

# A RECONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE ENSINO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE ESTILOS E HABILIDADES DE APRENDIZAGEM

Carolline de Andréa Picolli\*

Eduardo Eugênio Spers\*\*

Sérgio Garrido de Moraes\*\*\*

## Resumo

Segundo Nóvoa (1999), a reflexão é parte integrante do papel do professor. Assim, o professor reflexivo é aquele que reflete sobre a sua prática, que pensa, elabora e reconstrói em cima desta prática. A relevância do tema proposto se justifica uma vez que nesse processo investigativo e reflexivo do docente, a aprendizagem é um dos temas nucleares. O professor precisa observar cada comportamento de seus alunos e tentar aplicar uma melhor forma ou método dentro de um contexto socioambiental (DEMO, 2011). Dessa forma, estabeleceu-se como objetivo principal deste artigo identificar os estilos e as habilidades de aprendizagem por meio do acompanhamento de uma turma de graduação do Curso de Administração durante um semestre letivo; e, como objetivo específico, a reconstrução do plano de ensino da disciplina “Comportamento do Consumidor.” O processo investigativo deste artigo se caracterizou como uma pesquisa-ação. Foram adotados três métodos de coleta e análise de dados: observação, aplicação de questionário de estilos de aprendizagem e habilidades de conhecimento. O artigo preencheu uma

---

\* Mestre em Marketing Internacional pela Escola Superior de Propaganda e Marketing-SP; carollpicolli@hotmail.com

\*\* Pós-doutor na Universidade de Wageningen (RPU), Holanda e Doutora em Administração de Empresas na Universidade de São Paulo; Professor do Mestrado em Negócios Internacionais na Escola Superior de Propaganda e Marketing; Professor Associado da Universidade de São Paulo da ESALQ; espers@espm.br

\*\*\* Doutorando em Gestão Internacional pela Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo; Especialista em Pesquisa de Mercado, Mídia e Opinião pela Escola Superior de Propaganda e Marketing; Professor da Escola Superior de Propaganda e Marketing; Rua Guilherme Schell, 350, Santo Antonio, 90640000, Porto Alegre, RS; smoraes@espm.br

lacuna na literatura que foi a abordagem do estilo e da habilidade de aprendizagem simultaneamente a partir do acompanhamento sistemático de uma turma de graduação. Os resultados indicaram que os estilos de aprendizagem predominantes são o reflexivo e o teórico, e existe uma deficiência na habilidade de aquisição do conhecimento por meio da leitura da e escrita. Tais habilidades inerentes à aprendizagem visual se destacam, e, ao fim, foi proposto uma reconstrução do plano de ensino com base nos resultados obtidos, como também na literatura proposta.

Palavras-chave: Estilos de aprendizagem. Plano de ensino. Aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo Nóvoa (2009), a reflexão é parte integrante do papel do professor. Dessa forma, o professor reflexivo é aquele que reflete sobre a sua prática, que pensa, elabora e reconstrói em cima de tal prática. Demo (2011) acrescenta que o professor é um eterno estudante e que a pesquisa deve se fazer presente em sua vida. O tema proposto se justifica, uma vez que nesse processo investigativo e reflexivo do docente, a aprendizagem é um dos temas nucleares. O professor precisa observar cada comportamento de seus alunos e tentar aplicar uma melhor forma ou método dentro de um contexto socioambiental (DEMO, 2011). Dessa forma, estabelece-se como objetivo principal identificar os estilos e as habilidades de aprendizagem por meio do acompanhamento de uma turma de graduação do Curso de Administração durante um semestre letivo. O objetivo específico se estabelece a revisão e a reconstrução do plano de ensino da disciplina “Comportamento do Consumidor”, com base na literatura proposta e resultados do processo investigativo.

Dentro dessa temática, Godoy (1989) analisou os alunos de ensino superior sob a ótica de preferências de ensino. Yazici (2005), por sua vez, investigou a influência do estilo de aprendizagem no desempenho de aprendizado em equipe. Cassidy (2006) avaliou a relevância do estilo de aprendizagem na habilidade de autoavaliação do estudante de graduação.

Lombardi e Nodari (2010) abordaram em seu estudo uma análise por parte dos recém-formados sobre as habilidades e atitudes aprendidas após o Curso de graduação. Leite Filho et al. (2008) e Nogueira e Espejo (2010) investigaram a relação entre os estilos de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes de graduação.

Apesar de a temática “Estilos de Aprendizagem” ser abundante na literatura acadêmica, a proposta do artigo também se justifica relevante, pois preenche uma lacuna na literatura que é a abordagem do estilo e da habilidade de aprendizagem simultaneamente a partir do acompanhamento sistemático de uma turma de graduação.

O presente trabalho está estruturado em seis capítulos:

- a) Introdução: é apresentado o objetivo, a justificativa e o contexto;
- b) lentes teóricas: são discutidas reflexões a respeito das teorias de aprendizagem utilizadas como *locus* de investigação;
- c) percurso metodológico: é definida a metodologia utilizada na coleta de dados e informações no decorrer das atividades;
- d) revisão do plano de ensino: é apresentada com base na interpretação articulada dos materiais bibliográficos, documentais e empíricos coletados;
- e) considerações finais: são as reflexões finais dos autores.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são apresentadas as lentes teóricas utilizadas para o processo de investigação de como os alunos aprendem. As teorias referenciadas também justificam, em partes, o percurso metodológico adotado, assim como a proposta de reconstrução do plano de ensino. Para a organização do conteúdo exposto, o capítulo está dividido em três itens: sobre

aprendizagem e estilos; habilidades de aquisição de conhecimento; e sobre o papel do professor.

## 2.1 ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

O ensino de administração no Brasil possui fortes influências do trajeto político e econômico. Por isso, ao abordar sobre a aprendizagem no âmbito da administração, é relevante compreender o contexto histórico deste ensino no Brasil.

Coelho (2006), Nicolini (2004) e Romualdo (2012) analisam que a década de 1930, chamada de “Era Vargas”, imprimiu mudanças importantes na economia brasileira com o fomento do desenvolvimento industrial no Brasil. Estas mudanças refletiram na demanda por profissionais qualificados para atuarem nos órgãos estatais e no crescimento das empresas privadas. Neste período, criou-se o primeiro Curso Superior de Administração e Finanças que diplomava os bacharéis em Ciências Econômicas. Peleias et. al (2007) concluem em sua pesquisa que a distinção entre os Cursos de Ciências Contábeis e Administração é recente e muitas funções exercidas por tais profissionais possuem sobreposições até os dias atuais.

Apenas em 1965 a profissão de Administrador foi regulamentada e o currículo dos Cursos de Administração passou por mudanças ao longo dos anos em busca de adequação às exigências do mercado e atualização de acordo com as novas demandas e tecnologias administrativas (COELHO, 2006).

Quase 40 anos depois, em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou os Cursos de graduação e especificou que os Cursos de graduação em Administração deveriam formar profissionais que revelassem as seguintes competências e habilidades (PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012, p. 3):

I – reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar

conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II – desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais e intergrupais;

III – refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV – desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas, presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V – ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI – desenvolver a capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII – desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII – desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais.

Entretanto, mesmo que regulamentadas por lei, as competências e habilidades que o estudante deve ter desenvolvido ao final do Curso de graduação, deve-se considerar que na prática existem importantes barreiras e desafios pedagógicos ao alcance dessas metas (NICOLINI, 2002; LOPES, 2002; NUNES; BARBOSA, 2003; ELMUTI, 2004; NUNES; FERRAZ; BARBOSA, 2004).

Dessa forma, questões referentes à reformulação dos projetos pedagógicos dos Cursos de graduação em Administração são revelantes para a literatura acadêmica do campo e para o próprio ensino no terceiro grau (GODOY et al., 2002).

