

ESTILOS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DISCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO E DOS CURSOS DE TECNOLOGIA EM GESTÃO

Ana Lucia Baggio Sonaglio*

Kellen Lazzaretti**

Iselda Pereira***

Resumo

O objetivo deste estudo foi comparar os estilos de aprendizagem dos discentes dos Cursos de Graduação em Administração e de Tecnologia em Gestão, a fim de constatar semelhanças ou diferenças na forma de aprender, considerando que estes Cursos possuem concepções distintas, um com formação de bacharelado e outro tecnólogo. Este artigo apresentou os resultados de uma pesquisa de abordagem quantitativa, do tipo exploratória-descritiva, decorrente da aplicação do Inventário de Estilos de Aprendizagem construído por Kolb (1984, 1997) em 141 discentes do Curso de Administração e 117 discentes dos Cursos de graduação Tecnológica na área de Gestão, em duas instituições de Ensino Superior de Santa Catarina. Os resultados demonstraram que o perfil de ambos os grupos é muito semelhante, sendo a maioria do gênero feminino, na faixa etária de 20 a 29 anos, os estilos de aprendizagem em ambas as modalidades de curso também semelhantes, tendo predominado o estilo Assimilador. Conforme Kolb (1984) os Assimiladores consideram mais importante que uma teoria tenha solidez lógica e de valor prático, em situações de aprendizagem formal, preferem leituras, palestras, explorar modelos analíticos e ter tempo

* Mestre em Administração; Especialista em Gestão de Pessoas; Professora da Universidade do Vale do Itajaí; Rua João Caon, 400, Centro, 88160-000, Biguaçu, SC; anabaggio@outlook.com

** Mestre em Administração; Especialista em Gestão de Pessoas; Professora e Coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais no Senac Chapecó; kellen.lazzaretti29@gmail.com

*** Mestre em Educação; Especialista nas áreas de Educação e Gestão; iselda@sc.senac.br

para pensar sobre as coisas. Observou-se, com esta pesquisa, que os estilos de aprendizagem dos discentes dos Cursos de Bacharelado em Administração e de Tecnologia na área de Gestão são semelhantes, não apresentando mudanças significativas na maneira de aprender.

Palavras-chave: *Action learning*. Aprendizagem de adultos. Inventário de estilos de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Conhecer e identificar os diferentes estilos de aprendizagem dos sujeitos aprendentes pode se traduzir em uma informação estratégica e em um potencializador da apropriação do conhecimento e do desenvolvimento profissional para discentes e instituições de ensino, e, dessa forma, maximizar os resultados acadêmicos e de qualificação para o mercado de trabalho.

Em decorrência da diversidade de estilos existentes e da necessidade de contemplá-los no processo de ensino-aprendizagem, no decorrer do tempo foram surgindo diversas pesquisas trazendo instrumentos/testes visando identificar as características de estilos individuais. A utilização destes instrumentos reside na possibilidade de, em alguma medida, mapear os estilos predominantes dos discentes para melhor adequar as práticas de ensino e orientar os professores na seleção das estratégias didático-metodológicas a serem empreendidas em cada momento de aprendizagem, adequando os conteúdos e reorientando seus resultados.

Um dos instrumentos utilizados é o Inventário de Estilos de Aprendizagem proposto por Kolb (1984) que inicialmente foi criado em 1971, e em 1993 e 1995, sofreu ajustes quanto ao número de fatores e à sua sequência; para esta pesquisa foi utilizado o modelo traduzido e validado por Cerqueira (2000). Em 1984, Kolb (1984) analisou os estilos de aprendizagem dos administradores e observou que o estilo acomodador predominou em suas pesquisas entre eles. Estudos posteriores utilizando o Inventário de Kolb foram desenvolvidos com discentes dos Cursos de Administração, como o desenvol-

vido por Sonaglio (2012), para verificar o estilo predominante e assim compreender melhor como estes aprendem. Neste estudo, no entanto, o objetivo foi comparar os estilos de aprendizagem de dois grupos de estudantes do ensino superior com características distintas, um com formação de bacharelado em Administração e outro com formação de Tecnologia na área de Gestão.

Compreender os estilos de aprendizagem destes discentes poderá contribuir para a escolha mais acertada das práticas metodológicas que poderão ser utilizadas pelos docentes que atuam em ambas modalidades de curso. Os cursos superiores de graduação tecnológica ganham cada vez mais destaque no cenário nacional. Em 2006, o MEC publicou a primeira versão do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, sendo um guia de informações contendo o perfil de competências do tecnólogo, carga horária mínima e infraestrutura recomendada para cada Curso, orientando a oferta de cursos nessa modalidade, em sintonia com as diretrizes curriculares nacionais e com a dinâmica do setor produtivo e as expectativas da sociedade (BRASIL, 2010).

Compõem o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia atualmente mais de 100 diferentes cursos, em 13 áreas distintas, entre elas a área de Gestão e Negócios. Nesta estão incluídos os Cursos de Comércio Exterior, Gestão Comercial, Gestão da Qualidade, Gestão de Cooperativas, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão Pública, Logística, Marketing, Negócios Imobiliários, Processos Gerenciais e Secretariado (BRASIL, 2010).

Muitos docentes que atuam nos Cursos de graduação superior em Administração podem atuar também nestes novos Cursos na área de gestão, no entanto, é importante para estes docentes compreenderem se o estilo de aprendizagem dos discentes dos Cursos de Tecnologia são semelhantes ou diferentes dos discentes dos Cursos de bacharelado em Administração. Dessa forma, este estudo propõe um comparativo dos estilos de aprendizagem de uma amostra de discentes de ambos os cursos, utilizando como instru-

mento para a coleta de dados o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb (1984), a fim de trazer à academia informações que possam contribuir com o planejamento e o desenvolvimento das práticas metodológicas adotadas pelos docentes que atuam em ambas as modalidades de curso.

2 APRENDIZAGEM DE ADULTOS

As primeiras medidas a favor da educação de adultos nasceram no início do século XX e, com o passar do tempo, surgiu a necessidade de definir uma teoria para o processo educativo durante os diferentes estágios da vida, em especial na idade adulta. Identificando vida com educação, Lindeman (1926) dizia que tudo na vida é aprendizagem, por essa razão, a educação não tem fim. Já para Thorndike (1928), a aprendizagem é o resultado de associações formadas entre estímulos e respostas. O autor também expressou a preocupação com a educação de adultos e a ideia de que estes deveriam ser tratados de forma diferente na aprendizagem, com a possibilidade da autoeducação ao longo da vida.

Knowles (1973) introduziu o termo andragogia, como a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender. Já Furter (1974) definiu que a andragogia é uma filosofia, ciência e técnica da educação de adultos. Knowles, Halton e Swanson (2005) apresentam ideias e conceitos de Lindeman (1926) e de Thorndike (1928) sobre a forma como os adultos aprendem e destacam que o processo de aprendizagem dos adultos é diferente do processo de aprendizagem das crianças, discorrendo que o termo andragogia foi bastante discutido por educadores de adultos, passando por diversas críticas e destacando que, independente da forma como é chamada, esta teoria sempre foca no aluno adulto.

