

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**LARA FABIANA MORAIS BORGES**

**ESTILOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM DISCENTES DO**  
**CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**UBERLÂNDIA**

**2016**

**LARA FABIANA MORAIS BORGES**

**ESTILOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM DISCENTES DO  
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de mestre em Ciências Contábeis  
no Programa de Pós Graduação em Ciências  
Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia.

Área de Concentração: Educação e Pesquisa em  
Contabilidade

Orientadora: Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal

**UBERLÂNDIA**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

B732e  
2016

Borges, Lara Fabiana Moraes, 1989-

Estilos e estratégias de aprendizagem : um estudo com discentes do curso de Ciências Contábeis / Lara Fabiana Moraes Borges – 2016.  
103 f : il.

Orientadora: Edvalda Araújo Leal  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós Graduação em Ciências Contábeis.  
Inclui bibliografia.

1. Ciências contábeis – Teses. 2. Ensino-aprendizagem – Teses. 3. Autorregulação – Teses. 4. Estilos de Aprendizagem – Teses. I. Leal, Edvalda Araújo. II

CDU: 657

---

LARA FABIANA MORAIS BORGES

**Estilos e estratégias de aprendizagem: um estudo com discentes do curso de Ciências  
Contábeis**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de mestre em Ciências Contábeis  
no Programa de Pós Graduação em Ciências  
Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia.

Banca de Avaliação:

---

Profª. Dra. Edvalda Araújo Leal (Orientadora)  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

---

Prof. Dr. Janser Moura Pereira  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

---

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

*A Deus, que me deu forças e me ajudou a chegar até aqui e guiará  
os meus passos avante.*

*Aos meus pais, sem os quais nada na minha vida teria se tornado  
realidade.*

*Ao meu esposo, pelo carinho, apoio e compreensão nos dias de  
ausência.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus em quem busquei forças em todas as etapas da minha vida e que sempre foi o meu socorro presente.

A todos os meus familiares, em especial os meus pais Paulo Borges e Telma Helena, que sempre me apoiaram e me incentivaram nos estudos. Muitas das vezes me cobraram exageradamente por bons resultados, e por conta deles consegui ingressar em uma universidade pública e hoje, sou motivo de orgulho a todos por ser a primeira da família a obter um título de mestre.

Ao meu esposo amado, que acompanhou toda a minha trajetória e que mesmo nos momentos de ausência foi compreensivo, paciente e amoroso. Nos dias que pensei que não seria capaz, que chorei na certeza de que não conseguiria chegar ao fim, você sempre esteve ali presente me ouvindo, me acalmando e acreditando em mim. O seu carinho e atenção foram fundamentais para eu conseguir chegar até aqui.

A minha princesa Lilica, que mesmo sem entender, sempre esteve comigo nas madrugadas, por perto em todos os momentos de estudo, e sempre me recebeu calorosamente depois de um dia inteiro de ausência e de pleno cansaço.

A todos os meus amigos, que compreenderam esta fase de afastamento, mas nunca me deixaram só, em especial a Suellen, Francielly, Cinara e Cassius Klay, que sempre me ouviram dizer não e nunca desistiram da nossa amizade.

Aos colegas da primeira e segunda turma do PPGCC, em especial Reiner, Cassius, Camila, Larissa e Vanessa que sempre me incentivaram a participar do programa e se colocaram a disposição para ajudar no que fosse preciso, mesmo que apenas para alguns desabafos.

Aos colegas de turma que compartilharam comigo todo o conhecimento e experiência que já tinham seja com a docência, seja como profissionais atuantes no mercado. Além disto, pelas diversas madrugadas que passamos estudando e se dedicando ao curso. Em especial quero destacar os amigos da Controladoria, que compartilharam de todas as etapas sempre em um clima agradável e amigável. Em especial, à Vania Pagliari, Marise Santana, Brenda Rodrigues e Diego Melo, pois tornaram a luta mais suave.

A nossa mascotinha Maria Luiza, Malu, que acompanhamos parte da gestação e que depois esteve presente nas aulas e nos alegrou com sorrisos inocentes e espontâneos, e com uma felicidade que tornava tudo mais fácil.

A todos os professores desta longa caminhada, desde a educação básica na Escola Municipal Professora Cecy Cardoso Porfírio, até o ensino fundamental e médio na Escola Estadual Ignácio Paes Leme. Eles foram grandes incentivadores e me mostraram que é possível ingressar em uma universidade federal mesmo com as dificuldades encontradas no ensino público.

Em especial quero destacar a orientadora Maristela Silva Pucci que sempre esteve presente com correções que naquele tempo achava uma chatice, mas percebo a relevância para formar os valores que tenho hoje.

A Universidade Federal de Uberlândia, por me proporcionar uma excelente formação ao longo destes sete anos, por meio da Graduação em Ciências Contábeis, e neste momento o Mestrado na área. Sou grata ainda, pois durante o período da graduação pude participar do Programa de Educação Tutorial (PET) Ciências Contábeis, o qual foi de grande valia para minha escolha em seguir no meio acadêmico.

Aos meus professores do mestrado, Marcelo Tavares, Ilírio Rech, Ernando Reis, Rodrigo Malaquias, pelos ensinamentos, às parcerias e contribuições que me tornaram uma pessoa e profissional melhor. Em especial agradeço ao Prof. Gilberto Miranda pelo cuidado em nos ensinar e mostrar sobre o Ensino em Contabilidade e por fazer despertar a preocupação com a sua qualidade, pois tenho a certeza que contribuiu para melhorar a formação dos docentes que saíram/saem deste programa. Além disto, pelas ricas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho nas discussões da disciplina de Seminários de Dissertação.

Aos técnicos administrativos da FACIC/UFU, Danilo Vasconcelos, Walter Martins, Lenir Ottoni, Marco Aurélio. Em especial a Alanna Santos e Larissa Couto que me ouviram nos momentos mais difíceis e sempre tiveram uma palavra amiga para me apoiar e incentivar.

A secretaria do PPGCC, representada aqui pela florzinha que alegra os nossos dias, Laila Melo, que sempre esteve disposta a ouvir as queixas dos alunos e atuou por vezes como psicóloga, pelo bom humor de todos os dias e por nos ajudar com tudo, absolutamente tudo, mesmo com o turbilhão de serviço que não tem com quem dividir.

Ao professor Anielson Barbosa, que gentilmente forneceu materiais que foram de suma importância para o desenvolvimento deste trabalho, e por ter aceito o convite para a qualificação, ao qual apresentou novos olhares e ideias que enriqueceram consideravelmente a pesquisa. Ao professor Janser Pereira, que me auxiliou com toda a parte estatística do trabalho, e sempre esteve disposto a esclarecer minhas infinitas dúvidas de forma atenciosa, também agradeço pelas

contribuições na qualificação. Agradeço ainda por terem aceito o convite para compor a banca de defesa.

Agradeço com imenso carinho a pessoa que foi o maior exemplo que tive, aquela que no primeiro semestre da graduação me fez apaixonar pela Contabilidade e ter a certeza de que a escolha do curso tinha valido a pena. A brilhante profissional a qual eu me espelho e desejo um dia servir como ela serviu a mim como exemplo a se seguir. A minha querida professora e orientadora, não só nos assuntos acadêmicos como também nos pessoais. Agradeço à senhora Profa. Edvalda, pela amizade, apoio, atenção, conselhos, ensinamentos, incentivos, disponibilidade mesmo com a agenda mais lotada que conheço (rs), pela paciência, pelas broncas e por ter acompanhado todo o desenvolvimento deste trabalho e ter auxiliado para que todas as etapas fossem cumpridas. Agradeço por ter sido minha mãe aqui na faculdade, por ter me auxiliado em todas as etapas e evolução (graduação, PET, TCC e agora no mestrado também). Não tenho palavras para agradecer-lá por ter sido minha orientadora meio a tanta concorrência!

Aos coordenadores do curso de Ciências Contábeis da cidade de Uberlândia, que me receberam e me auxiliaram com o desenvolvimento da pesquisa, e aos discentes que gentilmente participaram e contribuíram para que a pesquisa se realizasse.

Agradeço à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro concedido durante a realização do mestrado, essencial para o meu desenvolvimento e finalização do curso.

A minha querida amiga Mariana Ruiz que se prontificou a realizar a revisão ortográfica e textual deste trabalho, mesmo com o prazo um pouco apertado (rs).

A todos aqueles que indireta ou diretamente contribuíram com este momento em minha vida, muito obrigada.



## RESUMO

O curso de Ciências Contábeis é o quarto colocado no ranking nacional em relação ao número de matrículas no ensino superior. O rendimento acadêmico dos estudantes do curso em exames externos (Enade e Exame de Suficiência do CFC) tem ficado abaixo do esperado. Tal fato tornou-se foco de pesquisas na área de educação contábil, por apontar deficiências no processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, vários estudos na área da psicologia e educação buscam compreender os fatores que afetam o processo de aprendizagem nos discentes, quais estratégias eles utilizam para melhorar sua aprendizagem, e ainda, compreender as formas preferenciais para o processamento das informações, ou seja, de recebimento do conteúdo. Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar a relação existente entre os estilos de aprendizagem e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos dos cursos de Ciências Contábeis. O modelo para a identificação dos estilos de aprendizagem foi o ILS de Felder e Soloman (1991). A pesquisa buscou verificar o perfil dos discentes do referido curso; identificar os estilos e estratégias predominantes e ainda, a relação existente entre os estilos e estratégias de aprendizagem adotadas. O embasamento teórico compreendeu três seções, com a finalidade de (a) evidenciar o processo de ensino e aprendizagem na educação superior, (b) discutir a teoria da aprendizagem, com ênfase na aprendizagem autorregulada, bem como apresentar as estratégias de aprendizagem, e ainda (c) demonstrar os estilos de aprendizagem indicados na literatura. Para viabilizar a consecução dos objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa do tipo quantitativa, de caráter descritivo, e utilizou-se o método *survey*. O estudo foi desenvolvido com discentes matriculados na modalidade presencial no curso de Ciências Contábeis na cidade de Uberlândia (MG). A amostra corresponde a 1147 discentes vinculados a 5 IES. O questionário foi aplicado presencialmente nas IES, e o mesmo foi organizado em três etapas: a primeira explorou a caracterização dos respondentes, a segunda apresentou as questões do ILS de Felder e Soloman (1991) com o objetivo de mensurar os estilos de aprendizagem, e por fim, a terceira abordou as questões com o intuito de verificar a utilização das estratégias de aprendizagem baseando-se no instrumento proposto por Boruchovitch et al., (2006). Para a análise dos dados, utilizou-se a estatística descritiva, teste de comparações múltiplas de proporções, teste de Kruskal-Wallis e ainda os Modelos Lineares Generalizados. Os resultados apontam que os estilos de aprendizagem predominantes nos discentes são ativo, sensorial, visual e sequencial; quanto à utilização das estratégias de aprendizagem constatou-se que os discentes planejam suas atividades por meio das estratégias metacognitivas, porém, não operacionalizam uma vez que as notas referentes à ausência de utilização das estratégias de aprendizagem foram superiores a estratégias cognitivas. Observou-se que o comportamento, seja dos estilos, seja das estratégias de aprendizagem, apresentaram diferenças estatisticamente significativas ao serem observados quanto aos fatores demográficos (gênero, faixa etária e experiência profissional). Quanto à relação entre as variáveis em estudo, verificou-se que apenas nas dimensões retenção e compreensão a interação entre ambas revelou-se significativa. Com base nos resultados, sugere-se aos professores que diversifiquem os métodos de ensino aplicados em sala de aula, favorecendo os diversos estilos de aprendizagem presentes, bem como que desenvolvam um programa de ensino voltado para autorregulação da aprendizagem dos discentes, por meio do ensino e auxílio para a utilização das estratégias de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Autorregulação. Estilos de Aprendizagem. Ciências Contábeis.

## ABSTRACT

The Accounting undergraduate course is the fourth in the national ranking in number of enrollments in higher education. The academic performance of students in external examinations (Enade and the sufficiency exam of the National Accounting Council) has been lower than expected. This fact has become the focus of researches in accounting education area, for pointing out shortcomings in the teaching and learning process. In this regard, several studies in psychology and education seek to understand the factors that affect the learning process in students, the strategies they use to improve their learning, and to understand the preferred way to process the information. This study has the general objective to analyze the relationship between learning styles and learning strategies used by students of Accounting courses. The model for the identification of learning styles was the ISL by Felder and Soloman (1991). The research analyzes the profile of the students; identify the predominant styles and strategies, and the relationship between styles and learning strategies adopted by students of that course. The theoretical framework comprised three sections in order to (a) show the process of teaching and learning in higher education, (b) discuss the theory of learning, with an emphasis on self-regulated learning and also present learning strategies, and (c) demonstrate the learning styles shown in the literature. To achieve the objectives, a quantitative and descriptive research was carried out, and it used the survey method. It was developed with students enrolled in face-to-face Accounting courses in Uberlândia (MG). The sample corresponds to 1147 students linked to 5 HEI. The questionnaire was applied in person at each HEI, and it was organized in three stages: the first one explored the characteristics of the respondents, the second presented ILS questions by Felder and Soloman (1991) with the objective of measuring the learning styles, and finally, the third addressed the questions to verify the use of learning strategies relying on the instrument proposed by Boruchovitch et al.. (2006). For data analysis, we used descriptive statistics, multiple comparison test of proportions, Kruskal-Wallis test and the Generalized Linear Models. The results show that the predominant students' learning styles are active, sensory, visual and sequential; regarding the use of learning strategies it was found that students plan their activities through metacognitive strategies, but they do not implement them since the score related to the lack of use of learning strategies were superior to cognitive strategies. It was observed that the behavior of styles and learning strategies show statistically significant differences when related to demographic factors (gender, age and professional experience). Concerning the relationship between the variables under study, it was found that only in the dimensions 'retention' and 'understanding' the interaction between both proved to be significant. Based on the results, it suggested teachers to diversify the teaching methods used in classes in order to benefit many learning styles as well as develop an educational program directed to students' self-regulation of learning through teaching and assistance for the use of learning strategies.

**Keywords:** Teaching-learning. Self-regulation. Learning styles. Accounting.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Os componentes da autorregulação cognitiva.....	18
Figura 2: Esquema da proposta de Curry (1991) com suas modificações.....	32
Figura 3: Modelo representativo da Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb .....	34
Figura 4: Percurso metodológico da pesquisa.....	47
Quadro 1: Estratégias cognitivas: suas divisões e características.....	23
Quadro 2: Estratégias metacognitivas: suas divisões e características .....	24
Quadro 3: Definições sobre EdA sobre a perspectiva de diversos autores.....	30
Quadro 4: Indicador de Tipos MBTI e suas características.....	33
Quadro 5: Dimensões e características dos estilos de aprendizagem de Felder e Soloman .....	35
Quadro 6: Detalhamento do instrumento.....	39
Quadro 7: Distribuição das questões por grupo de estratégias de aprendizagem adotadas no trabalho .....	41
Quadro 8: Relação entre os objetivos específicos e o instrumento de pesquisa .....	42

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escala para identificação dos estilos de aprendizagem. ....	40
Tabela 2 - Composição da amostra por IES na cidade de Uberlândia (MG).....	43
Tabela 3 - Caracterização dos respondentes.....	48
Tabela 4 - Proporção dos estilos de aprendizagem presentes por IES.....	49
Tabela 5 - Teste de comparação múltipla entre as proporções atribuídas por dimensão dos estilos de aprendizagem.....	49
Tabela 6 - Teste de comparação múltipla entre as proporções atribuídas por dimensão dos estilos de aprendizagem x gênero.....	50
Tabela 7 - Teste de comparação múltipla entre as proporções atribuídas por dimensão dos estilos de aprendizagem x faixa etária.....	51
Tabela 8 - Teste de comparação múltipla entre as proporções atribuídas por dimensão dos estilos de aprendizagem x experiência profissional.....	53
Tabela 9 – Média dos ranks dos grupos de estratégias de aprendizagem.....	54
Tabela 10 - Média dos ranks dos grupos de estratégias de aprendizagem por fatores demográficos.....	55
Tabela 11 - Resultados da seleção e adequação dos modelos lineares generalizados para os ambientes estudados.....	57
Tabela 12– Teste de Wald para os fatores do modelo Gamma com função de ligação identidade na dimensão processamento.....	58
Tabela 13– Teste de Wald para os fatores do modelo Gamma com função de ligação identidade na dimensão percepção.....	59
Tabela 14 – Teste de Wald para os fatores do modelo Gamma com função de ligação identidade na dimensão retenção.....	60
Tabela 15 – Resultados do desdobramento da interação dos efeitos dos fatores Estilo (Visual ou Verbal) e Estratégia (Ausência, Metacognitiva e Cognitiva).....	61
Tabela 16– Teste de Wald para os fatores do modelo Gamma com função de ligação identidade na dimensão compreensão.....	62
Tabela 17 – Resultados do desdobramento da interação dos efeitos dos fatores Estilo (Sequencial ou Global) e Estratégia (Ausência, Metacognitiva e Cognitiva).....	63

## LISTA DE SIGLAS

<b>EdA</b>	Estilos de Aprendizagem
<b>LSI</b>	Learning Styles Inventory
<b>ILS</b>	Inventário de Estilos de Aprendizagem
<b>SRL</b>	Self-Regulated Learning
<b>SRLS</b>	Self-Regulated Learning Strategies
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>MBTI</b>	Myers-Briggs Type Indicator

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>3</b>
1.1 Contextualização e problema de pesquisa .....	3
1.2 Objetivos.....	5
1.3 Contribuições e justificativas do estudo .....	5
1.4 Delimitação temática do trabalho .....	9
1.5 Distribuição temática e estrutura do trabalho .....	10
<b>2 BASE TEÓRICA.....</b>	<b>10</b>
2.1 O processo de ensino aprendizagem no ensino superior .....	10
2.2 Aprendizagem Autorregulada.....	17
2.2.1 Estratégias de aprendizagem .....	20
2.2.2 Estudos com a temática .....	26
2.3 Estilos de aprendizagem .....	29
2.3.1 Surgimento dos estilos de aprendizagem.....	29
2.3.2 Conceitos e definições .....	30
2.3.3 Modelos de mensuração dos estilos de aprendizagem .....	32
2.3.4 Estudos correlatos no ensino superior .....	36
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>38</b>
3.1 Tipo de pesquisa .....	38
3.1.1 Instrumento de coleta de dados .....	39
3.2 Amostra do estudo .....	42
3.3 Coleta de dados.....	44
3.4 Procedimentos de análise dos dados.....	45
<b>4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>48</b>
4.1 Estatística descritiva e Teste de Comparações Múltiplas de Proporções – Estilos de Aprendizagem.....	48
4.2 Estatística descritiva e teste de Kruskal-Wallis – Estratégias de Aprendizagem .....	54
4.3 Análise estatística por meio de Modelos Lineares Generalizados.....	57
4.3.1 Dimensão Processamento (Ativo/Reflexivo) .....	58
4.3.2 Dimensão Percepção (Sensorial/Intuitivo) .....	59
4.3.3 Dimensão Retenção (Visual/Verbal).....	60
4.3.4 Dimensão Compreensão (Sequencial/Global).....	62
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>77</b>
APÊNDICE A – Questionário Utilizado .....	78
APÊNDICE B- Parecer do Comitê de Ética.....	85

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Contextualização e problema de pesquisa

O processo de ensino e aprendizagem constitui-se da relação entre três elementos fundamentais: o professor, o aluno e o conteúdo. O professor tem o papel de ensinar o conteúdo e formar os alunos, utilizando para isto diversas técnicas didáticas e pedagógicas, o aluno, por sua vez, desenvolve técnicas próprias para aprender o conteúdo que deve estar em constante atualização (HOUSSAYE, 1988).

Cabe destacar que muitas pesquisas são realizadas para entender a interação destes elementos e os seus reflexos no ensino em todas as suas esferas (ensino básico, fundamental, médio e superior). Uma vertente destas pesquisas trata sobre os estilos de aprendizagem dos alunos, ou seja, das características individuais das pessoas para aprender, desenvolver habilidades ou atitudes (SILVA, 2006).

Os estilos de aprendizagem (EdA) são características individuais e revelam as preferências pela forma de aprender, e compreender tais estilos pode contribuir e aprimorar o processo ensino aprendizagem (GASPARINI; KEMCZINSKI; DIAS, 2010). Diferentes instrumentos de pesquisa já foram validados e são utilizados para identificar os EdA, como por exemplo: o modelo de Myers-Briggs (1970), do inglês *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI), ILS de Kolb (1984), ILS de Felder e Silverman (1988), ILS de Felder e Soloman (1991), entre outros.