## 2.2 SOBRE APRENDIZAGEM E OS ESTILOS

A terminologia “aprendizagem” é discutida por Reboul (1982), sendo derivada da palavra aprendiz, carregando durante muitos anos uma definição limitada de que aprender é designado a uma profissão manual ou técnica. O autor também discute a diferença de aprendido para adquirido; adquirido é tudo que não é inato e aprendido tudo que é adquirido, sendo o inverso não verdadeiro. Assim, ele define aprendizagem como a aquisição de um ‘saber-fazer’, ou seja, de uma conduta útil do indivíduo ou das outras pessoas com possibilidade de reprodução se a situação o permitir.

Piaget e Gréco (1974) denominam três etapas do processo de aprendizagem: assimilação, quando os elementos do meio exterior são internalizados à estrutura; acomodação, quando existe o processo de mudança da estrutura; e equilíbrio, quando o novo conhecimento é construído. Complementarmente, Reboul (1982), também sob um conceito de aprendizagem como transformação, afirma que é nas relações sociais introduzidas pelo ato educativo que o indivíduo se descobre e evolui de estrutura, como um processo de transformação – sendo a passagem de um estado para outro mais elaborado. Vygotsky, Luria e Leontiev (2012) também acreditam que o processo de aprendizagem seja por meio de uma dialética das interações com o outro e com o meio. Assim como Piaget e Gréco (1947), os autores acreditam que o desenvolvimento não é inato e depende de sua estrutura psíquica ou aprendizados já preestabelecidos. Para Bruner (1976), o aprendizado é um processo ativo, no qual o aprendiz constrói novas ideias ou conceitos a partir de sua estrutura mental inata e baseado em seus conhecimentos prévios, como também os que estão sendo estudados.

Do ponto de vista em que o processo de aprendizagem é diferente em cada indivíduo, insere-se a teoria dos estilos de aprendizagem utilizada no processo de análise dos alunos na disciplina “Comportamento do Consumidor”. Os estilos de aprendizagem se referem a preferências e ten-

dências altamente individualizadas de uma pessoa, que influenciam em sua maneira de aprender um conteúdo. Conforme Alonso e Gallego (2002), existem quatro estilos definidos:

- a) Ativo: valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil;
- b) Reflexivo: estuda, reflete e analisa;
- c) Teórico: é lógico, estabelece teorias, princípios e modelos;
- d) Pragmático: aplica a ideia e faz experimentos.

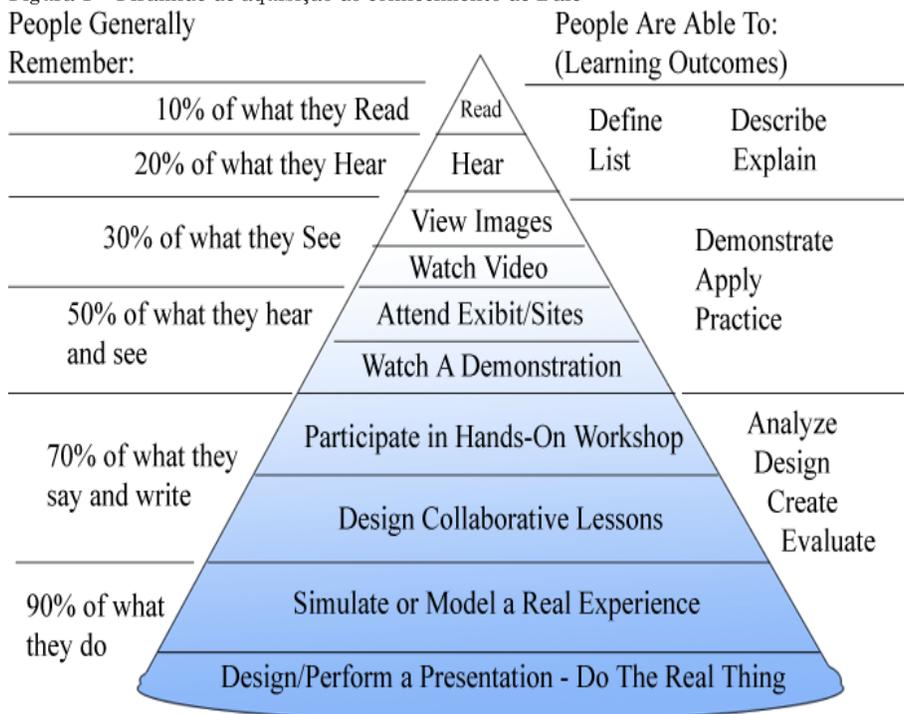
A base da teoria de aprendizagem contempla também sugestões e estratégias de como trabalhar com os alunos para o desenvolvimento dos outros estilos menos predominantes. O objetivo é ampliar as capacidades dos indivíduos para que a aprendizagem seja um ato motivador, fácil, comum e cotidiano (ALONSO; GALLEGO, 2002).

### 2.3 HABILIDADE DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO

Para Bruner (1976), o processo de aquisição de conhecimento é de forma gradual, sendo designado cada estágio em três representações: visual ou icônica, por meio de imagens e desenhos; simbólica, por intermédio dos símbolos linguísticos; e ativa, uma interpretação da realidade em que o aprendiz passa a verificar as conexões dentro do que aprende. Essa classificação tem correspondência direta com o “Cone da Experiência” de Dale (1946), que apresenta de forma gráfica (Figura 1) que quanto maior o envolvimento, ou a imersão, maior é o potencial de aquisição de conhecimento por parte do aprendiz. Isso é possibilitado pela utilização de formas de aquisição de conhecimento como: ler, ouvir, ver imagens, assistir vídeos, exposições, assistir demonstrações, participar ativamente de um trabalho,

colaborar na criação de questionários, simular ou participar de uma experiência real, e, por último, preparar uma apresentação sobre o assunto.

Figura 1 – Pirâmide de aquisição do conhecimento de Dale



## Dale's Cone of Experience

Fonte: adaptada de Dale (1946).

Coadunado com o exposto, Bloom et al. (1956) fizeram uma descoberta que viria a ser de grande notoriedade no meio educacional, a qual diz que: “[...] todos os alunos aprendem, mas se diferenciam em relação ao nível de profundidade e abstração do conhecimento adquirido.” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 423). De acordo com Anderson (1999 apud FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 424), a taxonomia foi revisada e a categoria conhecimento foi dividida em dois tipos:

- a) conhecimento como processo;
- b) conhecimento como conteúdo assimilado.

Perpassando o caráter prescritivo e instrucionista que confina os estudantes “[...] ao arregimentar as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea – a curiosidade, o desejo de competência, a aspiração de seguir um modelo, e a dedicação à reciprocidade social.” (BRUNER, 1976, p. 125).

Quadro 1 – Estruturação da Taxonomia de Bloom no domínio cognitivo – categoria conhecimento

<b>Conhecimento</b>	<p><b>Definição:</b> Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimento, etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informações ou fatos específicos. O objetivo principal dessa categoria-nível é trazer à consciência esses conhecimentos.</p> <p><b>Verbos:</b> enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembra, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.</p>
---------------------	--

Fonte: Bloom et al. (1956).