Os adultos possuem uma bagagem de conhecimento maior que as crianças, o que torna o processo de reestruturação das informações um pouco mais complexo, mas, como discorrem Merriam e Caffarella (1991),

se o indivíduo não está disposto a mudar seu modelo de pensamento, a chance de estar apto a se ajustar e agir por uma perspectiva diferente, é remota, senão impossível. Embora o processo de aprendizagem tenha várias definições, o quesito mudança de conceitos está sempre presente.

Os adultos precisam saber o motivo pelo qual estão aprendendo alguma coisa, e cabe ao professor explicar. Segundo Corley (2008), os adultos aprendem fazendo e a instrução eficaz se concentra em tarefas que eles possam realizar em vez de memorizar, podendo direcionar sua aprendizagem e, quando isso acontece, é denominado de aprendizagem autodirecionada. A autoeducação (THORNDIKE, 1928) sempre existiu ao longo da história, mas foi a partir do início da década de 1970 que o fenômeno da aprendizagem autodirigida começou a ser investigado. Um dos primeiros pesquisadores foi Tough (1971), que estudou os projetos de aprendizagem dos adultos e verificou que cerca de 70% deles aprendiam de forma autodirecionada. Diversas investigações sobre a aprendizagem autodirecionada de adultos ocorreram, mas quem tornou popular o conceito foi Knowles (1975, p. 18), ao definir a aprendizagem autodirigida como um processo, em que “[...] os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, para diagnosticar suas necessidades de aprendizagem, formulando objetivos, identificando recursos, selecionando e implementando estratégias e avaliando os resultados da aprendizagem.”

A aprendizagem autodirecionada é muitas vezes concebida como autoaprendizagem, na qual os alunos têm a responsabilidade de planejar, executar e avaliar suas experiências de aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991, 1999; ELLINGER, 2004; CRANTON, 2006). Quem define os limites das transformações da educação dos adultos são as questões políticas, sociais e culturais (RAEMDONCK, 2006). As pessoas podem ser profundamente mudadas por meio da aprendizagem e, como resultado dessa mudança, surge a teoria da aprendizagem transformadora (MERRIAM, 2004).

Com base nos trabalhos de Mezirow (1991, 1995, 1996) nasceu na década de 1990 a aprendizagem transformadora. O foco dessa teoria é o processo cognitivo de aprendizagem, e tem como principais elementos a construção mental da experiência, o sentido interior e a reflexão, uma vez que é dependente de experiências da vida adulta (MERRIAM, 2004). Esta teoria foca na importância dos indivíduos que enfrentam seus próprios pressupostos ocultos para crescer e se desenvolver. A aprendizagem transformadora (MEZIROW, 1991, 1995, 1996; CRANTON, 1994, 1996) é um processo de mudança e este processo está focado, moldado e delimitado por um quadro de referências que envolvem significados e predisposições. Conforme Mezirow (1996), a aprendizagem é concebida como um procedimento que utiliza interpretações anteriores, com vistas a estabelecer uma nova interpretação. Closs e Antonello (2010) definem que a transformação de perspectivas de significados passa por um procedimento emancipatório de conscientização crítica, buscando entender como e por que a estrutura de pressupostos psicoculturais limita a forma de um indivíduo ver a si próprio e os seus relacionamentos.

A aprendizagem transformadora acontece quando, por meio da autorreflexão, o indivíduo revê antigos ou, desenvolve novos, pressupostos, crenças ou formas de ver o mundo. Ela pode ocorrer por meio de ressignificação subjetiva ou objetiva (MEZIROW et al., 2000). A ressignificação subjetiva envolve autorreflexão crítica das próprias suposições, já a ressignificação objetiva envolve a reflexão crítica sobre os pressupostos de outros encontrados sem uma narrativa ou, na tarefa orientada para a solução de problemas, como na *Action Learning* (REVANS, 1998).

3 ***ACTION LEARNING***

A teoria da *Action Learning* tem como componente principal a ação do indivíduo sobre a realidade, atuando sobre a solução de um problema,

em tempo real, com foco na aprendizagem. Embora os primeiros estudos foram desenvolvidos em organizações, essa metodologia pode contribuir para a melhoria do ensino superior em Administração, pois o “[...] professor atua como facilitador, estimulando os alunos ao pensamento crítico e à reflexão.” (SONAGLIO, 2012, p. 19).

Foi a partir de um plano educacional para os trabalhadores da *National Coal Board*, em 1945, que nasceu a *Action Learning* (INTERNATIONAL FOUNDATION FOR ACTION LEARNING, 2011). A *Action Learning* é considerada um processo educativo que envolve pequenos grupos de pessoas com o objetivo de resolver problemas reais com foco na aprendizagem. Tal como descrevem McGill e Brockbank, (2003); Pedler (1997); Waddill, Banks e Marsh (2010), quando Revans introduziu a *Action Learning*, na década de 1940, é improvável que ele tenha percebido que esta se tornaria um colóquio no léxico de profissionais de recursos humanos, prosperando ao longo do tempo e ganhando forças também no ambiente educacional.

Para Revans (1998), não há aprendizado sem ação, e nenhuma ação sem aprender. Na visão de McGill e Beaty (1995) a *Action Learning* é uma abordagem que reconhece e trabalha os diferentes tipos de aprendizagem, não podendo ser imposta ao aluno. Outros autores como Marquardt (2009) e Hanson (2010) definem a *Action Learning* como uma ferramenta de resolução de problemas a qual tem capacidade de construir líderes bem-sucedidos, desenvolver competências individuais, grupais e organizacionais por meio de conhecimentos e experiências, pois a aprendizagem é um processo contínuo. Conforme Marquardt, (2009) a *Action Learning* é uma abordagem que envolve a participação e a interação dos alunos e dessa forma, pode contribuir no aperfeiçoamento do ensino superior em Administração, pois os incentiva a superar os desafios.

Na *Action Learning*, o objetivo principal apresentado por Weinstein (1995, p. 193), não é fornecer as respostas exatas para as perguntas feitas, pois estas não necessariamente exigem uma resposta, mas levam o indi-

víduo a pensar. No decorrer de sua obra, a autora enfatiza que “[...] boas perguntas instigam, fazem você pensar,” uma vez que, com a provocação feita, pode ocorrer uma oportunidade maior de exploração e compreensão do assunto em discussão. Ideias e experiências, segundo Revans (1998), não são os únicos comportamentos importantes da *Action Learning*, mas questionar também é, e descreve a aprendizagem segundo a equação: $L = P + Q$.

Conforme a equação, o L (*learning*) significa a aprendizagem, P (*programmed knowledge*) o conhecimento programado e o Q (*questioning insight*) a reflexão crítica. Revans (1998) cita que o Q é o principal interesse da *Action Learning* e ainda elucida que não rejeita o conhecimento programado P, admitindo que o conhecimento pode ficar limitado.

Para Hanson (2010), a aprendizagem ocorre por meio de experiências que levam o indivíduo a observar ou refletir sobre suas ações e, consequentemente, analisar a forma de generalizar ou conceituar o que foi feito, identificando o que funcionou e o que não funcionou.

O’Neil e Marsick (2007) alinharam as diferentes formas de pensamento sobre a *Action Learning*, buscando compreender as diferenças e as semelhanças sobre o assunto e, a maneira encontrada, foi classificando-a em quatro escolas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Escolas da *Action Learning*

ESCOLAS	TÁCITA	CIENTÍFICA	REFLEXÃO CRÍTICA	EXPERIENCIAL
TEORIAS	Aprendizagem Incidental	Alfa, Beta, Gama: L=P&Q	Aprendendo por meio da reflexão crítica	Aprendizagem a partir da experiência
AUTORES	Dotlich & Noel; Tichy	Revans; Boshyk	Marsick; O’Neil; Raelin	McGill and Beaty; Mumford; Kolb

Fonte: adaptado de O’Neil & Marsick (2007).