Conhecer o estilo de aprendizagem do aluno é importante para a atuação do docente, visto que este poderá adequar seus métodos e técnicas de ensino, que serão aplicadas em sala de aula, de forma a atingir a maior quantidade de alunos com os diferentes estilos possíveis. Retana (2013) destaca que quando o docente conhece o EdA de seus alunos, ele contribui para uma melhor aprendizagem destes. Para o discente, esta informação também se faz importante, uma vez que ao se conhecer as formas preferenciais para o seu aprendizado, poderá refletir sobre a forma como aprende e por meio disto poderá escolher as estratégias de aprendizagem mais eficazes ao seu estilo de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem são as técnicas utilizadas pelos indivíduos para captar, armazenar e utilizar as informações aprendidas (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014). Assim, o papel ativo desempenhado pelo discente é de suma importância para o seu sucesso acadêmico, visto que ele pode desenvolver técnicas próprias para facilitar o seu aprendizado. Marini e Boruchovitch



(2014) destacam que o uso de estratégias de aprendizagem é um fator que contribui para o sucesso acadêmico. Alcará e Santos (2013) salientam ainda que, ao se investigar os hábitos de estudos dos discentes, ou seja, as estratégias por eles adotadas para aprender, será possível identificar as dificuldades na aprendizagem e adotar-se medidas para saná-las ou diminuí-las.

Na temática EdA, vários trabalhos foram desenvolvidos na área de negócios (administração e contabilidade) utilizando o modelo proposto por Kolb (STOUT; RUBLE, 1991; GEIGER, 1992; ESTIVALETE; LÖBLER; PEDROZO, 2006; BOLAND et al., 2011; CORDEIRO; SILVA, 2012; NOGUEIRA et al., 2012; SOUZA et al., 2014; ALBUQUERQUE et al., 2015; AFSHAR; SOHRABI; MOHAMMADI, 2015) e Felder e Soloman (MORRISON et al. 2003; SILVA; OLIVEIRA NETO, 2010; SILVA, 2012; BRITO-ORTA; TANGUMA, 2014; GOMES et al., 2015; SILVA et al., 2015). Tais trabalhos tiveram por objetivo traçar um perfil dos estilos de aprendizagem predominantes ou verificar a influência destes no desempenho dos discentes. Porém, acredita-se que as preferências de aprendizagem podem interferir na forma como o discente conduz seus estudos individuais, ou seja, nas estratégias adotadas para aprender.

O curso de Ciências Contábeis está entre os mais procurados dentre os ingressantes ao ensino superior. Em 2013 ele estava em quarto lugar no número de matrículas (INEP, 2013), porém ao observar o desempenho destes discentes em exames externos (Exame Nacional de Desempenho do Estudante – Enade, e Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade), evidenciam-se médias abaixo do esperado. Neste sentido, emerge a preocupação quanto ao processo de ensino e aprendizagem nesta esfera do conhecimento, uma vez que os resultados em tais exames podem apontar deficiências no processo de ensino.

Na cidade de Uberlândia (MG) o cenário não é diferente do país, uma vez que, das instituições que participaram da última edição do Enade, nenhuma auferiu conceito máximo. Assim, entender o processo de ensino e aprendizagem, buscando identificar as características pessoais que determinam as formas preferenciais de aprender dos discentes, bem como entender as estratégias adotadas por estes aprendizes e ainda identificar a relação entre o estilo e estratégia de aprendizagem adotados contribui para o processo ensino aprendizagem alinhado às necessidades dos discentes, e por consequência, os resultados da pesquisa poderão auxiliar na busca de estratégias para melhorias na educação contábil.

Desta forma, emerge o seguinte problema de pesquisa: qual é a relação existente entre as estratégias de aprendizagem e o estilo de aprendizagem dos alunos do ensino superior em Ciências Contábeis?

## 1.2 Objetivos

Neste sentido, o objetivo geral do estudo é analisar a relação existente entre os estilos de aprendizagem, baseando-se no ILS de Felder e Soloman (1991) e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos dos cursos de Ciências Contábeis em Uberlândia (MG).

O ILS de Felder e Soloman (1991) divide os estilos de aprendizagem em quatro dimensões (percepção, retenção, processamento e compreensão), sendo que para cada uma destas, dois estilos podem ser identificados (sensorial x intuitivo, visual x verbal, ativo x reflexivo, sequencial x global) em grau fraco, moderado e forte.

Por outro lado, as estratégias de aprendizagem se dividem em cognitivas, que se relacionam com os métodos adotados para aprender, e metacognitivas, relacionadas com o planejamento e monitoramento do aprendizado (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014).

Com isso, são definidos os seguintes objetivos específicos, a fim de alcançar o objetivo geral:

- 1) Verificar o perfil dos discentes do curso de Ciências Contábeis na cidade de Uberlândia;
- 2) Identificar os estilos e estratégias de aprendizagem predominantes nos alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis;
- 3) Identificar a relação existente entre os estilos e estratégias de aprendizagem adotadas pelos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis.

## 1.3 Contribuições e justificativas do estudo

Quanto à contribuição deste estudo, deve-se ressaltar a existência de muitas pesquisas acerca dos estilos de aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, mas ainda é perceptível uma carência de estudos que evidenciem resultados empíricos e suas implicações no processo de ensino aprendizagem no Brasil (SILVA et al., 2015).

Além disto, o uso das estratégias de aprendizagem, segundo estudos já realizados, gera efeitos positivos na aprendizagem, uma vez que promove a autonomia dos alunos na condução de sua aprendizagem por meio da utilização de técnicas diversas para assimilar as informações recebidas e construir o seu conhecimento (MARTINS; ZERBINI, 2014; ALCARÁ; SANTOS, 2013). Desta forma, identificar as estratégias utilizadas e as formas como os discentes conduzem

seus estudos pode contribuir com informações acerca das dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem, permitindo que estas sejam prevenidas e até mesmo erradicadas (ALCARÁ; SANTOS, 2013).

Desse modo, torna-se relevante avaliar a relação das estratégias e estilos de aprendizagem na educação contábil e fornecer evidências empíricas sobre a temática investigada. Espera-se que a presente pesquisa contribua com os docentes, visto que as escolhas por métodos de ensino alinhados ao EdA dos discentes pode proporcionar um melhor desempenho acadêmico, bem como motivação para aprender (SILVA, 2006). Além disto, a adequação do ensino aos diversos EdA presentes poderá contribuir com a redução da evasão escolar, tendo em vista que os alunos conseguirão se adaptar melhor ao processo de ensino.

Silva (2012) ainda destaca que, quando o discente desenvolve técnicas apropriadas ao seu EdA, poderá realizar um monitoramento do seu aprendizado e escolher as técnicas mais eficazes para melhorar a maneira como obtém e retém o conhecimento. Salienta-se que a maioria dos estudos que trataram de estilo ou estratégia de aprendizagem buscava identificar os EdA e técnicas predominantes, ou avaliavam o impacto destes no desempenho dos discentes (GEIGER, 1992; CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2004; SILVA; OLIVEIRA NETO, 2010; SILVA; CORDEIRO, 2012; NOGUEIRA et al., 2012; PELÓN; NOME; ARÁN, 2013; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014; SILVA et al., 2015).

Ao observar as pesquisas que abordam os EdA, constata-se que grande parte delas utilizaram o ILS de Kolb. Stout e Ruble (1991) constataram uma instabilidade na determinação do EdA por meio do ILS. Os autores aplicaram o instrumento duas vezes para uma mesma amostra, porém na segunda vez mudaram a ordem das alternativas de cada questão, e verificaram então que as mudanças na apresentação do instrumento influenciavam as respostas, e conseqüentemente o estilo de aprendizagem determinado (STOUT; RUBLE, 1991). Desta forma, de acordo com os referidos autores, um instrumento mais eficaz deveria apresentar apenas duas alternativas de resposta (instrumento binário) para a definição do estilo de aprendizagem, e não quatro como é feito no ILS de Kolb (STOUT; RUBLE, 1991).

Assim, neste estudo será utilizado o ILS de Felder e Soloman (1991) que é baseado em Felder e Silverman (1988) e apresenta perguntas dicotômicas. A escolha se deu pela validade do instrumento e sua utilização em diversos trabalhos, tendo em vista sua confiabilidade e por estar disponível em diversos idiomas (SILVA et al., 2015).

Quanto às estratégias de aprendizagem, será utilizada uma escala proposta por Boruchovitch et al. (2006) que divide as estratégias em cognitivas, metacognitivas e ainda avalia a ausência do uso de estratégias.

Entender as relações entre ambos (estilos e estratégias de aprendizagem) torna-se relevante para que o processo de ensino aprendizagem seja eficiente, haja vista que os discentes possuem estilos próprios para aprender, e que para suportar o processo ainda necessitam de técnicas para aprimorar o aprendizado.

Nesse sentido, o estudo se justifica por ter o intuito de conhecer a relação entre as estratégias e EdA dos discentes do curso de contabilidade de diversas instituições de ensino localizadas em Uberlândia (MG), ressaltando que a amostra é intencional por acessibilidade, uma vez que foi utilizado um questionário como instrumento de coleta de dados.

Destaca-se que, no geral, o desempenho dos discentes do curso de Ciências Contábeis no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) não está entre os melhores. Apesar de o mesmo ser o quarto em número de matrículas (INEP, 2013), nas últimas três edições do exame (2006, 2009 e 2012) os discentes desta área apresentaram desempenho inferior a 40% (INEP, 2013). Na cidade de Uberlândia (MG) o cenário não é diferente: das quatro IES que participaram do exame em 2012, nenhuma auferiu conceito máximo.

Neste sentido, este trabalho poderá contribuir na evidência dos estilos de aprendizagem predominantes nos estudantes do curso de Ciências Contábeis para que os gestores das instituições possam propor estratégias de ensino que fomentem a aprendizagem dos discentes. É importante ressaltar que tais estratégias deverão estar alinhadas com as formas preferenciais de recepção e processamento de informações presentes nos estudantes. Além disto, ao se conhecer o comportamento do uso das estratégias de aprendizagem por IES, os docentes poderão promover o uso destas, contribuindo com a autonomia e consolidação do conhecimento por parte dos discentes.

Outro fator relevante que demonstra as fragilidades presentes no processo de ensino e aprendizagem na área contábil é evidenciado nos resultados do Exame de Suficiência, que os alunos após a conclusão do curso devem se submeter para obtenção do registro profissional. Desde a implementação do exame pelo Conselho Federal de Contabilidade, no primeiro semestre de 2011, o índice de aprovação não alcançou 60% (CFC, 2015). Estes resultados indicam o baixo desempenho dos alunos na área, que podem estar relacionados às estratégias de aprendizagem adotadas pelos estudantes, bem como os métodos aplicados e conteúdos abordados na educação contábil.

O distanciamento entre os conhecimentos adquiridos e a formação necessária para a atuação profissional na área contábil foi evidenciado por Albrecht e Sack (2000) no estudo realizado com estudantes dos cursos norte-americanos de contabilidade. Os autores abordam que essa distância pode ser influenciada por vários fatores, dentre eles, cita-se as metodologias de ensino-aprendizagem adotadas pelas IES e os conhecimentos transmitidos, indicando um confronto entre a academia e o mercado profissional, principalmente no que se refere às dificuldades das IES em reportar os ambientes organizacionais (ALBRECHT; SACK, 2000).

Neste contexto, torna-se relevante refletir sobre a Teoria da Aprendizagem Experiencial desenvolvida por David Kolb que valoriza a experiência aliada aos conhecimentos teóricos. De acordo com o autor, a aprendizagem é definida no contexto desta teoria como “processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Conhecimento resulta da combinação de compreender e transformar a experiência” (KOLB, 1984, p.41). Kolb e Kolb (2005) destacam que o ambiente de aprendizagem é composto pela interação entre o indivíduo e o ambiente que o cerca.

Estes fatos podem estar associados ao baixo nível de aprendizado alcançado por estes discentes, o que é preocupante visto a relevância da profissão no contexto econômico. Desta forma, considerando que um ensino alinhado aos EdA e o uso de estratégias de aprendizagem contribuem para um bom desempenho, entender o comportamento destes nesta região poderá auxiliar a mudança deste cenário, visto que, ao apresentar os resultados da pesquisa por IES, os gestores poderão ajustar a forma de ensino praticada.

Silva (2012) estudou a relação entre tais variáveis em apenas uma universidade no interior do estado de São Paulo com vários cursos. Em sua pesquisa, apesar dos resultados encontrados não serem robustos o suficiente para definir um padrão quanto a relação dos EdA e as estratégias de aprendizagem, existem indícios suficientes para traçar algumas tendências: i) os aprendizes categorizados como verbais estão mais propensos a utilizar as estratégias cognitivas alinhadas a escrita ou fala (anotações, leituras entre outros); ii) os categorizados como ativo preferem estratégias que fomentem atividades em grupo; iii) existem diferenças significativas quando considerado a área de conhecimento, curso e gênero, frente aos estilos e estratégias de aprendizagem adotados (SILVA, 2012).

Desta forma, propõe-se ampliar o estudo desenvolvido por Silva (2012) dando foco ao curso de Ciências Contábeis, visto sua relevância no cenário da educação superior, o quarto em número de matrículas, de acordo com o INEP (2013). Além disto, o instrumento utilizado para mensurar as

estratégias de aprendizagem neste estudo difere do utilizado por Silva (2012), uma vez que é mais reduzido quanto às estratégias apresentadas com vistas à evidenciação das relações existentes entre as variáveis em análise.

Assim, o presente estudo contribui com as pesquisas em Ciências Contábeis visto que possibilita um mapeamento dos estilos e estratégias de aprendizagem dos discentes da área, bem como a análise da relação entre estes dois construtos. Assim, o mesmo poderá fornecer subsídios para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem praticado nos cursos de graduação, bem como traçar um perfil dos estudantes de Ciências Contábeis da região em estudo.

Além disto, se o processo de ensino estiver alinhado aos elementos fundamentais que o compõe (professor, aluno, conteúdo e ambiente de aprendizagem), por meio da utilização de técnicas ajustadas ao EdA dos discentes e, ainda, a atividades que fomentem a prática das estratégias mais presentes, isso poderá facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, ao fornecer um panorama das IES sobre os principais estilos presentes, bem como as estratégias mais utilizadas, os gestores acadêmicos poderão planejar o ensino de forma a fomentar a aprendizagem autorregulada, tornando o discente responsável pelo seu aprendizado. Ao fomentar a aprendizagem autorregulada, os gestores poderão propor a utilização das estratégias de aprendizagem alinhadas aos EdA dos discentes.

#### **1.4 Delimitação temática do trabalho**

Este trabalho tem foco na investigação da relação existente entre estilos e estratégias de aprendizagem para alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis.

Para atender o propósito da pesquisa, utilizou-se como ferramenta de mensuração dos estilos de aprendizagem o ILS de Felder e Soloman (1991), e para verificação das estratégias de aprendizagem a escala desenvolvida e validada por Boruchovitch et al. (2006).

Como local de pesquisa, selecionaram-se as IES que oferecem o curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial na cidade de Uberlândia (MG), sendo sete ao total. Destas, seis são particulares e uma pública. Todas as instituições oferecem o curso de forma semestral, variando a quantidade de vagas ofertadas. A amostra foi não probabilística, intencional e por acessibilidade.

## **1.5 Distribuição temática e estrutura do trabalho**

O trabalho está dividido em cinco seções. Na sequência desta primeira, que apresenta os aspectos introdutórios da pesquisa, encontram-se os tópicos referentes ao embasamento teórico utilizado, que compreende os aspectos acerca do processo de ensino e aprendizagem, da Teoria da Aprendizagem Autorregulada, as estratégias de aprendizagem, suas divisões e estudos na temática, bem como conceitos, modelos existentes e estudos correlatos acerca dos EdA.

A terceira seção é composta por aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa, bem como a descrição das técnicas empregadas. A análise dos resultados é apresentada na quarta seção. Por fim, as considerações finais estão dispostas na quinta seção, que ressaltam as contribuições, limitações da pesquisa, bem como sugestões para pesquisas futuras.

## **2 BASE TEÓRICA**

Neste tópico são apresentadas as teorias que fundamentam o trabalho, neste sentido, ele foi dividido em três seções. Na primeira seção se propõe apresentar o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, apresentando uma visão sobre seus conceitos e algumas dificuldades encontradas neste contexto. Na sequência, são apresentadas as principais definições acerca da aprendizagem autorregulada, que abrange as estratégias de aprendizagem, bem como alguns estudos que abordam a temática em questão. Por fim, apresenta-se o suporte teórico referente aos estilos de aprendizagem, os modelos existentes e também algumas pesquisas desenvolvidas sobre o assunto.

### **2.1 O processo de ensino aprendizagem no ensino superior**

A expressão ensino-aprendizagem é utilizada com frequência na literatura educacional, uma vez que exprime os papéis fundamentais desempenhados pelos sujeitos envolvidos no processo: o professor e o aluno (PFROMM NETTO, 1987; HOUSSAYE, 1988).

Apesar da aprendizagem ocorrer frequentemente no âmbito escolar não é um privilégio deste, uma vez que o processo pode ocorrer em diversos ambientes, como por exemplo, familiar, profissional, social, entre outros (PFROMM NETTO, 1987). Pfromm Netto (1987, p.1) destaca que “aprendizagem e ensino são processos intimamente ligados entre si, como as duas faces de uma

moeda”. Na visão de Godoy (1988), esta ideia de relacionamento indispensável entre os termos apresenta certas fragilidades, e o autor argumenta que apesar de se esperar que o ensino propicie a aprendizagem, de fato, nem sempre isso acontecerá.

Desta forma, é interessante discutir cada conceito separadamente (ensino e aprendizagem). Santos (2005, p.19) define o processo de ensino e aprendizagem em “duas partes: ensinar, que exprime uma atividade, e aprender, que envolve certo grau de realização de uma determinada tarefa com êxito.” Assim, o processo de ensino possui por característica a interação de duas ou mais pessoas, o que se propõe a ensinar (professor) e aquele que busca aprender (aluno), ocorrendo externamente aos envolvidos (GODOY, 1988; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2005).

Knowles, Holton e Swanson (2005) apontam ainda que este processo ocorre para que haja mudanças, sejam nas atitudes, conhecimentos ou habilidades dos envolvidos. Além disto, o professor é o principal condutor das mudanças, uma vez que ele é responsável por guiar o caminho que leve à aprendizagem, normalmente por meio de atividades (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2005).

Santos (2001) e Gil (2008) destacam que muitas vezes os professores são conhecedores daquilo que se propõem a ensinar em uma sala de aula, visto que “a atuação do docente sempre foi marcada pelo domínio do conteúdo em sua área de atuação, enquanto o conhecimento das práticas pedagógicas não era considerado como relevante” (NGANGA, et al. 2016, p.84), assim os docentes desenvolviam ações baseadas apenas no ensinar (SANTOS, 2001; GIL, 2008).

Isto se evidenciou mais devido a expansão no número de vagas disponibilizadas no ensino superior no período de 2003 a 2013, onde as matrículas dos cursos presenciais aumentaram cerca de 84,2% (BRASIL, 2013), enquanto que o número de professores disponíveis não atendia a demanda no mercado. Assim, no contexto universitário, de acordo com Gil (2008) muitos professores aprenderam a lecionar desempenhando tal função, ou seja, não receberam preparação para ensinarem. O mercado possuía profissionais de sucesso que eram convidados a assumirem uma sala de aula.

Nossa (1999) já se preocupava com o a qualidade do ensino anos antes desta expansão, evidenciando a indiferença com os aspectos pedagógicos na docência, uma vez que profissionais de sucesso no mercado eram convidados ao magistério sem preparo algum para exercer tal ofício.

Após a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) pelo Ministério da Educação e Cultura, acreditava-se que mais um problema iria se levantar, a evasão. Isto porque, segundo Portilho et al. (2015), os discentes oriundos deste sistema poderiam escolher instituições de ensino



distantes de seu ambiente familiar e isto poderia contribuir com a elevação das taxas de evasão. Os achados de Campos et al. (2015) que analisaram a situação na área de negócios, e Portilho et al. (2015) que avaliaram a situação de uma IES no geral, apontam que as taxas de evasão se elevaram no período em análise, que variou de 2011 a 2014.