Para tanto, Anastasiou e Alves (2003) reiteram que a aquisição de conhecimento pelo estudante dependerá essencialmente da escolha de estratégia atrelada ao seu modo de ser, agir, estar, ou seja, de sua dinâmica pessoal. Nessa trilha, é imprescindível medir as habilidades que justificam os processos que geram a aquisição de conhecimento, que pode permitir ao estudante a capacidade para a resolução de problemas mais complexos, por meio da conceituação, quantificação e categorização de elementos da realidade observada. Como também mediante sistemas de representação adequados capazes de permitir, por sua vez, o desenvolvimento do raciocínio para o devido reconhecimento e classificação de tudo aquilo que lhe é perceptível. Para Souza, Amorim e Silva (2012), as instituições de ensino superiores de Administração devem proporcionar uma formação mais flexível aos seus discentes, independente da área de atuação, com ha-

bilidades técnicas tanto específicas quanto generalistas, e também competências comportamentais distintas, para que sejam capazes de competir no mercado atual. Ademais, o desenvolvimento destas habilidades contribui para as competências requeridas no processo de tomada de decisão, o qual é parte integrante da vida profissional de um administrador (BRACELOS; EVANGELISTA; SEGATTO, 2012).

## 2.4 SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR

Para Bruner (1965), o papel do instrutor é o de incentivador dos alunos no sentido de descobrirem por si mesmos os princípios do conteúdo a ser aprendido. O instrutor e o estudante devem manter um diálogo ativo, por meio do qual o instrutor traduz a informação a ser aprendida em um formato adequado à compreensão do aluno. O currículo deve ser organizado em espiral, para que o aluno construa continuamente sobre o que já aprendeu, dessa forma, ele vai descobrir aquilo que já existe em sua estrutura cognitiva, sendo o professor não apenas um passador de informação.

Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) valorizam o professor, à medida que este exerce o importante papel de mediar o desenvolvimento proximal que seriam aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em estado embrionário. Ou seja, da perspectiva da zona de desenvolvimento potencial, os autores consideram que o professor deve organizar os conteúdos e conceitos de modo que o estudante possa atingir um patamar mais elevado. Dessa forma, o professor deve monitorar e orientar o aluno em direção à resolução de problemas e trabalhar como regulador do seu processo de conhecimento. Demo (2007) também dialoga sobre o papel do professor como crucial no processo de aprendizagem do estudante, reforçando que também é responsabilidade do professor despertar o interesse real dos jovens pela aprendizagem.

Nóvoa (2009) sugere disposições que caracterizam um 'bom professor' nas sociedades contemporâneas:

- a) Conhecimento: o professor deve conhecer bem aquilo que ensina;
- b) cultura profissional: é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão;
- c) tato pedagógico: capacidade de comunicação para conquistar os alunos ao trabalho escolar;
- d) trabalho em equipe: uma atitude colaborativa com intervenção conjunta nos projetos educativos de escola;
- e) compromisso social: ter princípios e valores em prol da inclusão social e da diversidade cultural.

O autor reforça que educar é conseguir que o estudante ultrapasse as fronteiras que lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, família ou sociedade. Para Nóvoa (2009), faz parte do *ethos* do profissional docente o professor transcender e atingir esse papel de tanta responsabilidade não somente na educação, mas também na vida de todos os seus alunos. Para Demo (2011), o professor é um articulador na construção do saber, sendo o objetivo ter um estudante o qual saiba pensar e, ao mesmo tempo, que seja a imagem e semelhança do seu professor. Nesse sentido, o autor também reforça a importância do professor no papel de pesquisador, e afirma que estudantes podem aprender bem com professores que aprendem bem. Entretanto, Demo (2011) afirma que ao longo dos anos os professores em sua formação não são incentivados a pensar, pesquisar e elaborar, ou seja, durante a sua formação apenas assistem aulas e fazem provas.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para Thiollent (2005), a pesquisa-ação é um tipo de investigação social com base empírica, que consiste essencialmente em relacionar pesquisa e ação em um processo no qual os atores e pesquisadores se envolvem, participando de modo cooperativo na elucidação da realidade em que estão inseridos. Ao final do processo, deve-se ter como resultado algum tipo de transformação do grupo envolvido, gerando assim a solução para o problema em questão, conforme os objetivos específicos da pesquisa (FRANCO, 2005). Assim, pode-se caracterizar este estudo como uma pesquisa-ação, uma vez que houve interação dos pesquisadores com os estudantes investigados de modo participativo ao longo do semestre letivo, resultando na reconstrução do plano de ensino.

Para a coleta e análise de dados foram utilizados três métodos: um de abordagem qualitativa e dois de abordagem quantitativa: observação, questionário *on-line* sobre estilos de aprendizagem e questionário impresso sobre habilidade de aquisição do conhecimento.

Primeiramente foi utilizado o método de observação que, segundo Barros (1994), significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para adquirir um conhecimento claro e preciso. A maior vantagem da observação está relacionada com a possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato. Segundo as etapas da observação propostas por Vianna (2003), nas quatro primeiras aulas, ou seja, nos primeiros contatos com o campo, foi realizada uma observação não estruturada com o propósito de definir os objetivos do estudo, decidir sobre o grupo de sujeitos, legitimar a presença do pesquisador no grupo e obter confiança destes sujeitos. Em seguida, foi definido um roteiro semiestruturado que norteou as observações e as notas de campo (Quadro 2).

Quadro 2 – Documento de roteiro de observações de campo

Roteiro de observação	O papel do grupo na aprendizagem individual do aluno
<i>Qual o comportamento predominante durante as aulas</i>	<i>Predominantemente sentam nos mesmos lugares?</i>
1 – Os alunos anotam em cadernos?	Qual o comportamento e dinâmica dos alunos quando em atividades em grupo?
2 – Os alunos interagem com o professor?	
3 – Os alunos interagem entre si sobre a matéria?	
4 – Os alunos utilizam a internet para consultar tópicos da matéria durante a aula?	
5 – Os alunos contribuem com <i>cases</i> e exemplos sobre o tópico da aula?	
6 – Os alunos usam cadernos, livros, material impresso e convencional em aula em comparação com <i>Power Point, slides, etc.?</i>	
7 – Em qual momento da aula eles ficam atentos?	
8 – Em qual momento da aula eles dispersam mais (conversas paralelas)? 9 – Qual elemento atrapalha a concentração?	

Fonte: os autores.

O documento do roteiro de observações de campo foi importante, pois, segundo Barros (1994), a observação torna-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade. O pesquisador não está simplesmente olhando o que está acontecendo, mas observando com um olho treinado em busca de certos acontecimentos específicos. Ainda sobre o método de observação, procurou-se amenizar o viés pessoal compartilhando as observações e interpretações com professores especialistas em didática e vasta experiência no exercício da docência. Dessa forma, preocupou-se com a eminência do efeito halo, como denomina Vianna (2003, p. 28):

O pesquisador ou o observador pode muitas vezes apresentar um viés pessoal excessivamente forte nas suas observações e julgamentos, introduzindo, dessa forma, erros sistemáticos nos seus dados, com efeitos problemáticos para a pesquisa. Um desses efeitos que, aliás, ocorre com bastante frequência, é o efeito de halo, que envolve transferência de impressões generalizadas sobre a característica ou situação de uma pessoa para outras, gerando interpretações pouco confiáveis.

Para identificar o estilo de aprendizagem dos estudantes foi aplicado um questionário *on-line* baseado em Alonso, Gallego e Honey (2002), com 80 afirmações onde os estudantes deveriam marcar o quanto se identificavam com elas: “mais” ou “menos”. O acesso do questionário era feito pelos próprios celulares e computadores durante a aula. Ao final, aparecia o resultado em um gráfico com quatro dimensões indicando o quanto seu estilo se aproximava de cada dimensão e um breve texto explicativo. Cada conjunto de afirmações indicavam um estilo de aprendizagem e, ao final, o estudante tinha um gráfico com dois eixos, ou seja, quatro quadrantes indicando o quanto ele possuía de cada estilo de dimensão e um breve texto explicativo de cada uma delas.

