

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-UFCG
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS-CCJS
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

MAERVELYM PÂMELLA DE ANDRADE SIMÕES

**ANÁLISE RELACIONAL DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
VERSUS MÉTODOS DE ENSINO DOS PROFESSORES NO CURSO DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**

**SOUSA
2015**

MAERVELYM PÂMELLA DE ANDRADE SIMÕES

**ANÁLISE RELACIONAL DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
VERSUS MÉTODOS DE ENSINO DOS PROFESSORES NO CURSO DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Coordenação do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande, vinculada à linha de pesquisa em Formação e Exercício Profissional, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis.

Orientadora: Prof^ª. Msc. Lúcia Silva Albuquerque.

**Sousa
2015**

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

Por este termo, eu, abaixo assinado, assumo a responsabilidade de autoria do conteúdo do referido Trabalho de Conclusão de Curso, Intitulado: **ANÁLISE RELACIONAL DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS VERSUS MÉTODOS DE ENSINO DOS PROFESSORES NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**, estando ciente das sanções legais previstas referentes ao plágio. Portanto, ficam a Instituição, o Orientador, e os demais Membros da Banca Examinadora isentos de qualquer ação negligente da minha parte, pela veracidade e originalidade desta obra.

Sousa-PB, Março de 2015.

Maervelym Pâmella de Andrade Simões

MAERVELYM PÂMELLA DE ANDRADE SIMÕES

**ANÁLISE RELACIONAL DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS VERSUS MÉTODOS DE ENSINO DOS PROFESSORES NO
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE.**

Esta monografia foi julgada adequada para obtenção do grau de Bacharel em Ciências Contábeis, e aprovada na forma final pela Banca Examinadora designada pela Coordenação do Curso de Ciências Contábeis do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – PB, Campus Sousa.

Aprovado em: _____ de Março de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Lúcia Silva Albuquerque
Professora Orientadora

Membro examinador

Membro examinador

Sousa
2015

*Dedico este trabalho ao meu pai João Neto,
minha mãe Josefa Leite e aos meus irmãos
Mariana Priscila, John Andrade e Marjory
Palomma, razões do meu viver.*

AGRADECIMENTOS

“É preciso força pra sonhar e perceber que a estrada vai além do que se vê”.

Hoje, vivo uma realidade que parece um sonho, mas foi preciso muito esforço, determinação, paciência e perseverança para chegar até aqui, mesmo sabendo que ainda não cheguei ao fim da estrada, foi uma longa jornada, eu jamais chegaria até aqui sozinha. Minha eterna gratidão a todos aqueles que colaboraram para que este sonho pudesse ser concretizado.

À **Deus**, pelo dom da vida, pelo seu amor infinito, sem Ele nada sou. Mesmo sem merecer, Deus tem me presenteado todos os dias. Essa graduação é um presente incrível! Ele também colocou pessoas maravilhosas da minha vida.

Aos **meus pais**, meus maiores exemplos. Verdadeiros amigos, companheiros e confidentes, que hoje sorriem orgulhosos e choram emocionados. Vocês que muitas vezes, na tentativa de acertar, cometeram falhas, mas que inúmeras vezes foram vitoriosos, que se doaram inteiros e muitas vezes renunciaram aos seus sonhos, para que eu pudesse realizar o meu. A vocês que compartilharam o meu ideal e o alimentaram, incentivando a prosseguir na jornada, mostrando que o meu caminho deveria ser seguido sem medo, fossem quais fossem os obstáculos. Obrigada por cada incentivo e orientação, pelas orações em meu favor, pela preocupação para que estivesse sempre andando pelo caminho correto. Obrigada por estarem ao meu lado sempre, pelo amor incondicional e atemporal, ele foi imprescindível para o meu sucesso. À vocês minha eterna gratidão, que vai além das minhas palavras.

À **meus irmãos, Mariana, John e Palomma** pelo incentivo, ainda que à distância. Obrigada pelas suas orações e pelas palavras de ânimo, por estarem sempre ao meu lado, lutando junto comigo por tudo o que fosse preciso, esses anos de graduação não seriam os mesmos sem vocês ao meu lado. Muito obrigada meus queridos irmãos por todo amor e carinho, eu amo vocês! Família: vocês são essenciais para a minha vida!

À todos os familiares, **tios, tias, primos e primas** que de uma forma ou de outra me incentivaram nessa longa batalha.

À **Vanessa Érica, Renata Morgana e Ingredhy Eduarda** minhas amigas-irmãs, companheiras de apartamento; na nossa convivência diária, sempre ao meu lado, lutando junto comigo por tudo o que fosse preciso. Muito obrigada por todo o carinho, o acolhimento, por todas as risadas, todas as aventuras, todo apoio e toda a torcida, e até mesmo pelos, poucos, desentendimentos, eles serviram para o meu amadurecimento, esses anos de convivência me tornaram o que sou hoje. Eu amo vocês, minhas irmãs do coração!

À **Karen Duarte**, minha amiga-irmã, como grãos de areia que compõe imensas dunas, como pequenas gotas que formam as chuvas, gestos de compreensão, ternura e respeito são partes de uma amizade sincera e pura, quero primeiro te agradecer por me manter firme quando tudo parecia perdido, pelo sorriso amigo, por todas as palavras de consolo, os conselhos, pelas lições e a constante presença mesmo distante, ela foi essencial e imprescindível em minha vida. Obrigada por perder seu carnaval pra ser minha “coorientadora”. Você é um presente em minha vida, um exemplo de amizade. Essa conquista também é sua.

À **“ar meninas”**, Bárbara Birney, Efigênia Tavares, Emilly Dantas e Semyramis Duarte, que ouviram os meus desabaços, que presenciaram e respeitaram o meu silêncio, que partilharam este longo passar de anos, de páginas, de livros e cadernos; que fizeram meu mundo um mundo melhor; que me acompanharam, choraram, riram, sentiram, participaram, aconselharam, dividiram. As suas companhias, os seus sorrisos, as suas palavras e mesmo as ausências foram expressões de amor profundo. As alegrias de hoje também são suas, pois seus amores, estímulos e carinhos foram armas para essa minha vitória.

À **Bárbara Trajano** por todo carinho com que me acolheu, por todas as caronas, em especial por todas as risadas, pela amizade e por todo apoio durante a minha estadia em Sousa, você sempre será muito querida.

Aos **amigos que Sousa me deu**, Everton Macedo, Valdir Ferreira, Edson Pedrosa, Inara Assunção, Maiara Alecrim, João Paulo, Ciarle, Maria Price, Zé Neto, Felipe Barreto, Karla Eloisse, Daênio e outros tantos, meus queridos amigos, obrigada pela ajuda, pelas palavras sinceras que me fizeram superar momentos difíceis e por me fazer sentir tão bem acolhida. Suas amizades são valiosas e me ajudaram bastante a persistir no alcance dos meus objetivos pessoais. Em especial a **Keruak Duarte** amigo de todas as horas, confidente, quanta conversa, quantas discussões filosóficas sobre a vida e o amor, lembrarei sempre dos nossos divãs.

Aos **amigos da Fortaleza** que me receberam tão bem. Obrigada por terem feito de mim o “chaveirinho” da casa; todos os momentos vividos ficarão eternamente em minha memória. Em especial a **Renato Viana** e **Carlos Victor** irmãos do coração, que cuidaram e me protegeram desde que eu comecei o curso. A vocês minha eterna gratidão por todos os conselhos e palavras de incentivo.

As companheiras de jornada e eternas amigas **Fernanda Tavares** e **Kalyane Duarte**, sempre presentes; são um presente, obrigada por tornarem tudo mais fácil, mais leve, por escutarem os lamentos e partilharem das alegrias, esse momento é nosso, fruto da nossa dedicação! Que venham muito mais anos de convivência e amizade!

À **Valdeir Pereira** amigo de longa data, estamos caminhando para o nono ano de amizade, uma vida! Obrigada pelo apoio de sempre, pelo carinho, por sempre me ouvir, é chegado o fim de mais um capítulo, e cá estamos novamente partilhando juntos esse momento, desejo que só multipliquem os anos de amizade.

À todos os amigos e colegas de sala, **Jayanne, Jéssica, Edvanilza, Paulo, Talys** e a todos não citados aqui, pelas boas risadas dadas, pelos momentos maravilhosos que passamos juntos e também pelos problemas que enfrentamos juntos, os quais serviram para o nosso crescimento pessoal.

À **Lúcia Silva Albuquerque**, minha orientadora e professora querida, pelo incentivo e tempo a mim dedicados, pela paciência, pelos sábios conselhos, por todo apoio e atenção, por ser um exemplo de profissional que tanto tem me inspirado para que eu

me torne uma profissional melhor a cada dia. Seus ensinamentos têm ultrapassado os limites do profissional: conduta, caráter e exemplo. Não tenho palavras para descrever a minha gratidão!

Aos **professores** da Universidade Federal de Campina Grande, que dedicaram seu tempo e compartilharam suas experiências para que minha formação fosse, também, um aprendizado de vida, meu carinho e meu agradecimento.

Aos **servidores da UFCG**, em especial, **Eliane, Rémedios, Waleska e Patricia** pela amizade e a alegria, por tantos favores prestados a mim sem nenhuma objeção.

Aos **membros da pesquisa**, os professores e alunos do curso de Ciências Contábeis que mesmo com dificuldades, sempre estiveram presentes e dispostos a ajudar no que precisasse. Obrigada, vocês me permitiram levar essa pesquisa adiante.

Aos **amigos Patoenses** que sempre me encorajaram a buscar meus sonhos, em especial a **Raissa Monteiro, Tamara Roberta e Stefanie Lucena** porque mesmo quando distantes, estavam presentes em minha vida.

Aos amigos da **FERCONT** que partilham os seus saberes comigo todos os dias, pela confiança em mim depositada e pelas palavras e incentivo.

A **Vanessa Duarte** por todo o carinho e cuidado ao me ajudar na melhora deste trabalho. Obrigada por perder parte do seu carnaval para me ajudar, serei eternamente grata.

À todos que, mesmo não tendo sido citados aqui, contribuíram muito para a conclusão dessa etapa e para a formação da Maervelym Andrade que sou hoje.

“O inteligente adquire saber, e o ouvido sensato deseja aprender. Não adianta agir sem refletir, pois quem apressa o passo acaba tropeçando. Quem adquire bom senso quer bem a si mesmo, e quem conserva o discernimento será feliz”.
(Provérbios, 18, 15; 19, 2; 8)

RESUMO

SIMÕES, M. P. A. Análise Relacional dos Estilos de Aprendizagem dos Alunos versus Métodos de Ensino dos Professores no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande. (Trabalho de conclusão de curso). Bacharelado em Ciências Contábeis, 2015.

O presente estudo teve como objetivo Investigar a relação entre os estilos e os métodos de ensino utilizados pelos docentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) com os estilos de aprendizagem dos seus discentes. Tratou-se de uma pesquisa de natureza descritiva e exploratória, com análise quantitativa e qualitativa, constituída por uma amostra de 19 professores e 134 alunos do curso de Ciências Contábeis da UFCG. O instrumento para coleta de dados abrangeu um questionário aplicado com os docentes, que foi dividido em três partes (perfil, métodos de ensino e inventário de Kolb) e um questionário aplicado com os discentes, contendo duas partes, (perfil e inventário de Kolb). Os principais resultados foram: de acordo com a teoria de Kolb, o estilo de aprendizagem predominante entre os alunos nesse estudo foi o Assimilador (53%). Entre os professores do curso, percebeu-se um índice elevado de professores na faixa etária entre 33 e 40 anos, com titulação de mestrado (58%) e doutorado (16%) e tempo médio de experiência profissional de 6 a 10 anos. Entre os docentes o estilo de aprendizagem predominante é o Convergente. Constatou-se que os métodos de ensino mais utilizados pelos docentes desta pesquisa são aula expositiva, e resolução de exercícios, sendo estas as estratégias de ensino mais utilizadas pelos estilos tutor e expositor, estilos predominantes entre os docentes do curso. Porém percebe-se que, ainda que pequena, há uma incompatibilidade entre o modo de aprender dos alunos e o modo de ensinar dos professores. Acredita-se que os resultados apresentados possam contribuir com o avanço da pesquisa sobre o tema, e sobretudo, para um melhor conhecimento do estilo predominante dos alunos e professores do Curso de Ciências Contábeis.

PALAVRAS-CHAVE: Métodos de ensino. Estilos de Aprendizagem. Inventário de Kolb. Ciências Contábeis.

ABSTRACT

SIMÕES, M. P. A. Relational Analysis of Learning Styles of Students vs. Teachers Teaching Methods in Accounting Course at the Federal University of Campina Grande. (Completion of course work) . Bachelors Degree in Accounting, 2015

This study aimed to investigate the relationship between the styles and teaching methods used by the Accounting course teachers of the Federal University of Campina Grande (UFCG) with the learning styles of their students. This was a descriptive and exploratory research with quantitative and qualitative analysis, consisting of a sample of 19 teachers and 134 students of Accounting UFCG. The instrument for data collection included a questionnaire with teachers, which was divided into three parts (profile, teaching methods and inventory Kolb) and a questionnaire administered to the students, containing two parts, (profile and inventory Kolb) . The main results were: according to the theory of Kolb, the predominant learning style among the students in this study was Assimilating (53%). Among the teachers of the course, it was noticed a high rate of teachers aged between 33 and 40 years with Masters titration (58%) and doctorate (16%) and average length of professional experience 6-10 years. Among the teachers the predominant learning style is the Convergent. It was found that the teaching methods used by teachers of this research are lecture and problem solving, which are the teaching strategies used by the tutor more styles and exhibitor predominant styles among teachers of the course. But it is noticeable that, however small, there is a mismatch between the way students learn and how to teach the teachers. It is believed that the results may contribute to the advancement of research on the topic, and above all, to a better understanding of the prevailing style of the students and teachers of Accounting Course.

KEYWORDS: Teaching methods. Learning Styles. Inventory Kolb. Accounting.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Trabalhos divulgados sobre ensino aprendizagem.....	25
Tabela 2: Descrição da amostra- Discentes	53
Tabela 3: Descrição da amostra - Docentes	54
Tabela 4: Caracterização da amostra - Discentes	59
Tabela 5: Caracterização da amostra - Docentes	63
Tabela 6: Caracterização profissional dos docentes	65
Tabela 7: Métodos de Ensino utilizados (estratégias de ensino)	67
Tabela 8: Critérios utilizados	68
Tabela 9: Recursos utilizados	69
Tabela 10: Tipos de avaliações	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do número de Cursos de Ciências Contábeis no Brasil.....	33
Gráfico 2: Vínculo empregatício	61
Gráfico 3: Carga horária de trabalho por dia.....	62
Gráfico 4: Período em que começaram a trabalhar.....	62
Gráfico 5: Desenvolve atividade de estágio.....	63
Gráfico 6: Carga horária de estágio por dia.....	64
Gráfico 7: Componentes curriculares ministrados.....	66
Gráfico 8: Estilos de aprendizagem dos discentes - inventario de Kolb.....	72
Gráfico 9: Estilos de aprendizagem dos docentes - inventario de Kolb.....	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Triângulo pedagógico de Houssaye	38
Figura 2: Ciclo de Aprendizagem Experencial	43
Figura 3: Ciclo de Aprendizagem de Kolb (adptado por Beholt)	48
Figura 4: Grade de Escore - Estilo de Aprendizagem	55
Figura 5: Modos de Aprendizagem	56
Figura 6: Estilo de Aprendizagem	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Proposições constitutivas da teoria da aprendizagem experiencial	41
Quadro 2: Estilos de aprendizagem de Kolb	44
Quadro 3: Exemplos de comportamento de aprendizagem	45
Quadro 4: Características dos Estudantes e dos Professores em cada fase do Ciclo de Kolb.....	48
Quadro 5: Relação dos estilos de aprendizagem versus métodos de ensino.....	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 OBJETIVOS	21
2.1 Objetivo Geral	21
2.2 Objetivos Específicos	21
3 JUSTIFICATIVA	22
3.1 Estudos relacionados ao tema	25
4 REVISÃO TEÓRICA	28
4.1 Educação e Ensino superior no Brasil	28
4.3 Educação e Ensino da Ciência Contábil	30
4.4 Docência universitária	36
4.5 Processo de ensino-aprendizagem	38
4.6 Teorias da aprendizagem	39
4.6.1 Abordagem Cognitiva	40
4.6.1.1 Abordagem Construtivista	40
4.6.1.2 Abordagem Sócio-Construtivista	41
4.6.1.3 Abordagem Interacionista	41
4.6.1.4 A Aprendizagem Experiencial	42
4.6.1.4.1 Teoria de Kolb	43
4.7 Métodos de Ensino	47
5 METODOLOGIA	51
5.1 Classificação da Pesquisa	51
5.2 Procedimentos de Coleta de dados	52
5.3 Universo da Pesquisa e Amostra	53
5.4 Apresentação e interpretação dos dados	55
6 ANÁLISE DE RESULTADO	59
6.1 Perfil dos discentes do curso de Ciências Contábeis	59
6.2 Perfil dos docentes do curso de Ciências Contábeis	64
6.3 Métodos de ensino utilizados pelos docentes	67
6.4 Análise do Inventário de David Kolb.	71

6.4.1 Discentes	71
6.4.2 Docentes	73
6.5 Análise relacional: Estilos de Aprendizagem versus Métodos de Ensino	75
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS	91
Anexo I - Questionário de pesquisa - Discentes	92
Anexo II - Questionário de pesquisa - Docentes	94

1 INTRODUÇÃO

O mundo está sofrendo constantes transformações em todo o cenário mundial, inclusive na evolução da Ciência Contábil que, com o desenvolvimento social, o avanço tecnológico e a posição de destaque do Brasil no cenário econômico e social, foi aperfeiçoando seus procedimentos, instituindo práticas e introduzindo princípios, postulados e convenções à sua essência, passando, hoje, a ocupar um papel de grande importância no mercado, exigindo, no entanto, melhor preparação dos profissionais contábeis.

Sá (2002) afirma que há uma crescente preocupação por parte dos vários países em harmonizar as normas contábeis para facilitar as transações internacionais bem como melhorar o fluxo de informações permitindo a comparabilidade e confiabilidade das informações de natureza econômico-financeira em nível internacional.

Essas mudanças no cenário empresarial exigem dos estudantes egressos do curso de ciências contábeis uma visão holística, com conhecimentos específicos e desenvolvimento de competências múltiplas; pois o mundo dos negócios exige, cada vez mais, qualidade nas relações de trabalho e nos processos de produção de bens e de prestação de serviços, além de personalização, ou seja, capacidade de adequação para atender as diversas situações.

Para tanto, algumas reformulações no ensino da contabilidade demonstram-se necessárias, destacando-se a necessidade de métodos de ensino mais envolventes, os quais permitirão uma maior adaptação dos acadêmicos às demandas contemporâneas, em virtude do grande número de informações que surgem diariamente, capacitando-os a atuar no mercado cada vez mais competitivo. Diante das exigências do mercado de trabalho para com os profissionais, Marion (1992) ressalta que, para manter-se capacitado e estarem em condições de acompanhar as evoluções, o aluno deve exercer o papel de agente ativo no processo de ensino aprendizagem.

Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) tem o desafio de buscar metodologias pedagógicas diferenciadas para atender aos anseios da nova geração de estudantes. Porém, sabe-se que essa mudança não é fácil para os docentes, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2010), pois os

mesmos precisam lidar com estratégias de ensino diferentes daquelas que predomina, como a exposição de conteúdo, ou seja, o método de ensino com as aulas expositivas.

Corroborando essa afirmação Saviani (2012) destaca que, para instalar uma nova teoria é preciso que se desestabilize o que já está instituído, não basta reconhecer o novo como uma verdade, para que esse fato altere a forma de pensar.

Silva (2007) comenta que o ensino da Contabilidade deve ser pessoal e precisa estimular o aluno a utilizar métodos de reflexão permanente. O ensino precisa ser visto como convite à exploração e à descoberta e não apenas como transmissão de informações e de técnicas.

Reforça-se, assim, a necessidade constante de absorção de novos conhecimentos e a capacidade de adaptação às mudanças, por parte dos discentes, pois os ensinamentos adquiridos durante a vida acadêmica podem se tornar rapidamente ultrapassados, evidenciando, assim, a importância de aprender a aprender.

Diante do exposto surge o seguinte questionamento: **Qual a relação entre os estilos e os métodos de ensino utilizados pelos docentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande com os estilos de aprendizagem dos seus discentes?**

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Investigar a relação entre os estilos e os métodos de ensino utilizados pelos docentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande com os estilos de aprendizagem dos seus discentes.

2.2 Objetivos Específicos

- Traçar o perfil dos discentes e docentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande;
- Identificar os estilos de aprendizagem dos discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande;
- Identificar os estilos e os métodos de ensino utilizados pelos docentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande;

3 JUSTIFICATIVA

Com o aperfeiçoamento da ciência contábil, a procura pela uniformização e internacionalização das normas contábeis trouxe para o ensino da contabilidade o desafio de que o ensino da mesma se aprimore e busque acompanhar as transformações do novo cenário, pois segundo Andere (2007) o ensino desta ciência ainda está voltado para a formação de um profissional direcionado a atender a necessidade do mercado e de uma maneira extremamente tecnicista. Nessa perspectiva Silva et al (2014) enfatiza que:

Cabe refletir, então, se os professores do curso de Ciências Contábeis estão contribuindo para a formação profissional apenas de técnicos ou de profissionais críticos com aptidão reflexiva nos assuntos contábeis, levando-se a questionar qual a concepção pedagógica adotada pelos professores do Curso de Ciências Contábeis. A indagação torna-se oportuna especialmente no contexto atual, de migração do padrão nacional de Contabilidade para o modelo internacional, padrão esse baseado em princípios e não em regras, tem sido exigido do contador, mais que um comportamento meramente técnico, limitado a um manual de regras e procedimentos, que exija deste profissional, pouca ou nenhuma capacidade reflexiva, para outro com capacidade crítica e capacidade compreensiva, que identifique a melhor prática contábil para os eventos que o mundo globalizado apresenta.

