uma análise dos Estilos de Aprendizagem e da Motivação para Aprender”, sob a responsabilidade da pesquisadora Viviane da Silva Lemos e sob orientação da Profa. Dra. Kettle Duarte Paes.

Nesta pesquisa busca-se identificar e analisar as relações existentes entre o estilo de aprendizagem dos discentes e o que motiva estes discentes a aprender, sendo a amostra composta por estudantes de ciências contábeis nas cidades de Pelotas (RS) e Rio Grande (RS).

Na sua participação você deverá preencher os questionários conforme orientações fornecidas, sendo que em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, visto que os dados serão analisados em conjunto. Você não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os benefícios aos participantes da pesquisa serão indiretos, visto que ao se conhecer o estilo de aprendizagem dos discentes, os professores poderão alinhar os métodos de ensino com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Além disto, será possível qualificar e aprimorar as principais estratégias e técnicas de ensino, visto que as instituições receberão o resultado desta pesquisa, buscando desta forma, tornar as atividades tanto dentro, como fora de sala de aula, mais interessantes, de acordo com a motivação observada também neste estudo, para que se tenha como resultado final um melhor desempenho dos alunos aliado a satisfação proporcionada por este aprendizado.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Viviane da Silva Lemos – viviane.slemos@gmail.com

Viviane da Silva Lemos
Pesquisadora Responsável

Participante

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Questionário do Perfil do Respondente			
1) Idade: _____	2) Semestre: _____	3) Turno: <input type="checkbox"/> matutino <input type="checkbox"/> integral <input type="checkbox"/> noturno	4) Gênero: <input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> Outro:
5) Como você se considera: <input type="checkbox"/> Branco(a) <input type="checkbox"/> Pardo(a) <input type="checkbox"/> Preto(a) <input type="checkbox"/> Amarelo(a) <input type="checkbox"/> Indígena		6) Você é portador de deficiência? <input type="checkbox"/> física <input type="checkbox"/> auditiva <input type="checkbox"/> visual <input type="checkbox"/> mental <input type="checkbox"/> múltipla <input type="checkbox"/> não se aplica	
7) Qual é a escolaridade de seu pai? <input type="checkbox"/> ensino fundamental incompleto <input type="checkbox"/> ensino fundamental completo <input type="checkbox"/> ensino médio completo <input type="checkbox"/> ensino superior completo		8) Qual é a escolaridade de sua mãe? <input type="checkbox"/> ensino fundamental incompleto <input type="checkbox"/> ensino fundamental completo <input type="checkbox"/> ensino médio completo <input type="checkbox"/> ensino superior completo	
9) A faculdade que estuda é: <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> particular	10) Estado Civil: <input type="checkbox"/> solteiro <input type="checkbox"/> casado <input type="checkbox"/> divorciado	11) Trabalha/ trabalhou durante a graduação: <input type="checkbox"/> Sim, mas não foi na área <input type="checkbox"/> Sim, na área do curso <input type="checkbox"/> Não	
12) Você teve experiência profissional na área contábil antes de começar o curso: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	13) Sua experiência profissional influenciou a sua escolha pelo curso? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	14) Qual é a modalidade do seu curso: <input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> EaD	15) Quem você acredita ser mais responsável pela aprendizagem? <input type="checkbox"/> O professor <input type="checkbox"/> O aluno <input type="checkbox"/> Ambos
16) Você sentiu emoções negativas como medo e ansiedade durante o processo de aprendizagem? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não		17) Você acredita que estas emoções podem influenciar na aprendizagem? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
18) Na sua opinião, quais fatores promovem atração e interesse pelo conteúdo que está sendo trabalhado pelo professor na sala de aula? Enumere por ordem de importância, sendo 1 fator de menor relevância e 5 o de maior relevância: <input type="checkbox"/> didática do professor <input type="checkbox"/> forma de aplicação do conteúdo <input type="checkbox"/> relação da teoria com a prática <input type="checkbox"/> domínio do conteúdo pelo professor <input type="checkbox"/> aulas com exercícios			19) Você falta a aula? <input type="checkbox"/> muito <input type="checkbox"/> as vezes <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> nunca
20) Quantas são suas horas de estudo semanais dedicadas ao curso além da sala de aula? _____	21) Como é seu desempenho (notas) no curso de modo geral? <input type="checkbox"/> 0-6 <input type="checkbox"/> 6-7 <input type="checkbox"/> 7-8 <input type="checkbox"/> 9-10	22) Identifique os fatores que levam você a ter baixo desempenho e enumere por ordem de importância: <input type="checkbox"/> desmotivação <input type="checkbox"/> falta de interesse sobre o assunto <input type="checkbox"/> cansaço após jornada de trabalho <input type="checkbox"/> problemas pessoais <input type="checkbox"/> não estudar para as provas	

23) Você acredita que a sua instituição educacional se concentra na promoção da aprendizagem? () sim () não () talvez	
24) Se você quiser receber feedback desta pesquisa, preencha seu endereço de e-mail _____ _____:	25) Sugestões, reclamações e comentários:

APÊNDICE C – INVENTÁRIO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE KOLB

Nenhuma parte deste questionário pode ser reproduzida ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio sem permissão por escrito do Hay Group. Por este motivo, o inventário não consta na íntegra no apêndice desta dissertação.

APÊNDICE D – ESCALA DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS (EMA – U)

ESCALA DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Evely Boruchovitch e Edna Rosa Correia Neves, 2005/2008*

Gostaríamos de conhecer suas ideias acerca de sua vontade de estudar e aprender. Pense no que é importante para você no estudo e na aprendizagem e assinale (x) na opção que melhor lhe representa. Marque apenas uma alternativa de resposta para cada um dos itens apresentados a seguir:

		Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
01	Eu estudo porque estudar é importante para mim				
02	Eu faço faculdade para arranjar um emprego melhor				
03	Eu tenho vontade de estudar e aprender assuntos novos				
04	Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria				
05	Eu só estudo para não me sair mal na universidade				
06	Eu fico tentando resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil para mim				
07	Eu faço meus trabalhos acadêmicos porque acho importante				
08	Eu prefiro estudar assuntos fáceis				
09	Eu estudo porque gosto de adquirir novos conhecimentos				
10	Eu estudo apenas aquilo que os professores avisam que vai cair na prova				
11	Eu gosto de estudar assuntos difíceis				
12	Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem				

13	Eu só estudo porque quero tirar notas altas				
14	Eu gosto de ir à faculdade porque aprendo assuntos interessantes lá				
15	Eu faço faculdade por obrigação				
16	Eu fico interessado (a) quando meus professores começam um conteúdo novo				
17	Eu desisto de fazer uma tarefa acadêmica, quando encontro dificuldade				
18	Eu prefiro as tarefas relativamente simples e diretas				
19	Eu estudo porque quero aprender cada vez mais				
20	Eu estudo apenas os conteúdos acadêmicos que irão cair na prova				
21	Eu estudo mesmo sem ninguém solicitar				
22	Eu gosto de estudar assuntos desafiantes				
23	Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro				
24	Eu me esforço bastante nos trabalhos da faculdade, mesmo quando não vão valer como nota				
25	Eu estudo porque fico preocupado (a) que as pessoas não me achem inteligente				
26	Eu acredito que não tem sentido fazer um bom trabalho acadêmico se mais ninguém souber disso				