Também foi aplicado um questionário impresso para mensurar a habilidade de aquisição do conhecimento com base na pirâmide de Dale (1946). A pesquisa na literatura sobre o construto “habilidade de aquisição de conhecimento” é densa, e possui um nível de abstração relativo. Dessa forma, para essa escala, optou-se por um dos recortes da literatura sobre o tema. Conforme situado na seção 2, estão descritos os principais autores e obras utilizados na definição do construto da escala, assim como na avaliação de todos os condicionamentos da especificação do construto. Desse modo, foram gerados inicialmente 42 itens: nove para ler; nove para ouvir ; oito para ver; oito para escrever e, oito para falar. Estes itens iniciais foram revisados em maiores detalhes e discutidos em um grupo de nove alunos de Mestrado e pesquisadores interessados, ocasionando a exclusão de sete itens, restando 35 no total, ou seja, sete em cada dimensão (Quadro 3). Novamente estes

itens foram submetidos para a análise deste grupo de nove mestrandos e de dois especialistas pesquisadores na área de pesquisa quantitativa, metodologia e didática e estratégias do ensino superior. Neste último procedimento não houve exclusão de itens, mas uma reformulação na redação de alguns e adequação do enunciado para o público da amostra.

Todos os procedimentos descritos à adequação do número de itens foram realizados com a finalidade de se assegurar a validade de conteúdo, ou seja, que os itens selecionados fossem relevantes e representativos do domínio do construto sob análise. Também se buscou uma proporção equilibrada entre as facetas do escopo do número de itens, de modo a evitar que uma faceta fosse medida com um dado número de itens, e a outra, igualmente relevante, fosse mensurada com um número de itens muito discrepante dos outros.

Quadro 3 – Itens mantidos na escala de habilidade de aquisição de conhecimento

Itens da dimensão ler	Gosto de ler; no <i>Facebook</i> prefiro os <i>posts</i> de textos; leio muitos livros ou <i>e-books</i> ; minha forma de estudar é predominantemente por meio da leitura; tenho facilidade de interpretação de texto; leio toda a bibliografia sugerida pelos professores; quando tenho interesse pelo assunto procuro material de leitura a respeito.
Itens da dimensão escrever	Gosto de escrever; faço anotações durante a aula; faço fichamentos dos livros para facilitar os estudos; quando quero aprender faço resumos das matérias dadas; me perco durante a aula se eu fizer anotações; os textos que produzo são geralmente considerados coerentes e coesos; quando estudo faço esquemas ou modelos, isso me ajuda a aprender.
Itens da dimensão ouvir	Gosto de <i>audiobook</i> ; quando estudo, leio em voz alta, pois me ajuda a lembrar; gosto de gravar as aulas e ouvir depois, isso me ajuda a aprender; quando estudo para a prova me vem facilmente à mente a fala do professor; a entonação de voz de uma pessoa me diz muito sobre ela; muito ruído na sala de aula atrapalha a minha concentração [R]*; decoro fácil as músicas que escuto.

<p><b>Itens da dimensão falar</b></p>	<p>Gosto de fazer apresentações; aprendo em aulas onde os alunos participam; aprendo mais quando explico um tema para alguém; geralmente convengo meus amigos com minha argumentação; recebo espontaneamente elogios dos argumentos que faço; quando estudo, explico a matéria em voz alta para mim mesmo; tenho um vocabulário extenso comparado com meus amigos.</p>
<p><b>Itens da dimensão ver</b></p>	<p>Gosto de infográficos; me ajuda a lembrar quando o professor usa imagens em suas apresentações; sou bom fisionomista; ao estudar, me lembro predominantemente da imagem da palavra ou do <i>slide</i> do professor; no <i>Facebook</i>, prefiro <i>posts</i> com imagens; aprendo bem com vídeo-aulas; a expressão facial e corporal me diz muito de uma pessoa.</p>

Fonte: os autores.

\* indica *escore* reverso.

Foi aplicado o questionário impresso com escala *Likert* de 5 pontos, sendo: 1 discordo totalmente; 2 discordo em partes; 3 não concordo nem discordo; 4 concordo em partes; e 5 concordo totalmente. Também se optou por inserir a opção não se aplica, pois alguns itens faziam menção a tecnologias e redes sociais que os respondentes poderiam não ter acesso ou não participariam por opção e não por representarem discordância com a afirmação. No questionário havia um título que indicava o construto estudado: pesquisa sobre habilidades de aquisição de conhecimento. Optou-se por não colocar a logomarca ou menção à instituição de Ensino Superior para evitar qualquer tipo de influência ou viés na resposta dos estudantes. Para a definição da amostra foram estabelecidas perguntas preliminares que indicavam informações demográficas a fim de caracterizá-la como: idade, se mora com os pais e se estagia ou trabalha. Também foram inseridas três questões com interesse de se apurar a convergência com o resultado da escala, ou seja: se o aluno já fez alguma disciplina em dependência, se sim, qual a justificativa dessa ocorrência; e o quanto o aluno classifica sua própria facilidade de aprender de 1 a 5.

Em seguida, em apenas um bloco, foram inseridos os 35 itens da escala de forma sequencial a cada dimensão proposta. O item que não se aplica na escala foi colorido de cinza para diferenciar dos demais itens, evitando o erro no preenchimento ou uma possível confusão com o item 5.

## 4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentados de forma estruturada todos os resultados e dados coletados a partir do percurso metodológico adotado. Serão apresentadas as principais observações de campo coletadas, os resultados do questionário de estilo de aprendizagem, e, por fim, os resultados do questionário sobre habilidade de aquisição de conhecimento.

### 4.1 OBSERVAÇÃO

Conforme detalhado no percurso metodológico, as observações coletadas seguiram um roteiro semiestruturado. Foi definido um grupo de cinco estudantes para a observação mais próxima. Estes foram selecionados durante a fase de observação exploratória, em virtude de possuírem comportamentos e perfis bem divergentes durante a aula. Dos cinco, três formavam um grupo que se sentava sempre ao fundo da sala, sendo composto por uma menina e dois meninos e tendo uma postura de desinteresse. Os outros eram duas meninas que sentavam mais à frente da sala e possuíam uma conduta participativa.

Dessa forma, seguindo o roteiro sobre o comportamento predominante na aula, pode-se dizer que de um modo geral os alunos eram bastante participativos, o professor interagiu muito com todos e os chamava pelo nome, facilitando a retenção da concentração. Os alunos, em sua maioria, tinham os cadernos sob as mesas, mas se notou que um número minoritário fazia o uso regular para anotações. Quem estava com *Ipad* e computadores deixavam sempre aberto no *blackboard* com o *slide* da matéria da

respectiva aula, mas também nenhuma atitude de anotação predominante foi notada. Quanto aos grupos de alunos observados, o grupo das meninas tinham sempre cadernos sobre as mesas e faziam anotações frequentemente, ao contrário do grupo de meninos que dispersavam a atenção em seus computadores, que apesar de logados no *Blackboard* viam vídeos, futebol e chegavam, inclusive, a jogar *games* durante as aulas.

Os alunos faziam uso da internet em seus aparelhos eletrônicos para trazer informações adicionais à discussão em aula, atitude esta incentivada pelo professor. Entretanto, caso o celular fosse usado para atividades que não contribuíssem para a aula (jogos e *Facebook*) o professor reprimia e, às vezes, retinha o celular até o final da aula. Notou-se também que os alunos não tinham uma bagagem profissional que permitisse contribuições muito enriquecedoras para a disciplina. Dessa forma, o professor trabalhava com exemplos fazendo analogias ao cotidiano dos estudantes. Essa iniciativa se faz importante, pois como Souza, Amorim e Silva (2011) reforçam em seu estudo, as universidades devem se preocupar não somente em formar academicamente seus discentes, mas também com a formação profissional.