Sabendo que o ensino da contabilidade não deve se limitar a técnicas e formas pré-determinadas, pois seu objetivo deve ser formar profissionais críticos e capazes de criar soluções para problemas do dia a dia. O profissional contábil precisa estar preparado para enfrentar as mudanças de um mercado globalizado e volátil, que exige, cada vez mais, do profissional informação e capacitação para apresentar soluções bem sucedidas no processo de gestão.

Favarin (2000) afirma que é função das IES, na formação do profissional da contabilidade, dotá-lo do conhecimento e das técnicas necessárias ao exercício da profissão, mas com a responsabilidade de não lhe proporcionar simplesmente treinamento nas operações. Oliveira (2003) destaca que essas alterações que estão ocorrendo no mercado de trabalho estão influenciando a qualidade do profissional contábil, uma vez que há índices de redução na qualidade dos estudantes brasileiros de contabilidade.

A docência no ensino superior, de modo geral, até pouco tempo, não era objeto de pesquisa por parte dos professores e pesquisadores. Pressupunha-se, por um lado, que o domínio do conhecimento específico da área que se ensinava era suficiente para ser professor e, por outro lado, sendo os alunos do ensino superior adultos, esses teriam capacidade de aprender sem a necessidade de um professor com formação didático-pedagógica. Há alguns anos, entretanto, esse modo de pensar tem sido bastante questionado. Na contemporaneidade, os estudiosos da educação acabaram por evidenciar essa lacuna na formação dos professores do ensino superior no âmbito nacional (MIRANDA, 2011).

Com tantas exigências na formação dos novos profissionais, o ensino volta-se para estimular o discente a interpretar e coletar informações na busca de soluções de problemas ou a buscar aquilo que se tem vontade de aprender. O desafio para o educador é conduzir o ensino de conceitos e proporcionar um ambiente efetivo de aprendizagem e, nesse contexto, os educadores têm enfrentado o problema da ausência de motivação nos alunos para a aprendizagem.

Nesse sentido, a atividade docente é caracterizada pelo desafio permanente de estabelecer relações interpessoais com os educandos, de forma que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados cumpram os objetivos a que se propõem (MAZZIONI, 2013).

Cada pessoa possui um estilo próprio para aprender fatos novos, e o conhecimento, relativo aos variados estilos de aprendizagem, é um meio imprescindível para docentes e instituições de ensino, pois o grande leque desses estilos exige instrumentos sofisticados para sua identificação sendo vários os testes desenvolvidos objetivando identificar as particularidades de aprendizagem de cada indivíduo.

Essa identificação, portanto, representa a possibilidade de se determinar como transmitir conhecimentos, academicamente, complexos para indivíduos que possuem formas diferentes de aprender e compreender novas informações. Ponto crucial na experiência acadêmica, pois embora se saiba que existe aprendizado sem a plena abordagem do estilo de aprendizagem de um indivíduo, sabe-se, que a velocidade e qualidade deste podem ser

intensificadas quando o espaço físico, os métodos de ensino e os recursos utilizados pelos professores são aliados ao estilo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com o exposto torna-se evidente a necessidade de aperfeiçoamento do processo educacional, e principalmente, do conhecimento dos estilos de aprendizagem, meio relevante para o auxílio do aprimoramento dos currículos e das técnicas de ensino. Esse conhecimento não torna-se importante por si só, e, sim, por ser um dos elementos imprescindíveis referentes ao processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando a reflexão dos docentes e responsáveis pelos centros de ensino sobre sua organização e suas regras, pois o desenvolvimento intelectual de um indivíduo é o principal objetivo da educação, além de motivar os diversos estudos a respeito dos estilos de aprendizagem.

Diante desse cenário e objetivando analisar se a utilização das metodologias de ensino compatíveis com os estilos de aprendizagem podem melhorar os resultados no processo de aquisição de conhecimento, faz-se necessário identificar os estilos de aprendizagem bem como os métodos de ensino utilizados nas universidades, para que se possa conhecer todo o processo educacional, pois para se conseguir uma aprendizagem efetiva dos alunos é necessário que estes estejam motivados dentro do ambiente de ensino e os docentes tenham estilos de ensino alinhados aos estilos de aprender dos seus discentes. O modo como se aprende está relacionado à resposta sensorial do indivíduo às situações com que ele se depara (KOLB E KOLB, 2005; SOUZA et al, 2013).

Baseado no exposto, o presente trabalho se justifica na necessidade de se conhecer os métodos de ensino utilizados pelos docentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande, a fim de que se possa identificar e traçar as melhores técnicas de ensino que se adaptem ao perfil dos alunos, tornando o processo ensino-aprendizagem mais eficaz.

O estudo ainda servirá de base para o esclarecimento de dúvidas a cerca do tema, e também como instrumento de diagnóstico no processo de ensino aprendizagem, auxiliando os docentes na formação de novos profissionais da área de Contabilidade.

3.1 Estudos relacionados ao tema

A necessidade de pesquisar sobre o processo de ensino-aprendizagem na ciência contábil não é de hoje. Por meio de uma pesquisa rebuscada sobre os trabalhos que abordam os estilos de aprendizagem, pôde-se destacar pesquisadores tais como: Kolb (1984); Cerqueira (2000); Leitão (2006); Trevelin et al (2007); Little (2008); Cury (2008); Beavers (2009); González et al (2010); Garcia Cué (2006, 2011); Barros (2011), Diniz (2011), Portilho e Afonso (2011), Morais et al (2011), Varela et al (2011), Miranda et al (2011), Garay (2011), Chirinos e Padro (2011) entre outros.

E destacam-se alguns estudiosos que investigaram os estilos de aprendizagem no curso de Ciências Contábeis, como por exemplo: Collins e Milliron (2001); Conachione Junior, (2004); Silva (2006); Reis et.al. (2007); Valente et al (2007); Leite Filho et. al. (2008); Nogueira (2009); Oliveira (2012); Nogueira e Espejo (2010), Hamann (2010), Oliveira et al (2013); Silva et al (2014); entre outros.

Dentre os periódicos que divulgam os estudos realizados sobre Estilos de Aprendizagem têm-se:

- Revista Estilos de Aprendizagem – Learning Styles Review com 12 edições publicadas.

Destacam-se os eventos científicos que disseminam os estudos sobre os estilos de aprendizagem, como por exemplo:

- Congresso Internacional de Estilos de Aprendizagem – (Edições: I - Madri, Espanha; II - Concepción, Chile; III - Cáceres, Espanha; IV - Texcoco, México; V- Santander-Cantabria - Espanha; VI - Lima, Perú); a sétima edição deste congresso está prevista para os dias 4, 5 e 6 de Julho de 2016, na cidade de Bragança, Portugal.
- Congresso Ibero americano de Estilos de Aprendizagem – (Edições: I - Chile; II – Brasil).

No âmbito da pesquisa contábil, os três principais eventos científicos de contabilidade (Congresso USP, ENANPAD e ANPCONT), nos últimos cinco anos, 2010 a 2014, publicaram nove trabalhos que abordaram sobre estilos de aprendizagem baseados no inventario de David Kolb (TABELA 1). Esse

levantamento demonstra um baixo volume de artigos publicados sobre o inventário de Kolb no decorrer desses últimos cinco anos.

Tabela 1 – Trabalhos Divulgados sobre ensino-aprendizagem.

-	2010	2011	2012	2013	2014	TOTAL
ANPCONT	1	0	0	0	1	2
ENANPAD	0	1	1	3	1	6
USP	0	0	1	0	0	1
TOTAL	1	1	2	3	2	9

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Estas pesquisas abordam questões tanto sob a percepção dos professores como dos alunos do curso de Ciências Contábeis, bem como, os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizado, e tiveram como objetivo principal o alcance da melhoria deste processo, e serviram como base para o desenvolvimento da pesquisa.

Em 1984, David Kolb publicou seu modelo de estilos de aprendizagem. O modelo trouxe à tona termos relacionados, tal como a teoria experiencial de aprendizagem de Kolb e o inventário de estilos de aprendizagem de Kolb, que são atualmente reconhecidas por acadêmicos, professores e treinadores como trabalhos verdadeiramente seminais; conceitos fundamentais, que explicam o comportamento de aprendizagem humana e em direção a ajudar outros a aprender.

Cerqueira em 2000, realizou uma pesquisa com 2.552 estudantes universitários de vários estados das cinco regiões do Brasil, contemplando cursos das oito áreas do conhecimento, como o objetivo adaptar e validar o instrumento "Inventário de Estilo de Aprendizagem" de Kolb, verificando se havia predominância de algum estilo de aprendizagem preferencial na aprendizagem por área de conhecimento. E constatou a partir da análise, que há predomínio do estilo de aprendizagem assimilador em todas as áreas do conhecimento.

Em 2005, Valente et al, acrescentou a essa temática, uma pesquisa na qual aplicou o Teste Kolb, para identificar os estilos de aprendizagem dos alunos e professores do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Os dados coletados com 247 alunos e 22 professores, no ano de 2005, permitiram constatar que, muito

embora o estilo predominante da maioria dos alunos pesquisados (53%) tenha se concentrado no grupo “experimentação ativa”, os professores em sua maioria (45%) mostram predominância no estilo denominado “conceituação abstrata”. Tal constatação indica uma discrepância entre o modo preferido de aprender dos alunos e o modo de ensinar dos professores.

Cordeiro e Silva no ano de 2012, verificaram em sua pesquisa a existência de relação entre os estilos de aprendizagem de estudantes de Administração de Instituições de Ensino Superior da cidade de João Pessoa e o desempenho acadêmico nos componentes curriculares de Finanças. Participaram da pesquisa 114 estudantes. Através do uso de técnicas estatísticas descritivas, testes qui-quadrado de independência, e ANOVA, Constatou-se que o desempenho acadêmico nos componentes curriculares de Finanças independe dos estilos de aprendizagem dos estudantes pesquisados. Em contrapartida, observou-se que o desempenho dos estudantes difere com relação ao tipo de instituição de ensino. Por outro lado, ainda, conforme previsto pela literatura, verificou-se que a experiência profissional interfere nos estilos de aprendizagem dos estudantes.

O presente estudo difere e busca complementar esta linha de pesquisa explorada por Kolb (1984), Cerqueira (2000), Valente et al (2007) e Cordeiro e Silva (2012) ao trazer ao campo investigativo além do perfil dos discentes e docentes, os seus estilos de aprendizagem, assim como demonstrar as principais estratégias de ensino utilizados pelos professores que compõe a amostrada pesquisa.

4 REVISÃO TEÓRICA

4.1 Educação e Ensino superior no Brasil

Os termos educação e ensino são frequentemente tratados como sinônimos, porém existem distinções entre os conceitos. O dicionário Aurélio trás o significado de ensino como “Arte de ensinar, de transmitir conhecimentos. Orientação no sentido de modificar o comportamento da pessoa humana.” e o de educação como “Ação de desenvolver as faculdades psíquicas, intelectuais e morais”.

Para Landim (1997, p.24), as diferenças conceituais entre os termos Ensino e educação são:

Ensino: instrução, transmissão de conhecimentos e informações, adestramento, treinamento; Educação: pratica educativa, processo ensino-aprendizagem, que leva o individuo a aprender a aprender, a saber, pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio conhecimento. E um processo de humanização que alcança o pessoal e o estrutural, partindo da situação concreta em que se da à ação educativa numa relação dialógica.

Martins (2008) define a educação como um processo de socialização e aprendizagem direcionada ao desenvolvimento intelectual e ético de um indivíduo, e completa dizendo que quando este processo se dá nas escolas denomina-se ensino. Araújo e Santana (2009) definem o processo de ensino como pragmático, devido a apresentar-se como um mecanismo que procura alcançar determinados objetivos, e para tal mobilizam meios, através de um processo estratégico, sequencial e lógico. Moran (2000) explica que com a utilização da palavra ensino, dá-se maior ênfase ao papel do professor, devido ser este quem ‘ensina’, no entanto, o termo educação é mais amplo, abarcando não somente o ensino, como também todo o processo de ensino-aprendizagem.

Completando os pensamentos acima citados, Andere (2007) afirma que o suporte essencial para a formação de um cidadão é a educação, pois ela fornece habilidades para utilizar o conhecimento, com condições de refletir, criticar e criar.

A educação no Brasil, em seu aspecto legal, é regida pela lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, as quais orientam a educação nacional. Seus 92 artigos representam um novo momento do ensino brasileiro, pois a mesma diz que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...] A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Segundo essa lei, a educação no Brasil está dividida em dois níveis: (a) Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e (b) Ensino superior que é o ponto central deste trabalho.

A responsabilidade de fiscalizar e orientar as Instituições de Ensino Superior (IES) é do Governo Federal, que de acordo com a Lei das Diretrizes Básicas (LDB) em seu Art. 43, tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

A educação superior deve fomentar a produção do pensamento crítico, levando o indivíduo a desenvolver habilidades que lhe possam ajudar a enfrentar os desafios que a sociedade vivencia. Para que a educação no País possa estar à altura das exigências do século XXI, as IES enfrentam o desafio da constante renovação e atualização, no processo de buscar soluções para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana.

Nesse sentido o Plano Nacional da Educação (PNE) (2000, p. 35) declara que:

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um sistema de educação superior forte. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância do ensino superior e suas instituições é cada vez maior.

A sociedade brasileira vê no ensino superior o horizonte para um futuro melhor, possibilitando a redução das desigualdades. Para Colossi et al (2001) a educação superior é, acima de tudo, um ideal que se destina, enquanto integrador de um sistema, à qualificação profissional e promoção do desenvolvimento político, econômico, social e cultural. Diante contexto, as universidades se tornam o principal agente de mudanças sociais, através do exercício das funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão.

Tendo como missão contribuir para o desenvolvimento do País e reduzir os desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional, as IES tem como patrimônio o saber humano, tendo em vista que o conhecimento aplicado contribui para o desenvolvimento do País e da sociedade de forma geral. Assim a universidade além de criar também se torna detentora de um grande banco de conhecimentos. Fernandes; Grillo (2001) reiteram que a partir da reflexão e da pesquisa as universidades constituem o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade.

4.3 Educação e Ensino da Ciência Contábil

O primeiro passo para o ensino da contabilidade no Brasil deu-se com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808. Antes desse período não se

falava em atividade comercial, pois toda a produção brasileira deveria ser enviada a Portugal, proibição, esta, instaurada pelo alvará de 5 de janeiro de 1785, sendo revogado pelo alvará de 1 de abril de 1808. Em 1809, através do alvará de 15 de julho, foram criadas as aulas de comércio, que segundo, Bueno (1972) tornou-se o marco inicial do ensino comercial no Brasil.

A escrituração contábil e a demonstração da situação econômico-financeira das empresas passaram a ser obrigatória a partir da instituição do código comercial, através da Lei nº 556, de 25 de julho de 1850. Tal fato evidenciou a importância do profissional contábil.

O código comercial do império do Brasil em seu texto original traz no capítulo II as obrigações dos comerciantes, sendo elas:

1. A seguir huma ordem uniforme de contabilidade e escripturação, e a ter os livros para esse fim necessarios;
2. A fazer registrar no Registro do Commercio todos os documentos, cujo registro for expressamente exigido por este Codigo, dentro de quinze dias uteis da data dos mesmos documentos (art. 31), se maior ou menor prazo se não achar marcado neste Codigo;
3. A conservar em boa guarda toda a escripturação, correspondencias e mais papeis pertencentes ao giro do seu commercio, em quanto não prescreverem as acções que lhes possão ser relativas (Titulo XVIII);
4. A formar annualmente um balanço geral do seu activo e passivo, o qual deverá comprehender todos os bens de raiz moveis e semoventes, mercadorias, dinheiros, papeis de credito, e outra qualquer especie de valores, e bem assim todas as dividas e obrigações passivas; e será datado e assignado pelo commerciante a quem pertencer (BRASIL, 1850).

A partir desses acontecimentos o ensino comercial foi ganhando notoriedade, surgindo em 1902 à primeira escola prática de comércio, a Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), posteriormente em 1905 surgiram um curso geral e outro superior sobre as práticas do comércio.

Em 1924 aconteceu na cidade do Rio de Janeiro o I Congresso Brasileiro de contabilidade, que tinha como objetivo principal estudar todos os assuntos relacionados à profissão contábil e com a contabilidade, buscando o aperfeiçoamento ao preparo técnico e à evolução moral da classe. Participaram cerca de 120 pessoas, houve sete sessões ordinárias, nas quais foram discutidas teses dos mais variados assuntos, desde a definição de contabilidade até a regulamentação da profissão de guarda-livros.

Sanmartin (1924 *apud* Carneiro et al 2012, p.12.) em sua publicação na Revista Riograndense de Contabilidade declarou que:

O primeiro certame contábil brasileiro teve o mérito de consagrar um grupo de cultos contabilistas, revelando ao País valores que uma excessiva modéstia ocultava [...] Mas não foram apenas essas as vantagens decorrentes daquele memorável conclave, pois que as teses apresentadas e aprovadas trouxeram à contabilidade pátria enriquecimento do seu vocabulário com a fixação de termos que, sendo de uso restrito, eram de significação às vezes dúbia e outras contestável.

Em 1931, através do decreto nº. 20.158, de 30 de junho, foi regulamentado o ensino comercial e tornando obrigatório o diploma para o exercício da profissão. Contudo, somente em 1945 foi criado o curso de Ciências contábeis, através do Decreto-Lei nº 7.988, de 22 de setembro, conferindo o grau de bacharel em Ciências Contábeis para os formados.

Em 1946 foi fundada a Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da USP (FEA), a qual tinha até 1990, o nome Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FCEA); Neste mesmo ano foram criados os órgãos do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e Conselho Regionais de Contabilidade (CRC's), conforme Decreto-Lei nº 9.295, de 27 de maio, definindo as atribuições do Contador.

Peleias et al (2007) relata que nas décadas de 1950 e 1960 houve um expressivo crescimento industrial, essas décadas foram marcadas pelo grande avanço e modificação na economia global, período também conhecido como "Golden Age".

No Brasil o ano de 1964 foi marcado por uma grande revolução no ensino da contabilidade, pois foi nesse ano que se iniciou um movimento científico, também chamado de "movimento USPiano" liderado pela FEA/USP, onde a mesma deixou de lado a forma de ensino européia, que segundo Lopes et al (2012) na qual centralizava os estudos voltados para a afirmação da contabilidade enquanto ciência, e que acabava por isso deixando de lado questões importantes como a preocupação com os usuários das informações geradas por ela, passando assim a adotar a visão Norte-americana. Lopes et al

(2012) aborda que nessa visão a utilidade da Contabilidade está interligada a utilidade que ela tem para os seus usuários.

Na FEA/USP, os professores Alkindar de Toledo Ramos e Sérgio de Ludícibus, logo em seus primeiros dias de aula adotaram a metodologia que mostra a figura do Balanço Patrimonial, tratando a Contabilidade como uma Ciência Social Aplicada, e enfatizando o grande sentido utilitário desta Ciência. Lopes et al (2012) ao tratar do fato, afirma que esses professores, dotados de um extraordinário pensamento analítico revolucionaram o ensino da Contabilidade no Brasil.

O primeiro mestrado em Contabilidade foi criado em 1970 e oito anos depois surgiu o primeiro doutorado, ambos nesta mesma escola. Apenas quase 40 anos depois do inicio dessas revoluções causadas por esse movimento “*USPiano*”, é que surgiu o segundo doutorado no Brasil, formado pelas universidades de Brasília, e a Federais do Rio Grande do Norte e da Paraíba (UNB/UFRN/UFPB), com isso, segundo Niyama e Silva (2009) a pesquisa em Contabilidade se fortaleceu.

Essa pesquisa inicialmente era voltada para estudos bibliográficos da literatura estrangeira adaptando-as a realidade brasileira, essa fase da pesquisa ficou conhecida como “*normativa*”. Mais tarde na FEA/USP iniciava a fase da pesquisa “*positiva*”, liderada novamente pelo Professor Ludícibus acompanhado pelo Professor Alexsandro Broedel Lopes, que segundo Lopes et al (2012) tem estudos empíricos que se preocupa principalmente em verificar a efetiva utilidade das praticas contábeis entre seus usuários usando para tal verificação, ferramentas estatísticas.

A pesquisa tem um papel extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem, Kachelmeier (2002) afirma que a pesquisa proporciona benefícios diretos e indiretos para o ensino da contabilidade. Miranda (2011) completa afirmando que sem pesquisa ou atividade que se assemelhe, o docente corre o risco de se tornar obsoleto, ensinando regras de ontem para os desafios de amanhã.

Segundo LOPES et al (2012, p.27):

O ensino tem avançado muito, principalmente com a produção desse novo conjunto de Mestres e Doutores em muitas Unidades, mas no Geral talvez não no mesmo ritmo da

evolução da qualidade da prática contábil brasileira. Nosso modelo nas universidades públicas não privilegia o desenvolvimento do corpo docente na velocidade necessária, e com isso o hiato entre a qualidade do recém-formado e a necessidade das empresas e entidades governamentais e de terceiro setor tem aumentado significativamente.