Outro fato que corrobora o ‘despreparo dos docentes’ é o fato de que a formação de professores para o magistério superior deve acontecer, de acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na pós-graduação, prioritariamente nos programas *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Porém, ao se observar os critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizados para os programas da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, nota-se que estão voltados a avaliar o corpo docente, discente, a produção intelectual e a inserção social do programa. Ressalta-se que em nenhum dos critérios estabelecidos para a avaliação dos programas propõe-se avaliar a capacidade em formar-se “professores”, uma vez que nenhum dos quesitos considera a proposta pedagógica adotada.

Desta forma, ao considerar que a formação dos professores se dará prioritariamente no nível da pós-graduação, verifica-se que não são apresentadas pela CAPES diretrizes de formação para ensino nestes cursos. Nganga et al. (2016) buscaram observar a realidade dos programas de pós-graduação na área contábil, e por meio do contexto analisado, entende-se que há a expectativa de formar professores, mas isso ainda não está acontecendo.

Ao verificar a realidade de 18 programas brasileiros de pós-graduação em Ciências Contábeis, Nganga et al. (2016) constataram que a presença de disciplinas que preparam para a prática pedagógica é pequena, e quando são oferecidas, normalmente são optativas e com carga horária inferior a 60 horas. Desta forma, os autores concluíram que os programas de pós-graduação na área contábil continuam formando pesquisadores, tendo em vista que a formação docente oferecida neste âmbito é insuficiente (NGANGA, et al. 2016). Ferreira, Moura e Valadão Júnior (2015) avaliaram os programas de pós-graduação em Administração no estado de Minas Gerais, e os resultados evidenciaram a necessidade de uma formação continuada para a atuação docente.

Soares e Cunha (2010), em contato com coordenadores de programas de pós-graduação em Educação, constataram que a pós-graduação deveria ser o local para a formação do docente, porém a maioria dos programas voltam-se a formar pesquisadores atendendo as exigências estabelecidas pela CAPES. As autoras findam por concluir que “(...) os programas de pós-graduação em Educação se envolvem com temas específicos do campo da Educação e seus desdobramentos, mas

têm se distanciado dos fazeres e saberes da docência, em especial da educação superior.” (SOARES; CUNHA, 2010, p.599). Nota-se que ambas as pesquisas destacam uma preocupação com a formação dos docentes, uma vez que o período destinado a execução desta formação muitas vezes não ocorre.

Morozini, Cambuzzi e Longo (2007) destacam que a deficiência na formação do professor gera reflexos também no âmbito profissional, visto que os novos profissionais são limitados e incapacitados frente às exigências do mercado. Segundo eles, isto ocorre porque há nas salas de aula uma reprodução dos docentes para os discentes, “numa tentativa de o professor fingir que ensina e o aluno fingir que aprende” (MOROZINI; CAMBRUZZI; LONGO, 2007, p.93). Neste sentido, Nossa (1999) ressalta que a falta de docentes preparados tende a diminuir a qualidade do curso e alerta que o ensino superior, desta forma, pode se equiparar ao ensino técnico.

Neste contexto, o docente que planeja as suas atividades centrado em suas próprias necessidades, habilidades e qualidades, se tornando figura principal no contexto professor-aluno, está respaldado no processo de ensinar (GIL, 2008; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2005). Porém, o “ensinar” não garante que a outra parte de fato aprendeu, até porque muitas vezes exige-se que o discente “decore” determinados conteúdos que nunca mais serão utilizados e ao longo da jornada acadêmica serão esquecidos (KUETHE, 1977). O que se percebe são professores especialistas que ensinam o conteúdo e discentes que reproduzem as habilidades do modelo (professor) (BOEKAERTS, 1997). Nota-se que não há uma formação mais crítica e problematizadora, e o processo ensino aprendizagem ainda segue a lógica instrumental, não permite a reflexão e a argumentação dos alunos.

Gil (2008) aponta que a aula expositiva é a estratégia de ensino que melhor representa a “Educação Bancária de Paulo Freire” sendo o aluno um ser passivo que apenas recebe os conhecimentos de seu educador. Há de se destacar que em alguns trabalhos que analisaram as estratégias de ensino mais adotadas no contexto da educação contábil, a aula expositiva foi a mais recorrente (MAZZIONI, 2013).

Boekaerts (1997) destaca ainda que, neste formato, o professor não abrange as diferenças individuais presentes na sala de aula, e desta forma, considera que os alunos serão bem sucedidos com as estratégias direcionadas por ele (professor), sendo que estas são condizentes com sua aprendizagem.

Pfromm Netto (1987) aponta que um bom ensino requer do profissional: o conhecimento daquilo que se pretende ensinar, o planejamento das atividades, o acompanhamento do

desenvolvimento individual de aprendizagem dos discentes, e ainda a avaliação geral. O docente deve, entre outros, entender o que é a aprendizagem, como ela se desenvolve em cada aprendiz e os elementos e situações que a favorecem, bem como os que podem atrapalhar ou impedir que a aprendizagem ocorra (PFROMM NETTO, 1987). Nossa (1999) destaca ainda que somente o docente que demanda compreender o processo de ensino aprendizagem conseguirá transformar e aprimorar a prática.

Entretanto, há de se destacar a importância do apoio institucional neste cenário, uma vez que os resultados do trabalho realizado por Lima e Silva (2012) com docentes do curso de Administração da Universidade Federal da Paraíba destacaram alguns fatores que limitam os docentes em utilizar novos métodos de ensino. As dificuldades apresentadas por estes docentes referem-se à estrutura física oferecida pelas IES, como por exemplo, turmas com 60 alunos em salas de aula e também a falta de recursos que propiciem a utilização de novas estratégias de ensino. Os docentes apontaram o desconhecimento de estratégias contemporâneas de ensino e por isso preferem utilizar os métodos mais tradicionais, e ainda, relataram que os discentes se mostram desinteressados e muitas vezes imaturos para utilizar novas técnicas (LIMA; SILVA, 2012).

Para existir um processo de ensino aprendizagem, os docentes devem estar focados nas necessidades dos alunos, utilizando estratégias de ensino que supram estas (SANTOS, 2001). Nossa (1999) salienta que o professor deve fazer com que o discente aprenda a aprender, e para tanto, precisa ter preparo para exercer a docência, contando ainda com o apoio da gestão educacional.

Aprendizagem origina-se do latim *apprehendere* que significa apoderar-se de algo, agarrar; nos tempos medievais remetia-se a memorizar, conhecer. É um processo tão recorrente na vida do ser humano que os “acompanha do berço ao túmulo” (PFROMM NETTO, 1987, p.3).

Silva (2012, p. 20) destaca que na psicologia cognitiva da aprendizagem o homem é visto como um “processador de informação” que “recebe, seleciona, manipula, significa e armazena as informações disponibilizadas pelo ambiente”.

Giusta (2013) faz uma reflexão sobre os vários conceitos de aprendizagem e sua evolução ao longo dos anos. Em um primeiro momento (visão behaviorista), considerava-se a aprendizagem como “mudança de comportamento resultante do treino ou experiência” havendo aí uma dissociação entre o indivíduo e o conhecimento. Ao longo dos anos, esta visão foi questionada devido às formas mais complexas de aprendizagem que não eram abrangidas pela explicação de experiência ou treino. Surgiu então a visão skinneriana, que muda a ênfase para o momento

posterior, também conhecido como teoria do reforço, pois tinha foco nas relações entre o “comportamento a ser aprendido e suas consequências” (GIUSTA, 2013, p. 23).

Observa-se que as definições de aprendizagem apresentadas convergem para um sentido único de que a aprendizagem é um processo que gera mudança no comportamento do indivíduo por meio da aquisição de conhecimento e que este comportamento é estimulado pelo processo de repetição.

Na aprendizagem o sujeito central é aquele em que ocorre ou ocorrerá a mudança no comportamento, devido a aquisição de novas habilidades, atitudes ou conhecimentos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2005).

Sendo assim, Kuethe (1977) destaca que a aprendizagem é um produto do ensino, pois em um ambiente educacional, os elementos se interagem a fim de produzi-la. Fora deste ambiente, a aprendizagem se comporta como um “subproduto dos esforços de uma pessoa para alcançar uma meta desejada” (KUETHE, 1977, p.5).

Como na aprendizagem, o sujeito principal é o aluno, e cabe ao docente entender o processo de aprendizagem e facilitá-lo, ajudando o aluno a aprender, não atuando apenas no ensino (SANTOS, 2001). Assim sendo, quando o professor entende o aluno como ator principal do processo, e volta-se a identificar suas demandas, têm-se uma inversão do papel do professor, onde ele busca ajudar o aprendiz, e aí inicia-se o processo de aprendizagem (GIL, 2008).

A aprendizagem, segundo Godoy (1988) e Pfromm Netto (1987), é um processo que acontece internamente no indivíduo que se propõe a aprender. Para que haja aprendizado, este deve ser pautado em um objetivo e na obtenção de um êxito ao final (GODOY, 1988). Apesar de ocorrer internamente no aprendiz, as ações e comportamentos expressos por este fazem com que outras pessoas constatem se de fato houve aprendizagem (PFROMM NETTO, 1987).

Contudo, o processo de aprendizagem é complexo, visto que muitas variáveis podem se combinar de diversos modos, estando sujeitas ainda a fatores internos e externos, individuais e sociais (PFROMM NETTO, 1987).

Desta forma, para que haja eficiência no processo de ensino e aprendizagem, os docentes normalmente procuram indagar sobre as expectativas dos alunos, sobre como gerar um aprendizado significativo e ainda sobre quais estratégias utilizar para propiciar um melhor aprendizado (GIL, 2008). Santos (2001) revela alguns pontos acerca das teorias de Piaget, Skinner e Gagné, e ressalta que apesar de se diferenciarem em determinados aspectos, apresentam conceitos comuns para a compreensão do processo de aprendizagem:

*i)* o agente da aprendizagem é o aluno, sendo o professor um orientador, facilitador; *ii)* as diferenças individuais entre os alunos devem ser respeitadas e a aprendizagem deve ser acompanhada de maneira mais individualizada; *iii)* a aprendizagem de qualquer assunto requer uma continuidade ou sequência lógica e psicológica (SANTOS, 2001, p. 71)

Por conseguinte, Jones (1998) aponta para a mudança do papel do professor, que antes era de ensinar, e no contexto atual este profissional precisa desenvolver habilidades para diagnosticar os estilos de aprendizagem presentes em uma sala de aula, e ainda ser um estrategista, tendo em vista as técnicas que utilizará para propiciar a aprendizagem dos alunos.

Slomski et al. (2013) ressaltam a preocupação com a formação do professor universitário, que vai além de saber o conteúdo que deve ensinar. O docente deve voltar-se a gerar uma aprendizagem significativa, identificar as necessidades dos discentes, bem como diferenciar o ensino adequando-o a diversidade presente em sala (SLOMSKI et al.; 2013). Além dos saberes pedagógicos, Soares e Cunha (2010) chamam atenção para o caráter interativo da profissão, uma vez que ela se propõe a gerar conhecimentos a outra parte, e deve atentar-se, portanto, às diferenças individuais, culturais e sociais dos indivíduos.

Outro fator que exige mudanças no papel do docente é a facilidade de acesso às informações devido à expansão tecnológica. Os alunos estão imersos a uma infinidade de informações e aquilo que em outro momento era considerado como verdade absoluta, hoje é testado a todo o momento (SOARES; CUNHA, 2010).

Neste sentido, as autoras realizam uma reflexão sobre a formação de professores para o contexto universitário que não abrange os saberes necessários à docência, e apontam que em muitos casos os professores são formados a partir de suas experiências anteriores, ressaltando a importância de um programa de formação continuada para esta classe (SOARES; CUNHA, 2010).

Contudo, o papel exercido pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para que de fato gere-se conhecimento, e segundo Souza (2010), o mesmo deve desempenhar um papel ativo, sendo indispensável que estabeleça seus objetivos, e se planeje para alcançá-los. A aprendizagem é um processo de comportamento que deve ser reforçado pela repetição, sendo as estratégias de aprendizagem ferramentas importantes para tal, uma vez que são técnicas que servem para auxiliar a aprendizagem, variando as formas de estudar (JONES, 1998; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Neste sentido, emerge a Teoria da Aprendizagem Autorregulada, que basicamente, volta-se a entender como cada aluno promove sua própria aprendizagem. Como as estratégias de

aprendizagem estão inseridas nesta teoria, elaborou-se um tópico especial para discutir os aspectos inerentes a ela.

## 2.2 Aprendizagem Autorregulada

A inquietação de entender como ocorre o processo de aprendizagem tem sido tema de pesquisas há tempos. Zeidner, Boekaerts e Pintrich (2000 apud PILLING-CORMICK; GARRISON, 2013) apontam que o primeiro termo utilizado surgiu na década de 60, aprendizagem autodirecionada (do inglês *self-directed learning* - SDL). Algumas décadas depois, nos anos oitenta, surge o termo aprendizagem autorregulada (do inglês *self-regulated learning* - SRL), o qual tem sido foco dos estudiosos até os dias atuais, sendo considerado um forte construto da área educacional (BOEKAERTS, 1997; BOEKAERTS, 1999). Schunk (2008) destaca que as pesquisas começaram a ser desenvolvidas com o intuito de compreender como o discente codificava, processava, armazenava e utilizava as informações adquiridas.

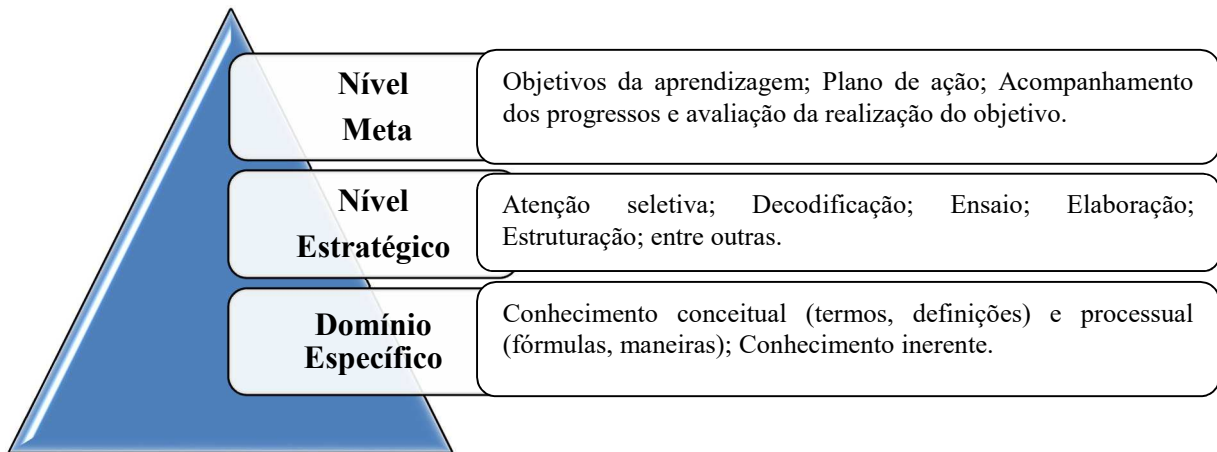
Apesar da similaridade entre os termos aprendizagem autodirigida e autorregulada, Pilling-Cormick e Garrison (2013), em sua pesquisa, constataram que a primeira está mais relacionada aos controles externos, enquanto que a segunda relaciona-se com as características cognitivas e motivacionais do aprendiz.

É importante considerar que para este trabalho será utilizado como plano teórico a aprendizagem autorregulada. Neste sentido, Zimmerman (1986) considera que a autorregulação permite entender como o indivíduo conduz suas práticas de aprendizagem em situações específicas.

Para Samruayruen et al. (2013), a aprendizagem autorregulada compreende a etapa da metacognição, que envolve as etapas de planejamento, monitoramento e avaliação da aprendizagem, e a motivação para aprender, que compreende autoconfiança e estabelecimento de metas.

Boekaerts (1999) define a autorregulação como capacidade de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que podem ser transferidos de um contexto para outro e de situações de aprendizagem em que esta informação tenha sido adquirida em um ambiente de lazer ou trabalho.

Para a autora, a autorregulação cognitiva divide-se em três componentes: o específico, estratégico e meta, conforme apresentado na Figura 2.



**Figura 1:** Os componentes da autorregulação cognitiva  
 Fonte: Adaptado de Boekaerts (1997)

O domínio específico refere-se ao conhecimento anterior do discente quanto aos termos, definições, e fórmulas que serão utilizados na aprendizagem. No nível estratégico, encontram-se as estratégias cognitivas necessárias para o processamento das informações recebidas, podendo ser intrínsecas do indivíduo ou motivadas pelo professor. Por fim, o nível meta conta com as estratégias metacognitivas, que estão relacionadas ao planejamento das ações de aprendizagem, mas apesar de ser relevante para o processo, este nível não garante que a aprendizagem de fato ocorra.

Zimmerman (1986) aponta que a SRL retrata o processo pelo qual os discentes ativam e mantêm a cognição e seus comportamentos direcionados para a conquista dos objetivos estabelecidos na aprendizagem. Para Lima Filho (2016, p.50), “a capacidade de um aluno para avaliar com precisão o seu próprio desempenho e usar essa avaliação para seleção de uma nova tarefa de aprendizagem” compreende bem o que é a SRL. Boekaerts (1997) salienta que este processo é complexo, exigente e contém atividades definidas pelos discentes para organizarem seu aprendizado.

Por meio destas atividades, o discente estabelecerá suas metas na aprendizagem, e para cumpri-las, irá monitorar, regular e controlar sua cognição e motivação com o intuito de atingir seus objetivos, sendo que as suas características pessoais e também do ambiente em que está inserido podem interferir no processo de aprendizagem (PINTRICH, 2000; BOEKAERTS, 1999).

Lima Filho (2016) aponta que é por meio da autorregulação que o discente será capaz de utilizar um repertório de estratégias com o intuito de melhorar a sua aprendizagem, desta forma, ele poderá planejar, monitorar e avaliar seu aprendizado procurando atingir as metas estabelecidas (boas notas, conhecimento, prática, entre outros).

A SRL é defendida como o tipo de aprendizagem desejável, uma vez que requer responsabilidade do discente no processo de aprendizagem (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015). Cabe destacar que a SRL possui destaque no processo educacional uma vez que pode ser ensinada aos discentes, permitindo que estes dominem o conteúdo, contribuindo até mesmo para o seu desempenho (BOEKAERTS; 1997). Desta forma, a autorregulação pode ser interna, intrínseca do próprio discente, ou externa, fomentada pelo professor.

Boerkaerts (1997) destaca que os discentes autorregulados (interna) se diferem daqueles que necessitam de uma regulação externa. Discentes autorregulados desenvolvem o planejamento de sua aprendizagem, organizando o processo de estudo (prioridade de atividades, formas de estudar), definindo seus objetivos e metas finais, bem como motivação para aprender, o que não é percebido nos discentes que necessitam de uma regulação externa (BOEKAERTS, 1997). Além disto, o discente autorregulado é capaz de se monitorar em várias etapas do processo e ainda criar ambientes que favoreçam sua aprendizagem (ZIMMERMAN, 1986).

Por mais que em uma sala de aula tenha os dois tipos de discentes (os autorregulados e aqueles que necessitam de uma regulação externa), nota-se que os docentes muitas vezes não estão preparados para ensinar aos discentes como desenvolver uma SRL. Isto porque, normalmente estão centrados em si, não promovendo nos discentes as habilidades cognitivas e motivacionais presentes na SRL (BOEKAERTS, 1997).

É essencial destacar que o processo de autorregulação da aprendizagem não é algo que acontece espontaneamente, cabendo ao professor oferecer um ambiente propício para isto, permitindo que o discente participe ativamente do processo de ensino e aprendizagem (BOEKAERTS, 1997).

No ensino superior o sucesso acadêmico está altamente relacionado com a SRL, uma vez que os discentes que utilizam a autorregulação norteiam seus conhecimentos e habilidades para a realização de suas tarefas (ZIMMERMAN; PONS, 1986; EILAM; AHARON, 2003). Os profissionais da educação percebem que os discentes autorregulados são eficazes em seus objetivos educacionais e pessoais, uma vez que a SRL permite ao indivíduo desenvolver habilidades vitais na aprendizagem, promovendo o conhecimento estratégico (BOEKAERTS, 1997; BOEKAERTS, 1999). É necessário destacar que os estudantes estão ingressando no ensino superior cada vez mais jovens, assim, são imaturos e muitas vezes desejam ser direcionados em suas ações acadêmicas no ambiente universitário, neste contexto, demanda-se a construção da autonomia no processo de aprendizagem para nortear os conhecimentos e habilidades indicadas pela autorregulação.