Ambos os grupos de alunos analisados participavam da aula, principalmente pelo professor interagir e solicitá-los diretamente. Quando passava vídeo, os alunos pareciam atentos, mas se percebeu que vídeos muito longos não retinham a atenção do aluno por muito tempo. Na apresentação dos trabalhos, os alunos tinham que fazer um plano de comunicação de um produto selecionado pelo professor. O discurso da apresentação precisava conter os elementos da matéria, mas devia ser direcionado a um fictício grupo de vendedores. Os estudantes se engajaram bastante nessa atividade, retendo predominantemente a atenção de todos os alunos. E em suas apresentações todos se engajaram, trazendo apresentações diferentes, entusiasmo no discurso e materiais impressos, como um fictício panfleto do produto apresentado.

Ao observar os comportamentos dos estudantes em grupo, percebeu-se que todos sentavam, predominantemente, nos mesmos lugares e

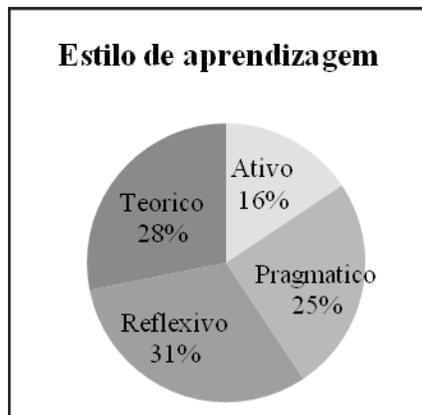
também interagiam sempre entre os mesmos grupos de pessoas. Algumas outras observações sobre a dinâmica da turma diz respeito ao percurso temporal do semestre; no início os estudantes se mostravam bem mais ativos e no final era nítido o cansaço. A ausência dos alunos também era gradativa: quanto mais ao final do semestre, menos era o número de estudantes presentes.

#### 4.2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Como discorrido na seção do percurso metodológico, foi aplicado um questionário *on-line* para entender o estilo de aprendizagem predominante na turma. A amostra ocorreu com 27 estudantes da turma de administração 2B. Como caracterização da amostra: 12 eram do gênero feminino e 15 masculino; apenas três declaram que trabalham e cinco que não moram com os pais. A idade predominante era 18 a 20 anos, com exceção de dois estudantes que tinham 26 anos.

De modo geral, os estilos de aprendizagem da turma estavam equilibrados com uma pequena parcela maior de estudantes reflexivos (31%), contra uma parcela menor de estudantes teóricos (28%). Os demais estilos estavam divididos entre ativo (16%) e Pragmático (25%).

Gráfico 1 – Estilo de aprendizagem geral



Fonte: os autores.

Analisando os estilos de aprendizagem por gênero, notou-se que a divisão se manteve equilibrada, embora existisse uma tênue diferença entre os estilos predominantes. No gênero feminino, o estilo reflexivo representou 50%; o teórico, 33%, o ativo, 17%, e, por último, o estilo pragmático, com 8%. No gênero masculino, o estilo pragmático se destacou com 37%, o teórico com 26%, e o reflexivo e ativo, com 21% e 16%, respectivamente.

#### 4.3 HABILIDADES DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO

Neste item são descritos os resultados do questionário sobre habilidades de conhecimento. O questionário estava dividido em dois blocos, um que servia como caracterização da amostra e outro a respeito da habilidade de aquisição de conhecimento considerando as 5 dimensões: ler, escrever, ver, falar e ouvir. No total, responderam 21 estudantes com idade média de 20 anos. A maioria mora com os pais (81%) e não trabalha ou faz estágio (86%).

Foi perguntado também se o aluno já fez alguma disciplina em dependência, e se sim, qual o motivo ele atribuiu; 67% responderam afirmativamente, um número significativo se for analisado que logo no primeiro semestre do curso apenas sete não pegaram DP.

A justificativa mais representativa de terem reprovado foi atribuída à sua própria responsabilidade, ou seja, eles reconhecem que não se dedicaram o suficiente (33%). O segundo motivo com maior representatividade é atribuído ao professor, que não explicou a matéria de forma satisfatória (25%). Por conseguinte, assumem que a falta de motivação em aprender representa 17%. As demais justificativas de reprovação foram atribuídas à avaliação e aos amigos, ambas representando 8% cada.

Como detalhado anteriormente, foi inserida uma pergunta direta aos alunos, que solicitava uma autoanálise do grau de facilidade para aprender. A grande concentração dos resultados ficou exclusivamente em

números medianos; 62% se consideram com muita facilidade, 33% uma facilidade média e 5% pouca.

Os resultados do segundo bloco estão apresentados e foram analisados por dimensão. A primeira dimensão a ser analisada foi a de habilidade de leitura. A princípio, 38% dos estudantes declararam que gostam de ler, mas 53% declararam que leem muitos livros ou *e-books*. A maioria afirmou que a principal forma de estudar é predominantemente pela leitura (71%) e que não possuem facilidade de interpretação de texto (72%). Os estudantes também declararam que leem toda a bibliografia sugerida pelos professores (72%). E a afirmação “Quando tenho interesse pelo assunto procuro material de leitura a respeito” teve resultados equilibrados; 48% concordou com a afirmação; 29% foi indiferente e 24% discordou.

Na dimensão Escrever, a afirmação “gosto de escrever” apresentou resultados equilibrados; 48% concordaram e o restante ficou indiferente ou discordou (52%). Já sobre a afirmação “faço anotações durante as aulas”, 43% dos estudantes declararam que não concordam ou discordam sobre a afirmação; esta parcela (43%) concordou. Por outro lado, 62% disseram que se perdem se fizerem anotações durante a aula. A maioria não tem o hábito de fazer fichamento de livros para aprender (57%); mas os estudantes afirmaram que fazem resumo quando querem aprender (58%). Ademais, 38% consideraram o texto que produzem coerentes e de qualidade. E por fim, 52% dos estudantes também afirmaram que quando estudam fazem esquemas e modelos, e que isso os ajuda a aprender.

A terceira dimensão analisada é a de habilidade de aprender por meio do ouvir. Quanto à declaração “eu gosto de Audiobook” a maioria dos estudantes não concordou (53%). A maior parte das respostas também indicou que os estudantes têm o hábito de ler em voz alta enquanto estuda (52%) e afirmaram que, quando estudam para a prova, a fala do professor é recordada facilmente (71%). Os alunos, em sua maioria, não têm o hábito de gravar as aulas e ouvir depois (67%). Eles valorizam a entonação de voz e concordam

que isso diz muito sobre uma pessoa (71%). Ademais, 66% dizem que muito ruído na sala atrapalha a concentração, e declararam que possuem facilidade de decorar as músicas que escutam em comparação aos colegas (62%).

Os resultados da dimensão que se refere à habilidade de aquisição de conhecimento mediante a da fala indicou que a maioria dos estudantes declarou que não gosta de fazer apresentações (53%). Entretanto, 48% dizem aprender mais em aulas onde os alunos participam. Os estudantes também afirmaram que aprendem mais quando estão explicando a matéria para alguém (71%) e que são convincentes em seus argumentos (38% concordam e 57% indiferente). Ademais, 48% disseram receber elogios espontâneos pelas suas argumentações (48%). Quanto à afirmação sobre a riqueza de seus vocabulários, 38% concordaram, 19% ficaram indiferentes e 34% discordaram.

Na dimensão Ver, a maioria disse que ajuda quando o professor usa imagens nos *slides* (82%) e 62% que ao estudar, lembra-se predominantemente da imagem da palavra ou do *slide* do professor. Eles se declararam bons fisionomistas (67%) e concordaram que a expressão facial pode dizer muito de uma pessoa (81%). Assim, 52% disseram que aprendem bem com vídeo-aula, entretanto apenas 33% declararam gostar de infográficos.