As escolas da *Action Learning* foram conceituadas por O'Neil e Marsick (2007) da seguinte forma:

- a) *Escola Tácita*: a atenção explícita não é necessariamente colocada no processo de aprendizagem, o que torna o aprendizado tácito e incidental.
- b) *Escola Científica*: baseada no método científico, o qual Revans (1998) apresentou utilizando um conjunto de sistemas *Alfa*, *Beta* e *Gama*, a fim de atingir os objetivos de gestão. Baseado na sua formação em física, esse sistema tem base no método científico, no qual a aprendizagem ocorre por meio de perguntas, o que leva à fórmula $L = P + Q$ (L = aprendizagem, P = conhecimento programado, Q = reflexão crítica).
- c) *Escola da Reflexão Crítica*: as pessoas reconhecem que suas percepções podem ser falhas, pois elas são filtradas por meio de pontos de vista aceitos sem críticas, crenças, atitudes e sentimentos herdados de uma família, escola e sociedade. Segundo O'Neil e Marsick (2007), nesta escola, os participantes podem aprender a fazer boas perguntas em vez de sempre pensar que eles precisam responder, tomar melhores decisões quando não há uma resposta certa.
- d) *Escola Experiencial*: a experiência é o componente crítico, seguido de uma reflexão sobre a experiência, experimentando formas diferentes para alcançar o objetivo, e começando novamente com um novo ciclo, dessa forma, muitos defensores da *Action Learning* veem o ciclo de aprendizagem de Kolb (1984) como base teórica de aprendizagem. Este destaca as dimensões cognitivas e o aprendizado do indivíduo, tendo a informação e a transformando em conhecimento por meio da aprendizagem.

Diante das escolas da *Action Learning*, neste estudo, destaca-se a Escola Experiencial e os estilos de aprendizagem descritos por Kolb (1984).

3.1 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

O processo de aprendizagem, segundo Kolb (1984), ocorre por meio da compreensão da experiência e de sua transformação, levando o indivíduo a desenvolver o modelo que denominou de aprendizagem experiencial, buscando conhecer o processo da aprendizagem baseado na própria experiência. Dessa forma, o autor direcionou o conhecimento de como se aprende e se assimila a informação, de como resolver problemas e tomar decisões e, por meio desses questionamentos, desenvolveu o modelo que denominou experiencial. Kolb (1984) defende que a aprendizagem é baseada na experiência e que ocorre ao longo da vida.

Aprender por meio da experiência não quer dizer que toda a experiência resulta em aprendizagem. O processo de aprendizagem é sobretudo mental. Os saberes procedentes da experiência demandam processos contínuos de ação e reflexão. Uma experiência pode ser vivenciada e não se aprender nada com ela; a capacidade de refletir sobre a experiência é que faz a diferença (SCHÖN, 1983).

Com base nas suposições teóricas de que a aprendizagem é um processo contínuo e ocorre durante toda a vida do indivíduo, Kolb e Kolb (2005) apresentam em sua pesquisa que a aprendizagem experiencial é, muitas vezes, compreendida como um conjunto de ferramentas e técnicas que fornecem aos discentes experiências a partir das quais eles podem aprender. Segundo Piaget (1974), o processo de aprendizagem é provocado, portanto a aprendizagem não ocorre de forma espontânea, mas acontece quando há aquisição de conhecimento em razão da experiência. O processo de aprendizagem é diferente para cada indivíduo, que busca uma forma di-

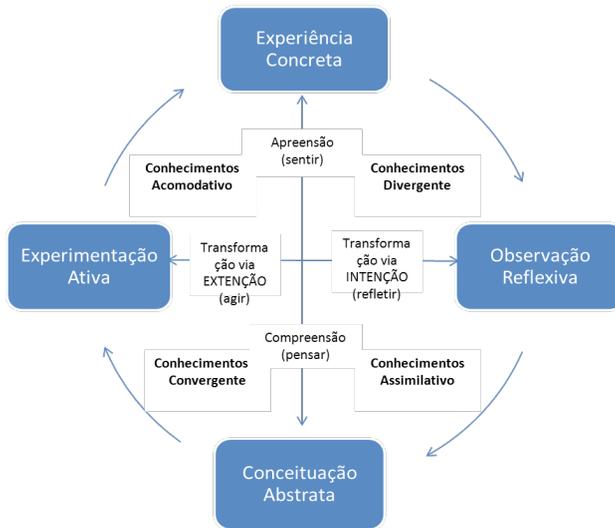
ferente de interagir, aceitar e processar os estímulos e informações. Cada indivíduo possui um estilo de aprender (KOLB, 1984).

Felder (1996) definiu que os estilos de aprendizagem são preferências nos modos como as pessoas percebem, captam, assimilam e processam a informação. O estilo de aprendizagem, segundo Miranda e Morais (2008), é definido com base no comportamento, preferências, predisposições, tendências, processo de tratamento de informação, representação de situações de aprendizagem, ou ainda, em termos de dimensões da personalidade. Para Sonaglio, Godoi e Silva (2013), os estilos de aprendizagem descrevem as diferenças individuais na aprendizagem baseada na preferência do discente.

O papel de um professor é de extrema importância, pois ele deve ser capaz de identificar os diferentes estilos de aprendizagem, e intervir quando necessário, a fim de garantir que a aprendizagem ocorra (KOLB, 1984). Na visão de Almeida (2010), os professores devem elaborar aulas que explorem os diferentes estilos de aprendizagem dos seus discentes, permitindo assim o desenvolvimento de estilos não preferenciais. Holtbrugg e Mohr (2010) destacam que entender as preferências dos estilos de aprendizagem dos indivíduos é de crescente importância no ensino superior, por inúmeras razões. Uma delas é que os estilos de aprendizagem podem variar de cultura para cultura, também que as universidades precisam repensar e ajustar suas metodologias de ensino, a fim de permitir que todos os discentes alcancem os objetivos de aprendizagem.

Todo processo de aprendizagem é cíclico, segundo Kolb (1984), e este processo perpassa pelos quatro estilos de aprendizagem, embora cada indivíduo apresente maior afinidade por um deles e, com base no modelo de Lewin (*The Lewinian Experiential Learning Model*), desenvolveu o ciclo de aprendizagem experiencial, conforme representação gráfica do Fluxograma 1:

Fluxograma 1 – Ciclo de aprendizagem experiencial



Fonte: adaptado de Kolb (1984).

O ciclo de aprendizagem de Kolb tem início com a Experiência Concreta (EC) – sentir, significa vivenciar uma determinada situação, envolver-se completa, aberta e imparcialmente em novas experiências; em seguida a Observação Reflexiva (OR) – observar, refere-se à observação e reflexão sobre a experiência concreta; após assimilar a reflexão com uma teoria vem a Conceituação Abstrata (CA), na qual ocorre a formação de conceitos abstratos – pensar, em que as observações são assimiladas na forma de uma teoria a partir da qual se pode deduzir novas implicações para a ação; e, finalmente, as hipóteses são testadas em novas situações na Experimentação Ativa (EA) – agir, utilizando estas teorias para decidir e solucionar problemas, levando-o ao início do ciclo para novas experiências concretas, e assim consecutivamente (SONAGLIO; GODOI; SILVA, 2013).