Os discentes que já utilizam a SRL mostram-se conscientes entre seus pensamentos e ações, utilizando para tanto as estratégias de aprendizagem, que são apresentadas por vários pesquisadores como fatores que promovem a qualidade na aprendizagem (ZIMMERMAN, 1986; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015).

Lima Filho (2016) salienta para a importância de saber explorar as estratégias de aprendizagem. Desta forma, a escolha de uma estratégia que potencialize o conhecimento do discente, bem como a escolha de uma técnica eficaz para as atividades desenvolvidas é fundamental para melhorar a qualidade do ensino. Assim, na sequência são abordados os conceitos inerentes às estratégias de aprendizagem.

### 2.2.1 Estratégias de aprendizagem

O termo estratégia, desde sua origem, esteve alinhado ao contexto militar, e consistia em indicar o planejamento das atividades bélicas com vistas a vencer a batalha (meta) (REBECCA, 2003). Nos dias atuais, o termo se mostra presente em diversas áreas: financeira, psicológica, educacional (foco deste trabalho), entre outras.

Os estudos voltados às estratégias de aprendizagem representam uma vertente importante dentro do ambiente escolar, visto que abordam os aspectos cognitivos presentes do processo de aprender (ARIAS et al., 1999). Estes surgiram pela investigação psicológica de como acontecia o processo de aprendizagem, mas também pela necessidade dos profissionais da área da educação entenderem como seus alunos desenvolviam as atividades escolares, se tornando responsáveis por sua própria aprendizagem (ARIAS et al., 1999; ABDULLAH et al., 2015).

Garcia, Carrion e Delgado (1992) fizeram um levantamento das pesquisas que abordavam estratégias de aprendizagem nos anos de 1984-1991 no âmbito das publicações da PsycLit da Associação Americana de Psicologia (APA). Os autores localizaram 272 obras voltadas para a temática, sendo que a evolução em números de publicações foi notória, 5 para o primeiro ano e 52 no último. (GARCIA; CARRION; DELGADO, 1992). Destes trabalhos, 33,70% tratavam do uso das estratégias de aprendizagem na vida adulta.

Nota-se, portanto, a relevância das estratégias de aprendizagem, uma vez que estas são de interesse de todos os envolvidos no processo educativo: professores, gestores educacionais, pais,

alunos, entre outros, visto que a sua não utilização favorece o fracasso escolar (GARCIA; CARRION; DELGADO, 1992).

As estratégias de aprendizagem são técnicas utilizadas ou desenvolvidas pelos discentes com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem. Assim, um aprendiz que utiliza estratégias na sua aprendizagem sabe dominar as técnicas necessárias para atender suas metas, que no caso do ensino é aprender, desta forma as estratégias estão relacionadas ao comportamento, processo de codificação, memorização e resgate das informações aprendidas (SILVA, 2012). De acordo com Abdullah et al. (2015), os discentes que autorregulam sua aprendizagem, por meio das estratégias de aprendizagem, auferem um desempenho melhor.

No processamento da informação, as estratégias de aprendizagem se inserem como recursos a serem utilizados pelos aprendizes com o objetivo de recuperar e utilizar imediatamente as informações aprendidas (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; JONES, 1998).

As estratégias de aprendizagem podem ser definidas como maneiras sequenciais, ou técnicas utilizadas para facilitar o processo de aquisição, armazenamento e utilização das informações captadas (EHRMAN; OXFORD, 1988, POZO, 1995). Arias et al. (1999) complementam que são atividades operacionais (tarefas), conscientes e intencionais (tomada de decisão) utilizadas para direcionar o aprendiz em suas metas estabelecidas na aprendizagem.

O uso de estratégias de aprendizagem permite o indivíduo avançar no autoconhecimento, visto que ele será mais consciente dos processos utilizados para aprender, bem como dos meios para controlar estes processos, assumindo assim a responsabilidade/autonomia pela sua aprendizagem, uma vez que nos dias atuais o discente deveria manter uma postura mais ativa no processo de ensino (NISBET; SHUCKSMITH, 1987 apud ARIAS et al., 1999; JONES, 1998).

Desta forma, a correta utilização das estratégias de aprendizagem pode contribuir para o sucesso acadêmico (EHRMAM; OXFORD, 1988; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014; BORUCHOVITCH et al., 2006). Porém o uso inadequado das estratégias de aprendizagem pode resultar em um volume de estudo incessante sem sucesso (JONES, 1998), desmotivando o aluno a aprender.

Destaca-se que não existe uma forma padrão para utilizar as estratégias de aprendizagem, uma vez que a escolha destas está relacionada aos estilos cognitivos, que são mais difíceis de modificar, assim o melhor é ensinar as estratégias e deixar que os discentes adequem o seu próprio aprendizado (EHRMAM; OXFORD, 1988; JONES, 1998).

Rebecca (2003) aponta que se os aspectos inerentes ao discente (EdA e estratégias de aprendizagem) estiverem alinhados às técnicas de ensino e materiais utilizados pelo docente é provável que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma satisfatória, possibilitando uma motivação no estudante e diminuindo seus níveis de ansiedade. Porém, se as características de ambos forem divergentes, o discente executará mal as suas tarefas, se sentirá inseguro para desenvolvê-las e ficará susceptível a altos níveis de ansiedade (REBECCA, 2003).

Boruchovitch et al. (2006, p.298) ressaltam que as estratégias só serão eficazes para desenvolver a habilidade de ‘aprender a aprender’, se ao

ensino de estratégias forem associadas estratégias de apoio afetivo, destinadas a modificar variáveis psicológicas, tais como, ansiedade, auto-eficácia, autoconceito, atribuição de causalidade, muitas vezes incompatíveis ao uso apropriado das estratégias.

As estratégias de aprendizagem podem ser divididas em seis grupos: as cognitivas, as metacognitivas, as ligadas à memória, as compensatórias, as afetivas e as de cunho social (REBECCA, 2003). Porém, Marini e Boruchovitch (2014) destacam que a divisão mais usual ocorre entre os dois primeiros grupos relatados, sendo que as cognitivas são voltadas aos métodos adotados para compreender o conteúdo, enquanto as metacognitivas estão relacionadas à forma de conhecimento, planejamento e monitoramento do próprio aprendizado.

Segundo Abdullah et al. (2015), existem vários modelos que tratam da autorregulação da aprendizagem, alguns que focam nas estratégias cognitivas, outros apenas nas metacognitivas e outros que tratam de ambas. Entre as escalas disponíveis na literatura internacional, as principais, de acordo com Boruchovitch et al. (2006), são: *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI), o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) e a *Self-Regulated Learning Interview Schedule*.

No Brasil, Evelyn Boruchovitch foi uma das precursoras no estudo das estratégias de aprendizagem. A mesma traduziu e adaptou o modelo de Zimmerman e Pons (1986) para a realidade brasileira. Assim, neste estudo será utilizada uma Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem proposta por Boruchovitch et al. (2006), que apresenta 20 afirmativas aos respondentes, sendo 6 relacionadas às estratégias cognitivas, 6 às metacognitivas e 8 à ausência do uso das estratégias.

O referido instrumento utiliza a divisão em dois grandes grupos de estratégias, as cognitivas e as metacognitivas, conforme abordado a seguir.

### 2.2.1.1 Estratégias Cognitivas e Metacognitivas

As estratégias cognitivas, de acordo com Abdullah et al. (2015), dividem-se em estratégias de ensaio, de elaboração e as estratégias organizacionais. Silva (2012) menciona que estas podem ser consideradas estratégias primárias, visto que estão voltadas a auxiliar o estudante a organizar, elaborar e integrar as informações recebidas.

O Quadro 1 apresenta as características inerentes às estratégias cognitivas, bem como algumas atividades presentes nesta modalidade.

**Quadro 1:** Estratégias cognitivas: suas divisões e características

	Divisão	Características	Exemplo de Atividades
<b>Estratégias Cognitivas</b>	<i>Ensaio</i>	Repetição da informação aprendida.	Anotações, sínteses, sublinhar textos, ler em voz alta, destacar, copiar.
	<i>Elaboração</i>	Associação de informações com novas informações já apreendidas.	Resenhas, resumir, utilizar palavras chave, esquemas.
	<i>Organização</i>	Estruturação do conhecimento a ser aprendido.	Mapas conceituais, redes de conceitos, entre outros.

Fonte: adaptado de Boruchovitch (1999); Silva (2012); Rebecca (2003)

Observa-se que as estratégias cognitivas estão relacionadas com as atividades operacionais desenvolvidas pelo aprendiz. War e Downing (2000) destacam que as estratégias de ensaio são mais superficiais e não geram uma reflexão sobre o conteúdo, enquanto que as de elaboração estimulam as conexões mentais com outras informações já aprendidas e o novo. Segundo os autores, as estratégias de organização promovem relações entre algo que ainda será aprendido com os conhecimentos já existentes (WAR; DOWNING, 2000).

Já as estratégias metacognitivas estão relacionadas ao empenho que o discente exerce para monitorar e controlar a sua concentração e os fatores que podem atrapalhá-la, auxiliando assim na escolha das melhores estratégias cognitivas que devem ser utilizadas como intuito de aprimorar o processo de aprendizagem (CORNO, 1986).

Tais estratégias são utilizadas pelos discentes fazendo-os meditar sobre a sua própria aprendizagem, tentando encontrar soluções para aprender, superando os obstáculos envolvidos no processo (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

As estratégias metacognitivas estão voltadas ao planejamento (objetivos), monitoramento (conhecer a sua própria compreensão sobre o tema em estudo), regulação (conhecimento de como aprender) e ainda, avaliação da aprendizagem (JONES, 1998; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH, SANTOS, 2009). Jones (1998) destaca que tais estratégias estão relacionadas aos procedimentos

para aprender do indivíduo, e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) atentam para a complexidade e dificuldade de mensuração deste construto.

As estratégias metacognitivas se dividem em estratégias de monitoramento e afetivas, conforme apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2:** Estratégias metacognitivas: suas divisões e características

	<b>Divisão</b>	<b>Características</b>	<b>Exemplo de Atividades</b>
<b>Estratégias Metacognitivas</b>	<i>Monitoramento</i>	Habilidade para se auto monitorar.	Planejamento das tarefas, organização do ambiente, programação do tempo de estudo, acompanhamento dos erros, avaliação do sucesso da tarefa, avaliação da melhor forma para desenvolver as atividades, entre outras.
	<i>Afetivas</i>	Habilidade de lidar com os sentimentos, crenças e controlar sua motivação.	-

Fonte: adaptado de Boruchovitch (1999) e Silva (2012)

Nota-se que as estratégias metacognitivas, pelo caráter de suas atividades, acontecem antes das cognitivas, e é como se elas gerenciassem as estratégias cognitivas (REBECCA, 2003).

#### 2.2.1.2 Ausência de estratégias

Ao utilizar as estratégias de aprendizagem (metacognitivas e cognitivas) os discentes podem alterar a sua forma de aprender podendo melhorar o seu aproveitamento (MARTINS; ZERBINI, 2014). Desta forma, Souza (2010) salienta a importância dos sujeitos envolvidos no processo de ensino conhecer, bem como entender a relevância das estratégias de aprendizagem no contexto educacional.

Apesar de os resultados com pesquisas que versam sobre o processo educacional destacarem que o ensino das estratégias de aprendizagem aos alunos permite uma autonomia destes no processo de aprendizagem, melhorando a compreensão do conteúdo e responsabilidade do discente frente suas atividades (MARTINS; ZERBINI, 2014), o seu uso não é tão difundido.

Isto é o que se constata nos estudos acerca das estratégias de aprendizagem – os alunos pouco conhecem sobre estas técnicas, e quando possuem conhecimento não as utilizam por não atribuírem importância (SOUZA, 2010; LINS; ARAÚJO; MINERVINO, 2011). Outro cenário que demonstra preocupação foi evidenciado no trabalho de Marini e Boruchovitch (2014), no qual os

futuros professores se confundiram ao descrever as estratégias de aprendizagem como sendo estratégias de ensino.

Neste sentido, pensando em professores instruídos a ensinar o “aprender a aprender”, os docentes podem ensinar e auxiliar o uso das estratégias de aprendizagem por meio das diversas técnicas existentes, contribuindo para o despertar da aprendizagem autorregulada nos discentes (BORUCHOVITCH, 1999).

Desta forma, destacando a importância do uso das estratégias de aprendizagem, Lins, Araújo e Minervino (2011) salientam a relevância de se reverter o cenário de não utilização destas técnicas, mostrando como se dá o seu uso e o quanto pode ser benéfico para complementar à aprendizagem.

Há de se ressaltar que o uso das estratégias de aprendizagem está vinculado a uma série de fatores, como por exemplo, a motivação, idade, crenças de inteligência, ansiedade, entre outros (SOUZA, 2010). Assim, os comportamentos negativos que podem influenciar negativamente a aprendizagem refletem a falta de regulação ou o não uso das estratégias de aprendizagem (BORUCHOVITCH et al., 2006).

Castro, Miranda e Leal (2016), em seu estudo sobre estratégias de aprendizagem e motivação, constataram uma correlação negativa entre a motivação intrínseca e a ausência no uso destas estratégias, demonstrando que quando o discente está desmotivado provavelmente não irá se preocupar com a qualidade e resultados obtidos com sua aprendizagem. A ausência do uso das estratégias de aprendizagem mostrou correlação positiva com a motivação extrínseca, ou seja, aquela promovida por terceiros (CASTRO; MIRANDA; LEAL, 2016). Os autores fazem uma reflexão que quanto maior a pressão realizada externamente para motivar o discente a aprender, mais ele deixa de utilizar as estratégias de aprendizagem.

Outra variável que também se mostra aliada ao não uso das estratégias de aprendizagem é a procrastinação, comportamento comum entre os estudantes (SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012). Assim, atitudes como as descritas nas assertivas associadas à ausência do uso das estratégias de aprendizagem no instrumento utilizado, que versam sobre fazer as atividades na última hora, pensar em outras coisas durante a aula, desistir das atividades, fazer outras coisas simultaneamente ao estudo, esquecer-se de realizar as atividades, entre outras coisas, identificam atitudes que comprometem a autorregulação da aprendizagem e por consequência revelam um comportamento procrastinador.

Nos resultados encontrados por Sampaio, Polydoro e Rosário (2012) foi possível evidenciar que por mais que os discentes participantes da pesquisa se mostrassem em alguns momentos

autorregulados, também tendiam a procrastinar em suas atividades com frequência baixa. Além disto, os autores evidenciaram uma correlação negativa entre a procrastinação e autorregulação da aprendizagem.

### 2.2.2 Estudos com a temática

Alguns estudos que abordam a importância de se conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos discentes foram encontrados na literatura, e estes buscaram identificar quais são as mais utilizadas, conhecer o impacto do uso no desempenho, ou ainda constatar diferenças entre tipos de discentes e as estratégias por eles utilizadas. Na sequência, eles são apresentados em ordem cronológica.

Zimmerman e Pons (1986) verificaram as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de uma escola do subúrbio, de níveis diferentes de desempenho (40 com médias superiores e 40 com médias inferiores), na realização de suas tarefas em casa, classe e estudos individuais, por meio de entrevistas. Eles constataram que das 14 estratégias apresentadas (autoavaliação, organização e transformação, estabelecimento de objetivos e planejamento, procura de informações, tomada de apontamentos, estrutura ambiental, autoconsequências, repetição e memorização, ajuda de professores, pares próximos ou de especialistas, revisão de anotações, testes ou de bibliografia), 13 eram utilizadas em contextos diversos, sendo que os alunos com melhores desempenhos utilizavam mais do que os de baixo desempenho.

Ehrman e Oxford (1988) estudaram a relação entre as estratégias de aprendizagem com o gênero, escolha da carreira, os estilos cognitivos e de personalidade (MBTI) de alunos de línguas. Em seus resultados, os autores apontam que as variáveis gênero e escolha da carreira apresentaram diferenças nas estratégias de aprendizagem, sendo que as mulheres utilizam mais do que os homens, e os estudantes mais do que os professores. Quanto aos estilos cognitivos e de personalidade, analisados em conjunto, os resultados apontam que discentes extrovertidos preferem estratégias visuais; com estilo introvertido preferem entender o contexto antes de agir; os de estilo intuitivo preferem estratégias de comunicação e afetivas; e os sensitivos tem dominado as estratégias de inferência e recombinação.

Cruvinel e Boruchovitch (2004) avaliaram o impacto do uso de estratégias de aprendizagem e sintomas de depressão no desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental nas disciplinas de português e matemática. Quanto ao uso de estratégias de aprendizagem, os alunos

com maior pontuação nesta escala apresentaram um ótimo desempenho nas disciplinas em estudo, sendo que os não repetentes pontuaram mais. Por meio do teste de correlação, percebeu-se que existe uma relação significativa e negativa entre os sintomas de depressão e o uso de estratégias de aprendizagem, ou seja, quanto maior a presença destes sintomas, menor é a utilização das estratégias.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) constataram que há diferenças significativas entre o desempenho auferido pelos estudantes do ensino fundamental e as estratégias de aprendizagem utilizadas. Marini e Boruchovitch (2014) verificaram o uso das estratégias por alunos de um curso de formação de professores. Os resultados demonstraram que os futuros docentes utilizam adequadamente as estratégias, sendo que as superficiais se mostraram em maior frequência. Ressalta-se que há uma confusão, até mesmo entre os futuros professores, entre estratégia de aprendizagem e estratégia de ensino, salientando assim a importância de se pesquisar nesta área.

Lins, Araújo e Minervino (2011) investigaram quais as estratégias de aprendizagem eram empregadas por discentes do ensino fundamental no interior da Paraíba, e analisaram também se haviam diferenças entre o uso das estratégias e o desempenho auferido, a reprovação, sexo, anos escolares e tipo das escolas (particulares ou públicas). Os resultados revelaram que os discentes utilizam as estratégias cognitivas e metacognitivas para realização das suas tarefas escolares. Porém, a maioria dos discentes revelou fazer uso destas “às vezes” e isso revela que apesar de conhecerem, não utilizam frequentemente, pois não reconhecem a importância de tais estratégias para a aprendizagem. Os discentes não repetentes, do sexo feminino, mais jovens, que estavam matriculados no 6º ano, e que frequentam o ensino em escolas particulares auferiram maiores pontuações na escala utilizada, revelando que utilizam mais as estratégias de aprendizagem.

Alcará e Santos (2013) tinham como objetivo identificar a relação entre a compreensão de leitura, uso das estratégias de aprendizagem e ainda a orientação motivacional em universitários de uma IES estadual do sul do Brasil. Como amostra, as autoras utilizaram discentes dos cursos de Arquivologia e Biblioteconomia. Por meio de três instrumentos diferentes, um para mensurar a compreensão de leitura, um para estratégias de aprendizagem, e outro para mensurar a motivação dos discentes, as pesquisadoras puderam constatar que a compreensão de leituras em estudantes universitários estavam abaixo do esperado, mostrando o despreparo dos futuros profissionais. Quanto às estratégias de aprendizagem, os dados revelaram uma tendência dos discentes em utilizar tais técnicas, sendo que as estratégias cognitivas e metacognitivas foram as que apresentaram



maiores médias de utilização, ainda que os discentes estejam motivados no processo de aprendizagem.

Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) trabalharam com alunos do nível fundamental com o objetivo de avaliar a frequência e o uso das estratégias de aprendizagem, identificar a motivação para aprender e a relação entre os dois construtos. Pode-se observar que os discentes são bons utilizadores das estratégias de aprendizagem, porém apresentaram menores médias para as estratégias cognitivas. Quanto à motivação, os discentes possuem mais a do tipo intrínseca. As variáveis apresentaram correlações significativas e positivas, relatando que os discentes intrinsecamente motivados são mais estratégicos.

Mantovani, Viana e Carvalho (2015) tiveram o intuito de identificar quais estratégias são mais utilizadas por discentes do curso de Administração à distância, e utilizaram para tanto uma escala adaptada de Zerbini e Abbad. Após validação dos fatores, observou-se que as estratégias mais utilizadas pelos discentes foram as referentes ao estudo individualizado, automotivação e associação com a prática, notando-se uma predominância de estratégias individualizadas, podendo ser fruto do perfil dos alunos que optam pelo ensino à distância. Já as estratégias utilizadas com menor frequência foram as que versam sobre o processo colaborativo e busca de ajuda ao material didático, ambas mais voltadas a trabalho em grupo que normalmente não é tão utilizado nesta modalidade de ensino.

Castro, Miranda e Leal (2016) tinham como objetivo analisar a relação entre o uso das estratégias de aprendizagem e o tipo de motivação identificada nos discentes de um curso de contabilidade. Quanto ao uso das estratégias de aprendizagem, eles verificaram que os participantes utilizam as estratégias, sendo que as metacognitivas, referentes à organização e aos aspectos afetivos, são as mais utilizadas.