A evolução do ensino superior em contabilidade pode ser visualizada ao analisar os dados extraídos do INEP e expostos em forma de gráfico (Gráfico 1).

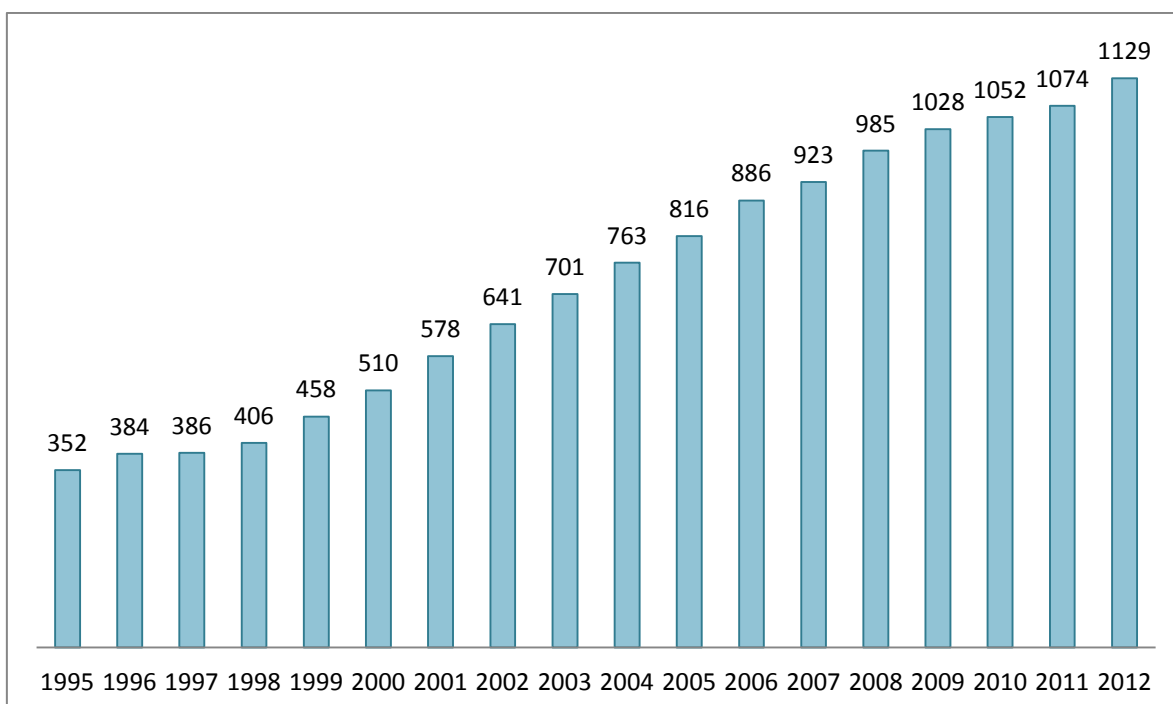


Gráfico 1- Evolução do número de Cursos de Ciências Contábeis no Brasil
Fonte: Dados extraídos do INEP, 2014.

Este gráfico demonstra a evolução do número de cursos de ciências contábeis após 1995. E depois de uma análise de décadas percebeu-se que na década de 90 foram criados 458 cursos, na década seguinte esse número cresceu para 570 e na década de 2010, em apenas três anos já foram criados 101 novos cursos. O gráfico, portanto, nos permite constatar um crescente aumento no número de cursos, o que revela uma crescente valorização do profissional contábil.

Em 2006 o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), com base no Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, inicia parceria com o Ministério da Educação para acompanhamento da qualidade dos cursos de Ciências

Contábeis no Brasil. Nessa parceria, o CFC, que conhece mais profundamente os aspectos técnicos da profissão, participa dos processos de autorização e reconhecimento dos cursos.

Atrelada a essa expansão, à pesquisa contábil teve maior ênfase a partir de 2001 quando surgiu o Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, um dos principais eventos científicos da área. Em 2007 surge também o Congresso ANPCONT, um evento de importante significado acadêmico-científico da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. Estes eventos proporcionam a interação da comunidade acadêmica, pesquisadores, professores e estudantes, representando importantes meios de divulgação da produção técnico-científica na área das Ciências Contábeis. E direcionam, claramente, a Contabilidade brasileira para uma fase mais científica e para uma maior qualificação do profissional da área, consoante ao que já acontece em outras áreas profissionais (MIRANDA, 2011).

A partir da implementação da Lei 12.249 em 2010, que torna obrigatório o exame de suficiência aos bacharéis em Contabilidade, para que possam obter o registro junto aos Conselhos Regionais de Contabilidade (CRC), pôde-se ter uma visão geral sobre aprendizagem do curso de Ciências Contábeis, os resultados do primeiro exame, realizado em 2011, causaram bastante preocupação para o ensino, pois apenas 30% dos bacharéis em Ciências Contábeis, em todo o País, conseguiram aprovação.

Essa evolução ao passo que traz grandes avanços para a ciência contábil traz consigo também uma grande preocupação quanto à qualidade da didática de ensino utilizada nesses cursos. O processo de convergência dos padrões internacionais de Contabilidade altera, substancialmente, o ensino e aprendizagem da mesma. O contador que irá atuar no contexto das normas internacionais demandará, além da capacidade técnica, a capacidade de entender e julgar critérios, de interpretar normas e princípios, e um dos maiores e mais importantes obstáculos para uma transição bem sucedida é a educação dos futuros contabilistas. Os métodos de ensino da Contabilidade terão que mudar, pois os padrões internacionais (IFRS) são baseados em princípios, portanto, a forma de ensinar deverá se adequar a uma nova realidade. Dito de outra forma, “[...] o ensino de IFRS exigirá maior ênfase curricular no

pensamento criativo, na capacidade analítica, na tomada de decisão e no trabalho em equipe” (MIRANDA, 2011).

4.4 Docência universitária

A palavra docência vem do latim - *docere* - que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Em sua formalidade a docência se conceitua como o trabalho dos professores; porém é sabido que os mesmos desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. Além do ensino, funções como a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição, bem como orientações acadêmicas (monografias, dissertações e teses), acabam por tornar mais complexo o exercício profissional da docência (GUIMARÃES ET AL, 2009).

Nesse sentido, Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência); a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Acrescentando também a função de orientação acadêmica: monografias, dissertações e teses.

Apoiando essa visão, Veiga (2004) diz que os professores desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais envolvem ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Nesse sentido, Miranda (2011), afirma que no processo de ensinar e de aprender, cabe ao professor papel crucial, visto que esse mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão, e que para isso, o professor deve ter a capacidade de saber adequar-se metodologicamente, vendo o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção. Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, essa bagagem influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos no ato de educar.

Desta forma a LDB em seu artigo 13 estabelece as funções dos docentes sendo elas:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O Plano Nacional de Ensino (2014) trás em sua redação a importância das universidades públicas no processo de formação dos docentes da educação superior. Na LDB, o artigo 66 aborda que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Apesar do aumento do número de cursos de Ciências Contábeis no Brasil, a oferta de programas de mestrado e doutorado em Contabilidade ainda continua baixa, percebendo-se assim a existência de um hiato entre o crescimento de programas de Pós-graduação *stricto sensu* e o crescimento do número de matrículas nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil.

Nesse sentido, Andere (2007) verificou em seu estudo que o pequeno número de cursos *stricto sensu* em Contabilidade, o número crescente de cursos de graduação, a falta de conhecimentos gerais, a pouca pesquisa, assim como a falta de treinamento dos docentes tem relação direta com a excelência na qualidade do ensino superior em Contabilidade, pois estes são fatores que atrapalham o rendimento acadêmico dos discentes.

Tal relação com a excelência na qualidade do ensino, bem como no rendimento dos discentes pode ser apoiada pela afirmação de Dassoler e Lima (2012) “O professor é um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar.” Neste aspecto, entende-se que o professor é parte importante na formação do profissional, e que sua formação é indispensável para a prática educativa.

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2010) ressaltam que não há uma formação profissional para a docência no ensino superior. Quando existe alguma instrução para tal formação esta se encontra limitada apenas a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior inserida na pós-graduação, com

baixa carga horária, que é constituída, muitas vezes, somente por referências e orientações de atuação em sala de aula, deixando de discutir conhecimentos básicos sobre a docência.

Luckesi (1994, p. 155) ao discutir a respeito dos procedimentos de ensino no cotidiano escolar indaga:

Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico?

Para Mazzone (2013) na atividade docente os profissionais da educação têm o desafio permanente de estabelecer relações interpessoais com os educandos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados cumpram os objetivos a que se propõem. Andere (2007) aborda que a qualidade do ensino passa pela qualidade dos seus docentes, os quais devem deter o domínio da arte de ensinar, ou seja, domínio da didática. Para ser professor de contabilidade não basta ter domínio sobre as técnicas e as práticas, mas principalmente como transmitir este conhecimento aos discentes.

4.5 Processo de ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem no sistema educacional tradicional pode ser padronizado através do triângulo pedagógico “professor-aluno-saber” (BRAGA, 2012). O triângulo a que Braga se refere é o triângulo pedagógico de Houssaye o qual busca modelizar o processo de ensino-aprendizagem. O triângulo pedagógico, apresentado por Jean Houssaye, organiza-se em torno dos seguintes vértices: os professores, os alunos, o saber.

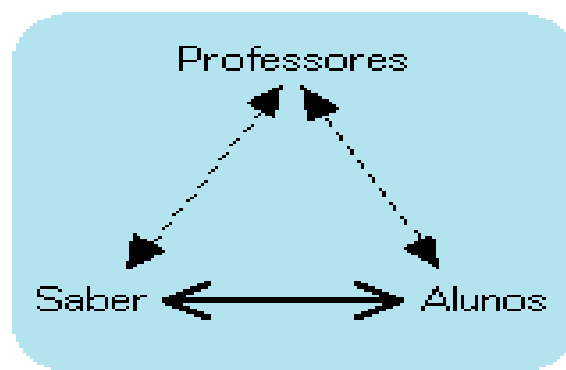


Figura 1 - Triângulo pedagógico de Houssaye

Fonte: Houssaye, 1988.

A partir de uma relação privilegiada entre dois destes vértices, é possível imaginar, de forma necessariamente simplificada, três grandes modelos pedagógicos: a ligação entre os professores e o saber configura uma perspectiva que põe ênfase no ensino e na transmissão de conhecimentos; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre os alunos e o saber favorece uma lógica de (auto)aprendizagem.

Para Lima (2007, p. 14) o “aprender pode ser definido como modo que os seres adquirem novos conhecimentos, e desenvolvem as competências e mudam o seu comportamento”. Pois neste processo existe a influencia de vários fatores sejam eles internos ou externos; individuais ou coletivos.

A aprendizagem é mais complexa do que simplesmente a aquisição de conhecimentos. Quando se fala de aprendizagem, deve-se pensar em vários elementos que circulam em sua volta, pois ela acontece ao longo da vida e se dá dentro pra fora do ambiente. (LIMA, 2007, p.14).

4.6 Teorias da aprendizagem

De acordo com Silva (2008), teoria é uma construção humana para interpretar sistematicamente uma área de conhecimento. São construídas para prever e explicar fenômenos; são constituídas de conceitos e princípios; e estão subordinadas aos sistemas de valores ou visões de mundo, que mudam com o tempo e com a cultura. Portanto, teorias não são eternas. Diversos pesquisadores propuseram teorias científicas para a modelagem do processo

de aprendizagem humano desde Pavlov a Skinner, Gagné, Piaget ou Vygotsky e Feuerstein, incluindo ainda Ausubel, Bandura e Novak. Até o momento, nenhuma conseguiu se impor como teoria definitiva, que englobe e explique todas as manifestações do comportamento em situações de ensino-aprendizagem (VASCONCELOS; ALMEIDA,1998; SARMENTO JR.; PASSOS, 1990).

Em suma, as teorias sobre a aprendizagem se destinam a explicar como ocorre o condicionamento, a mudança de comportamento, a aquisição de informação, o aumento de conhecimento, a resolução de problemas, a construção de novos significados, a revisão de modelos mentais, etc. Ou seja, o conceito de aprendizagem tem vários significados que não são compartilhados entre os teóricos da área.

4.6.1 Abordagem Cognitiva

Esta abordagem baseia-se na ideia de processo interno de aprendizagem, são processos cognitivos. Assim, o aprendizado acadêmico, tais como estatísticas, comportamentos de linguagem e comportamentos perceptivos, símbolos, etc, são considerados como uma atividade cognitiva.

O aluno, nesta abordagem, é um sistema ativo que processa as informações obtidas implícita ou explicitamente, desta forma, a memória desempenha um papel muito importante. Aprender aqui está relacionado com a representação e organização do conhecimento na memória. A abordagem cognitiva estabelece uma forte relação com a inteligência artificial (AI), neurociência e computador. Robert Gagné, Edward Tolman, Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka são autores que se destacam nessa abordagem.

4.6.1.1 Abordagem Construtivista

Um dos grandes pioneiros dessa abordagem é Piaget, o qual construiu sua teoria, tentando entender a construção de formas da atividade cerebral. O mesmo considera o desenvolvimento biológico do indivíduo para compreender a construção do conhecimento. Segundo esta abordagem, e interações sociais, não são os aspectos mais importantes da aprendizagem, mas sim o processo

interno do indivíduo, isto é, a construção de sistemas. A teoria Piagetiana busca a construção do sujeito epistêmico, visando descobrir como o conhecimento humano se estrutura ao longo do seu desenvolvimento (PIAGET, 1996)

Em seu estudo, Piaget, afirma que há duas formas de aprendizagem. A primeira, mais ampla, equivale ao próprio desenvolvimento da inteligência. Este desenvolvimento é um processo espontâneo e contínuo que inclui maturação, experiência, transmissão social e desenvolvimento do equilíbrio. A segunda forma de aprendizagem é limitada à aquisição de novas respostas a situações específicas ou à aquisição de novas estruturas para algumas operações mentais específicas. (PIAGET; 2011; VALENTE, 2010)

O processo de aprendizagem envolve a assimilação e a acomodação. Na medida em que o indivíduo participa ativamente dos acontecimentos, ele assimila mentalmente as informações sobre o ambiente físico e social e transforma o conhecimento adquirido em formas de agir sobre o meio. O conhecimento assimilado serve para a construção a bagagem de experiências que permite enfrentar as novas situações, assimilar outras experiências e formular novas ideias e conceitos (PIAGET; 1996).

4.6.1.2 Abordagem Sócio-Construtivista

Vygotsky (1995) desenvolveu a teoria sócio-construtivista, que institui o papel do ambiente social na aprendizagem. Segundo ele, o pensamento e a consciência são determinados por atividades externas objetivas em um determinado ambiente. A aprendizagem é vista como um fenômeno sócio-construtivista. Segundo esta abordagem, o indivíduo constrói sua representação da realidade em um contexto social particular e seu relatório com o conhecimento. Assim, a partir da experiência social, o aluno dá significado às atividades de aprendizagem e conhecimento.

4.6.1.3 Abordagem Interacionista

Bruner (1977) desenvolve a ideia de que a aprendizagem dar-se quando o sujeito é ativo e quando se constroem novas ideias ou conceitos baseados no conhecimento prévio (estrutura cognitiva). Ele defende o ensino pela

descoberta, onde se valoriza o processo de indução. Ele desenvolveu ainda um modelo de ensino em que o processo de concepção é à base de aprendizagem. Para ele, a aprendizagem de um conceito é identificar as suas características e agrupá-los em categorias. De acordo com essa abordagem pode-se dizer que a ideia de aprendizagem envolve uma reestruturação cognitiva constante, onde aprender é uma atividade complexa de autotransformação.

4.6.1.4 A Aprendizagem Experiencial

A teoria da aprendizagem experiencial (ELT) é baseada no trabalho de estudiosos do século XX, onde a aprendizagem humana e seu desenvolvimento têm um papel central, estudiosos como John Dewey (1922), Kurt Lewin (1938), Jean Piaget (1996), William James (1952), Carl Jung (1991), Paulo Freire (1983), Carl Rogers (1981), e outros, os quais desenvolveram um modelo holístico do processo de aprendizagem experiencial e um modelo multilinear do desenvolvimento adulto (KOLB e KOLB, 2005). A abordagem experiencial explica a importância das experiências anteriores dos alunos no processo de aprendizagem e esclarece que o aluno deve experimentar situações, assumir riscos e dominar os problemas vividos. (SANTOS et al, 2013).

4.6.1.4.1 A teoria de David Kolb.

Essa teoria, descrita em detalhes na obra de Kolb (1984) “*Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Developmen*”, é construída em seis proposições que são compartilhados por esses estudiosos. As quais estão melhores descritas no quadro 1.

Quadro 1 - Proposições constitutivas da Teoria da aprendizagem experiencial.

1- A aprendizagem é concebida como um processo, e não em termos de resultados.

<p>Para melhorar a aprendizagem no ensino superior, o foco principal deve ser em envolver os alunos em um processo que torna melhor seu processo de aprendizagem o qual inclui <i>feedback</i> sobre a eficácia de seus esforços de aprendizagem.</p>

2- Todo aprendizado é reaprender.
A aprendizagem é melhor facilitado por um processo que tira crenças e ideias dos alunos sobre um tópico, para que possam ser analisados, testados e integrados com novas ideias, mais refinados.
3- A aprendizagem exige a resolução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação ao mundo.
Conflito, diferenças e divergências são o que impulsionam o processo de aprendizagem. No processo de aprendizagem, são chamados a frente e para trás entre os modos opostos de reflexão e ação e sentimento e pensamento ing.
4- A aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo.
Não é apenas o resultado de cognição, mas envolve a funcionamento integrado do total pensamento pessoa, sentindo-se, perceber e se comportar.
5- Resultados de aprendizagem de operações sinérgicas entre a pessoa e o ambiente.
Em termos de Piaget, aprendizagem ocorre por meio de equilíbrio dos processos dialéticos de assimilação de novas experiências em vigor conceitos e acomodar os conceitos existentes para novas experiências.
6- A aprendizagem é o processo de criação do conhecimento.
A ELT propõe uma teoria construtivista da aprendizagem pelo qual o conhecimento é criado e recriado no conhecimento pessoal do aluno. Isto está em contraste com o Modelo de "transmissão", na qual muito prática educativa atual é baseada, onde as ideias fixas pré-existentes são transmitidas para o aluno.

Fonte: Adaptado de Kolb, 1984.

Diante da literatura analisada, foi possível observar que existem vários modos de se aprender, e cada indivíduo tem o seu modo preferido de fazê-lo.

Kolb (1984) dividiu as preferências de aprendizagem em quatro estilos: acomodador, divergente, convergente e assimilador, baseado na sua teoria de aprendizagem experiencial. Ele relata que a aprendizagem experiencial acontece num ciclo de quatro estágios, estes estágios são expostos na figura 2.

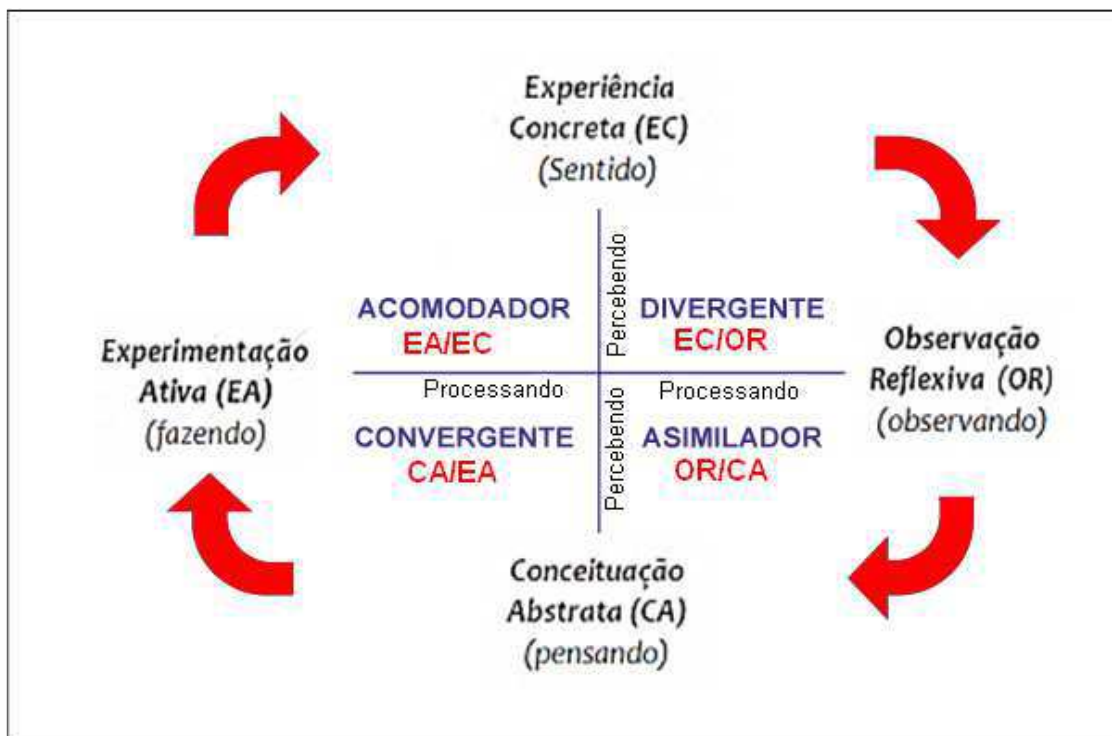


Figura 2 - Ciclo de aprendizagem experiencial.