Da combinação dos modos de aprendizagem de Kolb (1984), têm-se quatro estilos de aprendizagem e entre as características mais visíveis em cada estilo os autores Sonaglio, Godoi e Silva (2013) destacam:

- a) Divergente: EC+OR (discentes reflexivos), estes indivíduos possuem forte capacidade de imaginação, desempenhando melhor as atividades que exigem geração de ideias a partir de várias perspectivas; possuem interesse por pessoas e tendência a serem emotivos;
- b) Assimilador: CA+OR (discentes teóricos), possuem grande capacidade de criar modelos teóricos, sobressaindo-se no raciocínio indutivo; para quem possui este estilo a teoria precisa ser sólida e lógica;
- c) Convergente: CA+EA (discentes pragmáticos), os pragmáticos concentram-se na aplicação prática das ideias e por meio do raciocínio hipotético-dedutivo concentram-se em problemas específicos;
- d) Acomodador: EA+EC (discentes ativos) gostam de executar planos e experimentos envolvendo-se em novas experiências, arriscando-se mais que os outros estilos e se adaptam às circunstâncias imediatas.

Não existe estilo certo ou errado, nem melhor ou pior. Dessa forma, Kolb (1984) afirma que os indivíduos possuem preferências na forma de aprender, porém um estilo geralmente é o que predomina. É importante destacar que o estilo de aprendizagem não é permanente e que, ao longo da vida, ele pode mudar em razão das experiências que o indivíduo adquire.

Buscando aperfeiçoar seus estudos, Kolb (1984) desenvolveu um instrumento com o objetivo de identificar o estilo de aprendizagem preferencial dos indivíduos, que é conhecido como Inventário de Estilos de Aprendizagem ou *Learning Style Inventory (LSI)*.

3.1.1 O Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb

O *Learning Style Inventory (LSI)* foi criado segundo Kolb (1984) com dois propósitos: para ser uma ferramenta educacional que permitisse o entendimento do indivíduo sobre o seu próprio aprendizado; e para ser uma ferramenta de investigação da teoria da aprendizagem experiencial ao investigar as características dos estilos de aprendizagem individuais.

O *Learning Style Inventory (LSI)* é um instrumento que identifica quatro fases no processo de aprendizagem e pode ajudar discentes a: compreender como seu estilo de aprendizagem impacta na resolução de problemas, no trabalho em equipe, na forma de lidar com conflitos, na comunicação e na escolha de sua carreira; desenvolver seus estilos de aprendizagem para combinar com suas funções; descobrir por que as equipes trabalham bem – ou mal – juntas; e fortalecer seu aprendizado em geral (HAYGROUP, 2013).

O *LSI* foi concebido inicialmente em 1971 com nove fatores, mas em 1985 passou a conter doze fatores. Cada fator contém quatro sentenças dispostas em forma horizontal, em que o respondente é orientado a hierarquizar as quatro opções, classificando-as de forma crescente de um a quatro, sendo quatro a forma que ele mais aprende e um a forma que ele menos aprende (CERQUEIRA, 2000). Depois de tabulados os dados referentes às pontuações dadas pelo respondente, é possível obter quatro pontuações, que representam o nível de desenvolvimento alcançado pelo sujeito em cada um dos quatro modos de aprendizagem (EC; OR; CA e EA). A partir da soma de uma pontuação com a outra é possível identificar o estilo predominante de aprendizagem do indivíduo podendo ser Assimilador (OR+CA), Acomodador (EA+EC), Convergente (CA+EA) ou Divergente (EC+OR) (CERQUEIRA, 2000).

Cerqueira (2000) também relata que o grau de confiabilidade e validade do inventário de estilos de aprendizagem de Kolb foi considerado

adequado em pesquisa realizada por Tirados (1985) demonstrando ser um instrumento adequado e confiável. Esta constatação foi também relatada por Valente, Abib e Kusnik (2007) que utilizaram o inventário para identificar a existência de predominância de algum estilo de aprendizagem em alunos e professores do Curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Os autores relataram que os respondentes confirmaram serem aquelas preferências no modo de aprender, demonstrando uma aceitação em relação aos resultados do teste.

A teoria da aprendizagem experiencial e o inventário de estilos de aprendizagem de Kolb (1984) são atualmente reconhecidos por acadêmicos, professores, administradores e treinadores como trabalhos verdadeiramente seminais; conceitos fundamentais que vão em direção ao entendimento e explicam o comportamento da aprendizagem humana em ajudar outros a aprender (HAYGROUP, 2013).

4 CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

A graduação tecnológica foi introduzida no Brasil no início do século passado, com a implantação da Universidade no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 1910 a 1920. Esta se estabelecia para marcar a estreita relação que já demarcava a formação profissional e o atendimento às demandas do capitalismo emergente (LÜCKMANN, 2007). Diante dessa afirmação, ressalta-se que a universidade está à disposição da sociedade capitalista, tendo no desenvolvimento econômico seu cerne, acompanhado também pelas transformações sociais, políticas e culturais que o novo século impõe: produção em larga escala como fator competitivo, a capacidade de produzir e transferir para os sistemas produtivos a tecnologia necessária como garantia de competitividade no contexto nacional e internacional, por meio da geração de bens e serviços que atendam aos padrões de qualidade exigidos (PORTO; RÉGNIER, 2003).

Segundo a Unesco (1998, p. 80), as finalidades da educação superior abarcam a orientação de “[...] contribuir significativamente para o desenvolvimento cultural, econômico e social, na produção e disseminação de conhecimentos e, ainda, exercer uma função crítica nas sociedades em transformação.” As instituições de ensino superior têm legitimado a intencionalidade dessa contribuição com a garantia de socialização do saber cientificamente elaborado, por meio de categorizações e especializações, assim como o desejo de melhorar a compreensão e de controlar o conhecimento acumulado por intermédio das gerações, o desenvolvimento de habilidades técnicas, mediante a concepção de homem e mundo que cada qual constrói a partir de suas experiências e intervenções a uma realidade dada e sua transformação.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira, a qual instituiu e fortaleceu, entre outras possibilidades, a graduação tecnológica de nível superior. Segundo BRASIL (2006, p. 126), o Curso de graduação tecnológica desenvolve competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, considerando o desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico.

Os Cursos de graduação tecnológica ganham destaque no cenário da educação nacional, e um leque maior de abrangência com o objetivo de atender às necessidades urgentes do mercado produtivo, uma vez que os cursos em nível de bacharelado formam profissionais com conhecimento científico amplo em determinada área do saber. A proposta da formação tecnológica de nível superior atende à educação profissional, tendo duração média de dois a três anos, ou seja, 1600 horas a 2400 horas, é instituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a qual tem como missão reformular a Educação Profissional, propondo organizá-la em modalidades e níveis de ensino. No capítulo III, que trata especificamente da Educação Profissional e Tecnológica, localizada no artigo 39, traz a redação que “[...] no cumprimento dos objetivos da educação nacional,

integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL, 1996).