Ao se analisar a soma dos resultados por cada dimensão é possível perceber que, no geral, os estudantes se identificaram mais com a dimensão ver e menos com a de leitura (Quadro 4). Estes resultados geraram indícios para a proposta de reconstrução do plano de ensino.

Quadro 4 – Somas por dimensão

Dimensão	Soma
Ver	528
Falar	496
Ouvir	486
Escrever	480
Ler	440

Fonte: os autores.

## 5 REVISÃO DO PLANO DE ENSINO

Nesta seção, pretende-se sugerir uma revisão do plano de ensino da disciplina a qual foi realizada a atividade de investigação. Para Leal (2005), o planejamento do ensino significa, sobretudo, pensar a ação docente refletindo sobre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do professor. A autora ainda complementa reforçando a importância do exercício no planejamento de ensino por parte do professor (LEAL, 2005, p. 2): “[...] essencial enfatizar que o planejamento de ensino implica, especialmente, em uma ação refletida. O professor elaborando uma reflexão permanente de sua prática educativa.”

A disciplina em questão é de natureza obrigatória, sendo oferecida no segundo semestre do Curso de Administração. A disciplina é de quatro créditos, ou seja, com uma carga horária total de 72 horas. As aulas são oferecidas às terças e quintas-feiras das 9h:10m as 11h. Às terças, a dinâmica das aulas é mais teórica (dialogada expositiva), mas na quinta ocorrem atividades práticas com disponibilidade de *notebooks* da própria instituição de Ensino Superior; a disciplina está atrelada à área de Marketing.

A Ementa é uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual da disciplina, sendo clara e objetiva, por isso, não se sugere nenhum tipo de revisão (Quadro 5).

Quadro 5 – Ementa

Ementa	
<b>Modelo de Engel, Blackwell e Miniard</b>	Processo de compra (reconhecimento do problema, busca de informação, avaliação de alternativas, compra, consumo, descarte).
<b>Influências externas</b>	Fatores culturais, classe social, grupos de referência, família, situação de uso.
<b>Características pessoais</b>	Recursos do consumidor, gênero, idade, geração, <i>self, lifestyles</i> – VALS.
<b>Busca de informações</b>	Conhecimento e aprendizagem.

Fonte: os autores.

Leal (2005) diferencia o objetivo geral, como o que é alcançável em longo prazo do objetivo específico, que deve ser expresso uma habilidade específica a ser pretendida. Ambos os objetivos estabelecidos no plano de ensino original estão descritos de forma clara à intenção proposta. Destaca-se, ainda, que os objetivos para deixar clara a ação pretendida devem iniciar com o verbo no infinitivo porque irá indicar a habilidade desejada (LEAL, 2005). Dessa forma, o objetivo geral proposto originalmente foi mantido por ser claro, remeter o longo prazo e ser coerente com o restante do plano.

Quadro 6 – Objetivo Geral

<b>Objetivo Geral</b>
A disciplina trata da descrição e análise do processo de compra do consumidor do ponto de vista mercadológico. Ao final do curso o aluno deverá ser capaz de analisar e formular hipóteses sobre o comportamento do consumidor abordando fatores que influenciam o comportamento de compra, em uma abordagem multidisciplinar.

Fonte: os autores.

A formulação de objetivos está diretamente relacionada à seleção de conteúdos. Assim como a ementa, o objetivo geral e objetivos específicos da disciplina estão descritos de forma adequada. Os objetivos devem ser elaborados na perspectiva da formação de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos: habilidades cognitivas, sociais, atitudinais, etc. (LEAL, 2005). Sob essa perspectiva de formação de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos é interessante uma analogia à Taxonomia de Bloom (1956) em que se postulam seis níveis de conhecimento:

- a) conhecimento (memorização): está baseado na memória/memorização e o que se deseja é a lembrança da informação apropriada;
- b) compreensão: está baseado no entendimento e inclui a translação, a interpretação e a extrapolação;

- c) aplicação: envolve o desdobramento do material em suas partes constitutivas, a percepção de suas inter-relações e os modos de organização;
- d) análise: refere-se à capacidade de usar um material aprendido em situações novas e concretas;
- e) síntese: neste nível, deseja-se que o aluno projete e crie um produto original, a partir dos assuntos abordados;
- f) avaliação: o mais alto dos níveis, onde o aluno apresenta capacidade de julgar o valor de um material de um dado propósito.

No Quadro 7, os objetivos específicos foram classificados de acordo com o nível de aprendizado correspondente na literatura da taxonomia de Bloom et al. (1956). Na revisão dos objetivos, foi proposta uma mudança na redação do objetivo específico seis que era: “Agir de forma proativa na identificação de novos hábitos [...]” A revisão foi feita para tornar a redação do objetivo seis mais direta e adequada ao nível de síntese segundo a literatura de Bloom. Também foi proposto um sétimo objetivo específico coerente com o nível seis de aprendizado, já que no plano original não havia um objetivo claro relacionado com este nível mais alto da taxonomia de Bloom.

Quadro 7 – Objetivos específicos

<b>Objetivos específicos antes</b>	<b>Objetivos específicos depois</b> Ao final do curso o aluno deverá ser capaz de:	<b>Nível de aprendizado</b> Segundo Tax. de Bloom
1. Explicar o modelo Engel, Blackwell e Miniard de comportamento do consumidor	1. Explicar o modelo Engel, Blackwell e Miniard de comportamento do consumidor	1º Nível: Conhecimento (Memorização)
2. Compreender os fatores que influenciam o comportamento do consumidor	2. Compreender os fatores que influenciam o comportamento do consumidor	2º Nível: Compreensão

3. Explicar o processo de tomada de decisão do consumidor	3. Explicar o processo de tomada de decisão do consumidor	1º Nível: Conhecimento (Memorização)
4. Diagnosticar a relevância dos fatores de influência no comportamento do consumidor, a fim de segmentar e escolher mercados-alvo	4. Diagnosticar a relevância dos fatores de influência no comportamento do consumidor, a fim de segmentar e escolher mercados-alvo	3º Nível: Aplicação/ 4º Nível: Análise
5. Construir ações de marketing fundamentadas no comportamento do consumidor	5. Propor ações de marketing fundamentadas no comportamento do consumidor, visando a obtenção de resultados para as organizações (*R)	5º Nível: Síntese
6. Agir de forma proativa na identificação de novos hábitos e formas de consumo, gerando oportunidades para a oferta de produtos e serviços	6. Identificar novos hábitos e formas de consumo, gerando oportunidades para a oferta de produtos e serviços (*R)	5º Nível: Síntese
	7. Avaliar, a partir de seu ponto de vista, as ações de marketing das empresas fundamentadas no comportamento do consumidor (**N)	6º Nível: Avaliação

Fonte: os autores.

\*[R] indica nova redação; \*\*[N] indica novo item

A Metodologia de ensino significa o conjunto de métodos aplicados à situação didático-pedagógica, sendo o caminho escolhido pelo professor para organizar as situações de ensino-aprendizagem (LEAL, 2005). Nogueira (2004) propõe que o processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva da andragogia, deve prevalecer com técnicas de ensino ativas e experienciais. Leal (2005) complementa que a definição da metodologia de ensino deve ser feita com os alunos que irão avaliando quais são os

mais adequados aos diferentes saberes, ao perfil do grupo, aos objetivos e aos alunos como sujeitos individuais. No plano original já se considera uma avaliação diagnóstica para direcionar e/ou adequar a metodologia de ensino com o perfil da turma. Neste, pretende-se inserir a aplicação do questionário de estilos de aprendizagem conforme detalhado na seção de metodologia. Também se propõe inserir no cronograma de atividades pelo menos dois momentos de diálogo do professor com os estudantes a fim de ter uma avaliação parcial dos métodos didáticos adotados, para então ser possível realizar ajustes oportunos no decorrer do curso. Para Leal (2012), nesse processo participativo, o professor deixa claro suas possibilidades didáticas, o que ele pensa e o que espera do aluno como sujeito aprendiz, suas possibilidades, sua capacidade para aprender e sua individualidade. Complementarmente, Lombardi e Nodari (2010) destacam que as instituições de ensino que oferecem Cursos de graduação em Administração devem se preocupar com as estratégias utilizadas em sala de aula que visem ao desenvolvimento das habilidades, atitudes e conhecimentos especificados nas diretrizes curriculares e de acordo com o projeto pedagógico de seus cursos, a fim de promoverem as competências requeridas aos administradores, sugeridas nas DCs e demandadas pela sociedade e pelo mercado de trabalho.