Fonte: Adaptado de Kolb, 1984.

- **Experiência concreta (sentindo):** Aprendendo com as experiências específicas e se relacionando com pessoas. Sensível aos sentimentos dos outros;
- **Observação reflexiva (assistindo):** Observando antes de fazer um julgamento, visualizando o meio ambiente a partir de diferentes perspectivas. Procura o significado das coisas;
- **Conceituação abstrata (pensando):** análise lógica das ideias e agir sobre a compreensão intelectual de uma situação;
- **Experimentação ativa (fazendo):** Capacidade de fazer as coisas por influenciar pessoas e eventos através da ação. Inclui tomada de riscos.

Esse ciclo se repete cada vez que o indivíduo aprende alguma coisa e pode começar em qualquer ponto, mas deve-se seguir a ordem do ciclo. No entanto, é frequente começar pela experiência concreta (EC), ou seja, envolvendo-se em novas experiências. O segundo estágio é o da observação reflexiva (OR) seria o de observar e refletir sobre essa experiência, as circunstâncias em que ela ocorre e os resultados obtidos. O terceiro estágio o

da conceituação abstrata (CA) trata de configurar logicamente o princípio geral de funcionamento, de forma que ele possa ser aplicado a outras circunstâncias parecidas. O último estágio do ciclo refere-se, pois, a uma nova ação, norteada pelo princípio geral obtido. Ou seja, usar o princípio ou a teoria desenvolvida para tomar decisões e resolver problemas. Nesse sentido ainda afirma que o ciclo de aprendizagem vivencial, embora representado de forma circular, dá-se mais numa espiral, com níveis crescentes de complexidade (KOBBER, 2011)

Para Kolb (1984), a aprendizagem efetivamente acontece quando o indivíduo desenvolve as quatro habilidades relacionadas ao ciclo (habilidade de lidar com experiências concretas; de observar; de conceituar e generalizar; e de experimentar), no entanto, cada um tem um estilo de aprendizagem que privilegia um dos momentos do ciclo. Esses estilos estão no centro do ciclo, são eles:

Quadro 2- Estilos de aprendizagem de Kolb.

Divergente (concreto e reflexivo)
<ul style="list-style-type: none"> • Salientam-se por sua habilidade para contemplar as situações sob diferentes ângulos e organizar múltiplas relações em um todo significativo; • Atuam bem em todas as situações que pedem novas ideias; • São criativos, geradores de alternativas; reconhecem os problemas e compreendem as pessoas.
Assimilador (abstrato, reflexivo)
<ul style="list-style-type: none"> • Destacam-se por seu raciocínio indutivo e por sua habilidade para criar modelos abstratos e teóricos. • Interessam-se mais pelo aspecto lógico de uma ideia do que pelo seu valor prático. • Um forte componente assimilador pode levar o indivíduo a "construir castelos no ar" e ser incapaz de aplicar seus conhecimentos em situações práticas.
Convergente (abstrato, ativo)
<ul style="list-style-type: none"> • Obtêm mais sucesso ao lidar com situações que têm uma única solução correta. Utiliza o raciocínio hipotético-dedutivo. • Seu ponto forte é a aplicação prática das idéias, tendo em vista sua capacidade para definir bem os problemas e tomar decisões. • Um estilo demasiadamente polarizado na convergência pode levar o indivíduo a tomar

decisões com excessiva rapidez e resolver equivocadamente os problemas.

Acomodador (concreto, ativo)

- Adaptam-se bem às circunstâncias imediatas e aprendem, sobretudo, fazendo coisas e aceitando desafios;
- tendem a atuar mais pelo que sentem do que pela análise lógica;
- são mais intuitivos, resolvem seus problemas por ensaio e erro e apoiam-se nos outros para a busca de informações.
- Os que têm um excessivo componente acomodador podem usar sua energia em mudanças triviais, que poderão resultar em equívocos ou fracassos.

Fonte: Adaptado de Kolb, 1984.

O inventário de estilos de aprendizagem de Kolb (1976) vem sendo bastante utilizado para identificar a forma predominante de aprendizagem de grupos de estudantes para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais adequadas as suas características. Através dos exemplos a seguir, pode-se entender melhor como esses modos de experiência se comportam.

Quadro 3 - Exemplos de comportamento de aprendizagem.

tipos situação	Conceituação abstrata (AC)	Experiência concreta (CE)	Experimentação ativa (AE)	Observação reflexiva (RO)
Aprender a andar de bicicleta	Compreender a teoria e ter uma compreensão clara do conceito de bicicleta.	Receber dicas práticas e técnicas de um especialista em ciclismo.	Subindo na bicicleta e tentando andar.	Pensando em montar e vendo outra pessoa andar de bicicleta.
Aprendizagem de Álgebra	Ouvindo explicações sobre o que é.	Indo passo-a-passo através de uma equação	Praticar	Gravação seus pensamentos sobre equações algébricas em um registro de aprendizado

Fonte: Adaptado de Kolb, 1976.

4.7 Métodos de Ensino

O estudo de Harb (1991) e posteriormente o de Belhot (1997) apresentam o Ciclo de Aprendizagem proposto por David Kolb como uma ferramenta de planejamento para os professores, no qual os mesmos devem caminhar pelas quatro fases do ciclo. Neste sentido, Souza (2001) afirma que não apenas os estudantes possuem estilos de aprendizagem preferidos, mas também professores e instituições têm seus estilos preferidos de ensino, que normalmente correspondem aos seus próprios estilos de aprendizagem individuais. Ter o conhecimento de cada estilo contribui para o planejamento do processo ensino-aprendizagem, fazendo com que a aprendizagem ocorra de forma eficaz.

Para Harb (1991) o processo de ensino-aprendizagem é eficaz quando se caminha por todo o ciclo, o qual representa um processo estruturado e ordenado, onde se responde às perguntas de forma sequencial e escolhe as técnicas e recursos adequados para cada fase. Ainda afirma que as maiores vantagens relacionadas ao emprego do Ciclo de Aprendizagem incluem uma maior satisfação dos alunos e o apoio às metas educacionais: o desenvolvimento do raciocínio, a comunicação, a resolução de problemas e a automotivação. O ciclo fornece um modelo prático que os professores podem usar como base para melhorar a instrução de seus alunos.

Corroborando com a ideia de Harb, Belhot et al (2001) destaca a necessidade de que o indivíduo passe por todas as fases do ciclo, para que tenha uma aprendizagem efetiva. Segundo a visão construtivista o ciclo apresentado na figura 3, mostra as etapas que deverão ser vivenciadas pelo indivíduo em processo de aprendizagem. São elas:

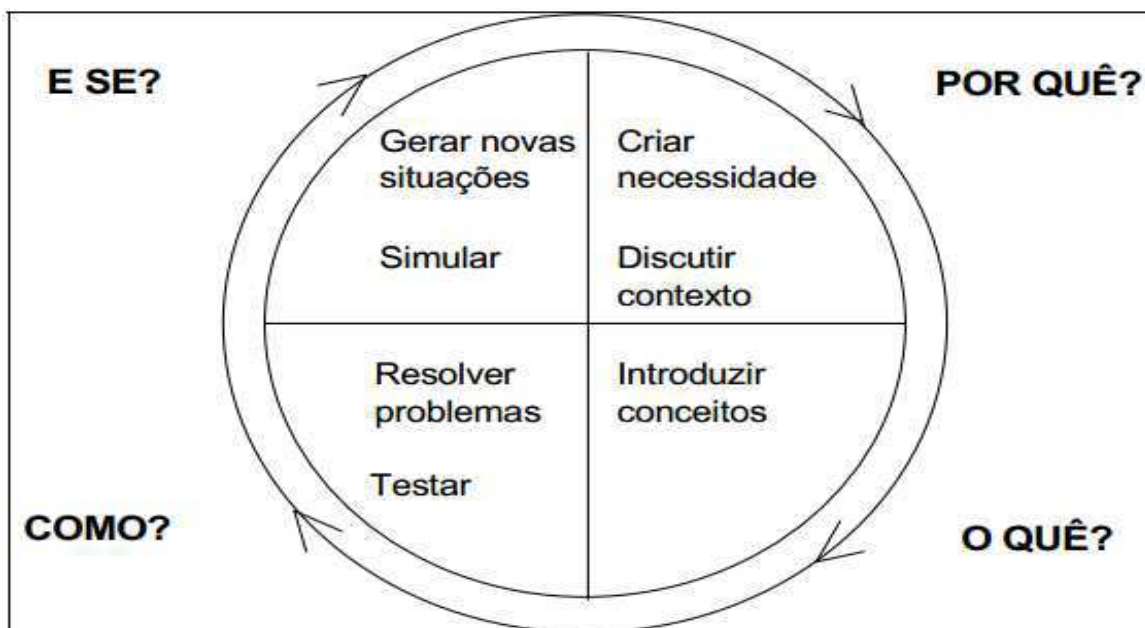


Figura 3 - Ciclo de Aprendizagem de Kolb (adaptado por Belhot).
 Fonte: Adaptado de Kolb, 1976; Belhot, 1991 apud Souza, 2001.

O ciclo de aprendizagem de Kolb (KOLB, 1976; BELHOT, 1991 APUD SOUZA, 2001) é dividido em quatro fases:

- **Fase 1:** Nesta fase os alunos serão motivados para aprender o tópico a ser estudado, buscando-se estabelecer um sentido para o assunto. Nesta fase o objetivo é responder à pergunta: "Por que é importante conhecer esse assunto?"
- **Fase 2:** É nessa fase que são apresentados aos alunos a teoria e os conceitos. Nela o objetivo é responder à pergunta: "O que é preciso saber para dominar esse assunto ou resolver esse problema?"
- **Fase 3:** É o momento em que se auxilia os alunos no desenvolvimento de modelos e técnicas para a solução de problemas. Nesta fase o objetivo é responder à pergunta: "Como esse problema pode ser resolvido?"
- **Fase 4:** A etapa em que são fornecidas aos alunos oportunidades para a autodescoberta necessária para a simulação de situações novas. O objetivo é então responder à pergunta: "E se esse

problema fosse resolvido de outra maneira ou se apresentasse de outra forma?"

Portanto, para facilitar as atividades que serão desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem entre aluno/professor e aluno/aluno é importante que se tenha alguma informação sobre o "estilo" de cada um. Neste sentido Harb (1991) faz uma relação com os tipos de estilos de aprendizagem propostos por Kolb, apresentando quatro tipos de estilos de ensino no qual descreve as características dos professores em cada um dos estilos do inventário de Kolb. Valente et al (2007) elaboraram um quadro (Quadro 4) no qual pode-se visualizar bem essa relação de estilos.

Quadro 4: Características dos estudantes e dos professores em cada fase do ciclo de Kolb

	ESTUDANTES	PROFESSORES
Tipo 1: Experiência concreta	Estilo Divergente	Estilo Divergente Método de ensino Motivador:
	<ul style="list-style-type: none"> • Integra experiência com seus próprios valores e sentimentos, prefere ouvir e partilhar ideias, aprendendo pela experiência concreta e observação reflexiva. • Criativo e inovador têm facilidade para propor alternativas, reconhecer problemas e compreender as pessoas. • Gosta de saber o valor do que irá aprender <p>Questão favorita: Por quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visam o desenvolvimento pessoal dos alunos; • Altamente motivadores, tendem a desenvolver bom relacionamento com os alunos; • Procuram desenvolver a cooperação e a discussão de valores e significados; • Gostam de engajar os alunos em discussão sobre a vida profissional e social; • A estratégia de ensino envolve questionamento e discussão em sala de aula.
Tipo 2: Observação reflexiva	Estilo Assimilador	Estilo Assimilador Método de ensino Expositor:
	<ul style="list-style-type: none"> • Integra experiência com conhecimentos já existentes; • Conceitualizador utiliza a dedução para resolver problemas; • Trabalha bem com muitos detalhes e dados, dando-lhes uma organização lógica; • Procura assimilar novas ideias e pensamentos; • Interessados mais pela lógica de uma ideia do que pelo seu valor prático. <p>Questão favorita: o quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visam a transmissão de conhecimentos; • Na sala de aula, ele é a autoridade; • Livros textos são escritos por eles e devem ser seguidos rigorosamente; • A estratégia de ensino é tradicional (aula expositiva).

Tipo 3: Conceitualização abstrata	Estilo Convergente	Estilo Convergente Método de ensino Tutor:
	<ul style="list-style-type: none"> • Integra teoria e prática; • Utiliza tanto a abstração como o senso comum na aplicação prática das ideias e teorias; • Gosta de resolver problemas práticos e tem bom desempenho nos testes convencionais; • Procura sempre as soluções ótimas para os problemas práticos; • Combina a dedução e a indução na solução de problemas. <p>Questão favorita: Como?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visam a produtividade e a competência; • Procuram ensinar as habilidades necessárias para ser um bom engenheiro; • São altamente independentes e querem que seus alunos o sejam; • A estratégia de ensino combina aula formal com laboratório e atividade extraclasse.
Tipo 4: Experimentação ativa	Estilo Acomodador	Estilo Acomodador Método de ensino Inovador:
	<ul style="list-style-type: none"> • Integra experiência com aplicação e faz imediata aplicação da nova experiência; • Utiliza a indução na resolução de problemas; • Aprende por ensaio e erro e frequentemente descobre o novo conhecimento sem a ajuda do professor; • Altamente ativo e criativo, adapta-se facilmente às novas situações; • Independente, líder natural. <p>Questão favorita: e se?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encorajam a aprendizagem experimental e a autodescoberta; • São estimuladores e dramáticos; • Procuram expandir os limites intelectuais de seus alunos; • A estratégia de ensino envolve variados métodos e técnicas, de acordo com as necessidades.

Fonte: Valente; Abib; Kusnik, 2007.

5 METODOLOGIA

A metodologia de um trabalho científico é o um grupamento de abordagens, técnicas e métodos utilizados pela ciência para elaborar e resolver problemas de alcance objetivo do conhecimento, de maneira sistêmica. Para Silva (2008) a metodologia deve ser empregada em uma pesquisa contendo desde a formulação do problema, das hipóteses levantadas até a delimitação do universo ou a da amostra. Por sua vez, Gil (2002) define metodologia como relatório que deverá esclarecer acerca das técnicas adotadas para seleção da amostra e coleta de dados.

5.1 Classificação da Pesquisa

A pesquisa busca descrever as características e estabelecer relações entre os estilos e os métodos de ensino com os estilos de aprendizagem dos seus discentes, analisando, classificando e interpretando os dados coletados, desta forma classificando-se quanto aos objetivos o estudo trata-se de pesquisa descritiva, a qual descreve as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis e fatos. (GIL, 2008; MARTINS; THEÓPHILO, 2007)

Quanto à abordagem do problema a pesquisa se classifica como Quali-Quantitativa, essas abordagens de pesquisa podem se combinar para um melhor resultado do estudo realizado. Dias (2014) caracteriza a pesquisa qualitativa pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, possibilitando uma análise mais profunda e subjetiva, enquanto a pesquisa quantitativa possibilita visualizar medidas quantificáveis de variáveis a partir de amostras, utilizando-se de medidas numéricas para testar hipóteses ou a busca de padrões numéricos.

Em relação à pesquisa qualitativa, Duarte (2014) expõe que é tudo aquilo que não pode ser mensurável e nem traduzidos em números quantificáveis, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Os dados, em vez de serem tabulados a fim de apresentar resultados precisos, buscam expressar livremente o assunto em questão, levantando-se aspectos considerados relevantes.

Raupp; Beuren (2006) afirma que a abordagem quantitativa trás como intenção a garantia de resultados precisos, a fim de evitar equívocos de análise e interpretações, proporcionando maior segurança no estudo em questão. Caracteriza-se pela coleta e tratamento de dados e preocupa-se apenas com o comportamento geral dos acontecimentos.

5.2 Procedimentos de Coleta de dados

Quanto aos procedimentos à pesquisa utilizou: primeiramente o levantamento bibliográfico, o qual foi feito através de consultas a obras relevantes tanto clássicas como atuais visando obter conhecimento sobre a literatura científica já existente, a fim de construir o arcabouço teórico que dará embasamento na construção do protótipo do questionário a ser aplicado com os docentes e discentes. Neste sentido, Lakatos (2010) afirma que o intuito de uma pesquisa bibliográfica é colocar o cientista em contato com o que foi produzido sobre determinado assunto, inclusive através de conferências. Reafirmando a importância da pesquisa bibliográfica.

Posteriormente foi elaborado o questionário de pesquisa, neste contexto Gil (2002) aborda que na coleta de dados dos levantamentos são utilizadas as técnicas de interrogação, sendo elas o questionário, a entrevista e o formulário, desta forma, a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados se torna viável. Richardson (2008) complementa afirmando que o questionário cumpre a função de descrever e observar as características de um indivíduo ou grupo, além de possibilitar a medição de variáveis individuais ou grupais. Tem como característica o fato do próprio pesquisado ler e interpretar as questões, respondendo-as sem auxílio do entrevistador.

O questionário de pesquisa para os discentes foi dividido em duas partes: a primeira com os dados dos participantes (gênero, faixa etária, estado civil, vínculo empregatício, tempo em que começou a trabalhar, carga horária de trabalho, se desenvolve atividade de estágio e qual a carga horária) e a segunda com o inventário de Kolb (1999). Já para os docentes em três partes: a primeira com os dados dos participantes (gênero, faixa etária, estado civil, formação, experiência na área de formação, tempo de ensino), a segunda parte sobre os métodos de ensino (estratégias de ensino, critérios para elaborar

plano de aula, recursos didáticos utilizados, tipos de avaliações utilizadas) e a terceira o inventário de Kolb (1999). A forma de aplicação do instrumento de coleta de dados deu-se duas formas: pessoalmente, através de uma via impressa e on-line via email para a lista de contatos dos alunos que compõe a amostra.

A motivação pela adoção destas formas de coleta de dados deu-se pela dificuldade de acesso ao público-alvo, tendo em vista que tanto os discentes quanto os docentes desempenham atividades além das acadêmicas, um período de recesso das aulas, a flexibilidade nos horários de discentes e docentes.

5.3 Universo da Pesquisa e Amostra

Gil (2008) enfatiza que como os levantamentos abrangem um universo de elementos bastante extensos é impossível de considerá-los em sua totalidade, o mais frequente é trabalhar com uma amostra. Brandão (2003) conceitua amostra como um conjunto de dados ou observações recolhidas a partir de um subconjunto da população.

A população da pesquisa é composta pelos discentes e docentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Os dados da amostra dos discentes foram coletados junto à coordenação de Ciências Contábeis, da referida instituição, sendo composta por 134 alunos de um total 222 alunos matriculados, representando desta forma 75,71% da população estudada. Durante o processo de coleta de dados, alguns alunos não retornaram o questionário que foi enviado via e-mail ou responderam de forma inadequada o questionário, e conseqüentemente foram excluídos da amostra (TABELA 2).

Tabela 2 – Descrição da amostra - discentes

Total de alunos matriculados e respondentes			
Período	Nº de Matriculados	Nº de Questionários aplicados	Nº de Respondentes
1º Período	55	43	40
3º Período	50	37	32
5º Período	36	25	22
7º Período	38	29	27
9º Período	43	42	42
Total	222	177	163
DESCRIÇÃO			
	QUANTIDADE	%	
Questionários aplicados	177	100%	
Questionários respondidos	163	92,09%	
Questionários não respondidos	14	7,91%	
Questionário respondido corretamente	134	82,21%	
Questionários não respondidos adequadamente	29	17,79%	

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

O levantamento dos dados da amostra dos docentes foi junto à coordenação administrativa da Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis e Administração da UFCG, sendo composta por 19 professores que representam 54% da população pesquisada. Vale salientar que dos 35 professores que lecionam no curso, cinco encontram-se afastados para mestrado ou doutorado, desta forma a amostra passa a representar 63,33% dos professores que se encontram atuando. Durante o processo de coleta de dados, foram enviados os questionário via e-mail para os professores que não foi possível encontra-los pessoalmente, nove não devolveram. Outros dois responderam de forma inadequada o questionário, em ambos os casos, foram excluídos da amostra (TABELA 3).

Tabela 3: Descrição da amostra- Docentes

Total de Professores que lecionam no curso de Ciências Contábeis			
Docentes	Nº de Matriculados	Nº de Questionários aplicados	Nº de Respondentes
Ciências Contábeis	35	27	21
Total	35	27	21
DESCRIÇÃO			
	QUANTIDADE	%	
Questionários aplicados	27	100%	
Questionários respondidos	21	77,77%	
Questionários não respondidos	09	33,33%	
Questionário respondido corretamente	19	90,48%	
Questionários não respondidos adequadamente	02	09,52%	

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

5.4 Apresentação e interpretação dos dados

Segundo Creswell (2007), a análise e interpretação dos dados é um processo constante, que envolve uma reflexão continuamente sobre os dados, Envolve preparar os dados para análise, aprofundar-se no entendimento dos dados, fazer representação e interpretar o significado mais amplo dos dados. Gil (2008) afirma que na pesquisa social, para a análise dos dados utilizam-se as chamadas categorias analíticas, que devem derivar de teorias que foram previamente aceitas e que impeçam o máximo possível, julgamentos, opiniões do senso comum, preconceitos etc.