Essa proposição de mudança é endossada e respaldada pelo Ministério de Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, contemplada também nas Diretrizes Curriculares Nacionais, documento que confere às propriedades o detalhamento referente a esse nível de ensino. A denominação desses Cursos, ao se definir as diretrizes, tanto pode ser Curso Superior de Tecnologia, acrescido da área profissional e da modalidade/habilitação proposta, quanto pode ser Graduação Tecnológica, acrescido da área profissional e da modalidade pretendida. Assim, a educação profissional é concebida como integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

5 METODOLOGIA

Com o objetivo de comparar os estilos de aprendizagem experiencial de discentes dos Cursos superiores de Tecnologia em Gestão com os discentes dos Cursos superiores em Administração, foi realizada uma pesquisa de abordagem quantitativa, do tipo exploratória- descritiva. Os dados foram coletados nos dias 7, 14, 21 e 28 de maio de 2013, em duas Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, sendo uma de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e outra de Ensino de Graduação e Pós-Graduação.

A população da pesquisa foi definida seguindo o critério de acessibilidade dos pesquisadores. Na instituição de ensino técnico e tecnológico a população de discentes dos Cursos oferecidos de Tecnologia em Processos Gerenciais, Gestão de Recursos Humanos e Gestão de Logística somam 176, no entanto, nos dias da pesquisa estavam presentes apenas 117 discentes. Na instituição de ensino superior, dependeu-se da disponibilidade dos professores em ceder espaço de sua aula para a realização da pesquisa,

dessa forma, foi possível aplicar o instrumento a 141 discentes de um total de 163, em cinco turmas. Observa-se que a população para esta pesquisa é de 339 discentes. Trabalhando com uma margem de erro de 3% e grau de confiabilidade de 95%, tem-se uma amostra de 258 discentes pesquisados.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário denominado Inventário de Estilos de Aprendizagem - *Learning Style Inventory (LSI)*, proposto por Kolb (1971), revisado em 1985 e 1993 e traduzido e validado por Cerqueira (2000). Este instrumento foi projetado com o objetivo de identificar a maneira como as pessoas aprendem com suas experiências. Está projetado por um composto de 12 fatores e, cada fator, é composto de quatro sentenças que devem ser ordenadas pelos respondentes em ordem decrescente de quatro a um, sendo quatro a maneira mais provável de aprendizado percebida pelo discente e um a maneira menos provável para o aprendizado percebida pelo discente.

Neste instrumento foram acrescentadas questões para identificar o perfil do aluno respondente como gênero, idade e curso/período que estuda. Estes dados se fizeram importantes para fins de comparação do perfil dos discentes de ambas as modalidades de Curso, e traz maior segurança ao pesquisador para comparar os estilos de aprendizagem existente, pois não seria coerente comparar estilos de aprendizagem de pessoas com perfis diferentes.

Todas as pesquisas foram realizadas em sala de aula e em horários previamente agendados com o docente responsável pela disciplina no dia da realização da pesquisa. Durante todas as etapas, um dos pesquisadores permaneceu em sala de aula para esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem enviasar as respostas e, conseqüentemente, a pesquisa.

Em virtude do instrumento de coleta de dados ser bastante simples e prático, não houve a necessidade de utilização de *software* estatístico específico, logo, optou-se pela utilização do *software Microsoft Excel®*, que resultou em tabelas e gráficos, permitindo a análise estatística dos dados

com cálculos de frequência relativa e absoluta. Os dados tabulados e suas análises seguem apresentados na seção 6.

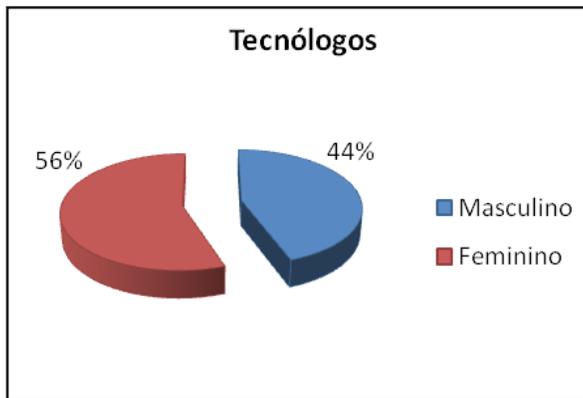
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção são apresentados o perfil e os estilos de aprendizagem dos discentes dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão (Recursos Humanos; Processos Gerenciais; Logística) e dos alunos do curso de Graduação em Administração.

6.1 PERFIL DOS DISCENTES DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM GESTÃO E BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO

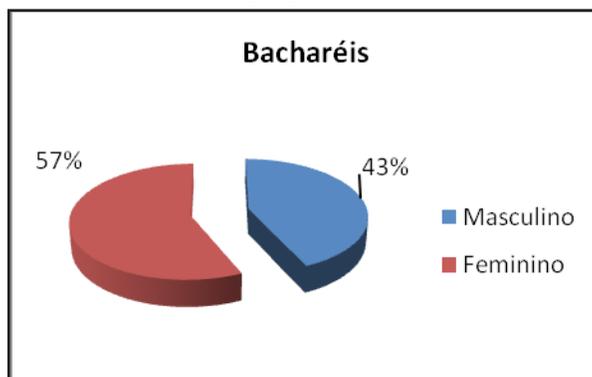
A fim de conhecer o perfil dos discentes de ambas as instituições de ensino, observou-se inicialmente a distribuição destes quanto ao gênero, como se observa nos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Distribuição por gênero Tecnólogos



Fonte: os autores.

Gráfico 2 – Distribuição por gênero Bacharéis

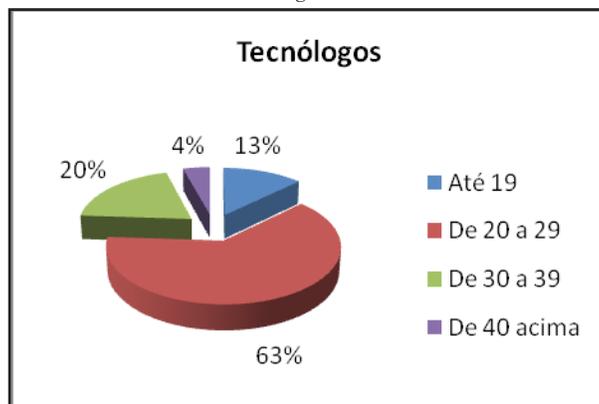


Fonte: os autores.

Como mostram os Gráficos 1 e 2, a distribuição por gênero dos discentes de ambas as modalidades de Curso são muito semelhante, sendo a maior frequência em ambos os Cursos o gênero feminino. Na modalidade de Curso de tecnologia, observou-se que 56% dos respondentes são do gênero feminino, já na amostra de curso de bacharelado, constatou-se que 57% são do gênero feminino.

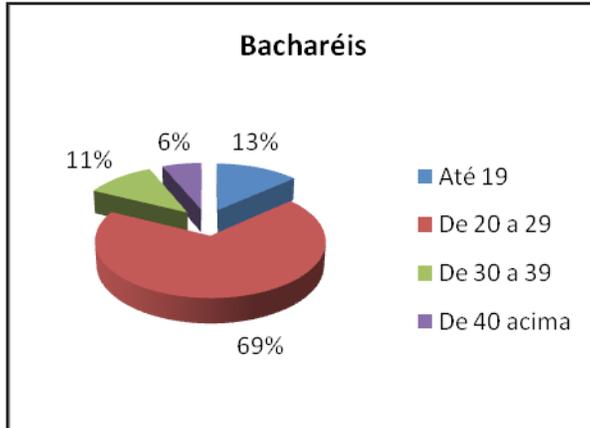
Referente à idade dos discentes, também se observaram semelhanças em ambas as modalidades de Curso, conforme representados nos Gráficos 3 e 4.