Abdullah et al. (2015) estudaram o uso de estratégias cognitivas por alunos de ensino médio na Inglaterra, na disciplina de matemática. Ele solicitou que os discentes gravassem o momento em que realizavam as lições de casa passadas pelos professores. Ao assistirem os vídeos coletados eles elencavam as estratégias utilizadas pelos alunos, e constataram que os discentes utilizaram primeiramente as estratégias de elaboração, seguido pelas estratégias de ensaio e, por fim, as organizacionais.

Lima Filho, Lima e Bruni (2015) pesquisaram sobre a aprendizagem autorregulada com discentes de contabilidade em duas IES públicas na Bahia. Quanto às estratégias utilizadas, notou-se que dentre as 10 afirmativas apresentadas, apenas a que referia-se a estratégias de

autoconsequência foi apontada como menos utilizada. Os achados revelam que as mulheres e discentes mais jovens tendem a desenvolver níveis mais elevados de auto-regulação.

Em seu estudo, Kunasaraphan (2015) teve o propósito de identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de língua inglesa em diferentes níveis de proficiência. Para tanto, utilizou um Inventário de Estratégia de Aprendizagem voltado para a aprendizagem em línguas. Os resultados apontaram que os discentes com níveis elevados de proficiência utilizam em maior frequência e adequadamente as estratégias diretas e indiretas apresentadas.

Lima Filho e Nova (2016) examinaram se a idade e o gênero afetavam o nível de aprendizagem autorregulada em alunos de pós-graduação em Ciências Contábeis. Constatou-se que o gênero afeta, sendo que as mulheres apresentaram níveis mais elevados que os homens em 34%, embora nos testes aplicados a faixa etária não demonstrou média significante quanto ao nível de aprendizagem autorregulada.

Notou-se que os estudos que referem-se às estratégias estão presentes em todos os níveis da educação (básica, intermediária, superior, e pós) e que diversas escalas são utilizadas para identificar/mensurar o construto. Além disto, percebe-se que na área contábil poucas pesquisas foram desenvolvidas abrangendo a temática.

## **2.3 Estilos de aprendizagem**

### **2.3.1 Surgimento dos estilos de aprendizagem**

Inicialmente, na psicologia analítica, iniciaram-se os estudos sobre estilo, entendendo este como um elemento importante que é capaz de determinar a personalidade de um indivíduo em diferentes contextos, suas decisões, formas de realização de tarefas, entre outros (PUPO; TORRES, 2009). Os autores apontam que Allport foi o primeiro autor a utilizar o termo estilo cognitivo, e no século XX, em meados dos anos de 1940 e 1950 várias pesquisas foram desenvolvidas nesta temática (PUPO; TORRES, 2009). Jones (1998) destaca que na década de 50 o tema foi bem repercutido entre as pesquisas desenvolvidas por psicólogos, porém desde então, se faz presente também nas pesquisas da área da educação.

Entretanto, concomitantemente alguns pesquisadores (professores) tiveram o *insight* de focarem especificamente na aprendizagem dentro do contexto educacional, surgindo assim, uma nova vertente: os estilos de aprendizagem (PUPPO; TORRES, 2009; SILVA, 2012). Como o

conceito de estilos cognitivos não estava totalmente especificado foi possível o desenvolvimento desta visão voltada para o ensino.

Ressalta-se que ainda nos dias atuais os dois termos podem ser utilizados como sinônimos ou com significados distintos (CERQUEIRA, 2000; CASSIDY, 2004; SILVA, 2012), porém concordam entre si que cada indivíduo tem uma forma individual de aprendizagem e reage de maneira particular às tarefas a eles atribuídas (SILVA, 2012).

Ao se tratar de estilos de aprendizagem, não há um consenso do conceito ou termo mais adequado para se utilizar, para tanto, na sequência são abordadas algumas definições que são utilizadas na literatura.

### 2.3.2 Conceitos e definições

Cerqueira (2002) aponta que os estilos representam um agrupamento de características comportamentais em uma única dimensão. Silva (2006, p.45) aborda que os EdA estão voltados “à forma particular de adquirir conhecimentos, habilidades ou atitudes através da experiência ou anos de estudo”.

Os EdA representam um ato pessoal e individual que permite ao discente transformar a informação que recebe em conhecimento por meio de um aspecto significativo em suas estruturas mentais (RETANA, 2013).

Para Lopes (2002), os EdA estão voltados às características individuais de aprendizado, revelando a forma como os indivíduos relacionam-se com a recepção e processamento da informação aprendida. Diversas definições são apresentadas para elucidar o que são os EdA, conforme Cerqueira (2000).

**Quadro 3:** Definições sobre EdA sobre a perspectiva de diversos autores

Autores	Definições
Claxton e Ralston (1978)	Estilo de aprendizagem é uma forma consistente de responder e utilizar os estímulos em um contexto de aprendizagem.
Dunn, Dunn e Price (1979)	Estilo de aprendizagem é a maneira pela qual os indivíduos respondem a estímulos ambientais, emocionais, sociológicos e físicos.
Hunt (1979)	A definição de estilo de aprendizagem baseia-se nas condições educativas com as quais o aluno está em melhor situação para aprender, ou que estrutura necessita o aluno para aprender melhor.
Gregorc (1979)	O estilo de aprendizagem consiste em comportamentos distintos que servem como indicadores da maneira como uma pessoa aprende e se adapta ao seu ambiente.

Schmeck (1982)	Estilo de aprendizagem é o estilo que um indivíduo manifesta quando se confronta com uma tarefa de aprendizagem específica. É também, uma predisposição do aluno em adotar uma estratégia particular de aprendizagem, independentemente das exigências das tarefas.
Keefe (1982)	Os estilos de aprendizagem são constituídos por traços cognitivos, afetivos e fisiológicos, que funcionam como indicadores relativamente estáveis da forma como os alunos percebem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem.
Butler (1982)	Concebe estilos de aprendizagem como o significado natural da forma como uma pessoa, efetiva e eficientemente, compreende a si mesma, o mundo e a relação entre ambos. Indica uma maneira distinta do aluno se aproximar de um projeto ou episódio de aprendizagem, independentemente da inclusão de uma decisão explícita ou implícita por parte deste.
Kolb (1984)	Estilo de aprendizagem pode ser definido como um estado duradouro e estável que deriva de configurações consistentes das transações entre o indivíduo e o seu meio ambiente. Em sua teoria, experiencial, o processo de aprendizagem ocorre por meio do desenvolvimento do indivíduo.
Dunn (1986)	Estilos de aprendizagem são as condições através das quais os indivíduos começam a concentrar-se, absorver, processar e reter informações e habilidades novas e difíceis.
Entwistle (1988)	Estilo de aprendizagem é como uma orientação do indivíduo para a aprendizagem, ou seja, a consistência na abordagem que um indivíduo demonstra na realização de tarefas específicas de aprendizagem.
Smith (1988)	Os estilos de aprendizagem são como os modelos característicos pelos quais um indivíduo processa a informação, sente e se comporta nas situações de aprendizagem.
Felder e Silverman (1988)	Concebem estilos de aprendizagem como conclusões as quais os seres humanos chegam acerca da forma como atuam as pessoas, abarcando dois níveis: o sistema total do processamento do pensamento e as qualidades peculiares da mente utilizadas para estabelecer laços com a realidade.
Sarasin, Lynne Celli (1999)	Estilo de aprendizagem pode ser definido como certo padrão específico de comportamento e/ou desempenho segundo o qual o indivíduo toma novas informações e desenvolve novas habilidades e o processo pelo qual o indivíduo mantém novas informações ou novas habilidades.

Fonte: Adaptado de Cerqueira (2000)

Nota-se que há uma similaridade nos conceitos apresentados, visto que ambos os autores concordam que os EdA estão relacionados à forma como o indivíduo recebe os estímulos do meio e como processam estes. Para Felder e Silverman (1988), as pessoas aprendem por meio da recepção e processamento da informação, ou seja, captam a informação disponível utilizando seus sentidos e as armazenam, e depois de processada, ela pode ser utilizada para diversas finalidades. Segundo os autores, o EdA pode ser definido pelo processo pelo qual a pessoa prefere receber e processar as informações recebidas (FELDER; SILVERMAN, 1988).

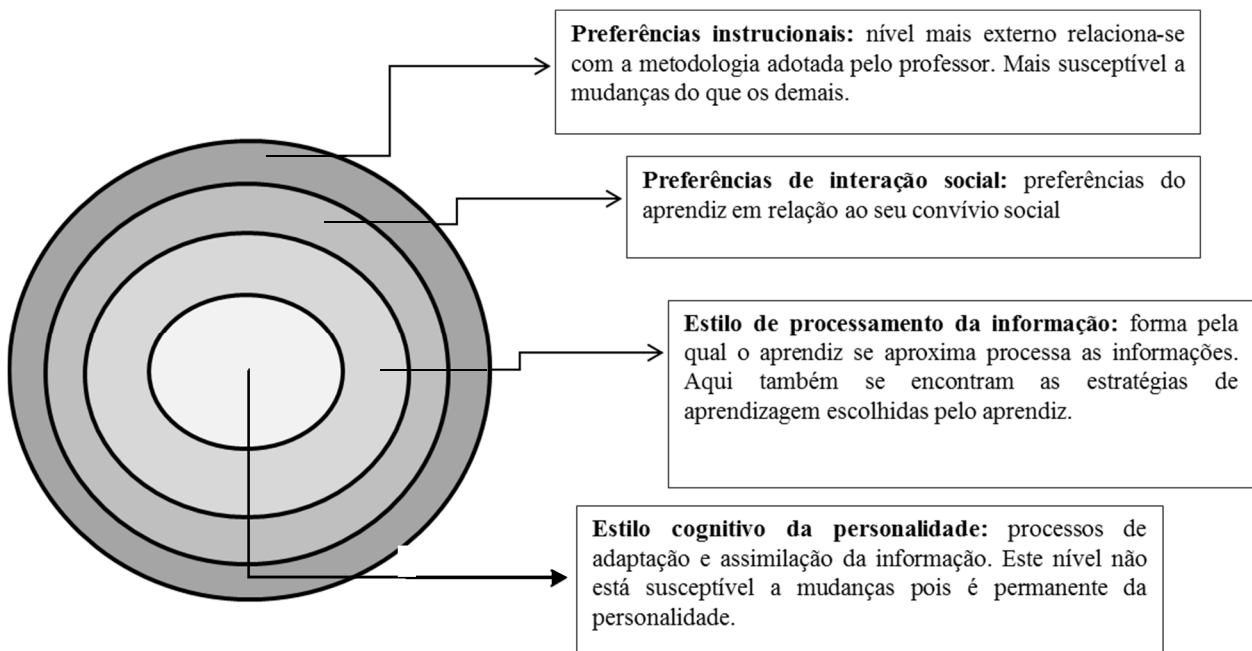
Retana (2013) aponta que no processo de ensino e aprendizagem as informações adquiridas devem se transformar em conhecimento, sendo que esta transformação depende das características individuais do discente, sua motivação, e ainda dos seus interesses, sendo que uma mesma informação (conteúdo trabalhado em sala de aula) pode se transformar em conhecimento para um aluno enquanto que para o outro não.

Jones (1998) salienta que os estilos de aprendizagem são aspectos diferenciais no processamento de informação que acontecem de forma particular ao indivíduo, refletindo suas diferenças na forma de aprender e resolver problemas, lembrando que a ênfase se dá em “como” a pessoa processa a informação e não em “que” ou “quanto” processa.

Neste sentido, vários pesquisadores se empenharam em compreender este processo, tanto na área da educação quanto na psicologia, e os estudos voltaram-se para os diversos estilos de aprendizagem, bem como suas classificações e abordagens, e agruparam isto em categorias ou inventários (SILVA, 2006). Assim, surgiram diversos modelos de mensuração, chamados de Inventários dos Estilos de Aprendizagem, em inglês *Learning Styles Inventories* (LSI). Na sequência serão apresentados os modelos que fundamentam o instrumento que será utilizado neste trabalho, o LSI de Felder e Soloman (1991).

### 2.3.3 Modelos de mensuração dos estilos de aprendizagem

Curry (1991) classifica os estilos de aprendizagem em quatro níveis, utilizando a metáfora das “camadas de cebola”, onde cada camada representa os elementos que formam os estilos de aprendizagem, bem como seu nível de intervenção e capacidade de mudança, conforme ilustrado na figura.



**Figura 2:** Esquema da proposta de Curry (1991) com suas modificações  
Fonte: Adaptado de Silva (2012)

Jones (1998) destaca que, normalmente, os EdA são mensurados por meio de questionários ou testes de autodiagnóstico. Em um levantamento realizado por Silva (2012) constatou-se que os inventários mais utilizados foram os de Felder e Silverman (1988) ou Felder e Soloman (1991) presentes em 47% dos trabalhos localizados e o de Kolb (1984) presente em 10% da amostra. Ao realizar uma busca na base *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL) no ano de 2016 com o termo “estilos de aprendizagem” constatou-se que 58% dos trabalhos utilizaram o ILS de Kolb, 32% utilizaram o ILS de Felder e Soloman ou de Felder e Silverman e 11% dos trabalhos localizados utilizaram outros inventários. Nota-se que os dois inventários mais utilizados nas pesquisas que investigam estilos de aprendizagem somam juntos aproximadamente 90%.

Com o objetivo de entender os construtos do ILS que será adotado neste trabalho, serão explicados os inventários de Myers-Briggs – MBTI (1970), o Modelo de Kolb – ILS (1984), e o Modelo de Felder e Silverman – ILS (1988) em conjunto com o de Felder e Soloman (1991).

O modelo proposto por Myers e Briggs (1970) é baseado na teoria dos tipos psicológicos, no qual os indivíduos podem ser classificados em dois tipos marcantes: os introvertidos (que fluem para o seu interior) e os extrovertidos (que fluem para o mundo externo) (LOPES, 2002). A escala utilizada neste modelo possui quatro dimensões, sendo que para cada uma dois tipos (estilos) podem ser identificados, conforme demonstrado no Quadro 4.

**Quadro 4:** Indicador de Tipos MBTI e suas características

<b>Dimensões</b>	<b>Estilos (tipos)</b>	<b>Características</b>
Orientação para a vida	Extrovertido	Foco no ambiente externo; gosta de experimentar as coisas e da interação em grupo.
	Introvertido	Foco no ambiente interno e em suas ideias; gosta de pensar e prefere trabalhar sozinho.
Percepção	Sensorial	É prático no desenvolvimento de suas tarefas; está mais voltado aos fatos e produtos; gosta de rotina.
	Intuitivo	É imaginativo; está mais voltado para significados e possibilidades; gosta de conceitos (teoria) e é avesso à rotina.
Abordagens contratantes ao julgamento	Reflexivos	É mais objetivo; baseia-se na lógica e em regras para tomar as suas decisões.
	Sentimentais	É mais subjetivo; baseia-se em opiniões pessoais e humanísticas para tomar suas decisões.
Orientação em relação ao mundo externo	Julgadores	É organizado, baseia-se em agendas. Suas ações são controladas e planejadas.
	Perceptivos	É de fácil adaptação. Suas ações são espontâneas.

Fonte: adaptado de Lopes (2002)

De acordo com este modelo (MBTI), as pessoas podem ser definidas pelos tipos (ou estilos) que apresenta, e para isso, são utilizadas siglas que se relacionam com as dimensões propostas. Por exemplo, uma pessoa “EISP” refere-se ao tipo “extrovertido, intuitivo, sentimental e perceptivo”. O MBTI, de acordo com Lopes (2002), é muito utilizado para verificar os tipos psicológicos, sendo utilizada por vários educadores para resolução de problemas, construção de equipes, aconselhamento acadêmico, dentre outros.

Já o inventário de Kolb (1984) considera que a aprendizagem ocorre de forma cíclica, passando pelas quatro fases (experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa) sendo cada um dos polos opostos entre si. O ILS de Kolb possui 12 questões com quatro alternativas para cada uma, sendo que cada resposta está relacionado a um estilo, seja ele: (i) divergente: assimilam o conteúdo com suas experiências, são habilidosos com pessoas e tarefas rápidas; (ii) assimilador: se adaptam bem a sequências lógicas, são habilidosos com modelos teóricos e abstratos; (iii) convergente: aprendem por tentativa e erro, preferem trabalhar com atividades bem definidas; e, (iv) acomodador: gostam de aplicar o conteúdo na resolução de problemas reais, preferem que a aprendizagem ocorra por meio de desafios.

Na sequência, é apresentada uma representação que retrata o modelo proposto por Kolb, na Figura 3.



**Figura 3:** Modelo representativo da Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb  
Fonte: Silva (2012, p.34)

O LSI de Felder e Silverman (1988) possui cinco dimensões, sendo que duas delas são oriundas dos modelos MBTI e de Kolb. A dimensão percepção (estilos sensorial e intuitivo) provém dos modelos MBTI e de Kolb, e a dimensão processamento (estilos ativo e reflexivo) também está presente no LSI de Kolb. As outras dimensões (retenção, compreensão e organização) foram incluídas pelos autores.

O instrumento que será utilizado nesta pesquisa, o LSI de Felder e Soloman (1991), foi adaptado do LSI de Felder e Silverman (1988), e a única diferença entre eles é a redução da dimensão organização (indutivo e dedutivo). Com vistas a apresentar de forma resumida as características intrínsecas de cada estilo elaborou-se o Quadro 5, que é apresentado na sequência.

**Quadro 5:** Dimensões e características dos estilos de aprendizagem de Felder e Soloman

<b>Dimensões</b>	<b>Estilos</b>	<b>Características</b>
<b>Percepção</b> (como o indivíduo percebe o ambiente que o cerca)	<i>Sensorial</i>	Apreciam fatos e dados, são metódicos na resolução de problemas, são um pouco mais lentos que os intuitivos.
	<i>Intuitivo</i>	Preferem a aprendizagem por meio de símbolos, diagramas, teorias, a impaciência podem torná-los mais descuidados. São criativos para resolução de problemas.
<b>Retenção</b> (indica quais canais sensoriais são utilizados na recepção)	<i>Visual</i>	As representações visuais causam maior impacto e facilitam a aprendizagem deste estilo.
	<i>Verbal</i>	Possuem boa memória auditiva e facilidade com as palavras, seja de forma verbal ou escrita, gostam de anotações.
<b>Processamento</b> (forma preferida para processar as informações)	<i>Ativo</i>	Preferem formas extrovertidas de aprender, estudos em grupos e situações dinâmicas permitem um melhor aprendizado.
	<i>Reflexivo</i>	Remetem a reflexão como principal forma de processamento. São mais teóricos, preferem estudos individuais com espaço para abstração, levantamento de alternativas e hipóteses.
<b>Compreensão</b> (forma de organização do pensamento para melhor compreensão)	<i>Sequencial</i>	Necessitam de uma sequência lógica de etapas. Conseguem trabalhar com o conhecimento fragmentado e superficial. Seu ponto forte é o pensamento convergente e analítico.
	<i>Global</i>	Necessitam de uma visão geral do conteúdo para poder compreender, possuem facilidade de interrelacionar informações. Seu ponto forte é o pensamento divergente e sintético.

Fonte: Adaptado de Felder e Silverman (1988)



Cada estudante possui características/estilos próprios para aprender. Felder e Silverman (1988) destacam que o indivíduo aprende por um estilo ou por outro, e não é capaz de compreender pelos dois estilos em uma dimensão, o que compromete o processo de aprendizagem se os estilos não forem observados no processo, tendo em vista que o aluno pode não compreender o que é ensinado. Neste sentido, identificar os EdA se torna importante para estruturar o processo, adequando-o aos estilos presentes. Assim, percebem-se vários estudos com a temática, conforme apresentado na sequência.

#### 2.3.4 Estudos correlatos no ensino superior

As pesquisas que abordam os EdA, em sua maioria, avaliam o impacto destes no desempenho acadêmico dos discentes, utilizando para isto diversos ILS, conforme apresentado a seguir.

Geiger (1992) utilizou o ILS de Kolb com o intuito de examinar os EdA de estudantes de contabilidade introdutória e o impacto no desempenho auferido. Por meio de testes estatísticos, constatou-se que existe diferença no desempenho conforme o EdA, sendo o mais diferente entre eles o estilo assimilador. Quando investigado se a satisfação do aluno no curso está relacionado ao seu EdA constatou-se que se o EdA do aluno for o mesmo que o do professor, o primeiro se mostra mais satisfeito.