Os resultados foram apresentados de acordo com a análise dos dados referentes aos questionários aplicados com os docentes que foram divididos em três partes (Parte I- perfil, Parte II - métodos de ensino e Parte III - inventário de Kolb) e discentes que continha duas partes (Parte I - perfil e Parte II - inventário de Kolb), o qual conta com uma amostra de 134 alunos, que equivale a 61,19% dos alunos matriculados no curso de Ciências Contábeis da UFCG e 19 professores de um total de 30 professores.

Na segunda parte do questionário dos discentes e terceira parte dos questionários dos docentes, foram abordados os estilos de aprendizagem dos

alunos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Sousa- PB.

Primeiramente para a identificação dos estilos de aprendizagem de cada aluno, tomou-se por base Inventário de Estilos de Aprendizagem (*LSI - Learning Style Inventory*) de David A. Kolb. O Inventário descreve a maneira pela qual o aluno aprende e como lida com as ideias e as situações do dia-a-dia de sua vida. O inventário contém 12 sentenças, sendo que cada uma tem quatro terminações (A, B, C, D). Cada aluno classificou as terminações de cada sentença de forma a retratar a maneira como atua ao ter que aprender algo. Dessa forma, fazendo uso do espaço disponível, o acadêmico teve que classificar com “4” a terminação da sentença que descreve a sentença como aprende melhor descendo até chegar a “1” para a terminação da sentença que considera que é a maneira menos provável em que aprenderia algo. (KOLB, 1993).

Após cada acadêmico preencher o Inventário de Estilo de Aprendizagem, para fins de mensuração, a grade de escore abaixo (FIGURA 4) foi preenchida, utilizando a classificação atribuída pelo aluno no Inventário, ou seja, foi utilizada a classificação numérica de 1 a 4 para cada terminação das letras (A a D). Por fim, no total de cada fila foi obtido o resultado final para cada um dos quatros modos do ciclo de aprendizagem. (KOLB, 1993).

1A	2C	3D	4A	5A	6C	7B	8D	9B	10 B	11 A	12 B	EC TOTAL
1D	2A	3C	4C	5B	6A	7A	8C	9A	10 A	11 B	12 C	OR TOTAL
1B	2B	3A	4D	5C	6D	7C	8B	9D	10 D	11 C	12 A	CA TOTAL
1C	2D	3B	4B	5D	6B	7D	8A	9C	10 C	11 D	12 D	EA TOTAL

Legenda:
 EC = Experiência Concreta, OR = Observação Reflexiva, CA = Conceituação Abstrata, EA = Experimentação Ativa.

Figura 4: Grade de Escore - Estilo de Aprendizagem
 Fonte: Adaptado de Kolb (1993)

De acordo com a teoria de Kolb (1993), para obter o estilo de aprendizagem predominante, os resultados dos quatro modos de aprendizagem (CA, EC, EA e OR) foram revistos e colocados nos espaços abaixo e subtraídos para obter dois resultados, conforme figura 5 abaixo:

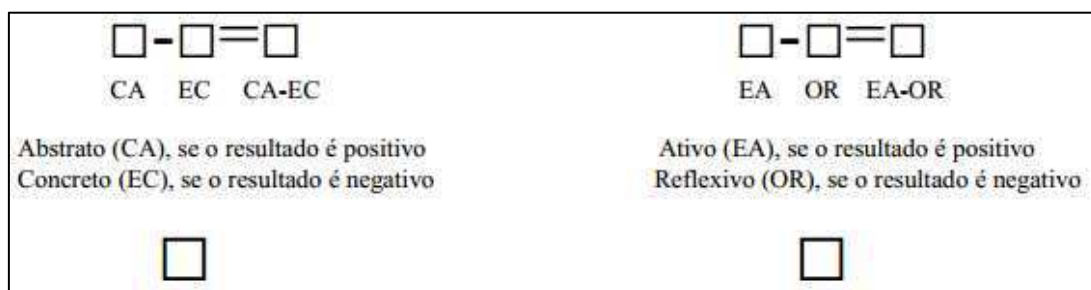


Figura 5: Modos de Aprendizagem.
Fonte: Adaptado de Kolb (1993).

Portanto, um resultado positivo na escala CA-EC indica que o resultado é mais abstrato. Um resultado negativo na escala CA-EC indica que o resultado é mais concreto. Da mesma forma, um resultado positivo na escala EA-OR indica que os resultados são mais ativos, se negativos, indica mais reflexivos. (KOLB, 1993). Após marcar os dois resultados em função das combinações CA-EC e EA-OR (FIGURA 5), por meio da figura 6, identificou-se o estilo predominante de aprendizagem por acadêmico: acomodador, divergente, convergente ou assimilador. (KOLB, 1993).

ACOMODADOR =	Experiência Concreta (EC) e Experimentação Ativa (EA)
DIVERGENTE =	Experiência Concreta (EC) e Observação Reflexiva (OR)
CONVERGENTE =	Conceituação Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA)
ASSIMILADOR =	Conceituação Abstrata (CA) e Observação Reflexiva (OR)

Figura 6: Estilos de Aprendizagem.
Fonte: Adaptado de Kolb (1993)

Dessa forma, o estilo de aprendizagem Acomodador resulta da combinação das etapas de aprendizagem da Experiência Concreta (EC) e da Experimentação Ativa (EA). O Estilo de Aprendizagem Divergente é resultado da combinação das etapas de aprendizagem da Experiência Concreta (EC) e da Observação Reflexiva (OR), já o Estilo de Aprendizagem Convergente é resultado da combinação das etapas de aprendizagem da Conceituação Abstrata (CA) e da Experimentação Ativa (EA). Por fim, o Estilo Assimilador

combina as etapas de aprendizagem da Conceituação Abstrata (CA) e da Observação Reflexiva (OR) (KOLB, 1993).

6 ANALISE DE RESULTADO

A seguir, são apresentados os resultados e discussões dos dados analisados referentes aos questionários aplicados com os docentes (perfil, métodos de ensino e inventário de Kolb) e discentes (perfil e inventário de Kolb), o qual conta com uma amostra de 134 alunos, que equivale a 61,19% dos alunos matriculados no curso de Ciências Contábeis da UFCG e 19 professores de um total de 27 professores.

6.1 Perfil dos discentes do curso de Ciências Contábeis

No que se refere aos dados da parte I do questionário de pesquisa aplicado aos discentes, 50% (67) da amostra estudada pertence ao gênero masculino, e 50% (67) pertence ao feminino (TABELA 4). Esse resultado se assemelha a pesquisa publicada pelo Conselho Federal de Contabilidade (2012) que mostra que 41% dos profissionais da contabilidade brasileira são do gênero feminino, apontando um acréscimo ao longo dos últimos anos. Essa pesquisa ainda afirma que as mulheres já representam mais de 50% dos profissionais em alguns estados brasileiros e que o mercado absorveu muito bem a mulher tanto por sua competência, como pelo meticoloso senso de organização e de disciplina. Ressalta também que no momento de tantas mudanças na área, como a adoção das normas internacionais de contabilidade nas áreas privada e pública, a crescente participação das contabilistas trouxe ganhos na qualidade da prestação de serviços, pois a mulher traz um componente questionador aguçado e detalhes muitas vezes ignorados pelos homens, além da incessante busca pelo conhecimento e a atualização.

Com relação à faixa etária constatou-se que 45% (60) da amostra encontra-se com na faixa etária de 21 a 24 anos e apenas 2% (2) encontra-se com idade acima de 37 anos (TABELA 4), demonstrando que os alunos matriculados no curso são jovens, este resultado corrobora com o estudo realizado por Faria et al (2006), que obteve resultado semelhante, justificando tal fato pela necessidade de, nessa faixa etária, as pessoas buscarem melhorar seu nível de empregabilidade. Em relação ao estado civil a pesquisa constatou

que 81% dos discentes são solteiros (TABELA 4), este índice elevado pode está relacionado com a baixa faixa etária da amostra.

Os resultados encontrados nessa pesquisa, com relação ao gênero faixa etária e ao estado civil, assemelham-se aos trabalhos de Bernardi (2005) e Faria et al (2006) todos desenvolvidos na área de contabilidade.

Tabela 4- Caracterização da amostra – discentes.

Variáveis	f	%
Gênero		
Feminino	67	50
Masculino	67	50
Idade		
17 a 20 anos	32	24
21 a 24 anos	60	45
25 a 28 anos	27	20
29 a 32 anos	6	4
33 a 36 anos	7	5
37 a 40 anos	1	1
Mais de 40 anos	1	1
Estado civil		
Solteiro	109	81
Casado	23	17
Divorciado	2	2
Separado	0	0
Total	134	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Quando questionados sobre vínculo empregatício 53% (71) dos alunos responderam que trabalham com vínculo, 13% (18) disseram que trabalham sem vínculo e 34% (45) afirmaram que não trabalham (GRÁFICO 2). Estes resultados são semelhantes a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2012, a qual aponta que 58,3% dos universitários brasileiros conciliam trabalho e estudo. Desse total 52% declararam exercer atividade remunerada, enquanto 6,3% não recebem remuneração. A pesquisa também mostra que 27,1% dos estudantes não trabalham e destes, 13,3% afirmaram que estão à procura de emprego.

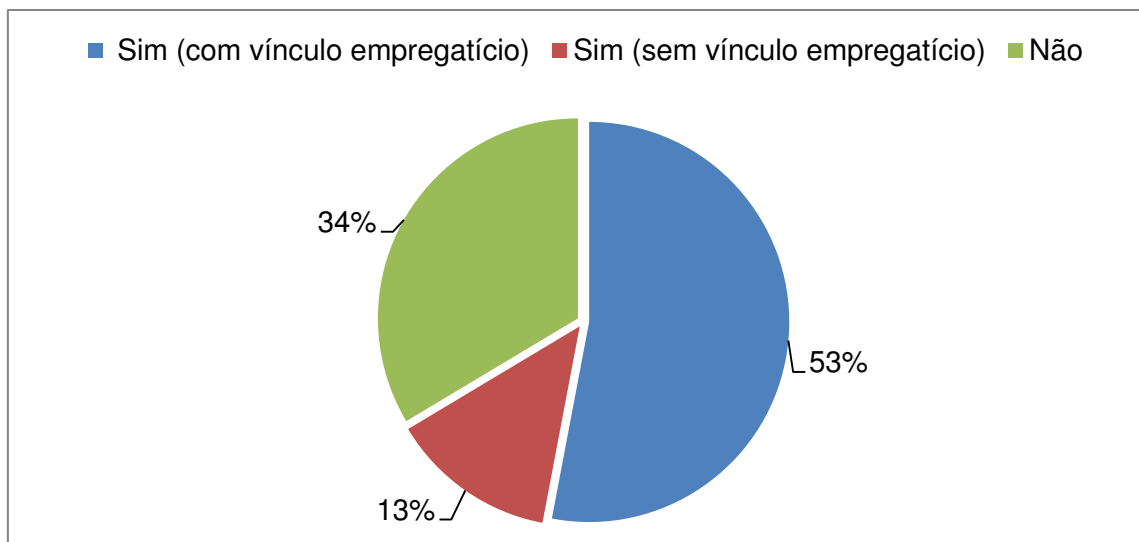


Gráfico 2 - Vínculo empregatício.
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

No que diz respeito ao tempo de trabalho, verificou-se que da amostra estudada, 57 alunos (64%) trabalham oito horas por dia, 29 alunos (33%) disseram que trabalham de quatro a sete horas por dia e 1 aluno (1%) afirmou que trabalha de uma a três horas por dia, 2 alunos (2%) disseram que tem outro tipo de carga horária (GRÁFICO 3). A pesquisa do Ipea (2012), sobre o perfil dos universitários brasileiros, aponta que trabalhar ao longo da faculdade tem impactos na rotina de estudos dos jovens. Entre os estudantes consultados na referida pesquisa, que informaram exercer algum trabalho remunerado, 44,7% declarou destinar menos de cinco horas semanais para estudos complementares, enquanto a maior parte dos que não trabalham dedicam entre seis e vinte horas semanais de estudo.

Porém, Souza (2008) afirma em sua pesquisa, que no curso de Ciências Contábeis, o fator trabalho pode ter comportamentos paradoxais, pois se por um lado o fato de o aluno trabalhar deixa-o em situação de desvantagem em relação aos que não trabalham, por terem menos tempo disponível para os estudos; por outro lado, é possível que muitos destes alunos trabalhem em empresas de contabilidade. Assim, o fato seria uma possibilidade “ampliada” de aliar a teoria aprendida em sala de aula à prática das empresas de contabilidade passando então a deixá-lo em situação de vantagem em relação aos que não trabalham.

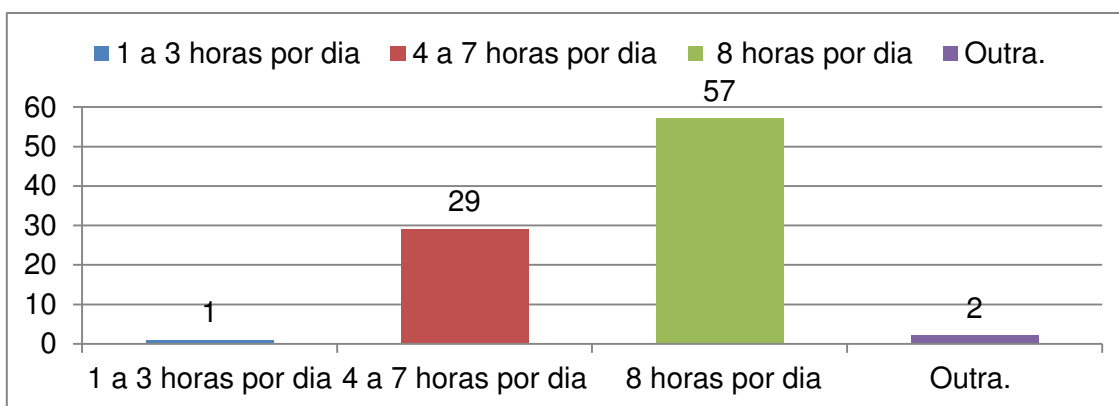


Gráfico 3 - Carga horária de trabalho por dia.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Quando questionados sobre o período em que começaram a trabalhar 69% (61) afirmaram que já trabalhavam antes de iniciar o curso e 31% (28) disseram que começaram a trabalhar depois que estavam na graduação em Ciências Contábeis (GRÁFICO 4).

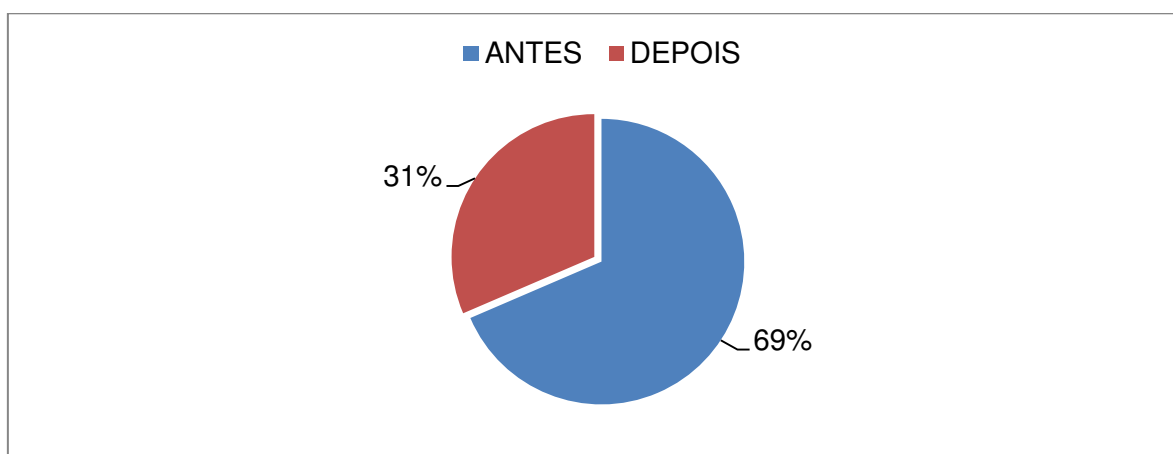


Gráfico 4 - Período em que começaram a trabalhar.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

No que diz respeito ao desenvolvimento de atividades de estágio somente 8% (11) da amostra desenvolvem esta atividade (GRÁFICO 5). Segundo a pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Estágios (ABRES), em 2013, O estágio é visto como uma porta de entrada para uma nova carreira, ele é o maior instrumento de inserção do jovem no mercado de trabalho, porém o número de estudantes é muito maior do que a oferta de vagas e assim, a grande maioria não consegue uma oportunidade. O que pode ser visto como um ponto negativo já que de acordo com o trabalho de Bernardi

(2005) os alunos afirmam acreditar que as atividades de estágio auxiliam no aprendizado teórico durante o curso.

Este fato pode ser um reflexo da deficiência das instituições de ensino superior no incentivo a essa prática, tanto no que diz respeito aos alunos buscarem mais a prática do estágio, quanto no tocante a formação de alianças entre IES e empresas para oferta desta prática, uma vez que essa é uma realidade demonstrada pelos alunos pesquisados no trabalho de Bernardi (2005): “a Instituição deveria opinar e dar conselhos sobre o estágio”.

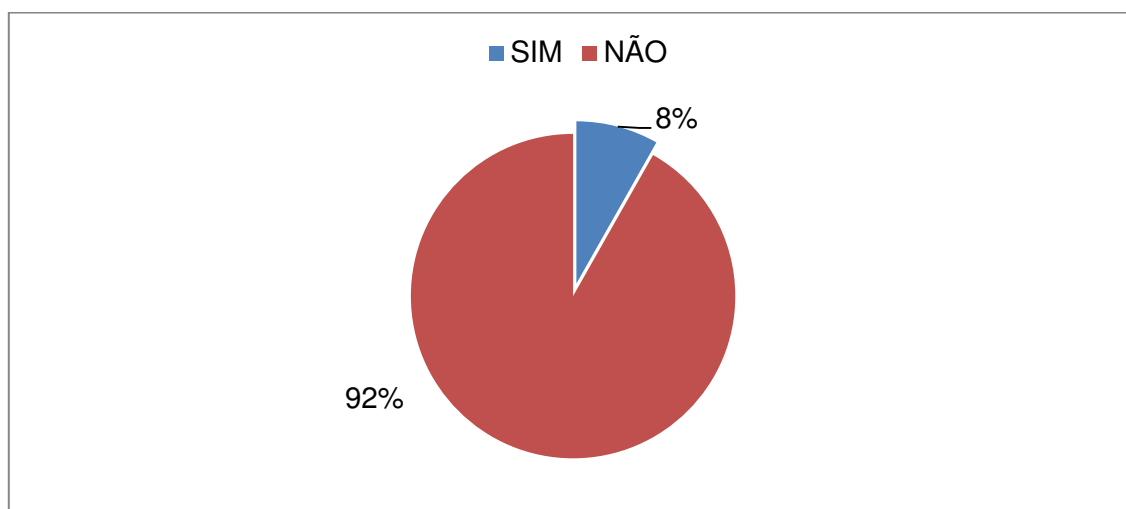


Gráfico 5: Desenvolve atividade de estágio.
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Dentre os pesquisados que desenvolvem atividade de estágio, 6 alunos (55%) estagiam de uma a três horas por dia, 3 alunos (27%) estagiam de quatro a sete horas por dia e 2 alunos (18%) disseram que desenvolvem esta atividade oito horas por dia (GRÁFICO 6). Sabendo que no artigo 10, inciso II da Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes:

A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar [...] II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

Com base na lei acima citada, percebeu-se que 27% (3) da amostra desta pesquisa está em desacordo com o estabelecido na lei de estágio (GRÁFICO 6).

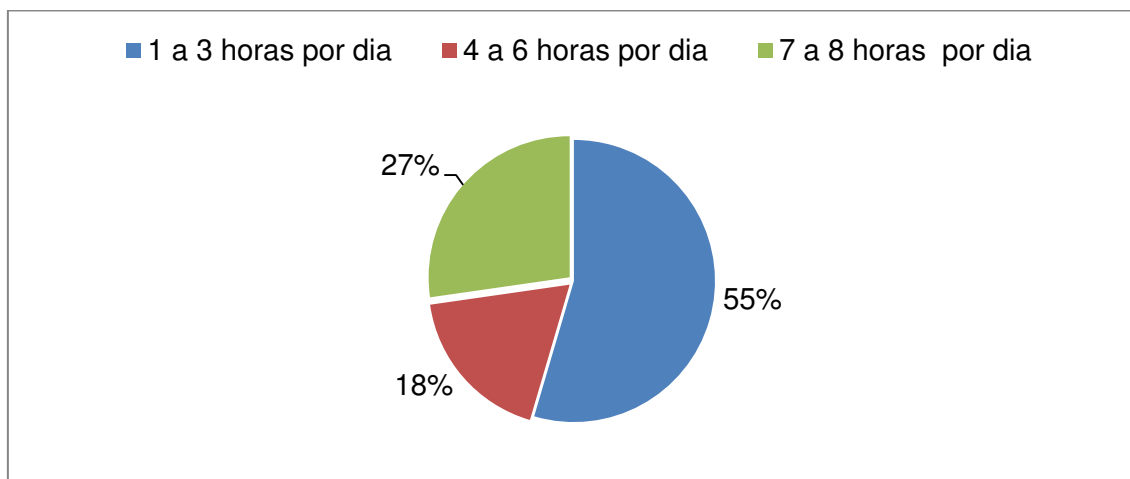


Gráfico 6: Carga horária de estágio por dia.
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

6.2 Perfil dos docentes do curso de Ciências Contábeis

No que diz respeito à caracterização da amostra (TABELA 5) a maior incidência foi do gênero feminino 53% (10). Com relação à faixa etária a maior parte da amostra apresentou-se com idade entre 33 e 40 anos representando um total de 64% (12) dos docentes. No tocante ao estado civil 74% (14) dos participantes afirmaram ser casados. Esse resultado corrobora com o estudo elaborado por Soares (2011), realizado com 25 docentes do curso de enfermagem da UFCG que apresentou maior incidência: no sexo feminino - 60% (15), faixa etária entre 31 e 40 anos - 52% (13), no estado civil 80% (20) são casados.