A metodologia originalmente proposta prevê três estratégias de ensino: aula expositiva, estudo de caso e dinâmicas em grupo. A nova proposta sugere manter os métodos originais, entretanto, considerando os resultados das pesquisas realizadas, pretende-se propor mais dois métodos. Primeiramente, o método de aulas dialogadas se justifica manter, pois propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos alunos, favorecendo a análise crítica resultando na produção de novos conhecimentos (ANASTASIOU, 2003). Este método também se mostra adequado uma vez que, ao responder o questionário de habilidade do conhecimento, 48% dos estudantes declararam que aprendem mais em aulas em que eles

participam. Este método também favorece aos estudantes que possuem o estilo de aprendizagem denominado reflexivo, visto que aprendem melhor observando, refletindo sobre as atividades antes de agir e trocando opiniões com outras pessoas.

Quanto ao método de estudo de caso, também se justifica, uma vez que é uma estratégia que oportuniza a elaboração de um forte potencial de argumentação com os estudantes e se refere tanto ao nível de construção do conhecimento quanto da síntese (ANASTASIOU, 2003). Essa estratégia favorece aos estudantes que possuem como estilo de aprendizagem o modo pragmático. Segundo Souza et al. (2011), quanto maior a proximidade e familiaridade dos estudantes de Administração ao mundo empresarial, mais consistente será sua formação profissional e acadêmica.

A dinâmica em grupo, inicialmente proposta na metodologia, deve ser mantida em virtude da importância do fator social na aprendizagem, como discutido anteriormente. Outro ponto é que os trabalhos grupais auxiliam no desenvolvimento da inteligência intrapessoal e interpessoal (OSORIO apud ANASTASIOU, 2003). Além do fato de ser uma dinâmica em grupo, o teor dos trabalhos também é positivo à aprendizagem. Nas atividades propostas existem dois trabalhos: os grupos devem apresentar um campanha de comunicação para um grupo de vendedores fictícios; e devem fazer um trabalho escrito sobre lava-louças contemplando todos os tópicos do conteúdo cursado. O primeiro trabalho tem um caráter similar ao que Anastasiou (2003) propõe como dramatização, pois sugere que os alunos se coloquem no papel de gerentes de produtos em que os estudantes expectadores seriam os vendedores da empresa. Com base nas observações de campo, tal atividade gerou bastante mobilização dos estudantes e o resultado dos trabalhos foi muito positivo. Considerando a pirâmide de Dale (1946), esta atividade se insere em uma dimensão ativa, o que sugere maior aquisição de conhecimento. Ademais, esse tipo de trabalho favorece aos estudantes que têm estilo de aprendizagem ativo. O segundo trabalho

prevê que o estudante revise todos os conceitos abordados no Curso; esse tipo de revisão é importante para o nível um da taxonomia de Bloom et al. (1956), que é a memorização. Mas como também envolve a aplicação dos conceitos, enquadra-se no nível cinco da taxonomia, ou seja, o estudante exerce a organização dos conteúdos nos níveis de conhecimento, compreensão, aplicação e análise.

Além das estratégias de ensinagem originais, conforme justificado, propõe-se a estratégia de mapa conceitual que consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar relações entre os conceitos pertinentes ao conteúdo do programa. Esta estratégia é sugerida com base no depoimento de duas estudantes de que era muito conteúdo e, no final, elas tinham dificuldades de ligar uma coisa à outra para fazer o trabalho 2 proposto. Nesse tipo de estratégia, o professor selecionaria um texto ou objeto de estudo e aplicaria a estratégia do mapa conceitual, propondo ao estudante a ação de identificar os conceitos-chaves do objeto, estabelecer a relação entre os conceitos por meio de linhas e identificá-las com uma ou mais palavras que explicitem essa relação, buscar estabelecer relações horizontais e cruzadas e justificar a atribuição de certos conceitos (ANASTASIOU, 2003). Este tipo de estratégia possibilita a construção do conhecimento que vai se ampliando à medida que as conexões se processam, e permite a elaboração da síntese em uma visão de totalidade. Ademais, o mapa conceitual favorece o estudante que tem como perfil predominante o estilo teórico de aprendizagem.

Por fim, com base no acompanhamento da turma, no depoimento do próprio professor e no resultado do questionário “habilidade de aquisição de conhecimento”, sugere-se a estratégia de ensinagem “estudo de texto”. A dimensão “Ler” foi a menos representativa no questionário de “habilidade de conhecimento”, e pelo resultado das avaliações o professor indicou que as questões que exigem mais interpretação de texto, os estudantes erram. Essa defasagem na habilidade de interpretação de texto é impor-

tante, visto que é básica para o processo de aprendizagem na universidade. Inclusive na pirâmide de Dale tal habilidade se encontra no primeiro nível. A dinâmica dessa atividade seria por meio da exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto. Essa análise interpretativa poderia ser feita oralmente em sala mediante o levantamento e discussão da ideia e problemas relacionados à mensagem do autor. Pretende-se que esta atividade auxilie o desenvolvimento da interpretação de texto, assim como favoreça os estudantes com estilo de aprendizagem mais reflexivo. Portanto, a nova descrição da metodologia do plano de ensino está representada no Quadro 8:

Quadro 8 – Metodologia

Metodologia antes	Metodologia depois
O professor ministrará aulas dialogadas, apresentará estudos de caso para análise e discussão, promoverá atividades em grupo e <i>solicitará pesquisas extra-classe aos alunos.</i>	O professor ministrará aulas dialogadas, apresentará estudos de caso para análise e discussão, promoverá atividades em grupo; <i>estudo de textos centrais ao tema e mapas conceituais.</i>

Fonte: os autores.

Para Demo (1999), a avaliação é feita para classificar e busca comparar os estudantes sobre cenários onde alguns estão mais em cima e outros mais embaixo. O autor complementa que o objetivo da avaliação é para saber o quão distante o estudante está até onde deveria estar. É nesse sentido que é importante a avaliação, pois garante que o aluno que não aprende possa ter preservado seu direito de aprender. Uma vez o professor com esse diagnóstico em mãos é possível estabelecer a estratégia mais adequada para deixar a posição desfavorável e caminhar para outra mais favorável, que também precisa ser classificada (DEMO, 1999).

Na proposta inicial do programa são quatro critérios que constituem a avaliação final do estudante: duas provas; atividades individuais e atividades em grupo. Segundo Leal (2005), deve-se realizar as articulações

necessárias para que se possa promover testes, provas, relatórios e outros instrumentos a partir de uma concepção de avaliação que diz respeito ao aluno como sujeito de sua aprendizagem. Dessa forma, considerando as novas atividades propostas e a importância de o aluno ter a consciência de ser o responsável pela sua aprendizagem, propõe-se o seguinte critério descrito no Quadro 9, ou seja, aumenta-se o peso das atividades individuais as quais contemplaria a adequada interpretação nos estudos de textos, assim como participação na construção dos mapas conceituais no decorrer do Curso. O peso da segunda prova diminuiria um pouco, mas seria adequado manter os demais critérios de avaliações da mesma forma.