Gráfico 3 – Idade dos Tecnólogos



Fonte: os autores.

Gráfico 4 – Idade dos Bacharéis



Fonte: os autores.

Nessa representação gráfica, observa-se que a maioria dos discentes de Tecnologia em Gestão e bacharelado em Administração estão na faixa etária de 20 a 29 anos, sendo 63% e 69%, respectivamente. A maior diferença percentual nas duas modalidades de Curso é evidente na faixa etária de 30 a 39 anos, onde há um número maior (20%) de discentes dos Cursos de tecnologia do que dos discentes do Curso de bacharelado (11%). Demonstrando uma maior concentração de alunos desta faixa etária nos Cursos de tecnologia em vez de bacharelado.

Ao se comparar o gênero e idade dos respondentes, constatou-se que a amostra pesquisada é composta, na sua maioria, por discentes do gênero feminino, na faixa etária de 20 a 29 anos, notando-se que ambas as modalidades de Curso apresentam perfis semelhantes, o que contribui para a comparação dos estilos de aprendizagem, pois, segundo Kolb (1984), os estilos de aprendizagem são determinados também pela fase da vida que está experienciando e, com amostras de discentes de perfis semelhantes, há uma maior segurança dos pesquisadores ao realizarem a comparação dos estilos de aprendizagem de ambos.

6.2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS DISCENTES DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM GESTÃO E BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO

Para Kolb (1984), todas as pessoas apresentam os quatro estilos de aprendizagem, com maior ou menor grau. No entanto, na maioria das vezes um dos estilos acaba prevalecendo sobre o outro, demonstrando de qual maneira aquele indivíduo aprende com maior facilidade.

Nas Tabelas 1 e 2 e nos Gráficos 5 e 6 serão apresentados os estilos que prevaleceram com maior grau em cada um dos discentes da amostra, sendo os primeiros os discentes dos cursos de Tecnologia em Gestão.

6.2.1 Estilos de aprendizagem dos discentes dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão

Na Tabela 1, apresenta-se a frequência absoluta e relativa dos estilos de aprendizagem observados nos 117 discentes que responderam a pesquisa.

Tabela 1 – Distribuição da amostra por estilo de aprendizagem discentes Tecnólogos

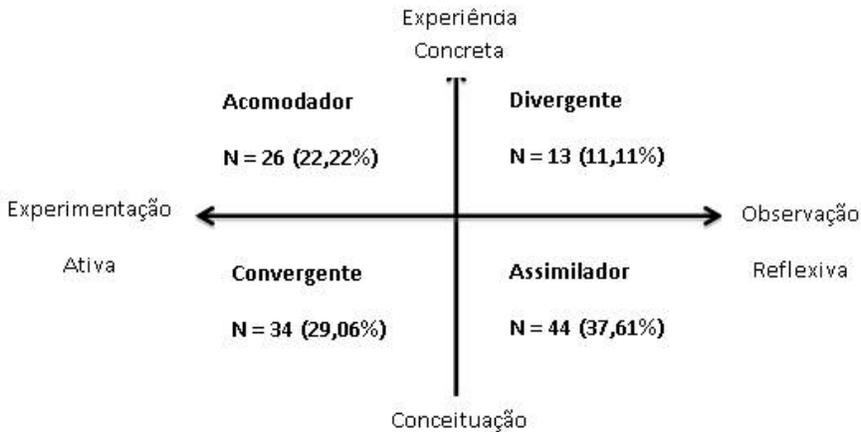
Estilos de Aprendizagem	Frequência Absoluta	Frequência relativa
Assimilador	44	37,61%
Convergente	34	29,06%
Acomodador	26	22,22%
Divergente	13	11,11%
TOTAL	117	100%

Fonte: os autores.

Na Tabela 1, observa-se que entre os discentes de tecnologia pesquisados prevaleceu o estilo Assimilador, presente em 37,61% da amostra. Transcrevendo os dados da Tabela 1 para o Gráfico 5, elaborada a partir do modelo proposto por Kolb (1984), fica claramente evidenciado

o predomínio do estilo Assimilador. Este estilo é a somatória de CA+OR, isso significa que, este discente, no seu processo de aprendizagem, primeiramente observa, depois reflete e conceitua. Indivíduos com este estilo possuem capacidade elevada de criar modelos teóricos e se sobressaem no raciocínio indutivo, são menos focados em pessoas e mais interessados em ideias e conceitos abstratos. Geralmente, as pessoas com tal estilo acham mais importante que uma teoria tenha solidez lógica e de valor prático. Em situações de aprendizagem formal, as pessoas com este estilo preferem leituras, palestras, explorar modelos analíticos e ter tempo para pensar sobre as coisas (KOLB, 1984).

Gráfico 5 – Estilo de aprendizagem discentes Tecnólogos



Fonte: adaptado de Kolb (1984).

N = Número de discentes com predominância do estilo de aprendizagem correspondente.

Número total de Observações = 117.

O segundo estilo mais presente foi o Convergente (29,06%), cuja característica é o pragmatismo, ou seja, concentram-se na aplicação prática das ideias e, por meio do raciocínio hipotético-dedutivo, concentram-se em problemas específicos (KOLB, 1984). São a soma de CA+EA.

Pessoas com este estilo de aprendizagem são melhores em encontrar usos práticos para ideias e teorias. Eles têm a capacidade de resolver problemas e tomar decisões com base na busca de soluções para questões ou problemas. Indivíduos com um estilo de aprendizagem convergente preferem lidar mais com tarefas técnicas e problemas do que com as questões sociais e interpessoais. Em situações de aprendizagem formal, as pessoas com tal estilo preferem experimentar novas ideias, simulações, trabalhos de laboratório e aplicações práticas (KOLB, 1984).

Os Cursos de tecnologia focam na prática e, na instituição estudada, trabalha-se com a metodologia de educação por competência, logo, o “saber fazer” é considerado de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem, dessa forma, o discente com este estilo terá nesta modalidade de Curso uma possibilidade de aprender com maior facilidade.

Destaca-se, também, os 22% de discentes do estilo Acomodador, que se caracterizam pela ação, gostam de se envolver em novas experiências, são mais adaptativos e se arriscam mais que os outros estilos (KOLB, 1984).