Tabela 5 - Caracterização da amostra - docentes

Variáveis	f	%
Gênero		
Feminino	10	53
Masculino	9	47
Idade		
21 a 24 anos	0	0
25 a 28 anos	2	10
29 a 32 anos	0	0
33 a 36 anos	6	32
37 a 40 anos	6	32
Mais de 40 anos	5	26

Estado civil		
Solteiro	4	21
Casado	14	74
Divorciado	1	5
Separado	0	0
Total	19	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Com relação à caracterização profissional verificou-se que 58% da amostra (11) é composta por mestres, 16% (03) são doutores e 26% (05) são especialistas (TABELA 6). Esse resultado corrobora com Santana (2009) que em sua pesquisa verificou que, no tocante a titulação, o corpo docente dos cursos de ciências contábeis das universidades federais do Brasil é formado, em sua maioria, por mestres e doutores.

Percebeu-se uma evolução no grau de formação dos docentes do curso de ciências contábeis da UFCG, visto que no trabalho de Oliveira et al (2011) a referida instituição de ensino não continha nenhum docente com titulação de doutor nos anos de 2009 e 2010.

No tocante ao quesito experiência profissional, constatou-se que 32% da amostra (6 docentes) possuem de 6 a 10 anos de experiência na área de formação. Quanto ao tempo de ensino o perfil dessa pesquisa tem sua maior incidência variando de 6 a 10 anos (32%). Baseando-se na pesquisa de Santana (2009) que afirma que em relação ao tempo em que estão lecionando (não necessariamente no curso de Ciências Contábeis) mais da metade dos respondentes exercem a docência há mais de 12 anos e por isso considera-os professores experientes e que podem, assim, revelar um grande potencial para responder questões sobre metodologias de ensino; considera-se os docentes do curso de Ciências Contábeis da UFCG, bons profissionais, cuja experiência é bastante favorável para um maior aprendizado dos alunos.

Tabela 6 – Caracterização profissional dos docentes

Variáveis	f	%
Formação		
Graduação	0	0
Especialização	5	26
Mestrado	11	58
Doutorado	3	16
Pós-Doutorado	0	0
Experiência na área de formação		
Nenhuma	0	0
Menos de um ano	1	5
1 a 5 anos	3	16
6 a 10 anos	6	32
11 a 15 anos	5	26
Mais de 15 anos	4	21
Tempo de ensino		
Menos de um ano	1	5
1 a 5 anos	5	26
6 a 10 anos	6	32
11 a 15 anos	5	26
Mais de 15 anos	2	11
Total	19	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Quando questionados sobre os componentes curriculares ministrados a maior parte da amostra 84,21% (16 professores) leciona disciplinas que pertencem aos componentes básicos, que baseado na Resolução 10/2004 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, são disciplinas que abordam estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística; 57,89% (11 professores) lecionam componentes optativos, 36,84% (7 professores) lecionam disciplinas que pertencem aos componentes profissionalizantes os quais abordam estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado; 36,84% (7 professores) lecionam disciplinas dos componentes teórico-prático que são Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando

softwares atualizados para Contabilidade. e 15,79% (3 professores) lecionam componentes flexíveis (GRÁFICO 7).

Convém ressaltar, porém, que os professores podem lecionar em mais de um componente curricular, por isso a soma dos docentes que lecionam as disciplinas dos componentes não é igual ao total da amostra estudada.

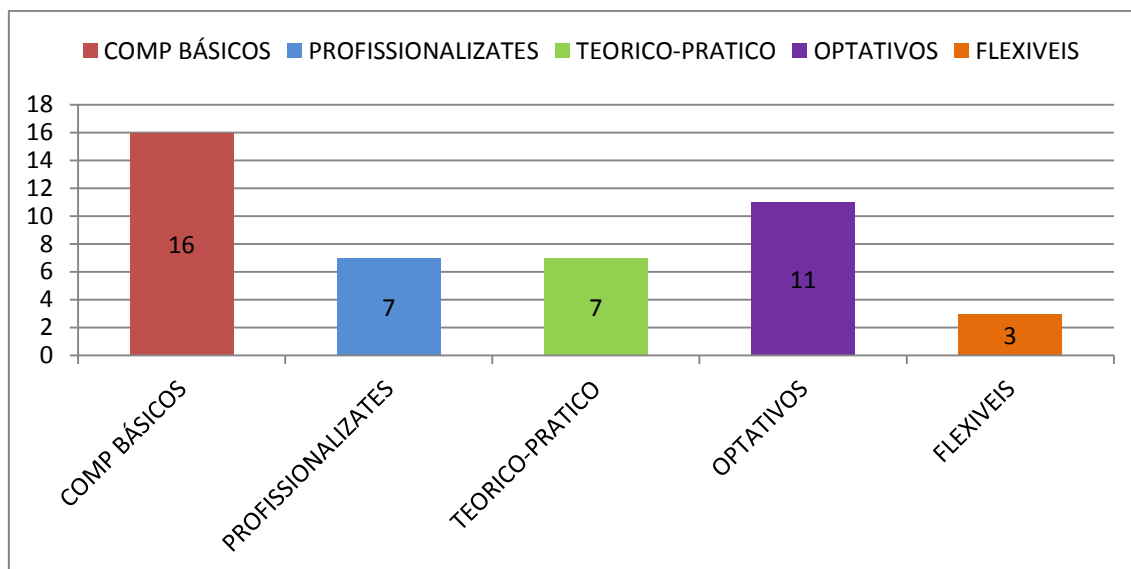


Gráfico 7 – Componentes curriculares ministrados.
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

6.3 Métodos de ensino utilizados pelos docentes

Quando questionados sobre os métodos de ensino (as estratégias de ensino) utilizados (as) em sala de aula (TABELA 7), 89,48% da amostra afirmou que sempre utiliza aula expositiva e 78,95% afirmou sempre utilizar resolução de exercícios, sendo os dois métodos mais utilizados dentre as 15 opções dadas. No tocante aos métodos menos utilizados está o simpósio onde 89,48% dos docentes afirmou não utilizar. Esse resultado assemelha-se ao trabalho de Santana (2009) que afirma que os métodos de ensino utilizados com maior frequência são aula expositiva (95,1%).

Os professores questionados, ainda, tiveram a opção de especificar se utilizam outro tipo de estratégia de ensino e somente 1 docente afirmou que utiliza outra opção, fazendo uso de software contábil em suas aulas.

Tabela 7 – Métodos de ensino utilizados (estratégias de ensino).

Métodos de ensino	Não utiliza		As vezes utiliza		Sempre utiliza	
	f	%	f	%	f	%
Aula expositiva	1	5,26	1	5,26	17	89,48
Exposição e visitas	13	68,42	6	31,58	0	0
Dissertação ou resumo	7	36,84	9	47,37	3	15,79
Projeção de fitas	13	68,42	4	21,05	2	10,53
Seminário	4	21,05	11	57,89	4	21,05
Ciclo de palestras	13	68,42	5	26,31	1	5,26
Discussão com a classe	2	10,52	6	31,58	11	57,89
Resolução de exercícios	0	0	4	21,05	15	78,95
Estudo de Caso aplicado ao ensino	3	15,79	9	47,37	7	36,84
Aulas Práticas	6	31,58	8	41,10	5	26,31
Estudo Dirigido	6	31,58	9	47,37	4	21,05
Jogo de empresas	15	78,95	3	15,79	1	5,26
Mapa conceitual	15	78,95	1	5,26	3	15,79
Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)	14	73,68	4	21,05	1	5,26
Simpósio	17	89,48	1	5,26	1	5,26

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

No que diz respeito aos critérios utilizados para definir as estratégias de ensino a serem aplicadas em sala (TABELA 8), 100% da amostra respondeu que adota algum critério. Destes 94,64% afirma que sempre adota a ementa da disciplina como critério, sendo, então, o mais utilizado pelos docentes dessa pesquisa. No entanto, 89,48% da amostra também, afirmou utilizar como critérios: experiência adquirida, tipo de aula e objetivos da disciplina. Esse resultado assemelha-se ao obtido na pesquisa de Dias (2008) que destacou que 50% dos professores afirmam que as estratégias de ensino devem estar definidas de acordo com os objetivos da disciplina. Corroborando com esses resultados, Mazione (2013) considera o tipo de aula, os objetivos da disciplina e a ementa da disciplina fatores determinantes para a escolha da estratégia a ser utilizada em sala de aula. E Ayres (2004) afirma que se o professor selecionar cuidadosamente os métodos que irá utilizar, de acordo com o tema da aula e os objetivos a serem atingidos, a aula será mais atraente, e os alunos assimilarão o conteúdo com maior facilidade.

Tabela 8 - Critérios utilizados.

Critérios	Não utiliza		As vezes utiliza		Sempre utiliza	
	f	%	f	%	f	%
Nenhum	19	100	0	0	0	0
Experiência adquirida	1	5,26	1	5,26	17	89,48
Replicar modelos	3	15,79	8	41,10	8	41,10
Aula expositiva	1	5,26	4	21,05	14	73,68
Plano de aula	1	5,26	2	10,52	16	84,21
Tipo de aula	2	10,52	0	0	17	89,48
Relevância do assunto	0	0	4	21,05	15	78,95
Condição da turma	3	15,79	3	15,79	13	68,42
Período no semestre	7	36,84	4	21,05	8	41,10
Características da turma	2	10,52	6	31,58	11	57,89
Características do assunto	1	5,26	3	15,79	15	78,95
Objetivos da disciplina	1	5,26	1	5,26	17	89,48
Ementa da disciplina	0	0	1	5,26	18	94,74
Necessidade das empresas	5	26,31	5	26,31	9	47,37
Legislação contábil	6	31,58	1	5,26	12	63,16

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Quando questionados sobre os recursos didáticos utilizados (TABELA 9), dentre as nove opções dadas, 84,21% da amostra afirmou usar o data show e 73,68% disse fazer uso do quadro branco. Observa-se, portanto, que existe, por parte dos docentes um predomínio na utilização destes recursos, o que não surpreende, pois verificou-se na tabela 5 que o método de ensino mais utilizado é a aula expositiva, e sabe-se que estes são os principais recursos usados por essa metodologia. No tocante aos recursos menos utilizados, verificou-se que o 57,89% da amostra não faz uso do laboratório de informática. Este resultado é semelhante ao estudo realizado por Oliveira et al (2011) nessa mesma Instituição de Ensino, no qual 95% dos pesquisados afirmaram usar o quadro branco e 63,60% não utilizavam o laboratório de informática.

Tabela 9 – Recursos didáticos utilizados

Recursos didáticos	Não utiliza		As vezes Utiliza		Sempre utiliza	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Quadro branco	2	10,52	3	15,79	14	73,68
Data show	0	0	3	15,79	16	84,21
Livro texto	1	5,26	8	41,10	10	52,63
Laboratório de informática	11	57,89	5	26,31	3	15,79
Apostilas	9	47,37	3	15,79	7	36,84
Artigos	3	15,79	7	36,84	9	47,37
Exercícios	0	0	6	31,58	13	68,42
Filmes	10	52,63	7	36,84	2	10,52
Leituras complementares	4	21,05	7	36,84	8	41,10

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Com relação aos tipos de avaliação (TABELA 10) verificou-se que 84,21% dos docentes usam provas subjetiva/objetiva como principal meio de avaliação. Contudo, 52,63% da amostra também, afirmou utilizar atividades individuais e trabalhos em sala como forma de avaliar. Dentre as treze opções dadas, a prova oral foi o tipo de avaliação menos utilizado pela amostra. Oliveira et al (2011) afirma que avaliações utilizando provas objetivas e subjetivas são as preferidas dos professores, pois os mesmos enfatizam ser importante avaliar o aluno em questões discursivas, verificando sua capacidade reflexiva, mas que também é primordial as questões de múltipla escolha, despertando no discente a capacidade de enfrentar inúmeras possibilidades e ter a convicção de sua resposta ao marcar uma opção.

Tabela 10 – Tipos de avaliações

Tipos de avaliações	Não utiliza		Às vezes Utiliza		Sempre utiliza	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Prova objetiva	5	26,31	5	26,31	9	47,37
Prova subjetiva	2	10,52	5	26,31	12	63,16
Prova objetiva / subjetiva	2	10,52	1	5,26	16	84,21
Seminário	6	31,58	6	31,58	7	36,84
Trabalho em sala	2	10,52	7	36,84	10	52,63
Trabalho extraclasse	2	10,52	9	47,37	8	41,10

Atividades contínuas	5	26,31	6	31,58	8	41,10
Dinâmicas	9	47,37	8	41,10	2	10,52
Atividades em grupo	3	15,79	8	41,10	8	41,10
Atividades individuais	1	5,26	8	41,10	10	52,63
Provas orais	16	84,21	2	10,52	1	5,26
Provas práticas	12	63,16	6	31,58	1	5,26
Resumo / resenha	7	36,84	8	41,10	4	21,05

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

6.4 Análise do Inventário de David Kolb.

A seguir, são apresentados os resultados e discussões da análise do Inventário de Estilos de Aprendizagem (*LSI - Learning Style Inventory*) de David A. Kolb contido na segunda parte dos questionários aplicados com os discentes e a terceira parte dos questionários aplicados aos docentes.

6.4.1 Discentes

Os dados obtidos com a aplicação do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb possibilitaram identificar, na amostra estudada, a distribuição dos quatro estilos de aprendizagem (GRÁFICO 9).

Percebeu-se que no curso de Ciências Contábeis da UFCG, os quatro estilos de aprendizagem são encontrados, sendo o estilo assimilador o predominante, representando 53% da amostra total. E o perfil com menor incidência foi o acomodador com 6% do total da amostra.

Os assimiladores são indivíduos disciplinados e sistemáticos que utilizam o pensamento para a construção de esquemas e modelos, ou seja, são indivíduos bastante racionais, com iniciativa, impacientes, que gostam de ver resultados, de mudar situações e que necessitam de oportunidades para praticar o que aprendem, são sujeitos que trabalham bem com muitos detalhes e dados, dando-lhes uma organização lógica.

Dessa forma, esses sujeitos exigem dos seus educadores um papel de especialista e necessitam, para seu melhor desempenho, de organização lógica das tarefas. Na aprendizagem formal, torna-se natural que os indivíduos de estilo assimilador prefiram aulas expositivas, assistir conferências, visitar exposições, trabalhar com modelos analíticos e desenvolver análises de

profundidade (ALMEIDA, 2010; KOLB, 1984; KOLB & KOLB, 2005). Esse resultado corrobora com os achados de Cordeiro e Silva (2012), Leitão (2006), Sonaglio (2012) e Cerqueira (2000), cujo levantamento com estudantes de diversas áreas do conhecimento mostrou que a maioria apresenta estilo assimilador.

O segundo estilo de maior incidência (32%) entre os estudantes que compõe a amostra é o estilo convergente, discentes com esse estilo obtêm mais sucesso ao lidar com situações que têm uma única solução correta, utiliza o raciocínio hipotético-dedutivo, e seu ponto forte é a aplicação prática das ideias, tendo em vista sua capacidade para definir bem os problemas e tomar decisões. Os estudantes deste estilo gostam de ter a oportunidade de trabalhar ativamente em tarefas bem definidas, e de aprender por tentativa e erro em um ambiente que permita-lhes errar com segurança. Porém o aluno que tem uma forte concentração deste estilo pode tomar decisões com excessiva rapidez e resolver equivocadamente os problemas.

O estilo Divergentes foi identificado em apenas 9% da amostra, para aprender estudantes com esse estilo, tem de vivenciar e se envolver em situações reais, é característico, desse estilo, valorizar realidades complexas e decidir e intuitivamente. O estudante Divergente Integra experiência com seus próprios valores e sentimentos, refere ouvir e partilhar ideias, aprendendo pela experiência concreta e observação reflexiva. É Criativo e inovador, tem facilidade para propor alternativas, reconhecer problemas e compreender as pessoas Gosta de saber o valor do que irá aprender e querem interagir com professores e colegas.

Os acomodadores, estilo de menor incidência (6% da amostra), são indivíduos que fazem as coisas de modo intuitivo, a fim de se obter experiência. Kolb (1999) afirma que é provável que a tendência desse estilo seja atuar com base em seus sentimentos em vez de analisar logicamente a situação, e por isso estes indivíduos preferem ter novas experiências, e executar planos que apresentem desafios.

Na resolução de problemas, este estilo prefere se basear nas informações obtidas com outras pessoas, ao invés de se basear nas suas próprias análises, e tais características levam o acomodador a inclinar-se a trabalhos que envolvam o mercado e vendas. É possível que esse seja o estilo

que tenha a preferência para o empreendedorismo, pois são indivíduos que tendem a ter características de liderança, a assumir riscos, a iniciar projetos e a ser prático. Nas situações de aprendizagem formal, provavelmente os indivíduos acomodadores preferem trabalhar com outras pessoas no intuito de cumprir os objetivos, desenvolver trabalhos em campo e práticos, e provar diversos tipos de conceitos e teorias para a realização de projetos específicos (KOLB, 1999; KOLB & KOLB, 2005; SANTOS, 2008; CERQUEIRA, 2000).

Cerqueira (2000) destaca que o grau de confiabilidade e validade do inventário de estilos de aprendizagem de Kolb (1976) foi considerado adequado em pesquisa realizada por Tirados (1985) cujos resultados apontaram uma boa aceitação do inventário pelos sujeitos, sendo úteis e interessantes os aspectos que pretende valorizar e os resultados obtidos coincidiram, na grande maioria dos casos, com o esperado pelo próprio sujeito.

Com a determinação do perfil dos estilos de aprendizagem dos discentes, percebeu-se que os métodos de ensino utilizados pelos docentes (TABELA 7), dessa instituição, vai de encontro com as exigências dos acadêmicos.

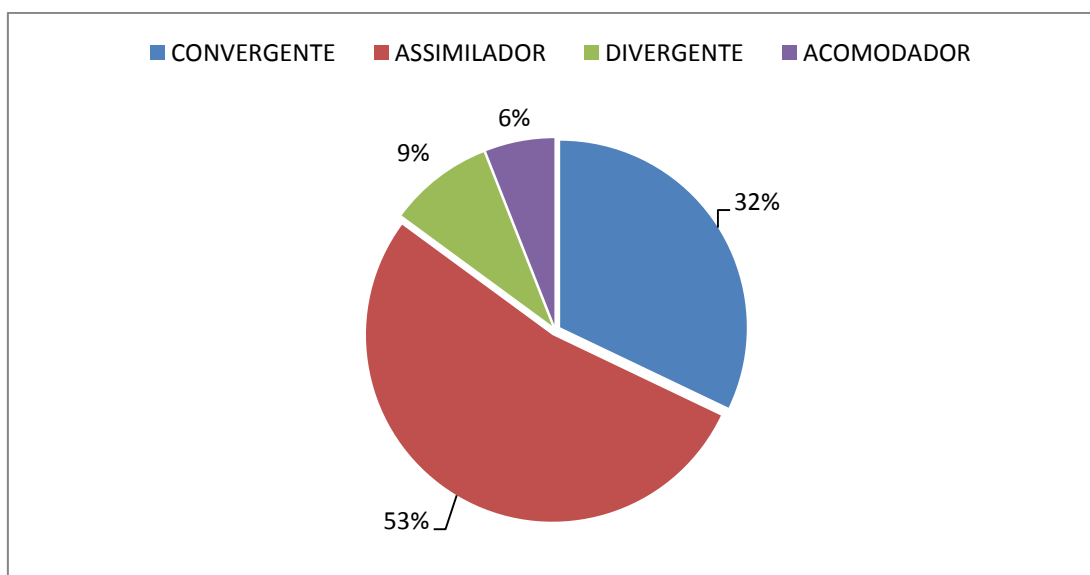


Gráfico 8 - Estilos de aprendizagem dos discentes. Inventário de Kolb.
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

6.4.2 Docentes

Quanto ao Inventário de Estilos de aprendizagem aplicado com os professores, verificou-se que 47% da amostra possui estilo convergente, 42%

possui estilo assimilador, 11% possui o estilo divergente e nenhum professor apresentou o estilo acomodador (Gráfico 9).

Isso nos permite compreender a proposta de Harb et al (1995), que relaciona os estilos de ensino dos docentes com os estilos de aprendizagem de Kolb. Assim, visualizam-se através das características de aprendizagem dos professores do curso de Ciências Contábeis, as suas respectivas características de ensino. O estilo convergente, de maior concentração entre os professores desse estudo, possui as características de tutores, ou seja, visam a produtividade dos alunos, e costumam combinar aulas em sala, com aulas em laboratórios e atividades extra-classe.

O segundo estilo de maior predominância entre os docentes é o assimilador que possui características de expositores. Como expositores, os professores, comumente, preferem utilizar-se de métodos de ensino mais tradicionais, principalmente de aulas expositivas. Além disso, os portadores desse estilo costumam ser mais rígidos em relação à passagem de conhecimento, visando sempre à fundamentação das aulas em teorias.