Quadro 9 – Critérios de avaliação

Nota	Descrição	Peso Antes	Peso Depois
1	1ª Prova bimestral	25%	20%
2	2ª Prova bimestral	35%	30%
3	Atividades individuais (inserido mapa conceitual e interpretação de texto)	10%	20%
4	Atividades em grupo (inserido 2 trabalhos)	30%	30%

Fonte: os autores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tem como considerações finais quatro aspectos principais: estilo de aprendizagem sobre a habilidade de conhecimento, sobre a revisão do plano, e sobre a condução da pesquisa. Os estilos de aprendizagem predominantes são reflexivo e teórico. Existe uma deficiência na habilidade de aquisição de conhecimento por meio da leitura e da escrita. E as habilidades inerentes à aprendizagem pela representação visual se destacam. Na revisão do plano de ensino se evidencia a importância de ponderar as metodologias de ensinos de acordo com a diversidade predominante dos estilos e habilidades de aprendizagem da turma a qual é objeto de estudo. Também se sugere a revisão dos objetivos com base na taxonomia de

Bloom et al. (1956) de forma a garantir que o conteúdo ensinado esteja abrangendo os cinco níveis de aprendizagem. Ao final deste trabalho fica evidente que a revisão do plano de ensino baseado em um processo investigativo de pesquisa-ação ao longo do semestre é enriquecedor tanto para a reflexão docente quanto para o maior aproveitamento dos estudantes em relação ao conteúdo didático proposto. O trabalho tem limitações claras quanto ao fato de ser uma única turma e um único professor.

Com isso, a sugestão natural é validar os resultados a outros cursos, semestres letivos e disciplinas. Análises comparativas também seriam enriquecedoras, como: entre as turmas que acabaram de entrar com turmas que estão finalizando o Curso, comparar disciplinas qualitativas com quantitativas, básicas e aplicadas, etc.

### ***The learning plan's review: a study of learning style and abilities***

#### *Abstract*

*According to Nóvoa (1993) reflection is an integral part of the teacher's role. The reflective teacher is the one who reflects on his practice, he thinks, develops and rebuilds upon this practice. The relevance of the proposed topic is justified since learning is a core issue of this reflective process. The teacher has to observe each behavior of their students and try to apply a better way or method within a socio-environmental context (DEMO 2011). The main objective of this paper is to identify the styles and learning abilities by tracking a graduating class of Administration Course during one semester, and the specific goal is a learning plan review of a consumer behavior's subject. The research process of this article is characterized as an action-research. Three methods of collecting and analyzing data were also used: observation, questionnaire of learning styles and learning abilities. The article fills a gap in the literature which is the approach of learning style and ability, both from the systematic monitoring of a graduating class. The results indicate that the predominant learning styles are reflective and theoretical. There is a deficiency in the ability of acquiring knowledge through reading and writing. And the skills inherent in learning by*

*visual representation stand out. At the end it was proposed a reconstruction of the learning plan based on the results obtained, as also proposed in the literature.*

*Keywords: Learning styles. Learning plan. Learning.*

## REFERÊNCIAS

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora.** Madrid: Mensajero, 2002.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensino-gem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Ed. Univille, 2003.

BARCELOS, B. O.; EVANGELISTA, M. L. S.; SEGATTO, S. S. A importância e a aplicação da pesquisa operacional nos cursos de graduação em Administração. **RACE**, Joaçaba: Ed. Unoesc, v. 11, n. 2, p. 381-405, dez. 2012. Disponível em:

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1994.

BLOOM, B.S. et al. **Taxonomy of educational objectives.** Nova York: David McKay, 1956. v. 1.

BRUNER, J. S. **Uma nova teoria da aprendizagem.** Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

CASSIDY, S. Learning style and student self-assessment skill. **Education + Training**, v. 48, p. 170-177, 2006.

COELHO, F. de S. **Educação superior, formação de administradores e setor público:** um estudo sobre o ensino de administração pública – em nível de graduação – no Brasil. 2006. Tese (Doutorado em Administração)–Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

DALE, E. **Audio-visual methods in teaching**. New York: Dryden Press, 1946.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas. Campinas: Autores associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **O porvir-desafio da linguagem do século XXI**. São Paulo: IBPEX, 2007.

\_\_\_\_\_. **Outro professor**: alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

ELMUTI, E. Can management be taught? If so, what should management education curricula include and how should the process be approached? **Management Decision**, London, v. 42, 2004.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GODOY, A. S. **Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau**: um estudo comparativo. 1989. 209 p. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

GODOY, A. S. et al. Competências adquiridas durante os anos de graduação: um estudo de caso a partir das opiniões de alunos formandos de um Curso de Administração de Empresas. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. **Anais...** Salvador, 2002.

LEAL, R. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 37/3, 2005.

LEITE FILHO, G. A. et al. Estilos de aprendizagem x desempenho acadêmico: uma aplicação do teste de Kolb em acadêmicos no curso de ciências contábeis. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 8., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008.

LIMA, M. **Teoria e didática do ensino superior**: reflexões que justificam algumas escolhas. São Paulo, 2013.

LOMBARDI, M. F. S.; NODARI, L. D. T. Competências adquiridas no Curso de Graduação em Administração de Empresas sob a ótica dos alunos formandos. **RACE**, Joaçaba: Ed. Unoesc, v. 7, n. 2, p. 117-130, jul. 2010.

LOPES, P. C. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. **Anais...** Salvador, 2002.

NICOLINI, A. A trajetória do ensino de administração analisada por um binóculo institucional: lições para um novo caminho. In ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2004.

\_\_\_\_\_. O futuro administrador pela lente das novas Diretrizes Curriculares: cabeças “bem-feitas” ou “bem-cheias”? In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. **Anais...** Salvador, 2002.

NOGUEIRA, D. R.; ESPEJO, M. M. D. S. B. O impacto do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico: um estudo empírico com alunos das disciplinas de contabilidade geral e gerencial na educação à distância. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS, 4., 2010, Natal. **Anais...** Natal, 2010.

NOGUEIRA, S. M. A andragogia: que contributos para a prática educativa? **Andragogia Revista Linhas**, Florianópolis, v. 2, n. 5, 2004.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. A inserção das competências no curso de graduação em administração: um estudo em universidades brasileiras. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia, 2003.

NUNES, S. C.; FERRAZ, D. M.; BARBOSA, A. C. Q. Organização curricular e acadêmica de cursos de graduação em administração: uma investigação da adoção do conceito de competências em faculdades de Belo Horizonte, Minas Gerais. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 3., 2004, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais, 2004.

PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 18, n. p. 19-32, 2007.

PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Ed. Freitas Bastos, 1974.

PINTO, V. R. R.; MOTTER JUNIOR, M. D. Uma abordagem histórica sobre o ensino da administração no Brasil. **RPCA**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p.1-28, 2012.

REBOUL, O. **O que é aprender?** Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

ROMUALDO, C. O ensino superior e o cenário do curso de administração no Brasil: uma análise crítica. **Empreendedorismo, Gestão e Negócios**, v. 1, n. 1, p. 105-123, 2012.

SOUZA, V. L. P. de; AMORIM, T. N. G. F.; SILVA, L. de B. O estágio: ferramenta fundamental para a inserção no mercado de trabalho? **RACE**, Joaçaba, v. 10, n. 2, p. 269-294, set. 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ed. USP, 1988.

YAZICI, H. J. A study of collaborative learning style and team learning performance. **Journal Education + Training**, v. 47, p. 216-229, 2005.

Recebido em 31 de julho de 2013

Aceito em 15 de janeiro de 2014