6.2.2 Estilos de Aprendizagem dos Discentes dos Cursos de Bacharelado em Administração

Ao analisar a amostra dos discentes do Curso de Bacharelado em Administração, constata-se uma semelhança na ordem prioritária dos estilos; nestes, também prevalece o estilo Assimilador com 34,75% e na sequência o estilo Convergente, com 29,08%, (Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição da amostra por estilo de aprendizagem discentes bacharéis

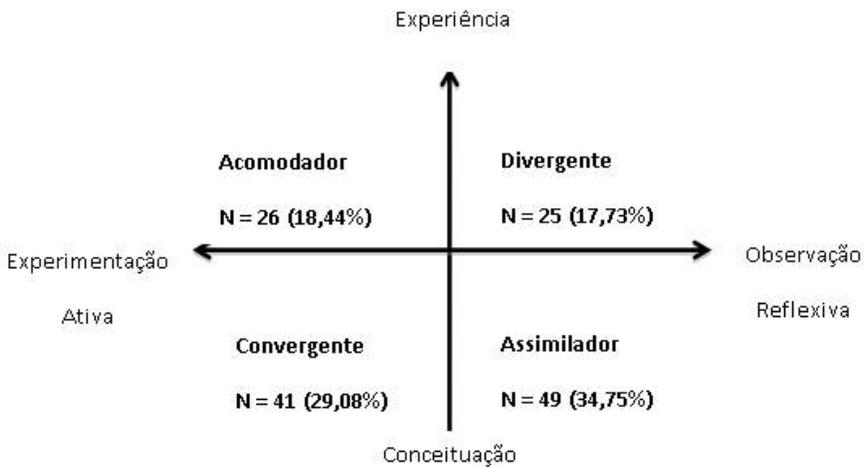
Estilos de Aprendizagem	Frequência Absoluta	Frequência relativa
Assimilador	49	34,75%
Convergente	41	29,08%
Acomodador	26	18,44%
Divergente	25	17,73%
TOTAL	141	100%

Fonte: os autores.

Este resultado também foi encontrado por Cerqueira (2000), que ao analisar os estilos de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, observou que há predomínio do estilo de aprendizagem assimilador em todas, referindo-se a pessoas que aprendem basicamente por observação reflexiva e conceituação abstrata. Já Sonaglio (2012), ao analisar o estilo de aprendizagem de uma amostra de alunos de graduação em Administração de uma instituição de ensino de Santa Catarina e outra da Paraíba, constatou que 37% possuíam o estilo Convergente e 35% Assimilador.

Ao se transferir os dados da Tabela para o Gráfico 6, tem-se uma análise semelhante à apresentada pelos discentes de Tecnologia em Gestão; neste, no entanto, os estilos Acomodador (18,44%) e Divergente (17,73%) aparecem com maior equilíbrio entre ambos.

Gráfico 6 – Estilo de aprendizagem discentes bacharéis



Fonte: adaptado de Kolb (1984).

N = Número de discentes com predominância do estilo de aprendizagem correspondente.

Número total de Observações = 141.

Discentes com estilo Acomodador gostam de realizar planos e se envolverem em experiências novas e desafiadoras. Sua tendência pode ser

a de agir com base em sentimentos em vez de análise lógica. Na resolução de problemas, os indivíduos com este estilo de aprendizagem dependem mais das pessoas para obterem informações, do que em sua própria análise técnica. Em situações de aprendizagem formal, as pessoas com o estilo de aprendizagem Acomodador preferem trabalhar com outros para realizarem trabalhos e projetos (KOLB, 1984).

O estilo Divergente aparece com maior percentual nos discentes de Bacharelado do que de Tecnologia, sendo 11,11% no primeiro e 17,73% no segundo. Discentes com tal estilo são rotulados de “divergentes”, porque se saem melhor em situações que exigem a geração de ideias, como uma sessão de *brainstorming*. As pessoas com um estilo de aprendizagem divergente têm amplos interesses culturais, gostam de obter informações, estão interessados nas pessoas, tendem a ser imaginativos e emocionais, têm amplos interesses culturais e tendem a se especializar nas artes. Em situações de aprendizagem formal, as pessoas com o estilo divergente preferem trabalhar em grupos, ouvir com uma mente aberta e receber *feedback* personalizado (KOLB, 1984).

A partir da comparação dos perfis e estilos de aprendizagem dos discentes dos Cursos de Tecnologia em Gestão e Bacharelado em Administração, pode-se constatar que os perfis em termos de gênero e idade de ambos os grupos foi muito semelhantes, da mesma forma, os estilos de aprendizagem de ambos é de prevalência Assimilador.

7 CONCLUSÃO

O ser humano, com o auxílio da Ciência, desenvolve ao longo da sua História, conhecimentos e ferramentas tecnológicas que possibilitam a dominação da natureza e do mundo que o cerca de forma intensa e profunda. As relações estabelecidas entre os indivíduos complexifica as relações sociais, econômicas e afetivas, uma vez que encontram um forte

aliado no desenvolvimento da cultura de posse e do ser individualista que se estabelece e se enraíza no decorrer do desenvolvimento da humanidade (PEREIRA, 2011).

O universo da graduação superior se encontra inserido no contexto econômico-financeiro capitalista, e sob tal égide, está a serviço do sistema produtivo, articulando formação profissional que atenda às exigências do mercado de trabalho e à dinâmica imposta por ele. A concepção da escola como uma possibilidade de experientiação, intervenção e apropriação de novos conhecimentos, que possibilitem ao sujeito mudar seu *status quo*, traduz-se em se poder, por meio da aprendizagem experiencial, atender às necessidades prementes do desenvolvimento humano para muito além da habilidade técnica e ao convívio harmônico entre os seres (PEREIRA, 2011).

Nesse contexto à teoria, Kolb (1984) apresenta caminhos possíveis para maximiar o potencial de desenvolvimento humano, refletindo direta e proporcionalmente nas relações de trabalho. Esta concepção de aprendizagem experiencial, tendo por base o paradigma de Kolb (1984), está intimamente relacionada com a concepção de desenvolvimento de competências e de um perfil do profissional de conclusão dos cursos estabelecidos na educação superior no contexto brasileiro.

Para que profissionais que atuam na educação superior, no âmbito da sala de aula, possam atender de forma plena o perfil profissional de conclusão, bem como, o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de determinada profissão, sugere-se o mapeamento dos estilos de aprendizagem dos seus discentes, maximizando a apropriação do conhecimento, mediante escolhas adequadas a cada situação e a cada grupo de aprendentes. Nesse contexto o inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb se torna uma ferramenta interessante para analisar quais são os estilos de aprendizagem mais presentes na sala de aula.

Nesta pesquisa, pôde-se verificar que os discentes de ensino superior que compõem a amostra, tanto na modalidade de bacharelado em

Administração quanto de Tecnologia na área de Gestão, possuem perfis semelhantes, bem como estilos de aprendizagem semelhantes, tendo predominância no estilo Assimilador. Mas é importante lembrar que para Kolb (1984), todos possuem os quatro estilos de aprendizagem, no entanto, um deles é mais acentuado. Dessa forma, cabe ao professor, em sala de aula, explorar diversas práticas de ensino para contemplar todos os estilos de aprendizagem e assim garantir um melhor preparo destes discentes para o mercado de trabalho, vislumbrando também, o desenvolvimento de outros estilos segundo a classificação do próprio autor.

Ressalta-se que aqueles professores que atuam, tanto em Cursos de graduação superior na modalidade Bacharelado quanto na modalidade de Curso Tecnológico, não encontrarão grandes diferenças no perfil ou no estilo de aprendizagem dos discentes, podendo fazer uso de práticas de ensino semelhantes. Esta pesquisa apresentou algumas limitações, em sua maioria no processo de aplicação dos questionários, como dificuldade de acesso às turmas, em virtude da não liberação dos docentes no período de aula para aplicação; e, também, no índice de alunos ausentes no momento da aplicação, diminuindo o número de respondentes.