O estilo de menor concentração entre os docentes que compõe a amostra é o Divergente que tem métodos de ensino, segundo Harb (1991), motivador, professores com este perfil visam o desenvolvimento pessoal dos alunos, são altamente motivadores, tendem a desenvolver bom relacionamento com os alunos, procuram desenvolver a cooperação e a discussão de valores e significados, gostam de engajar os alunos em discussão sobre a vida profissional e social e a sua estratégia de ensino envolve questionamento e discussão em sala de aula.

Não foi encontrado em nenhum docente da amostra, o perfil acomodador, que tem características de inovador. Docentes com este perfil encorajam a aprendizagem experimental e a autodescoberta, são estimuladores e dramáticos, procuram expandir os limites intelectuais de seus alunos, e a sua estratégia de ensino envolve variados métodos e técnicas, de acordo com as necessidades.

Comparando as características de ensino dos professores com os estilos de aprendizagem dos alunos, pode-se observar que existem correlações pois, verificou-se que os professores com estilo assimilador - segundo na preferência dos docentes - possuem características expositoras que desenvolvem métodos

de ensino compatíveis com a maioria dos alunos de Contabilidade, que são de estilo assimilador. E o estilo com maior concentração dos professores - o convergente - que possui características de tutor, é compatível com o segundo maior estilo predominante entre os alunos que possuem estilo convergente.

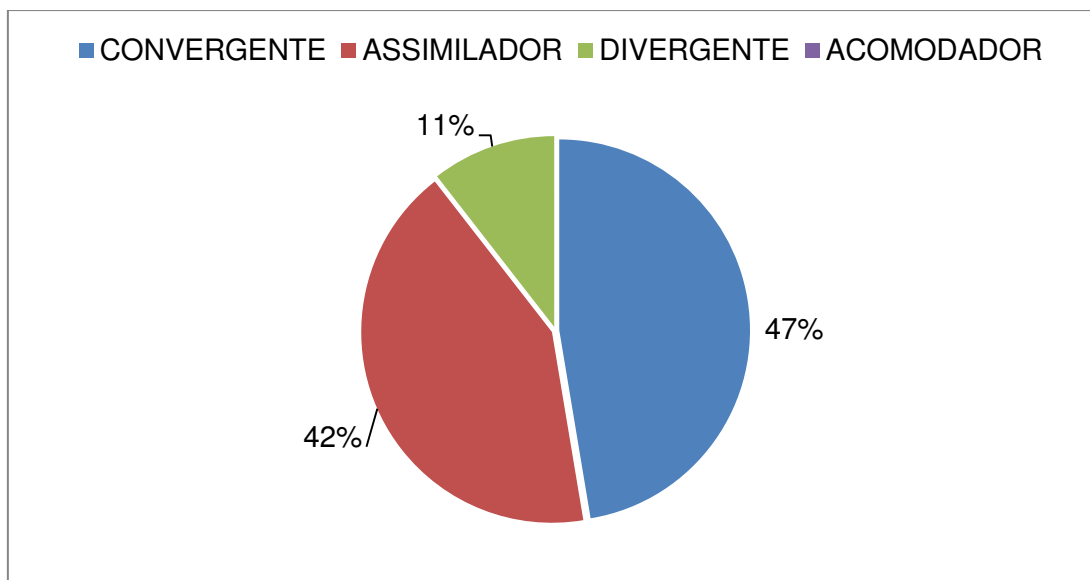


Gráfico 9 - Estilos de aprendizagem dos docentes. Inventário de Kolb.
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

6.5 Análise relacional: Estilos de Aprendizagem *versus* Métodos de ensino

A partir da analogia feita por Harb (1991), onde o mesmo descreve as características dos professores em cada um dos estilos do inventário de Kolb, pôde-se fazer uma relação entre os principais estilos de aprendizagem e os tipos de ensino encontrados nesta pesquisa ensino.

Portanto, para facilitar as atividades que serão desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem entre aluno/professor e aluno/aluno é importante que se tenha alguma informação sobre o estilo de aprendizagem de cada um. Baseada nesse contexto e comparando as características de ensino dos professores com os estilos de aprendizagem dos alunos, observou-se que existem correlações.

Verificou-se que os professores com estilo assimilador - segundo na preferência dos professores - possuem características expositoras que desenvolvem métodos de ensino compatíveis com a maioria dos alunos de

Contabilidade, que são de estilo assimilador. E o estilo com maior concentração dos professores - o convergente - que possui características de tutor, é compatível com o segundo maior estilo predominante entre os alunos que possuem estilo convergente (QUADRO 5).

Quadro 5- Relação dos estilos de Aprendizagem versus Métodos de Ensino

	ESTUDANTES	PROFESSORES
1º estilo com maior concentração	<p>Assimilador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integra experiência com conhecimentos já existentes; • Conceitualizador utiliza a dedução para resolver problemas; • Trabalha bem com muitos detalhes e dados, dando-lhes uma organização lógica; • Procura assimilar novas ideias e pensamentos; • Interessados mais pela lógica de uma ideia do que pelo seu valor prático. <p>Questão favorita: o quê?</p>	<p>Convergente Método de ensino Tutor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visam a produtividade e a competência; • Procuram ensinar as habilidades necessárias para ser um bom engenheiro; • São altamente independentes e querem que seus alunos o sejam; • A estratégia de ensino combina aula formal com laboratório e atividade extraclasse.
2º estilo com maior concentração	<p>Convergente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integra teoria e prática; • Utiliza tanto a abstração como o senso comum na aplicação prática das ideias e teorias; • Gosta de resolver problemas práticos e tem bom desempenho nos testes convencionais; • Procura sempre as soluções ótimas para os problemas práticos; • Combina a dedução e a indução na solução de problemas. <p>Questão favorita: Como?</p>	<p>Assimilador Método de ensino Expositor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visam a transmissão de conhecimentos; • Na sala de aula, ele é a autoridade; • Livros textos são escritos por eles e devem ser seguidos rigorosamente; • A estratégia de ensino é tradicional (aula expositiva).

Fonte: Adaptado de Kolb 1984; Harb 1991; Dados da pesquisa, 2015.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes é fundamental para explicar o porquê de certos métodos de ensino funcionarem bem com alguns estudantes e com outros não, o fato de um estudante preferir trabalhar sozinho em vez de participar de um grupo; ou ainda, preferir concluir um projeto antes de começar outro, em vez de trabalhar em vários projetos paralelos, não é apenas uma curiosidade interessante: é uma informação valiosa que o professor pode usar no aprimoramento da eficácia e eficiência de seu ensino.

Assim a presente pesquisa que teve como propósito aplicar o inventário de estilos de aprendizagem de David Kolb (Teste Kolb) em alunos e professores do curso de bacharelado em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) buscando investigar a relação entre os estilos e os métodos de ensino utilizados pelos docentes do curso com os estilos de aprendizagem dos seus discentes; traçando o perfil dos alunos e professores.

A partir dos resultados, observou-se que os alunos de graduação do curso de ciências contábeis da UFCG, pertencem a ambos os sexos e em sua maioria são jovens, solteiros, com idade entre 21 e 24 anos e que trabalham oito horas por dia. E de acordo com os estilos de Kolb, o estilo de aprendizagem predominante nesse estudo foi o Assimilador, que se destaca por seu raciocínio indutivo e por sua habilidade para criar modelos abstratos e teóricos, os pertencentes a esse estilo são indivíduos que se interessam mais pelo aspecto lógico de uma ideia do que pelo seu valor prático. Um forte componente assimilador pode levar o indivíduo a "construir castelos no ar" e ser incapaz de aplicar seus conhecimentos em situações práticas.

Entre os professores do curso, percebeu-se um índice elevado de adultos jovens com idade entre 33 e 40 anos (64%), com titulação de mestrado e doutorado (74%) e tempo médio de experiência profissional de 6 a 10 anos. Entre os profissionais o estilo de aprendizagem predominante é o Convergente, e conseqüentemente, o de ensino é o Tutor; estilo que visa a produtividade e a competência dos discentes, ensinando-os as habilidades necessárias para ser um bom profissional; são altamente independentes e

querem que seus alunos também sejam. Utilizam como estratégia de ensino a combinação de aula formal com laboratório e atividade extraclasse.

Constatou-se que os estilos de aprendizagem dos professores e seus métodos de ensino condizem com a teoria de Harb, pois, os métodos de ensino mais utilizados pelos docentes desta pesquisa são aula expositiva, e resolução de exercícios, sendo estas, segundo Harb (1991), as estratégias de ensino mais utilizadas pelos estilos tutor e expositor, estilos predominantes entre os docentes do curso. Porém percebe-se que, ainda que pequena, há uma incompatibilidade entre o modo de aprender dos alunos e o modo de ensinar dos professores.

Em razão de estruturas curriculares, natureza de disciplinas, turmas numerosas, estilo de ensinar do professor, entre outros, atender perfeitamente aos estilos de aprendizagem dos alunos constitui em um grande desafio tanto para o aluno, quanto para o professor. Saliencia-se que dificilmente será possível criar um estilo de ensinar que possa atender a todos os acadêmicos em toda a sua trajetória universitária, porém, isso pode ser superado, caso o estudante esteja e permaneça motivado a aprender e o professor flexibilize seu modo de ensinar, buscando adequar seus métodos de ensino, de forma a interagir com os perfis dos alunos.

Acredita-se que os resultados apresentados nesta pesquisa possam contribuir com o avanço da pesquisa sobre o tema, especialmente na área das Ciências Sociais Aplicadas, e sobretudo, para um melhor conhecimento do estilo predominante dos alunos e professores do Curso de Ciências Contábeis.

Assim sugere-se que futuras pesquisas busquem respostas para as seguintes questões: É possível identificar um estilo de aprendizagem predominante nos estudantes do curso de Ciências Contábeis do Brasil? Os estilos de aprendizagem de Kolb influenciam no desempenho acadêmico dos estudantes de Ciências Contábeis? É possível determinar um padrão de ensino que organize os alunos por estilos de aprendizagem e com isso fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem?

REFERÊNCIAS

ANDERE, M. A. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação.** Ribeirão Preto. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo.

ARAÚJO, A. M. P. de; SANTANA, A. L. A.; RIBEIRO, E. M. S. **Fatores que afetam o processo ensino no curso de ciências contábeis: um estudo baseado na percepção dos professores.** In: ANPCONT, 2009, São Paulo. Anais. São Paulo: ANPCONT, 2009.

AYRES, A. T. **Prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROS, D. M. V. *et al.* (org.). **Estilos de Aprendizagem na atualidade.** v. 1. Lisboa: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://estilosdeaprendizagem-vol01.blogspot.com>>. Acesso em 05 Jan. 2015.

BEAVERS, A. Teachers As Learners: Implications Of Adult Education For Professional Development. **Journal of College Teaching and Learning**, v. 6, n. 7, 2009.

BELHOT, R. V. **Reflexões e propostas sobre o "Ensinar engenhan'a" para o século XXI.** São Carlos. 1997. 126 f. Tese (Livre Docência) – Escola de Engenharia de São Carlos – EESC - Universidade de São Paulo – USP.

BELHOT, ET. AL. O Uso da Simulação no Ensino de Engenharia. **Anais: XXIX Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia.** Porto Alegre, 2001.

BERNARDI, R. **A influência do estágio no curso de ciências contábeis da universidade federal de santa catarina na formação acadêmica do profissional contábil.** 2005. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BEUREN, I. M.; GRILLO M. **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria E Prática.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRAGA, E. M. **Enseignement Apprentissage de La Statistique, TICE ET Environnement Numerique de Travail. ÉtudedesEffets de SupportsDidactiquesNumeriques, MédiateursdanslaConceptualisation em Statistique.** France. 2009. 287 f. Tese (Doutorado em Sciences de l'éducation) Université Lumière Lyon 2, Lyon – France.

BRANDÃO, R. M.; PORTA NOVA, A. M. O. **Análise de resultados da simulação de filas de espera não estacionárias usando séries cronológicas.** Literacia e Estatística - Actas do X Congresso Anual da

Sociedade Portuguesa de Estatística, Brito, P., Figueiredo, A., Sousa, F., Teles, P., Rosado, F. (eds), Sociedade Portuguesa de Estatística, 2003.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

_____. **Alvará de 01 de Abril de 1808.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_22/alvara_2_4.htm>. Acesso em 17 Ago. 2014.

_____. **Alvará de 05 de janeiro de 1785.** Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtexport/makepdf.php?cid=726&mid=31&full_pdf=1&lid=9743>. Acesso em 17 Ago. 2014.

_____. **Alvará de 15 de Julho de 1809.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/alvara/antioresa1824/alvara-40084-15-julho-1809-571756-publicacaooriginal-94875-pe.html>>. Acesso em 17 Ago. 2014.

_____. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 7.988, de 22 Set. de 1945.** Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=27880>>. Acesso em 17 Ago. 2014.

_____. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 20.158, de 30 de junho de 1931.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-norma-pe.html>>. Acesso em 17 Ago. 2014.

_____. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del9295.htm>. Acesso em 17 Ago. 2014.

_____. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 5.773, de 09 de maio de 2006.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.html>. Acesso em 17 Ago. 2014.

_____. Casa Civil. **Lei nº 556, de 25 de Junho de 1850.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-556-25-junho-1850-501245-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 17 Ago. 2014.

_____. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-556-25-junho-1850-501245-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 17 Ago. 2014.

_____. Casa Civil. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em 13 Jan. 2015.

_____. Casa Civil. **Lei nº 12.249, de 22 de junho de 2010.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm>. Aces

so em 17 Ago. 2014.

BRAGA., D. B.; FRANCO, L. R. H. R. **Revolucionando as técnicas de aprendizagem da engenharia com o EAD.** In: World Congress on Engineering and Technology Education, São Paulo, p. 1083-1087, 2004.

BRUNER, J. **The process of education.** Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1977. Disponível em: <http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/8930/mod_resource/content/1/JBruner.pdf>. Acesso em 29 de Ago. de 2014.

BUENO, L. F. **A Evolução do Ensino de Economia no Brasil.** Escola de Pós-Graduação em Economia. Ensaios Econômicos da EPEGE. nº5. Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo. 1972. Disponível em:<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/688>> Acesso em 29 de Ago. de 2014.

CAPACCHI, *et al.* **A prática do ensino contábil no Estado do Rio Grande do Sul: Uma análise da grade curricular frente às exigências legais e necessidades acadêmicas.** In: Anais de Congresso Anpcont, 1^o, Gramado, 2006.

CARNEIRO, *et al.* **História dos congressos brasileiros de contabilidade/ Conselho Federal de Contabilidade.** 2. ed. p. 117. Brasília: Conselho Federal de Contabilidade, 2012.

CAVALCANTI, *et al.* **Guia para Elaboração da Monografia.** Sousa: Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Estilos de aprendizagem em Universitários.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2000.

CHIRINOS, N.; PADRÓN, E. A Metacognición en los Estilos de Aprendizaje de Estudiantes de Postgrado Durante la Elaboración del Trabajo de Grado. Caso: la Universidad Rafael María Baralt (UNERMB). **Revista Estilos de aprendizaje – Review of Learning Styles**, v. 8, n. 8, 2011. Disponível em: <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/sumario_completo/lr_8_octubre_2011.pdf>. Acesso em 05 Jan. 2015.

COLLINS, J. H.; MILIRON, V. C. **A Measure of Professional Accountants' Learning Style.** In: Issues in Accounting Education. American Account Association. 2001. Disponível em <<http://aaajournals.org/>> Acesso em 05 Jan 2015.

COLOSSI, N.; *et al.* Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE** (Faculdade de Administração e Economia), Curitiba, v.4, n.1, p.49-58, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE (CFC): **Mulheres na Contabilidade: 41% dos profissionais atuantes hoje são do sexo feminino.** Disponível em: <<http://www.cfc.org.br/conteudo.aspx?codMenu=67&codCon teudo=6265>>. Acesso em: 08 de Fev. 2015.

CORDEIRO, R. A.; S. A. B. da . Os Estilos de Aprendizagem Influenciam o Desempenho Acadêmico dos Alunos de Finanças?. **Revista de Administração da UFSM**, v. 5, p. 243-261, 2012.

CORNACHIONE JUNIOR, E. B. **Tecnologia da educação e cursos de Ciências Contábeis: modelos colaborativos virtuais.** São Paulo. 2004. 383 f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, A. C. H. **Uma Análise Holística do Perfil Pedagógico De Docentes E Suas Estratégias De Ensino E Relacionamento: uma aplicação no ensino de engenharia de produção.** São Paulo. 2008. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade de São Paulo.

DASSOLER, O. B.; LIMA, D. M. S. **A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes.** 2012. In : X Anped Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Universidade de Caxias do Sul Caxias do Sul.

DEWEY, J. **Human nature and conduct. An introduction to social psychology.** New York: The Modern Library, 1922. Disponível em: <https://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1922/Dewey1922_05.html >. Acesso em 29 de Ago. de 2014.

DIAS, R. B. **Estratégias de ensino utilizadas pelos professores do curso de Administração de Empresas da Univille: contribuições na aprendizagem dos alunos.** 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

DIAS, C. A. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330>>. Acesso em 24 de Ago. 2014.

DINIZ, M. C. N. **Los Estilos de Aprendizaje como Marco Metodológico de los Educadores para Desarrollarlas Competencias y Habilidades de sus Educandos.** In: BARROS, D. M. V. et.al. (org.). Estilos de Aprendizagem na atualidade. v. 1. Lisboa: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.fileden.com/files/2011/9/21/3199035//artigo%202.pdf>>. Acesso em 05 Jan. 2015.

DUARTE, V. M. N – **Pesquisas: Exploratória, Descritiva e Explicativa**<<http://monografias.brasilecola.com/regras-abnt/pesquisas-exploratoria-descritiva-explicativa.htm>> Acesso em: 23/08/2014.

FARIA, *et al.* O grau de satisfação dos alunos do curso de ciências contábeis: busca e sustentação da vantagem competitiva de uma IES privada. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 25, n.1, p. 25-36. Maringá, 2006.

FAVARIN, A. M. **Uma contribuição à modelagem de simulador de transações aplicado ao ensino da contabilidade geral**. 2000. 228 f. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - Universidade de São Paulo.

FERNANDES, C. M. GRILLO, M. **Educação superior - travessias e atravessamentos**. 1. ed. Canoas: ULBRA (Universidade Luterana do Brasil), 2001.

FERREIRA, A. B. H. **Míni Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 8. ed. São Paulo: Positivo Editora, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3087/FPF_PTPF_12_083.pdf>. Acesso em 29 de Ago. 2014.

GAGNÉ R M. **The conditions of learning**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977. 339 p. [Florida State Univ., Tallahassee,FL].

GARAY, J. E . L. de M.; Estilos, Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico en los Estudiantes de la Universidad Peruana “Los Andes” De Huancayo– Perú. **Revista Estilos de Aprendizaje - Review of Learning Styles**, v. 8, n. 8, 2011. Disponível em: <http://www.somosjovenes.cu/sites/default/files/edicion.pdf>. Acesso em 05 Jan. 2015

GARCÍA CUÉ, J.L. (2006). **Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado**. Tesis Doctoral. Dirigida por Catalina Alonso García. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

GARCIA CUE, J. L. **Revisión de los Conceptos de Estilo y Estilos de Aprendizaje**. In: BARROS, D. M. V. et.al. (org.). **Estilos de Aprendizagem na atualidade**. Volume 1. Lisboa: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.fileden.com/files/2011/9/21/3199035//artigo%201.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2015

GIL, A. C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, *et al.* **O ideário pedagógico do Professor-coordenador de Curso de Ciências Contábeis - o Projeto político-pedagógico e o currículo como instrumento de sua concretização**. In: V congresso nacional de excelência em gestão- Gestão do Conhecimento para a Sustentabilidade. Niterói - RJ, 2009.

GONZÁLEZ *et al.* **Learning Styles Favoured by Professional, Amateur, and Recreational Athletes in Different Sports**. Department of Pharmacology and Physiology, University of Zaragoza, Zaragoza, Spain. *Journal of Sports Sciences* (Impact Factor: 2.08). 06/2010; Source: PubMed Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20509091>> Acessado em 05 jan. 2015.

HAMANN, E. V. **Influência cultural sobre os estilos de aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis do Distrito Federal: um estudo empírico sobre as abordagens de Hofste de e Kolb**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Brasília: UnB, 2010.

HARB, J. N. **Teaching through the Cycle: application of learning style theory to engineering education at Brigham Young University**. Provo, Utah, Brigham Young University Press. 2nd edition. 1991. Disponível em: <<http://www.et.byu.edu/~jharb/Monograph/Teaching%20Through%20the%20Cycle.pdf>>. Acesso em 13 de Set. de 2014.

HOUSSAYE, Jean. **Le triangle pédagogique**. Berne. Peter Lang. 1988.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Estudo Comparado sobre a Juventude Brasileira e Chinesa Dados preliminares do Brasil**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://stat.correioweb.com.br/arquivos/educacao/arquivos/121106_relatorio_estudo_juventude_brasileira_chinesa0.pdf>. Acesso em 15 Jan. 2015.

JAMES, W. **The principles of psychology**. Chicago: Enciclopaedia Britannica, v. 53, 1952. (Original publicado em 1890). Disponível em: <<http://www.bahaistudies.net/asma/principlesofpsychology.pdf>>. Acesso em 29 de Ago. de 2014.

JUNG, C. G. **Tipos Psicológicos**. Petrópolis: Vozes, 1991.

KACHELMEIER, S. J. In Defense of Accounting Education. **The CPA Journal**. 2002.

KOBER, C. M. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi. Material Institucional. E-book. V. 2011.