Morrison, Sweeney e Heffeman (2003), por meio do ILS Felder e Soloman, verificaram as diferenças entre alunos regulares e não regulares que estudavam conceitos de marketing. Em ambos os tipos de estudantes os EdA dominantes foram: visual, sensitivo e sequencial. Houve uma diferença entre os estilos dos alunos presenciais, que são predominantemente visuais e ativos, enquanto que os que estudam de forma alternativa se mostraram mais sensitivos, reflexivos e verbais. Ao analisar os estilos com as variáveis demográficas, constatou-se que o gênero masculino é mais visual; quanto a idade, os mais jovens possuem perfil mais ativo, intuitivo e global, enquanto que os mais velhos se mostraram mais sensitivos e verbais.

Já Silva e Oliveira Neto (2010) utilizaram o mesmo instrumento para medir o EdA dos alunos, professores e o EdA utilizado nas disciplinas com vistas a avaliar o impacto destes no desempenho de discentes do curso de Contabilidade. Os resultados constataram que o estilo predominante para os alunos foi sensorial e visual, para os professores visual e reflexivo e para as

disciplinas sensorial e sequencial. Os resultados ainda apontaram que os discentes com estilo intuitivo e global são aqueles que auferem melhores resultados.

Cordeiro e Silva (2012) utilizaram o ILS de Kolb para mensurar o EdA e avaliou o impacto no desempenho de estudantes de administração na disciplina de Administração Financeira I. Percebeu-se que a maioria dos discentes possuíam estilo assimilador e que o desempenho independe do EdA.

Silva et al. (2015) realizaram um estudo com alunos de cursos de especialização à distância oferecidos por uma instituição pública federal. Para mensurar o EdA utilizou-se o ILS de Felder e Soloman. Os estilos predominantes no estudo foram: ativo, sensorial, verbal e sequencial, sendo que o estilo que apresentou melhor desempenho foi o de discentes de estilo reflexivo.

Albuquerque et al. (2015) verificaram os EdA presentes em discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) por meio do ILS de Kolb. O estilo predominante na amostra foi o assimilador seguido pelo convergente.

Cruz, Bruni e Batista (2016) tiveram como objetivo identificar e comparar os estilos de aprendizagem de discentes do curso de Ciências Contábeis do Brasil e da Angola por meio de uma versão resumida do ILS de Felder e Soloman (1991) proposto por Vieira Júnior (2012). Em seus achados os autores constataram que a amostra brasileira e angolana estão predominantemente em uma mesma faixa etária de 16 a 25 anos, sendo que no Brasil há uma predominância de discentes do gênero feminino enquanto que na Angola a predominância é do gênero masculino. Quanto aos estilos de aprendizagem, em ambos os países os discentes foram predominantemente ativos, sensoriais, visuais e sequenciais. Ao analisar os estilos dos discentes com as variáveis demográficas, os autores não encontraram diferenças significativas entre os discentes brasileiros, porém ao se analisar entre os angolanos constatou-se que os homens e discentes em períodos mais avançados são mais ativos, sensoriais, visuais e sequenciais.

Observa-se que apesar de utilizar instrumentos diferentes, identificar o EdA no processo é de suma importância porque este poderá gerar impactos na aprendizagem. Os estilos de aprendizagem são difíceis de modificar, pois são características intrínsecas ao indivíduo (JONES, 1998), assim, o docente deve ajustar suas técnicas de ensino aos EdA presentes. No processo de aprendizagem, os estilos e as estratégias de aprendizagem são úteis para determinar como e quão bem os discentes vão se desenvolver, sendo úteis para a autorregulação da aprendizagem (REBECCA, 2003).

Entender o processo de ensino aprendizagem, bem como as variáveis que podem afetá-lo, EdA e estratégias de aprendizagem, se torna de suma relevância para propiciar melhoras no ensino. Nota-se que há na literatura vários estudos que versam sobre estilos e estratégias de aprendizagem, porém fazem isto de forma individualizada, sendo o diferencial deste trabalho verificar as relações existentes entre ambos.

Apenas o trabalho de Silva (2012) avaliou a interação entre estes construtos, justificando que se ambas as variáveis (estilos e estratégias de aprendizagem) estão relacionadas ao indivíduo elas são indissociáveis. Silva (2012) realizou sua pesquisa abrangendo cursos das áreas de Ciências Humanas, da Saúde, Exatas e Engenharias de uma IES particular do interior de São Paulo. Para o curso de Ciências Contábeis, Silva (2012) constatou que os discentes possuíam predominantemente os estilos sensorial, sequencial e ativo. Ao verificar a relação entre estratégia e estilo de aprendizagem, não houve relação significativa para o curso, o que foi justificado pela autora pela complexidade do instrumento de pesquisa utilizado no que tange as estratégias de aprendizagem.

Desta forma, neste trabalho optou-se por utilizar um instrumento diferente para identificar as estratégias de aprendizagem adotadas pelos discentes, conforme proposto por Boruchovitch et al. (2006), uma vez que tal instrumento possui um número reduzido de assertivas.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Tipo de pesquisa**

Quanto aos objetivos a pesquisa classifica-se como descritiva, pois tem o intuito de identificar as relações existentes entre os estilos e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos dos cursos de Ciências Contábeis em Uberlândia (MG). Neste sentido, Gil (2002) destaca que tais pesquisas descrevem determinadas populações examinando-as profundamente em suas características, e ainda podem estabelecer relações entre as variáveis em estudo.

Quanto à abordagem o estudo é quantitativo, pois além da estatística descritiva, utilizaram-se os testes de comparações múltiplas de proporção, Kruskal-Wallis e a teoria dos Modelos Lineares Generalizados para o tratamento dos dados. Pesquisas quantitativas são caracterizadas pelo emprego de técnicas estatísticas desde a coleta até o tratamento final dos dados da pesquisa e ainda por apresentarem uma visão geral dos dados em estudo (RAUPP; BEUREN, 2003).

Em relação aos procedimentos a pesquisa é do tipo levantamento (*survey*), visto que foram aplicados questionários aos discentes do curso de Ciências Contábeis matriculados nas IES localizadas na cidade de Uberlândia (MG). O instrumento de pesquisa abrange questões para identificar o perfil do respondente, o seu estilo de aprendizagem de acordo com a metodologia ILS de Felder-Soloman (1991), e ainda, as questões acerca das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos discentes. Na sequência, é apresentado um detalhamento do instrumento de coleta de dados.

### 3.1.1 Instrumento de coleta de dados

Visando atingir os objetivos específicos desta pesquisa utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado em três partes. A primeira parte objetivou conhecer a caracterização dos respondentes, levantando informações demográficas. A segunda parte buscou identificar o estilo de aprendizagem dos discentes, para tanto utilizou-se o ILS de Felder e Soloman (1991). A terceira e última parte do instrumento, focou em conhecer o comportamento dos discentes quanto a utilização das estratégias de aprendizagem, baseando-se em Boruchovitch et al., (2006). O Quadro 6 apresenta um resumo do questionário utilizado.

**Quadro 6:** Detalhamento do instrumento

	<b>Divisão do Instrumento</b>		
	<b>1º Parte</b>	<b>2º Parte</b>	<b>3º Parte</b>
<b>Objetivo</b>	Caracterização dos respondentes	Identificação dos Estilos de Aprendizagem	Utilização das Estratégias de Aprendizagem
<b>Fonte</b>	-	Felder e Soloman (1991)	Boruchovitch et al. (2006)
<b>Quantidade de questões</b>	7	44	20
<b>Tipos de Questões</b>	Múltipla escolha e preencher	Múltipla escolha	Atribuição de nota de 0 a 10

Fonte: elaborado pela autora.

A parte referente à caracterização do respondente abrangia questões acerca do gênero, idade, semestre que o discente estava cursando, turno, estado civil, tipo de IES e ainda sobre a sua experiência profissional.

Em relação a identificação do estilo de aprendizagem, a escolha pelo ILS de Felder e Soloman (1991) se deu pelo tipo das questões apresentadas. Para cada situação, foram colocadas duas alternativas (A ou B) onde o discente deveria marcar aquela que mais se adequava a ele. Stout e Ruble (1991) apontam que este tipo de escala aumenta a precisão de resposta, uma vez que possui

apenas duas alternativas. Além disto, o instrumento possui alto grau de confiabilidade e acessibilidade segundo Silva et al., (2015).

O ILS de Felder e Soloman (1991) é composto por 44 questões, com duas alternativas cada, sendo que para cada dimensão 11 questões são utilizadas para a identificação dos estilos de aprendizagem, sendo eles: percepção, retenção, processamento e compreensão.

Para identificar o estilo de aprendizagem presente em cada uma das dimensões, é observada a quantidade de respostas “A” ou “B” nas onze questões pertinentes. Após realizada esta contagem, procede-se com uma diferença entre o maior e menor valor, sendo que o maior prevalecerá a letra que o acompanha (A ou B). Por exemplo, se um discente marcou 8 questões em “A” e 3 em “B”, a diferença seria  $8-3 = 5$ , e como o aluno marcou 8 questões com a letra “A” o resultado final seria 5A.

Após ter realizado esta diferença, observa-se, na escala demonstrada na Tabela 1, qual o estilo de aprendizagem predominante do discente.

**Tabela 1** - Escala para identificação dos estilos de aprendizagem.

<b>Ativo</b>	11a	9a	7a	5a	3a	1a	1b	3b	5b	7b	9b	11b	<b>Reflexivo</b>
<b>Sensorial</b>	11a	9a	7a	5a	3a	1a	1b	3b	5b	7b	9b	11b	<b>Intuitivo</b>
<b>Visual</b>	11a	9a	7a	5a	3a	1a	1b	3b	5b	7b	9b	11b	<b>Verbal</b>
<b>Sequencial</b>	11a	9a	7a	5a	3a	1a	1b	3b	5b	7b	9b	11b	<b>Global</b>

Fonte: Lopes (2002)

Portanto, nesta escala para identificação dos estilos de aprendizagem tem-se na Tabela 1 todos os cenários possíveis ao se calcular as diferenças entre as 11 questões em cada uma das dimensões, podendo assim, definir o estilo de aprendizagem do discente.

Já a terceira parte, que tinha por objetivo conhecer o comportamento dos discentes quanto à utilização das estratégias de aprendizagem, era composto por 20 assertivas acerca das estratégias de aprendizagem. Utilizou-se o instrumento proposto e validado por Boruchovitch et al. (2006). O instrumento foi desenvolvido em duas etapas: primeiro os autores realizaram entrevista com os alunos baseando-se no instrumento desenvolvido por Zimmerman e Pons (1986) (*Self-Regulated Learning Structured Interview*), na sequência realizaram uma análise de conteúdo e propuseram uma escala com 40 itens. Em um segundo momento, os pesquisadores realizaram uma nova coleta de dados com o referido instrumento e após procederem com a análise fatorial exploratória constatou-se que 20 itens eram suficientes para atingir o objetivo a que se destinava, e que estes

seriam divididos em três construtos suficientes para a verificação das estratégias de aprendizagem (BORUCHOVITCH et al., 2006).

Assim, o instrumento utilizado nesta pesquisa contempla as 20 assertivas que relacionavam-se às estratégias cognitivas, metacognitivas e ainda a ausência do uso de estratégias de aprendizagem, conforme demonstrado no Quadro 7.

**Quadro 7:** Distribuição das questões por grupo de estratégias de aprendizagem adotadas no trabalho

<b>Assertivas sobre estratégias de aprendizagem</b>	<b>Grupo</b>
1. Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?	Cognitiva
2. Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	Meta
3. Você resume os textos que o professor pede para estudar?	Cognitiva
4. Quando você estuda, você percebe se não está conseguindo aprender?	Meta
5. Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?	Cognitiva
6. Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?	Cognitiva
7. Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	Cognitiva
8. Quando você estuda, você consegue perceber o quanto está aprendendo?	Meta
9. Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?	Meta
10. Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o professor explicou em aula?	Cognitiva
11. Você percebe quando não entende o que está lendo?	Meta
12. Quando você percebe que não entendeu o que leu, você costuma parar e ler novamente?	Meta
13. Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”?	Ausência
14. Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?	Ausências
15. Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor está dando explicações?	Ausência
16. Você escuta música, assiste televisão, ou acessa internet enquanto estuda ou faz a lição de casa?	Ausência
17. Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	Ausência
18. Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo tarefas de casa?	Ausência
19. Você costuma “se esquecer” de fazer as tarefas de casa?	Ausência
20. Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	Ausência

Fonte: Boruchovitch et al. (2006)

Quanto às estratégias de aprendizagem, foi solicitado aos discentes que atribuíssem uma nota de 0 a 10 (podendo utilizar valores decimais) considerando a intensidade de concordância com tais afirmativas, variando de 0 = Nunca a 10 = Sempre.

Como demonstrado no Quadro 7, o instrumento conta com 6 assertivas que abordam as estratégias cognitivas, 6 com as estratégias metacognitivas e 8 que relatam a ausência de estratégias de aprendizagem. Assim, a soma total para cada um dos construtos será de no máximo 60, 60 e 80 pontos, para estratégias cognitivas, metacognitivas e ausência de estratégias, respectivamente.

Como o intuito é verificar a utilização ou não das estratégias de aprendizagem, optou-se por utilizar a soma das notas atribuídas a cada um dos construtos: ausência do uso de estratégias, estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas.

No instrumento original proposto por Boruchovitch et al. (2006), as assertivas eram apresentadas com uma escala likert de 3 pontos, “sempre”, “às vezes” e “nunca” com pontuações de 3, 2 e 1 ponto, respectivamente. Neste trabalho, como utilizou-se a atribuição de notas pelos discentes, a pontuação mínima será 0 e a máxima 60, 60 e 80, para estratégias cognitivas, metacognitivas e ausência de uso das estratégias.

Com o intuito de criar um parâmetro para definir os níveis de notas nos construtos, convencionou-se de 0 a 30% da nota total um nível baixo, de 30 a 60% mediana, e acima de 60% nível alto.

Para finalizar o instrumento, apresentaram-se os agradecimentos pela participação na pesquisa e ainda um campo em que o respondente poderia deixar o e-mail de contato, caso tenha interesse em receber os resultados da pesquisa.

O Quadro 8 apresenta a relação entre os objetivos específicos da pesquisa e as seções do questionário.

**Quadro 8:** Relação entre os objetivos específicos e o instrumento de pesquisa

Objetivos Específicos	Seções do Questionário
1) Verificar o perfil dos discentes do curso de Ciências Contábeis na cidade de Uberlândia;	Parte 1 – Caracterização dos respondentes
2) Identificar os estilos e estratégias de aprendizagem predominantes nos alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis;	Parte 2 – Estilos de Aprendizagem
3) Analisar a relação existente entre os estilos e estratégias de aprendizagem adotadas pelos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis.	Parte 3 – Estratégias de Aprendizagem

Fonte: elaborado pela autora

### 3.2 Amostra do estudo

A população alvo para o estudo foram os discentes do curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial, matriculados no 1º semestre de 2016, nas IES que oferecem o curso na cidade de Uberlândia (MG). A escolha da cidade deu-se por sua localização estratégica, permitindo o acesso de moradores de várias regiões do país.

Além disto, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2014 (INEP, 2014) a região Sudeste conta com 49% das IES públicas e privadas do país, sendo que no estado de Minas Gerais o índice de IES privadas no interior é de 86%. No número de IES públicas, o estado é o terceiro da região Sudeste com 10% do total desta categoria na região. Outro fator que motivou a pesquisa na cidade de Uberlândia foi que, das quatro IES que participaram do Enade em 2012, nenhuma auferiu conceito máximo.

Desta forma, conhecer o estilo de aprendizagem dos discentes, bem como as estratégias por eles utilizadas, pode ser fundamental para obter sucesso durante o processo, e conseqüentemente, melhora no desempenho. Assim, a amostra será não probabilística, intencional e por acessibilidade.

A cidade atualmente possui 7 IES que oferecem o curso na modalidade presencial, sendo que 5 deles possuem todos os períodos. Uma iniciou as atividades no ano de 2015 e, portanto, possuía apenas 2 semestres no período de coleta de dados; e uma IES que, apesar de apta, não oferece mais o curso.

Desta forma, para compor a população selecionou-se as 5 IES que possuíam todos os períodos do curso em funcionamento, que serão denominadas no decorrer do trabalho de IES 1, IES 2, IES 3, IES 4 e IES 5 para a descaracterização das mesmas. A amostra do estudo foram os discentes que se propuseram a responder o questionário, que foi aplicado presencialmente nas salas de aula, após a autorização dos gestores acadêmicos responsáveis.

Ao total, 1.154 (um mil cento e cinquenta e quatro) discentes responderam o questionário, destes, sete foram excluídos porque havia várias questões sem resposta e isso inviabilizava a determinação do estilo de aprendizagem, ou a nota atribuída no construto estratégia. Desta forma, a amostra final da pesquisa foi 1.147 (um mil cento e quarenta e sete) respondentes conforme apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2** - Composição da amostra por IES na cidade de Uberlândia (MG).

IES	Alunos Matriculados (população)	Respondentes (amostra)	Percentual Amostral
1	863	609	70,56%
2	240	135	56,25%
3	180	132	73,33%
4	120	84	70,00%
5	315	187	59,37%
<b>Total</b>	<b>1718</b>	<b>1147</b>	<b>66,76%</b>



Verifica-se que em todas as IES o percentual amostral superou 50%, e que ao total a amostra representa aproximadamente 67% dos alunos matriculados no curso de Ciências Contábeis na cidade de Uberlândia (MG).

### 3.3 Coleta de dados

Inicialmente, por se tratar de uma pesquisa que envolve a participação de seres humanos, submeteu-se o projeto para apreciação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), o qual após análise do projeto e questionário julgou o estudo viável concedendo parecer favorável à execução da pesquisa.

Juntamente com o questionário utilizado foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual constava o objetivo da pesquisa, o tempo estimado de resposta do questionário, e ainda, a garantia de confidencialidade dos respondentes.

Com o intuito de verificar possíveis ajustes, realizou-se um pré-teste com 64 discentes de uma das IES em estudo. Segundo Gil (2002), o pré-teste é de fundamental importância uma vez que esta etapa volta-se para a avaliação do instrumento utilizado.

Os aspectos mais importantes desta etapa, segundo o autor, é garantir que o instrumento seja claro e preciso em seus termos, não seja cansativo, que as perguntas e sua ordem estejam adequadas e ainda permite definir de que forma a introdução à pesquisa será feita, baseando-se nas principais dúvidas presentes no pré-teste (GIL, 2002).

Como o questionário utilizado está baseado em dois instrumentos validados e de vasto uso, não houve alterações no instrumento. Todavia, o pré-teste foi importante para definir a forma de apresentação do questionário, bem como a explanação da forma correta de respondê-lo.

Com o instrumento finalizado (Apêndice A), realizou-se um contato prévio com os coordenadores de curso para apresentação da pesquisa e autorização da mesma. Agendou-se com eles os dias e horários viáveis para coleta de dados em sala de aula. Desta forma, o instrumento foi aplicado de forma presencial, em cada uma das salas conforme programação prévia com o coordenador.

O período de coleta de dados ocorreu entre os meses de março e abril no ano de 2016. Ao final de cada coleta, realizou-se a enumeração de cada um dos questionários com o intuito de

facilitar caso fosse necessário rever algum deles. Na sequência os dados foram tabulados, visando o tratamento estatístico que será apresentado na sequência.

### 3.4 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise do estudo utilizaram-se estratégias quantitativas, primeiramente, a estatística descritiva, com o intuito de traçar um perfil dos respondentes e identificar tendências nos dados. Outro teste utilizado foi o de comparações múltiplas de proporções proposto por Biase e Ferreira (2009), empregado para comparar as proporções entre os estilos de aprendizagem presentes e as variáveis demográficas levantadas.

Tendo em vista que as pressuposições para comparações por meio do teste F em uma análise de variância não foram atendidas (normalidade e homogeneidade das variâncias), optou-se por aplicar um teste  $\chi^2$  de comparações múltiplas assintóticas de proporções binomiais, pois de acordo com Biase e Ferreira (2009), o mesmo apresenta ótimos resultados e não dependem das pressuposições mencionadas. Para o referido teste, a hipótese estatística nula ( $H_0$ ) determina que não há diferença entre as proporções avaliadas. Cabe ressaltar que considerou-se um nível de significância de 5%.