Em decorrência do tema contribuir para o ensino da Administração, sugere-se que outras pesquisas possam ser empreendidas nesta área, como a investigação dos estilos de aprendizagem dos discentes que estão nas fases iniciais, para uma possível adaptação na metodologia de ensino adotada. Outra sugestão possível de investigação é o acompanhamento durante o histórico acadêmico de determinado grupo, para a verificação da dinâmica de desenvolvimento dos estilos de aprendizagem, segundo Kolb (1984), sua manutenção, alteração ou acomodação. Também, fazer a verificação dos estilos na primeira fase e acompanhá-los até o final do Curso, verificando, dessa forma, se o estilo mudou ou permaneceu inalterado durante o período.

Learning styles: a comparative study between students of in administration course and technology in management courses

Abstract

The aim of this study is to compare the learning styles of Undergraduate students in Business Administration and Management Technology, in order to determine similarities or differences in their learning way, considering that these courses have distinct views, one with bachelor training and the other technologist. This article presents the results of a quantitative research approach, exploratory - descriptive, following implementation of the Learning Style Inventory built by Kolb (1984, 1997). This questionnaire was applied to 141 students from Administration and 117 students of graduate courses in technology management area, in two Institutions of Higher Education in Santa Catarina. The results showed that the profile of both groups is very similar, mostly female, aged 20-29 years, learning styles in both groups are also similar, with predominance of the Assimilating style. According to Kolb (1984), assimilators consider more important that a theory have logical soundness and practical value in formal learning situations, prefer readings, lectures, exploring analytical models, and having time to think about things. It was observed in this research that the learning styles of students of the courses of Bachelor in Business Administration and Management Technology are similar, with no significant changes in the way they learn.

Keywords: Action learning. Adult learning. Learning style inventory.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, K. R. de. Descrição e análise de diferentes estilos de aprendizagem. **Interlocução**, v. 3, n. 3, p. 38-49, mar./out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

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

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. **Cadernos EBAPÉ**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 19-37, mar. 2010.

CORLEY, M. A. Professional development adult learning theories. **American Intitutes for Research**, n. 5, 2008.

CRANTON, P. **Professional development as transformative learning: new perspectives for teachers of adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

_____. **Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

_____. **Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

ELLINGER, A. D. The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. **Advances in Developing Human Resources**, v. 6, n. 2, p. 158-177, 2004.

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

FURTER, P. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1974.

HANSON, K. R. **Action learning strategies on continuous improvement efforts in elementary schools**. 2010. Thesis (Doctor of Education in Organizational Leadership)—University of La Verne, La Verne, 2010.

HAYGROUP. Disponível em: <http://www.haygroup.com/leadershipandtalentondemand/ourproducts/item_details.aspx?itemid=21&type=7&lid=23&t=2>. Acesso em: 02 jul. 2013.

HOLTBRÜGGE, D.; MOHR, A. T. Cultural determinants of learning style preferences. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 4, p. 622-637, 2010.

INTERNATIONAL FOUNDATION FOR ACTION LEARNING. Disponível em: <<http://www.ifal.org.uk/origins.htm>>. Acesso em: 11 maio 2011.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 6. ed. San Diego: Elsevier, 2005.

KNOWLES, M. S. **Self-directed learning: a guide for learners and teachers**. Chicago: Follett Publishing Company, 1975.

_____. **The adult learner: a neglected species**. Houston: Gulf, 1973.

KOLB, D. A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. (Ed.). **Como as empresas aprendem**. Rio de Janeiro: Futura, 1997.

_____. **Experimental learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KOLB, D. A.; KOLB, A. Y. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005.

LINDEMAN, E. C. **The meaning of adult education**. New York: New Republic, 1926.

LÜCKMANN, L. C. **Os pressupostos da modernidade e a universidade brasileira: um novo marco conceitual para a Universidade do Oeste de Santa Catarina**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2007.

MARQUARDT, M. **Optimizing the power of action learning: solving problems and building leaders in real time**. London: Davies-Black, 2009.

MCGILL, I.; BEATY, L. **Action learning: a guide for professional management and educational development**. 2. ed. London: Kogan Page, 1995.

MCGILL, I.; BROCKBANK, A. **The action learning handbook: powerful techniques for education, professional development and training**. London: Routledge Falmer, 2003.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

_____. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

MERRIAM, S. B. The changing landscape of adult learning theory. In: COMINGS, J.; GARNER, B.; SMITH, C. (Ed.). **Review of adult learning and literacy: connecting research, policy, and practice**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

MEZIROW, J. Contemporary paradigms of learning. **Adult Education Quarterly**, v. 46, n. 3, p. 158-172, 1996.

MEZIROW, J. et al. **Learning to think like an adult: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

_____. Transformative theory of adult learning. In: M. Welton (Ed.). **Defense of the lifeworld**. Albany: New York Press, 1995.

MIRANDA, L.; MORAIS, C. Estilos de aprendizagem: o questionário CHAEA adaptado para língua portuguesa. **Revista de estilos de aprendizagem**, v. 1, n. 1, p. 66-87, abr. 2008.

O'NEIL, J.; MARSICK, V. J. **Understanding action learning**. Broadway: Amacom, 2007.

PEDLER, M. What do you mean by Action Learning? A story and three interpretations. In: PEDLER, M. (Ed.). **Action learning in practice**. 3. ed. Aldershot: Gower, 1997.

PEREIRA, I. **Emocionalidade na Educação Superior**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2011.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1974.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025, uma abordagem exploratória**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

RAEMDONCK, I. **Self-directedness in learning and career processes: a study in lower-qualified employees in Flanders**. 2006. Thesis (Doctor in Pedagogische Wetenschappen)—Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Brussel, 2006.

REVANS, R. W. **ABC of Action Learning**. London: Lemos & Crane, 1998.

SCHÖN, D. A. **The reflective practioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SONAGLIO, A. L. B. Estilos de aprendizagem experiencial e aquisição de habilidades: um estudo com discentes de graduação em administração em instituições de ensino superior 2012. Dissertação (Mestrado em Administração)–Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2012.

SONAGLIO, A. L. B.; GODOI, C. K.; SILVA, A. B. Estilos de aprendizagem experiencial e aquisição de habilidades: um estudo com discentes de graduação em administração em instituições de ensino superior. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. 123-159, 2013.

THORNDIKE, E. L. **Adult learning**. New York: Macmillan, 1928.

TIRADOS, R. M. G. Influencia de la naturaleza de los estudios universitarios en los estilos de aprendizaje de los sujetos. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madris, 1985.

TOUGH, A. **The adult's learning projects**: a fresh approach to theory and practice in adult learning. 2. ed. Toronto: OISE, 1971.

UNESCO. **Relatório para a Unesco**: Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

VALENTE, N. T. Z.; ABIB, D. B.; KUSNIK, L. F. Análise dos estilos de aprendizagem dos alunos e professores do Curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade Pública do Estado do Paraná com a aplicação do inventário de David Kolb. **Contabilidade Vista e Revista**, v. 18, n. 1, p. 51-74, 2007.

WADDILL, D.; BANKS, S.; MARSH, C. The future of action learning. **Advances in developing human resources**, Chicago, v. 12, n. 2, p. 260-279, 2010.

WEINSTEIN, K. **Action learning**: a journey in discovery and development. London: Harper Collins Publishers, 1995.

Recebido em 31 de julho de 2013
Aceito em 14 de fevereiro de 2014