KOLB, D. A. **Psicologia organizacional: uma abordagem vivencial**. São Paulo : Atlas, 1978.

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

_____. **Self-Scoring inventory and interpretation booklet**. Revised Edition. Boston: Hay McBer, 1993.

_____. **Inventário de estilos de aprendizagem - IEA: versión 3**. Boston: TRB Hay/MacBer, 1999a.

_____. **Learning style inventory version 3: technical specifications**. Boston: Hay/McBer, 1999b.

KOLB, A. Y; KOLB, D. A. **Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education**. Acad Manag Learn Edu June 1, v. 4, n.2, p. 193-212, 2005. Disponível em: <<http://amle.aom.org/content/4/2/193.full.pdf+html>>. Acesso em 29 de Ago. de 2014.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LANDIM, C. M.; FERREIRA, M. P. **Educação a Distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: s.n, 1997.

LEITÃO, M. B. P. **Estilos de aprendizagem sob a ótica da Psicologia Evolucionista**. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Comportamento; Psicologia Fisiológica) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

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: Anais de Congresso USP de Controladoria e Contabilidade São Paulo/SP, 2008. Disponível em: <http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos82008/125.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

LEWIN, K. **The Conceptual Representation and the Measurement of Psychological Forces. Contributions to Psychological Theory**, 4, Duke University Press, Durham, N.C., 1938. Disponível em: <<http://books.google.com.br>>. Acesso em 29 de Ago. de 2014.

LIMA, M. C. B. **Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. Ciência e Educação**, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2007.

LITTLE, T. F. **An Investigation of the Link between Learning Styles and Satisfaction with Distance Education in a Small Midwest University**.

Nebraska. 2008. 178. f. Tese (Doutorado em Filosofia). The Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska. Lincoln.

LOPES, *et al.* **Contabilidade e finanças no Brasil: Estudos em homenagem ao professor Eliseu Martins/ Alexandre Broedel Lopes, organizador.** São Paulo: Atlas, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARION, J. C. **Contabilidade básica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas.** São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, R. C. de R. **Cadernos Aslegis. O que (não) sabem os futuros professores brasileiros?.** Brasília: ASLEGIS, n. 33, 2008.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem: Concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis 1. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT**, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/viewFile/1426/2338>>. Acesso em 20 Dez. 2014.

MIRANDA, G. J. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil.** São Paulo. 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade – Universidade de São Paulo.

MIRANDA, *et al.* Redomina el Estilo Reflexivo en Estudiantes de la Licenciatura em Derecho de la Universidad de Sonora, **Revista Estilos de Aprendizaje – Review of Learning Styles**, México, v. 8, n. 8, 2011. Disponível em:<http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/%20numero_8/%20%20sumario_completo/lr_8_octubre_2011.pdf>. Acesso em 05 fev. 2015

MORAIS, C. *et al.* **Estilos de Aprendizagem de Futuros Professores e Estratégias de Ensino da Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico.** In: BARROS, D. M. V. *et al.* (org.). **Estilos de Aprendizagem na atualidade.** Volume 1. Lisboa: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.fileden.com/files/2011/9/21/3199035//artigo%204.pdf>>. Acesso em 05 Jan. 2015.

MORAN, J. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**, In: MORAN, J., MASETTO, M. e BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

NIYAMA, J. K.; SILVA, C. A. T. **Teoria da contabilidade** - São Paulo: Atlas, 2009. 309 p.

NOGUEIRA, D. R.; ESPEJO, M. M. 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 a distância. In: Anais de IV CONGRESSO ANPCONT, Natal/RN, 2010. **Anais**. Disponível em: <<http://www.anpcont.com.br/site/docs/congressoIV/03/EPC149.pdf>>. Acesso em 05 Jan 2015.

OLIVEIRA, A. B. S. **Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade**. São Paulo: Saraiva: 2003.

OLIVEIRA, *et al.* Metodologias de ensino superior: uma análise de sua utilização pelos professores do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande – campus de Sousa-PB. **SINERGIA - Revista do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis**, Rio Grande, V 15 (1): 37-49, 2011.

OLIVEIRA, *et al.* Estratégias ludo pedagógicas e estilos de aprendizagem: Percepções no ensino da contabilidade. **Revista ASAA - Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://asaaccounting.info/asaa/article/view/117>>. Acesso em: 03 Jan. 2015.

OLIVEIRA, D. E. **Impacto dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico do ensino de contabilidade: uma análise dos estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Natal. 2012. 106 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/.../2012_DanieleEufraSiodeOliveira.p..>. Acesso em 07 fev. 2015

PELEIAS, *et al.* Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Contabilidade e Finanças–USP**, São Paulo, v. 30, p. 19-32, 2007.

PEREIRA, A. **Guia Prático de Utilização do SPSS. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia**. 4. ed. Edições Silabo. Lisboa: Mar, 2006.

PIAGET, J. **Psychologie et pedagogie**. Barcelone: Denoel, p. 248, 2011. .

_____. **Para onde vai a educação?**; traduzido do frances por Ivette Braga. 13. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, p. 80, 1996.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTILHO, E. M. L.; AFONSO, M. G. Z. C. **A Prática Pedagógica da professora de Educação Infantil à Luz dos Estilos de Aprendizagem**. In: BARROS, D. M. V. et.al. (org.). Estilos de Aprendizagem na atualidade. Volume 1. Lisboa: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.fileden.com/files/2011/9/21/3199035//artigo%203.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2015

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais**. In: BEUREN, I. M. (Org.). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

REIS, *et al.* **A Utilização do Método Kolb para Verificação dos Estilos de Aprendizagem dos Alunos que Optam por Contabilidade de Custos**. In: X congresso Internacional de Custos, 2007, Lyon - França. Anais. Disponível em <<http://www.intercostos.org.redirect.4101163201.failedconcepts.com/url?sa=t&source=web&cd=218&ved=1e674&url=http://www.intercostos.org/documentos/Gomes%20Dos%20Reis%201.pdf&ei=25Qre6vM4Ky8rl2LzFE18Z21pA==&usg=islFYzJUibkRodRluhYmPT&sig2=8LnGS1PT6T3YQOUSieltB1>>. Acesso em 10 jan 2015.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 60, 1981. Disponível em: <<http://psicologadrumond.files.wordpress.com/2013/08/tornar-se-pessoa-carl-rogers.pdf>>. Acesso em 29 de Ago. de 2014.

SÁ, A. L. de. **Teoria da contabilidade**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SANTANA, A. L. A. **O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - um estudo nas universidades federais do Brasil**. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

SANTOS, P. da C. F. dos. **Uma escala para identificar potencial empreendedor**. Florianópolis, 2008. 364 p Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2008.

SANTOS, *et al.* Estilos De Aprendizagem: um estudo empírico com alunos do Curso De Ciências Contábeis da Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul. **Revista Razão Contábil & Finanças - RRCF**, Fortaleza, v.4, n.2, Jul./Dez. 2013

SARMENTO JÚNIOR, C. A.; PASSOS, E. **Especificação para um sistema de autoria inteligente**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 1, Rio de Janeiro, 1990. Anais. Rio de Janeiro: SBC, 1990. p.199- 310.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, D. M. da. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP**. São Paulo. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Departamento de Contabilidade

e Atuaria da FEA/USP (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo), Universidade de São Paulo.

SILVA, A. C. R. **Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, *et al.* Concepções Pedagógicas e mudanças nas Práticas Contábeis: um estudo sobre o Modelo Educacional adotado em uma Universidade Pública e a formação crítico-reflexiva do contador. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, v. 6, n.2, p. 54-66, 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/rcc/article/viewFile/34177/23558>>. Acesso em 23 Jan. 2015

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**. Biguaçu, 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade do Vale do Itajaí. Biguaçu – Sc, 2012.

SOUZA, L. S. H. de. **O uso da internet como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da engenharia de transportes**. São Carlos. 2001. 151 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil). Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2001.

SOUZA, E.S. de. **ENADE 2006: determinantes do desempenho dos cursos de ciências contábeis**. Brasília. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis)-Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília/Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOUZA, *et al.* Estilos de Aprendizagem dos alunos versus Métodos de Ensino dos professores do Curso de Administração. **RACE - Revista De Administração, Contabilidade e Economia**, Chapecó, Ed. Especial Anpad, p. 9-44, 2013.

TIRADOS, M. R. G. **Influência de la naturaleza de los estudios universitarios em los estilos de aprendizales de lossujetos**. Madrid. 1985. Tese (Doutorado em Psicologia). Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

TREVELIN, A. T. C. **A relação professor aluno estudada sob a ótica dos estilos de aprendizagem: análise em uma Faculdade de Tecnologia – Fatec**. São Carlos. 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Universidade de São Paulo, Escola de Engenharia de São Carlos.

VALENTE, *et al.* 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. **Contab. Vista & Rev.**, v. 18, n. 1, p. 51-74, jan./mar. 2007.

VARELA, *et al.* **Estilos de Aprendizagem e o Ensino Superior: potencializando a atitude científica.** In: BARROS, D. M. V. et.al. (org.). *estilos de Aprendizagem na atualidade.* Volume 1. Lisboa: [s.n.], 2011. Disponível em: < <http://www.fileden.com/files/2011/9/21/3199035//artigo%206.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2015

VASCONCELOS, C.; ALMEIDA, L.S. (1998). Métodos de estudo e desempenho escolar: procedimentos de estudo em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. **Revista Psicologia, Educação e Cultura, Vila Nova de Gaia**, v.2, n.1, p.83-89, Maio.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Thought and language.** in **Prospects: the quarterly review of comparative education** (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 3/4, 1994, p. 471–485. ©UNESCO: International Bureau of Education, 2000.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.** Madrid-Es.: Narcea, 2006.

ANEXOS

Anexo I - Questionário de pesquisa - Discentes



Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis



O presente questionário faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso que está sendo desenvolvido pela discente Maervelym Pâmella de Andrade Simões do curso de Ciências Contábeis da UFCG – Campus Sousa. Este estudo tem como objetivo **Investigar a relação entre os estilos e os métodos de ensino utilizados pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande com os estilos de aprendizagem dos seus discentes.**

Agradecemos sua participação nesse estudo e colaboração para o desenvolvimento da pesquisa na área contábil.

Aluna: Maervelym Pâmella de Andrade Simões. E-mail – maervelymsimoes@gmail.com

Orientadora: Lúcia Silva Albuquerque. E-mail – luciasalbuquerque@ccjs.ufcg.edu.br/luciasalbuquerque@gmail.com

Parte I

Matricula: _____

1. Gênero:

- () masculino
() Feminino

2 – Faixa Etária

- () 17 a 20 anos
() 21 a 24 anos
() 25 a 28 anos
() 29 a 32 anos
() 33 a 36 anos
() 37 a 40 anos
() Mais de 40 anos

3. Estado civil:

- () Solteiro (a)
() Casado (a)
() Divorciado (a)
() Separado (a)

4- Você trabalha?

- () Sim (com vínculo empregatício)
() Sim (sem vínculo empregatício)
() Não

4.1 Caso tenha respondido SIM na questão 4, já trabalhava antes de iniciar o seu curso ou começou a trabalhar depois?

- () Antes
() Depois

4.2- Tempo de Trabalho:

- () 1 a 3 horas por dia
() 4 a 7 horas por dia
() 8 horas por dia
() Outra. Qual? _____

5- Você desenvolve atividades de Estágio?

- () Sim () Não

5.1- Tempo de estágio:

- () 1 a 3 horas por semana
() 4 a 6 horas por semana
() 7 a 8 horas por semana
() Outra. Qual? _____

Parte II

Abaixo você encontrará 12 frases com opções para completá-las. Avalie o final, de cada frase considerando aquele que você acha que se encaixa melhor com o que você faria ao aprender algo. Em seguida, nos espaços em branco, dê um valor “4” para o fim da frase que descreve *melhor* como você aprende até “1” para o fim da frase que parece *menos* com a maneira de você aprender.

NÃO DEIXE NENHUM ESPAÇO EM BRANCO E NÃO REPITA O MESMO NÚMERO EM CADA LINHA.

Exemplo:

Sentença	A	Nº	B	Nº	C	Nº	D	Nº
Eu prefiro:	Ler	2	Ouvir	3	Falar	1	Agir	4

Lembre-se:

4 = *mais* parecido com você, é a melhor maneira para você aprender;

3 = *segundo mais* parecido com você, segunda melhor maneira para você aprender;

2 = *terceiro mais* parecido com você, terceira melhor maneira para você aprender;

1 = *menos* parecido com você, maneira menos provável de você aprender.

Sentença	A	Nº	B	Nº	C	Nº	D	Nº
1. Quando eu aprendo:	Gosto de lidar com meus sentimentos		Gosto de refletir sobre idéias		Gosto de estar fazendo coisas		Gosto de observar e escutar	
2. Aprendo melhor quando:	Escuto e observo com atenção		Me apóio no pensamento lógico		Confio nas minhas intuições e sentimentos.		Trabalho de forma intensa para realizar as coisas.	
3. Quando estou aprendendo:	Tendo a examinar as coisas.		Sou responsável em relação às coisas.		Mantenho-me calado e reservado.		Tenho sentimentos e reações fortes.	
4. Eu aprendo:	Sentindo.		Fazendo.		Observando.		Pensando.	
5. Quando aprendo:	Fico aberto a novas experiências.		Examino todos os lados das questões.		Analiso as coisas, decompondo-as em partes.		Gosto de experimentar as coisas.	
6. Quando estou aprendendo:	Sou uma pessoa observadora		Sou uma pessoa ativa.		Sou uma pessoa intuitiva.		Sou uma pessoa lógica.	
7. Aprendo melhor a partir de:	Observação.		Relacionamentos pessoais.		Teorias racionais.		Oportunidades de experimentar e praticar.	
8. Quando aprendo:	Gosto de ver os resultados do meu trabalho.		Gosto de idéias e teorias.		Penso antes de agir.		Sinto-me pessoalmente envolvido nas coisas.	
9. Aprendo melhor quando:	Me apóio nas minhas observações.		Me apóio nos meus sentimentos.		Posso tentar as coisas por mim mesmo.		Me apóio nas minhas idéias.	
10. Quando estou aprendendo:	Sou uma pessoa reservada		Sou uma pessoa acolhedora		Sou uma pessoa responsável.		Sou uma pessoa racional.	
11. Quando aprendo:	Me envolvo todo.		Gosto de observar.		Avalio as coisas.		Gosto de estar ativo.	
12. Aprendo melhor quando:	Analiso as idéias.		Sou receptivo e com a mente aberta.		Sou cuidadoso.		Sou prático.	

Anexo II - Questionário de pesquisa - Docentes



Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis



O presente questionário faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso que está sendo desenvolvido pela discente Maervelym Pâmella de Andrade Simões do curso de Ciências Contábeis da UFCEG – Campus Sousa. Este estudo tem como objetivo **Investigar a relação entre os estilos e os métodos de ensino utilizados pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande com os estilos de aprendizagem dos seus discentes.**

Agradecemos sua participação nesse estudo e colaboração para o desenvolvimento da pesquisa na área contábil.

Aluna: Maervelym Pâmella de Andrade Simões. E-mail – maervelymsimoes@gmail.com

Orientadora: Lúcia Silva Albuquerque. E-mail – luciasalbuquerque@ccjs.ufcg.edu.br/luciasalbuquerque@gmail.com

Parte I

1. Gênero

- Masculino
 Feminino

- de 6 à 10 anos
 de 11 à 15 anos
 Mais de 15 anos

2 – Faixa Etária

- 21 a 24 anos
 25 a 28 anos
 29 a 32 anos
 33 a 36 anos
 37 a 40 anos
 Mais de 40 anos

5. Tempo de Ensino:

- Menos de um ano
 de 1 à 5 anos
 de 6 à 10 anos
 de 11 à 15 anos
 Mais de 15 anos

3. Estado civil:

- Solteiro (a)
 Casado (a)
 Divorciado (a)
 Separado (a)

3. Formação

- Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-Doutorado

4. Experiência Profissional na área de formação:

- Nenhuma
 Menos de um ano
 de 1 à 5 anos

6- Conteúdos que ministra:

Conteúdos que Ministra	Sim	Não
Componentes Básicos (Obrigatórios)		
Componentes Profissionalizantes (Obrigatórios)		
Componentes Teórico-prático		
Componentes Optativos		
Atividades Complementares flexíveis		

Parte II

Utilize as escalas abaixo para indicar a resposta nos quadros a seguir, que representa os Métodos de Ensino (Estratégias de Ensino), Recursos Didáticos e Avaliação utilizados por você em sala de aula no Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior.

Frequência de Utilização

Nunca utilizei					Às vezes						Sempre utilizei
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

7. Quais métodos de ensino (Estratégias de Ensino) você utiliza?

Métodos de ensino	Frequência (0 não utiliza- 10 sempre utiliza)
Aula expositiva	
Exposição e visitas	
Dissertação ou resumo	
Projeção de fitas	
Seminário	
Ciclo de palestras	
Discussão com a classe	
Resolução de exercícios	
Estudo de Caso aplicado ao ensino	
Aulas Práticas	
Estudo Dirigido	
Jogo de empresas	
Mapa conceitual	
Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)	
Simpósio	
Outro. Especificar:	

8. Que critérios você utiliza para definir as estratégias de ensino utilizadas em suas aulas?

Crítérios	Frequência (0 não utiliza- 10 sempre utiliza)
Nenhum	
Experiência adquirida pela atuação	

docente	
Replicar modelos observados (de outros professores, leituras)	
Expositiva – exercícios	
Plano de aula previamente elaborado	
Tipo de aula (teórico x prático)	
Relevância do assunto/tema	
Condição da turma	
Período no semestre	
Características da turma	
Características do assunto	
Objetivos da disciplina	
Ementa da disciplina	
Necessidade das empresas	
Legislação contábil	

9. Quais os recursos didáticos você utiliza?

Recursos didáticos utilizados	Frequência (0 não utiliza- 10 sempre utiliza)
Quadro branco	
Data show	
Livro texto	
Laboratório de informática	
Apostilas	
Artigos	
Exercícios	
Filmes	
Leituras complementares	
Outro: Especificar	

10. Quais os Tipos de avaliações você utiliza?

Tipos de avaliações utilizados.	Frequência (0 não utiliza- 10 sempre utiliza)
Prova Objetiva	
Prova Subjetiva	
Prova Objetiva e Subjetiva	
Seminários	
Trabalhos em sala de aula	
Trabalho extraclasse	
Atividades contínuas	
Dinâmicas	
Atividades em grupo	
Atividades individuais	
Provas orais	
Provas práticas	
Resumos / Resenhas	

Parte III

Abaixo você encontrará 12 frases com opções para completá-las. Avalie o final, de cada frase considerando aquele que você acha que se encaixa melhor com o que você faria ao aprender algo. Em seguida, nos espaços em branco, dê um valor “4” para o fim da frase que descreve *melhor* como você aprende até “1” para o fim da frase que parece *menos* com a maneira de você aprender.

Não deixe nenhum espaço em branco e não repita o mesmo número em cada linha.

EXEMPLO:

Sentença	A	Nº	B	Nº	C	Nº	D	Nº
1. Eu prefiro:	Ler	2	Ouvir	3	Falar	1	Agir	4

LEMBRE-SE:

4 = *mais* parecido com você, é a melhor maneira para você aprender;

3 = *segundo mais* parecido com você, segunda melhor maneira para você aprender;

2 = *terceiro mais* parecido com você, terceira melhor maneira para você aprender;

1 = *menos* parecido com você, maneira menos provável de você aprender.

Sentença	A	Nº	B	Nº	C	Nº	D	Nº
1. Quando eu aprendo:	Gosto de lidar com meus sentimentos		Gosto de refletir sobre idéias		Gosto de estar fazendo coisas		Gosto de observar e escutar	
2. Aprendo melhor quando:	Escuto e observo com atenção		Me apóio no pensamento lógico		Confio nas minhas intuições e sentimentos.		Trabalho de forma intensa para realizar as coisas.	
3. Quando estou aprendendo:	Tendo a examinar as coisas.		Sou responsável em relação às coisas.		Mantenho-me calado e reservado.		Tenho sentimentos e reações fortes.	
4. Eu aprendo:	Sentindo.		Fazendo.		Observando.		Pensando.	
5. Quando aprendo:	Fico aberto a novas experiências.		Examino todos os lados das questões.		Analiso as coisas, decompondo-as em partes.		Gosto de experimentar as coisas.	
6. Quando estou aprendendo:	Sou uma pessoa observadora		Sou uma pessoa ativa.		Sou uma pessoa intuitiva.		Sou uma pessoa lógica.	
7. Aprendo melhor a partir de:	Observação.		Relacionamentos pessoais.		Teorias racionais.		Oportunidades de experimentar e praticar.	
8. Quando aprendo:	Gosto de ver os resultados do meu trabalho.		Gosto de idéias e teorias.		Penso antes de agir.		Sinto-me pessoalmente envolvido nas coisas.	
9. Aprendo melhor quando:	Me apóio nas minhas observações.		Me apóio nos meus sentimentos.		Posso tentar as coisas por mim mesmo.		Me apóio nas minhas idéias.	
10. Quando estou aprendendo:	Sou uma pessoa reservada		Sou uma pessoa acolhedora		Sou uma pessoa responsável.		Sou uma pessoa racional.	
11. Quando aprendo:	Me envolvo todo.		Gosto de observar.		Avalio as coisas.		Gosto de estar ativo.	
12. Aprendo melhor quando:	Analiso as idéias.		Sou receptivo e com a mente aberta.		Sou cuidadoso.		Sou prático.	