Na sequência, com o intuito de verificar se existem diferenças significativas entre as notas atribuídas nos construtos das estratégias de aprendizagem, bem como a relação destas com as variáveis demográficas levantadas, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis. O teste foi escolhido uma vez que os dados não apresentaram normalidade em sua distribuição, o que inviabiliza a utilização de um teste paramétrico, e ainda por permitir a comparação de três amostras independentes.

De acordo com Conover (1999), o teste consiste em transformar os valores numéricos em postos (ranks) e agrupá-los em um só conjunto de dados, sendo a comparação dos grupos realizada por meio da média dos postos (posto médio) dos grupos. Portanto, este teste permite averiguar se não há diferença entre os tratamentos ou se pelo menos dois tratamentos diferem entre si (CONOVER, 1999). Para o teste de Kruskal-Wallis a hipótese estatística nula ( $H_0$ ) determina que as médias dos ranks são iguais, e para o teste das hipóteses considerou-se um nível de significância de 5%.

Além disto, ajustou-se os dados aos Modelos Lineares Generalizados (MLG) com o intuito de avaliar os efeitos e a interação entre os fatores estilo e estratégia de aprendizagem, uma vez que os modelos normais lineares não atenderam a pressuposição de normalidade.

Durante muitos anos os modelos normais lineares foram utilizados na tentativa de descrever a maioria dos fenômenos aleatórios. Mesmo quando o fenômeno sob estudo não apresentava uma resposta para a qual fosse razoável a suposição de normalidade, algum tipo de transformação era sugerida a fim de alcançar a normalidade procurada (PAULA, 2013).

Nelder e Wedderburn (1972) propuseram os modelos lineares generalizados (MLGs), cuja ideia consiste em abrir um “leque de opções” para a distribuição da variável resposta, permitindo que a mesma pertença à família exponencial de distribuições, bem como dar maior flexibilidade para a relação funcional entre a média da variável resposta e o preditor linear  $\eta$  (PAULA, 2013).

A seleção do modelo foi realizada por meio do critério de informação de Akaike (AIC). O AIC foi desenvolvido por meio dos estimadores de máxima verossimilhança (EMV), para decidir qual o modelo mais adequado quando se utiliza muitos modelos com quantidades diferentes de coeficientes. A decisão quanto ao melhor modelo ajustado é realizado escolhendo o menor valor de AIC (SANT’ANNA, 2009).

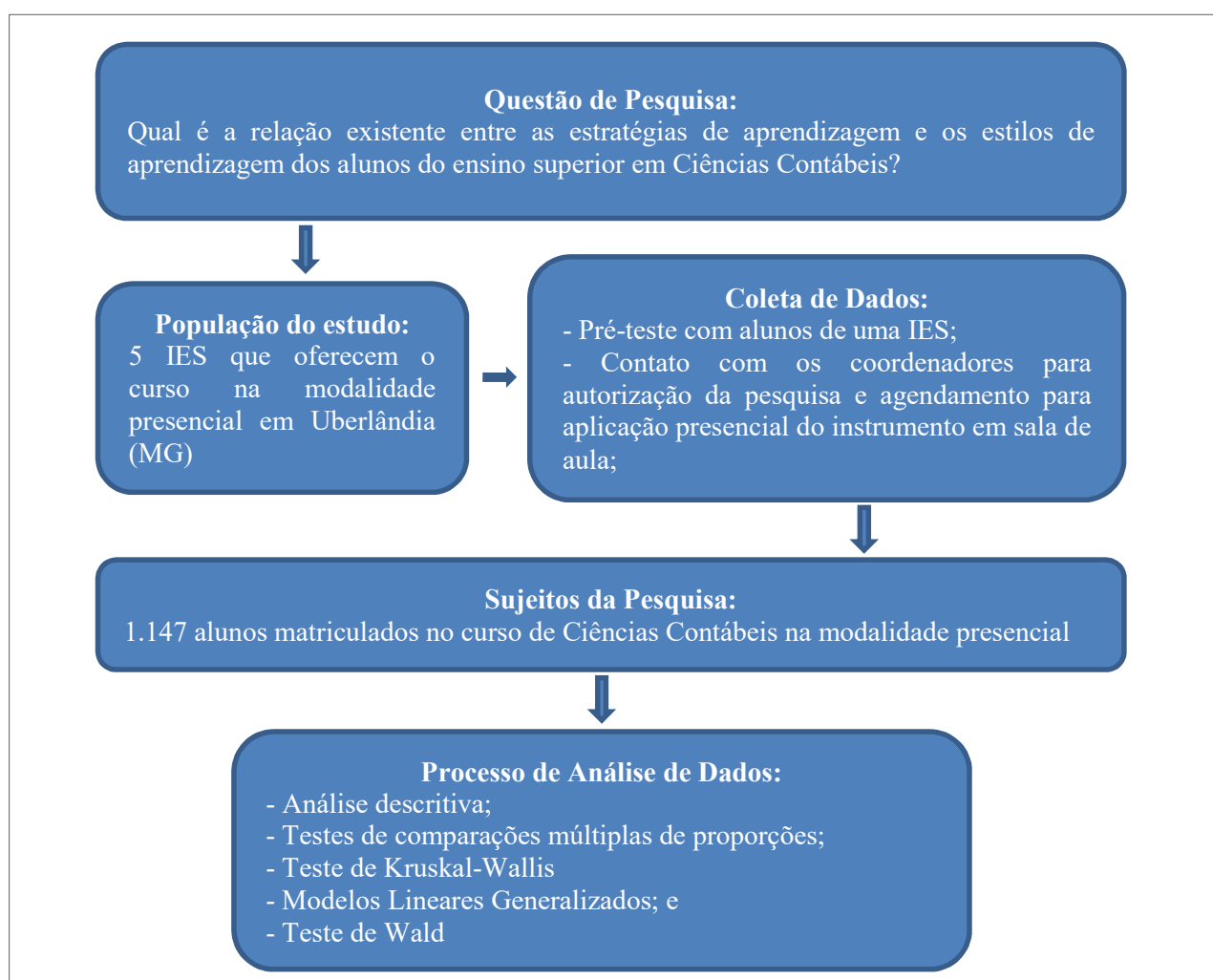
Uma importante decisão na aplicação dos modelos lineares generalizados é a escolha do trinômio: distribuição da variável resposta, matriz do modelo (delineamento) e função de ligação. No presente trabalho, a variável resposta contínua, ‘Nota’ indicada pelos respondentes, foi modelada a partir da distribuição Gamma. As ligações mais usadas para a distribuição Gamma são: identidade ( $\mu_i = \eta_i$ ), logarítmica ( $\log \mu_i = \eta_i$ ) e recíproca ( $\mu_i = \eta_i^{-1}$ ), esta última sendo a ligação canônica. O preditor linear para este estudo de modelo linear generalizado foi definido conforme o delineamento inteiramente casualizado com dois fatores: fator estilo (dois níveis para cada dimensão) e fator estratégia (três níveis: Ausência, Cognitiva e Metacognitiva).

Para verificar a adequação do modelo utilizou-se a análise de deviance. A análise de deviance é feita por meio da comparação dos valores da medida deviance,  $D(y, \mu, \varphi)$ , dos modelos ajustados. Conforme Lee e Nelder (1998), usualmente procedem-se a análise de deviance utilizando o ponto crítico  $\chi^2_{(n-k; \alpha)}$  da distribuição qui-quadrado ao nível de significância igual a  $\alpha$ , sendo  $n$  o número de observações e  $k$  o número de coeficientes do modelo. Portanto, se  $D(y, \mu, \varphi) \leq \chi^2_{(n-k; \alpha)}$ , pode-se considerar que há evidências que o modelo sob pesquisa esteja bem ajustado aos dados, a um nível  $\alpha\%$  de significância. A deviance está para o método dos MLG como a soma dos quadrados dos resíduos está para o método dos Mínimos Quadrados (SANT’ANNA, 2009).

Para testar a significância dos parâmetros (efeito dos fatores) utilizou-se o teste de Wald. A Estatística de Wald ( $W$ ) tem uma distribuição assintótica de  $\chi^2_q$  com  $q$  graus de liberdade. Assim, a hipótese nula ( $H_0$  – igualdade entre os níveis ou associação entre os fatores) é rejeitada, a um nível

de significância  $\alpha$ , se o valor observado da estatística de Wald for superior ao quantil de probabilidade  $(1 - \alpha)$  de um  $\chi^2_q$ . Para os fatores significativos, foram utilizados intervalos de confiança de Wald. O intervalo de confiança de Wald baseia-se nas comparações entre as médias marginais estimadas da variável dependente (SANT'ANNA, 2009).

Com o propósito de mostrar uma visão geral acerca dos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, na sequência é apresentada a Figura 4 que exhibe o percurso metodológico da pesquisa.



**Figura 4:** Percurso metodológico da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora

No próximo capítulo serão apresentados e discutidos os resultados encontrados na análise dos dados.

## 4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados da pesquisa, para tanto eles foram divididos em três partes. A primeira tem o intuito de apresentar a estatística descritiva dos dados quanto à caracterização dos respondentes e dos dados referentes aos estilos de aprendizagem, bem como os resultados do teste de comparações múltiplas de proporções. Em um segundo momento, são apresentados os achados referentes à estatística descritiva dos dados relacionados às estratégias de aprendizagem e do teste de Kruskal-Wallis, por fim, são apresentados os achados obtidos por meio dos Modelos Lineares Generalizados, que apontam a interação entre as variáveis.

### 4.1 Estatística descritiva e Teste de Comparações Múltiplas de Proporções – Estilos de Aprendizagem

Primeiramente, são apresentados os resultados referentes à caracterização dos respondentes, conforme Tabela 3.

**Tabela 3** - Caracterização dos respondentes.

Gênero		Turno		Período Matriculado	
Feminino 59,3%	Masculino 40,7%	Integral 26,2%	Noturno 73,8%	1º	15,0%
Idade		Estado Civil		2º	9,3%
Até 24 anos	66,7%	Solteiro	80,8%	3º	11,5%
25 a 35 anos	26,7%	Casado	17,4%	4º	9,2%
36 a 50 anos	5,8%	Divorciado	1,7%	5º	18,6%
Acima de 50 anos	0,8%	Viúvo	0,1%	6º	5,0%
Experiência Profissional				7º	12,6%
Trabalha, mas não na área	44,6%			8º	9,1%
Trabalha na área	36,8%			9º	4,2%
Não trabalha	18,2%			10º	5,3%

Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa

Observa-se que a amostra é predominantemente feminina, com idade até 24 anos, são solteiros e estudam no turno noturno. Nota-se que aproximadamente 81% dos respondentes apontaram que possuem experiência profissional, porém apenas 36,8% na área contábil, e que mais da metade dos discentes (55%) estão em períodos acima do segundo ano do curso. Cabe destacar que apenas uma IES possui o 9º e 10º período, ou seja, a duração do curso é de cinco anos, nas demais a duração é de quatro anos, até o 8º período.

Quanto aos estilos de aprendizagem, em todas as IES em estudo e no geral, observa-se uma predominância nas proporções nos estilos: ativo, sensorial, visual e sequencial, nota-se ainda que as maiores proporções estiveram presentes no estilo sensorial, conforme apresentado na Tabela 4.

**Tabela 4** - Proporção dos estilos de aprendizagem presentes por IES.

IES	Processamento		Percepção		Retenção		Compreensão	
	Ativo	Reflexivo	Sensorial	Intuitivo	Visual	Verbal	Sequencial	Global
1	59,3%	40,7%	85,2%	14,8%	75,2%	24,8%	66,2%	33,8%
2	65,9%	34,1%	91,9%	8,1%	71,9%	28,1%	75,6%	24,4%
3	68,2%	31,8%	92,4%	7,6%	59,1%	40,9%	82,6%	17,4%
4	56,0%	44,0%	94,0%	6,0%	72,6%	27,4%	72,6%	27,4%
5	68,4%	31,6%	91,4%	8,6%	62,6%	37,4%	72,2%	27,8%
<b>Total</b>	62,3%	37,7%	88,5%	11,5%	70,7%	29,3%	70,6%	29,4%

Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa

Com o intuito de verificar se há diferenças entre as proporções apresentadas por estilo de aprendizagem nos alunos de Ciências Contábeis por IES, realizou-se o teste de comparações múltiplas de proporções, apresentado na Tabela 5.

**Tabela 5** - Teste de comparação múltipla entre as proporções atribuídas por dimensão dos estilos de aprendizagem.

	Processamento				Percepção			
	Ativo		Reflexivo		Sensorial		Intuitivo	
	%	(N)	%	(N)	%	(N)	%	(N)
<b>IES 1</b>	0,592775a	361	0,407225b	248	0,852217a	519	0,147783b	90
<b>IES 2</b>	0,659259a	89	0,340741b	46	0,918519a	124	0,081481b	11
<b>IES 3</b>	0,681818a	90	0,318182b	42	0,924242a	122	0,075758b	10
<b>IES 4</b>	0,559524a	47	0,440476a	37	0,940476a	79	0,059524b	5
<b>IES 5</b>	0,684492a	128	0,315508b	59	0,914439a	171	0,085561b	16
<b>Total</b>	0,623365a	715	0,376635b	432	0,884917a	1015	0,115083b	132
	Retenção				Compreensão			
	Visual		Verbal		Sequencial		Global	
	%	(N)	%	(N)	%	(N)	%	(N)
<b>IES 1</b>	0,752053a	458	0,247947b	151	0,661741a	403	0,338259b	206
<b>IES 2</b>	0,718519a	97	0,281481b	38	0,755556a	102	0,244444b	33
<b>IES 3</b>	0,590909a	78	0,409091b	54	0,825758a	109	0,174242b	23
<b>IES 4</b>	0,726190a	61	0,273810b	23	0,726190a	61	0,273810b	23
<b>IES 5</b>	0,625668a	117	0,374332b	70	0,721925a	135	0,278075b	52
<b>Total</b>	0,707062a	811	0,292938b	336	0,706190a	810	0,293810b	337

Letras minúsculas distintas na linha caracteriza diferença pelo teste binomial ao nível de 5% de significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

A regra de decisão consiste em letras minúsculas distintas apontadas para cada dimensão, entre as linhas, indica que há diferença significativa entre as proporções apresentadas ao nível de significância de 5%.

Cabe ressaltar que em todas as IES, bem como no geral, as proporções se mostraram significativamente diferentes, exceto para a IES 4 na dimensão processamento. Desta forma, por meio dos resultados encontrados com a aplicação do teste, foi possível constatar uma predominância nos estilos ativo, sensorial, visual e sequencial na amostra em estudo, visto que as proporções foram maiores nestes estilos. Os resultados se mostraram convergentes com os achados de Silva (2006) e Silva (2012) que detectou os mesmos estilos para os discentes de contabilidade.

Os estilos predominantes revelam que os alunos do referido curso preferem trabalhar em grupo, apresentam formas diferenciadas para aprender (ativo), são mais metódicos para resolução dos desafios apresentados (sensorial), quando são ensinados por meio de representações visuais tendem a aprender melhor (visual) e compreendem melhor quando o professor utiliza uma sequência lógica do conteúdo trabalhado (sequencial) (FELDER; SILVERMAN, 1988).

Com o intuito de se analisar o comportamento dos estilos de aprendizagem balizado pelas variáveis demográficas, realizou-se o teste de comparações múltiplas. A Tabela 6 ilustra os resultados encontrados na comparação das dimensões dos estilos de aprendizagem e o gênero.

**Tabela 6** - Teste de comparação múltipla entre as proporções atribuídas por dimensão dos estilos de aprendizagem x gênero.

Estilos de Aprendizagem		Gênero	
		Feminino	Masculino
Processamento	Ativo	0,6161bA	0,6338aA
	Reflexivo	0,3838aB	0,3661bB
Percepção	Sensorial	0,9135aA	0,8286bA
	Intuitivo	0,0764bB	0,1713aB
Retenção	Visual	0,6926bA	0,7280aB
	Verbal	0,3073aB	0,2719bB
Compreensão	Sequencial	0,7411aA	0,6552bA
	Global	0,2588aB	0,3447aB

Letras minúsculas distintas na linha caracterizam diferença entre o estilo de aprendizagem por gênero e letras maiúsculas distintas na coluna caracterizam diferença entre os estilos de aprendizagem dentro do mesmo gênero, pelo teste binomial ao nível de 5% de significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao se analisar os estilos de aprendizagem pela variável gênero observa-se que há diferenças entre os estilos presentes em homens e mulheres em todos os estilos de aprendizagem, exceto para o estilo global que não apresentou diferença. Cabe ressaltar que os discentes do sexo masculino apresentaram maiores proporções nos estilos ativo, intuitivo e visual, enquanto as mulheres se mostraram mais reflexivas, sensoriais e verbais.

Desta forma, os discentes do sexo masculino possuem preferências por formas extrovertidas para aprender, sendo importante desenvolver atividades em grupo, utilizar esquemas e diagramas para concepção de novos conceitos e representações visuais com o intuito de aglutinar melhor os conhecimentos (FELDER; SILVERMAN, 1988). Já as mulheres tendem a absorver melhor quando desenvolvem estudos individuais, quando fazem associações com fatos e dados, e absorvem bem novos conhecimentos por meio de recursos verbais (FELDER; SILVERMAN, 1988).

Destaca-se que os achados foram similares aos de Silva (2012), que em sua amostra também constatou que as mulheres são mais reflexivas, sensoriais, verbais, e ainda mais ativas e sequenciais ao se comparar com os estilos de aprendizagem do gênero masculino. Ao se fazer reflexões com o desempenho acadêmico, Silva e Oliveira Neto (2010) apontam que os discentes com estilo intuitivo auferem melhores resultados. Já no estudo de Silva et al. (2015) os alunos de estilo reflexivo foram melhores.

Ao analisar o estilo de aprendizagem em um mesmo gênero, nota-se que há diferenças entre as proporções, sendo que os estilos predominantes (ativo, sensorial, visual e sequencial) foram os que apresentaram maiores proporções em ambos os gêneros. Na sequência, analisaram-se as dimensões dos estilos de aprendizagem em relação às faixas etárias dos estudantes participantes da pesquisa, conforme ilustrado na Tabela 7.

**Tabela 7** - Teste de comparação múltipla entre as proporções atribuídas por dimensão dos estilos de aprendizagem x faixa etária.

		<b>Faixa Etária</b>			
<b>Estilos de aprendizagem</b>		<b>Até 24 anos</b>	<b>25 a 35 anos</b>	<b>36 a 50 anos</b>	<b>Acima dos 50 anos</b>
<b>Processamento</b>	<b>Ativo</b>	0,4127aA	0,1719bA	0,0332cA	0,0052cA
	<b>Reflexivo</b>	0,2548aB	0,0951bB	0,0244cA	0,0025cA
<b>Percepção</b>	<b>Sensorial</b>	0,5794aA	0,2504bA	0,0506cA	0,0044cA
	<b>Intuitivo</b>	0,0881aB	0,0166bB	0,0070bA	0,0035bA
<b>Retenção</b>	<b>Visual</b>	0,5026aA	0,1693bA	0,0305cA	0,0052cA
	<b>Verbal</b>	0,1649aB	0,0977bB	0,0271cA	0,0026cA
<b>Compreensão</b>	<b>Sequencial</b>	0,4651aA	0,1981bA	0,0393cA	0,0035cA
	<b>Global</b>	0,2024aB	0,0689bB	0,0183bcA	0,0044cA



Letras minúsculas distintas na linha caracterizam diferença entre as faixas etárias dentro do estilo de aprendizagem e letras maiúsculas distintas na coluna caracterizam diferença entre os estilos de aprendizagem (dimensões) dentro de uma faixa etária, pelo teste binomial ao nível de 5% de significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao analisar os estilos de aprendizagem em relação às faixas etárias presentes, constatou-se que em um mesmo estilo as faixas de “36 a 50 anos” e “Acima dos 50 anos” não apresentaram diferenças entre si, podendo considerar um comportamento único. Nas demais faixas houve diferença significativa entre os estilos presentes, exceto para o estilo intuitivo, no qual o comportamento dos discentes classificados como “até 24 anos” se mostrou diferente dos demais.

Neste sentido, ao se analisar as características dos aprendizes categorizados neste estilo – criatividade na resolução de problemas, impaciência e preferências por aprendizagem baseadas em teorias, esquemas, entre outros (FELDER; SILVERMAN, 1988) – percebe-se uma realidade da juventude dos dias atuais que está cercada de informações, o que os tornam mais criativos para solucionar desafios.

Quando observado somente na faixa etária a diferença entre as proporções dos estilos presentes, constatou-se que os estilos foram diferentes nas faixas “Até 24 anos” e de “25 a 35 anos”. Para as faixas “36 a 50 anos” e “Acima de 50 anos” não houve diferença entre os estilos presentes.

Morrison, Sweeney e Heffeman (2003), em seus achados com alunos regulares e não regulares que estudavam conceitos de marketing, constataram que os discentes mais jovens possuem perfil mais ativo, intuitivo e global. Ao realizar a análise apenas dentro destes estilos, os resultados desta pesquisa são convergentes com o dos autores. Porém, ao se observar no geral, os estilos predominantes foram ativo, sensorial, visual e sequencial, sendo que os discentes mais jovens foram os que apresentaram maiores proporções.

É importante ressaltar que neste estudo a amostra com idade de 36 anos acima representa em torno de 6,6%, ou seja, refere-se a uma pequena proporção, o que pode de certa forma ter influenciado os resultados.

Analisou-se ainda a comparação entre os estilos de aprendizagem e a experiência profissional dos discentes, conforme apresentado na Tabela 8.

**Tabela 8** - Teste de comparação múltipla entre as proporções atribuídas por dimensão dos estilos de aprendizagem x experiência profissional.

Estilos de aprendizagem		Experiência Profissional		
		Trabalha, mas não na área	Trabalha na área	Não trabalha
Processamento	Ativo	0,2896aA	0,2397aA	0,0945bA
	Reflexivo	0,1584aB	0,1295aB	0,088aA
Percepção	Sensorial	0,3946aA	0,3377bA	0,1522cA
	Intuitivo	0,0534aB	0,0315aB	0,0306aB
Retenção	Visual	0,3080aA	0,2686aA	0,1304bA
	Verbal	0,1400aB	0,1006abB	0,0525bB
Compreensão	Sequencial	0,3255aA	0,2520bA	0,1277cA
	Global	0,1225aB	0,1172aB	0,0551bB

Letras minúsculas distintas na linha caracterizam diferença entre a situação de experiência dentro de um estilo de aprendizagem e letras maiúsculas distintas na coluna caracterizam diferença entre os estilos de aprendizagem dentro de uma situação de experiência, pelo teste binomial ao nível de 5% de significância.

Fonte: Elaborada pela autora.

A experiência profissional dentro do contexto da aprendizagem experiencial, quando aliada aos conhecimentos teóricos, é de grande valia para o desenvolvimento da aprendizagem (KOLB, 1984). Isto ocorre porque o estilo de aprendizagem reflete o equilíbrio entre as experiências vividas pelo indivíduo (KOLB; KOLB, 2005).

Ao realizar os testes, constatou-se que os estilos de aprendizagem e a experiência profissional nos estilos reflexivo e intuitivo não apresentaram diferença entre os discentes que possuem experiência profissional, seja na área ou não, com aqueles que não trabalham.

Nos estilos ativo, visual e global não houve diferença entre os discentes que trabalham na área ou não. Verificou-se diferença de proporções, estatisticamente significativa, entre os discentes que trabalham e não trabalham. Percebe-se que o único estilo que se mostrou diferente em todas as categorias de experiência profissional foi o sensorial.

Desta forma, para os estilos ativo, visual e global o fato de o discente possuir experiência profissional exerce influência no estilo de aprendizagem que possui. As características destes estilos são similares a habilidades desenvolvidas em ambientes corporativos: situações dinâmicas, identificação visual de problemas, e visão geral do sistema (FELDER; SILVERMAN, 1988).

Cabe destacar que o estilo ativo, que advém da dimensão processamento, possui referência na Experimentação Ativa proposta por Kolb (1984) que reflete ao fazer, ou seja, a desempenhar os conhecimentos adquiridos na prática.

Ao analisar em uma categoria da experiência profissional se havia diferença entre os estilos de aprendizagem, constatou-se que há diferenças em todas, exceto na dimensão processamento para os discentes que não trabalham.

#### 4.2 Teste de Kruskal-Wallis – Estratégias de Aprendizagem

Para verificar se há diferenças entre os grupos (construtos) propostos, realizou-se o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, a partir das médias dos ranks, conforme apresentado na Tabela 9.

**Tabela 9** – Média dos ranks dos grupos de estratégias de aprendizagem.

	Média dos Rankings
Metacognitiva	2642a
Cognitiva	1259b
Ausência	1263b

Letras minúsculas distintas entre os grupos indicam que há diferença significativa entre as médias dos ranks do teste pelo Kruskal-Wallis, ao nível de 5% de significância.

Fonte: elaborado pela autora

Verificou-se que a média dos ranks dos grupos das estratégias cognitivas e da ausência do uso das estratégias não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre si. Presume-se, assim, que o uso das estratégias cognitivas se assemelha a falta do uso das estratégias de aprendizagem. A única diferença apresentada foi entre o grupo das estratégias metacognitivas com os demais construtos.

Os resultados revelam que os discentes têm conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem, chegam a planejar de certa forma sua execução, mas de fato não o fazem, tendo em vista que o uso das estratégias cognitivas (operacionalização das técnicas) e a ausência no uso mostraram comportamento estatisticamente igual. Os resultados desta pesquisa mostraram-se divergentes de Alcará e Santos (2013), no qual as médias para utilização das estratégias cognitivas e metacognitivas foram as mais altas entre os discentes de Arquivologia e Biblioteconomia.

Porém os achados são convergentes com os resultados de Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) que trabalharam com discentes do nível fundamental, onde os discentes apresentaram menores médias para as estratégias cognitivas; e ainda foram convergentes com os

achados de Castro, Miranda e Leal (2016), que avaliaram o uso das estratégias de aprendizagem com discentes do curso de contabilidade, e estes apresentaram maiores médias nas estratégias metacognitivas.

Cabe ressaltar que Cruvinel e Boruchovitch (2004) constataram que o não uso das estratégias de aprendizagem possuem relação significativa com sintomas de depressão, e Castro, Miranda e Leal (2016) verificaram uma relação significativa com a motivação externa. Nota-se que a não operacionalização das estratégias de aprendizagem podem revelar fatores que devem ser investigados em pesquisas futuras com o intuito de modificar o cenário presente. Isto também pode ser reflexo da falta de conhecimento e instrução sobre a aprendizagem autorregulada, uma vez que alunos que participavam de um curso para formação de professores se confundiram ao relatar estratégias de ensino como sendo estratégias de aprendizagem (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014).

Para analisar o comportamento da utilização das estratégias de aprendizagem e os dados demográficos dos estudantes, realizou-se o teste de Kruskal-Wallis. Nos trabalhos de Souza (2010) e de Lins, Araújo e Minervino (2011) os resultados evidenciaram que fatores como o ano escolar, idade, sexo e repetência influenciam tanto no uso quanto no nível de desenvolvimento de algumas estratégias de aprendizagem, o que justifica o intento de proceder com o teste indicado na Tabela 10.

**Tabela 10** - Média dos ranks dos grupos de estratégias de aprendizagem por fatores demográficos.

<b>Variável Demográfica</b>	<b>Gênero</b>	<b>Feminino</b>		<b>Masculino</b>	
Média dos Rankings	<b>Metacognitiva</b>	2747aA		2489aB	
	<b>Cognitiva</b>	1346bA		1131bB	
	<b>Ausência</b>	1297bA		1212bA	
<b>Variável Demográfica</b>	<b>Experiência Profissional</b>	<b>Trabalha, mas não na área</b>	<b>Trabalha na área</b>	<b>Não trabalha</b>	
Média dos Rankings	<b>Metacognitiva</b>	2657aA	2626aA	2629aA	
	<b>Cognitiva</b>	1240bA	1243bA	1323bA	
	<b>Ausência</b>	1290bA	1300bA	1122cB	
<b>Variável Demográfica</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Até 24 anos</b>	<b>25 a 35 anos</b>	<b>36 a 50 anos</b>	<b>Acima dos 50 anos</b>
Média dos Rankings	<b>Metacognitiva</b>	2636aA	2642aA	2669aA	2960aA
	<b>Cognitiva</b>	1191bA	1325bA	1673bA	1661bA
	<b>Ausência</b>	1334bA	1177bA	930,8cA	644,6cA

Letras minúsculas distintas na linha caracterizam diferença significativa entre as médias dos ranks entre as variáveis demográficas dentro do grupo de estratégias de aprendizagem e letras maiúsculas distintas na coluna caracterizam

diferença significativa entre as médias dos ranks pelo teste de Kruskal-Wallis, ao nível de 5% de significância.

Fonte: elaborado pela autora

Verificou-se, ao se avaliar as estratégias de aprendizagem pelo gênero, que o grupo das estratégias metacognitivas e cognitivas se diferem entre si para os gêneros, sendo que as mulheres apresentam médias superiores – resultados congruentes com os achados de Lins, Araújo e Minervino (2011). Na pesquisa de Lima Filho, Lima e Bruni (2015), com discentes do curso de contabilidade, constatou-se que as mulheres tendem a desenvolver níveis mais elevados de autorregulação, e Ehrman e Oxford (1988), com os alunos de línguas estrangeiras, chegaram aos mesmos resultados. Ambos os autores reafirmam os resultados desta pesquisa, uma vez que as mulheres obtiveram médias superiores tanto nas estratégias que versam sobre o planejamento e organização do estudo, quanto naquelas que determinam a utilização/operacionalização das técnicas para aprimorar a aprendizagem.

Cabe ressaltar que no gênero feminino a média dos ranks dos grupos cognitivas e ausência de estratégias não apresentam diferenças entre si, e ainda que o grupo da ausência do uso das estratégias é similar em ambos os gêneros. Na pesquisa de Lins, Araújo e Minervino (2011) os homens foram os que apresentaram maiores pontuações no quesito ausência de estratégia, porém os resultados da presente pesquisa não apontaram diferença no comportamento da ausência do uso de estratégias considerando o gênero.

Na análise da experiência profissional dos estudantes, para o grupo das estratégias metacognitivas, não houve diferenças estatisticamente significativas entre os discentes que trabalham na área ou não, com aqueles que não trabalham. Outro fato interessante refere-se à média do rank das estratégias cognitivas para os discentes que não trabalham: foi similar às médias dos ranks dos que trabalham na área e dos que não trabalham na área, considerando o grupo das estratégias cognitivas e do construto que referia-se a ausência do uso das estratégias de aprendizagem.

Já na análise da comparação por faixa etária, observou-se que não houve diferença entre a média dos ranks para o grupo das estratégias metacognitivas, ou seja, o comportamento do uso de estratégias de aprendizagem independe da idade do discente. Os resultados de Lins, Araújo e Minervino (2011) apontavam que quanto mais jovens os alunos, maiores eram as pontuações nas estratégias de aprendizagem utilizadas. Lima Filho, Lima e Bruni (2015) também constataram que os discentes mais jovens tendem a desenvolver níveis mais altos de autorregulação.

O próximo tópico apresenta os resultados obtidos por meio do ajuste de Modelos Lineares Generalizados.

### 4.3 Análise estatística por meio de Modelos Lineares Generalizados

Para verificar a relação existente entre a nota atribuída nas estratégias de aprendizagem e os estilos de aprendizagem, utilizou-se a metodologia dos Modelos Lineares Generalizados.

Inicialmente, na Tabela 11 são apresentados os resultados da seleção e adequação dos modelos ajustados.

**Tabela 11** - Resultados da seleção e adequação dos modelos lineares generalizados para os ambientes estudados.

Dimensão	Distribuição	Função de Ligação	<sup>(1)</sup> AIC	<sup>(2)</sup> $D(y, \mu, \varphi)$	<sup>(3)</sup> $\chi^2$
Ativo - Reflexivo (Processamento)	Gamma	Identidade	27.701,924	400,718	3.567,363
		Log			
		Recíproca			
Sensorial - Intuitivo (Percepção)	Gamma	Identidade	27.702,072	400,735	
		Log			
		Recíproca			
Visual - Verbal (Retenção)	Gamma	Identidade	27.692,179	399,604	
		Log			
		Recíproca			
Sequencial - Global (Compreensão)	Gamma	Identidade	27.687,797	399,104	
		Log			
		Recíproca			

<sup>(1)</sup>AIC: valor do critério de informação de Akaike dos modelos ajustados; <sup>(2)</sup> $D(y, \mu, \varphi)$ : valor da deviance dos modelos ajustados; <sup>(3)</sup> $\chi^2(n - k)$ : refere-se a probabilidade  $\alpha$  unicaudal da distribuição qui-quadrado com  $(n - k)$  graus de liberdade, sendo  $n$  o número de observações ( $n = 3.434$ ) e  $k$  o número de coeficientes do modelo ( $k = 4$ ).

Fonte: elaborado pela autora

Com base na Tabela 11, pode-se observar que foram ajustados três modelos para cada dimensão (gamma identidade, gamma log e gamma recíproca). A partir do critério de Akaike (AIC) não existe diferença na qualidade do ajuste entre os três modelos ajustados, para cada dimensão, pois apresentaram o mesmo valor de AIC. Quanto à adequação do modelo por meio da deviance, tem-se que os três modelos podem ser utilizados para responder ao propósito do trabalho, visto que para todos os modelos tem-se que  $D(y, \mu, \varphi) \leq \chi^2$ , a um nível 5% de significância.

No entanto, é preferível selecionar o modelo Gamma Identidade, pois o ajuste do mesmo considera os dados na escala original quando a função de ligação é identidade, ou seja, não há transformações nas notas atribuídas aos construtos. Na sequência procedeu-se com o Teste de Wald, há um nível de significância de 5%. As hipóteses trabalhadas neste cenário são:

**(i) Fator Estilos de Aprendizagem:**

H<sub>0</sub>: As médias dos níveis Estilo de Aprendizagem são iguais.

H<sub>1</sub>: As médias dos níveis Estilos de Aprendizagem se diferem entre si.

**(ii) Fator Estratégia de Aprendizagem:**

H<sub>0</sub>: As médias dos níveis Estratégias de Aprendizagem são iguais.

H<sub>1</sub>: As médias de pelo menos dois níveis Estratégias de Aprendizagem se diferem entre si.

**(iii) Interação entre os fatores Estilo de Aprendizagem e Estratégia de Aprendizagem:**

H<sub>0</sub>: Existe associação entre os Estilos e Estratégias de Aprendizagem.

H<sub>1</sub>: Não existe associação entre os Estilos e Estratégias de Aprendizagem.

Para a apresentação dos resultados, optou-se por separar os resultados por dimensão dos estilos de aprendizagem, conforme apresentado na sequência.

## 4.3.1 Dimensão Processamento (Ativo/Reflexivo)

Os resultados referentes ao teste para a dimensão processamento são apresentados na Tabela 12.

**Tabela 12**– Teste de Wald para os fatores do modelo Gamma com função de ligação identidade na dimensão processamento.

Fatores	<sup>(1)</sup> W	g.l.	p-valor	Níveis	<sup>(2)</sup> LI 95%	Média	<sup>(3)</sup> LS 95%
intercepto	27.481,29	1	<0,000	--	--	--	--
Estilo	2,449	1	0,118	--	--	--	--
Estratégia	934,576	2	<0,000	Metacognitiva	49,484	50,502A	51,521
				Ausência	43,129	44,017B	44,906
				Cognitiva	32,171	32,834C	33,497
Estilo*Estratégia	0,024	2	0,988	--	--	--	--

<sup>(1)</sup>W: valor da estatística do teste de Wald; <sup>(2)</sup>LI: valor do limite inferior do intervalo de confiança de Walds; <sup>(3)</sup> LS: valor do limite superior do intervalo de confiança de Wald; <sup>(4)</sup>LI: valor do limite inferior do intervalo de confiança de Walds para diferença de médias; <sup>(5)</sup> LS: valor do limite superior do intervalo de confiança de Wald para diferença de médias

Fonte: elaborado pela autora

Observa-se que o fator estilos de aprendizagem e a interação (estilo e estratégia de aprendizagem) foram não significativos a 5%, ou seja, a hipótese nula não pode ser rejeitada. Desta forma, não existe uma diferença significativa nesta dimensão dos estilos de aprendizagem, ou seja, as médias das notas no estilo Ativo são iguais as do estilo Reflexivo. No estudo de Silva (2006), quando o desempenho acadêmico foi comparado, os ativos se saíram melhor.

Como a interação foi não significativa, isso demonstra que não há uma associação entre os estilos de aprendizagem nesta dimensão com as estratégias de aprendizagem adotadas. O resultado foi divergente do encontrado por Silva (2012), pois a autora constatou interação entre a dimensão processamento e as estratégias de autorregulação social. De acordo com ela, os alunos ativos tendem a utilizar mais as estratégias sociais, que relacionam-se a aquelas atividades que promovem interações sociais.

O único fator que se mostrou significativo nesta dimensão foi as estratégias de aprendizagem, demonstrando que existe uma diferença significativa entre as médias das notas atribuídas às estratégias, ou seja, houve a rejeição da hipótese nula para este fator. Por meio dos intervalos de confiança de Wald, observa-se que os limites inferiores e superiores para cada categoria das estratégias (metacognitivas, cognitivas e ausência) não se interceptam. Sendo assim, a média das estratégias metacognitivas é superior à média atribuída à ausência de estratégias, que por sua vez é superior as médias das notas das estratégias cognitivas.

#### 4.3.2 Dimensão Percepção (Sensorial/Intuitivo)

Para a dimensão percepção que engloba os estilos sensorial e intuitivo, os resultados são apresentados na Tabela 13.

**Tabela 13**– Teste de Wald para os fatores do modelo Gamma com função de ligação identidade na dimensão percepção.

Fatores	<sup>(1)</sup> W	gl	p-valor	Níveis	<sup>(2)</sup> LI 95%	Média	<sup>(3)</sup> LS 95%
intercepto	170.474,09	1	<0,000	--	--	--	--
Estilo	0,041	1	0,839	--	--	--	--
Estratégia	354,591	2	<0,000	Metacognitiva	48,302	49,831A	51,36
				Ausência	43,192	44,559B	45,927
				Cognitiva	32,227	33,251C	34,275
Estilo*Estratégia	2,793	2	0,247	--	--	--	--



<sup>(1)</sup>W: valor da estatística do teste de Wald; <sup>(2)</sup>LI: valor do limite inferior do intervalo de confiança de Walds; <sup>(3)</sup> LS: valor do limite superior do intervalo de confiança de Wald; <sup>(4)</sup>LI: valor do limite inferior do intervalo de confiança de Walds para diferença de médias; <sup>(5)</sup> LS: valor do limite superior do intervalo de confiança de Wald para diferença de médias

Fonte: elaborado pela autora

Na dimensão percepção, similarmente à dimensão processamento apresentada anteriormente, os resultados para o fator estilo e a interação foram não significativos, ou seja, a hipótese nula para ambos não pode ser rejeitada.

Os resultados para o fator estilo demonstra que não há diferenças entre o estilo de aprendizagem Sensorial e Intuitivo. Silva (2006) verificou que os discentes sensoriais auferiam melhores resultados que os intuitivos, quando se comparado o desempenho acadêmico. Já para a interação, ele demonstra que para a dimensão percepção, não há associação, ou seja, dependência entre os efeitos dos estilos e das estratégias de aprendizagem adotadas, similar ao estudo de Silva (2012).

O único fator que se mostrou significativo foi o fator estratégia de aprendizagem, que houve rejeição da hipótese nula. Portanto, existe uma diferença significativa entre as médias das notas das estratégias. Observando os intervalos de confiança de Wald, observa-se que os mesmos não se interceptam. Sendo assim, a média da nota de estratégia metacognitiva é maior que as demais e a média da nota ausência é maior que a média da nota de estratégia cognitiva.

#### 4.3.3 Dimensão Retenção (Visual/Verbal)

Para a dimensão retenção, os resultados se mostraram um pouco diferentes dos resultados das dimensões já apresentadas, conforme demonstrado na Tabela 14, na sequência.

**Tabela 14** – Teste de Wald para os fatores do modelo Gamma com função de ligação identidade na dimensão retenção.

Fatores	<sup>(1)</sup> W	gl	p-valor	Níveis	<sup>(2)</sup> LI 95%	Média	<sup>(3)</sup> LS 95%
intercepto	24.469,83	1	<0,000	--	--	--	--
Estilo	2,714	1	0,099	--	--	--	--
Estratégia	761,435	2	<0,000	Metacognitiva	49,366	50,447A	51,528
				Ausência	42,556	43,479B	44,403
				Cognitiva	32,449	33,166C	33,885
Estilo*Estratégia	12,026	2	<b>0,002</b>	--	"Desdobramento"		

<sup>(1)</sup>W: valor da estatística do teste de Wald; <sup>(2)</sup>LI: valor do limite inferior do intervalo de confiança de Walds; <sup>(3)</sup> LS: valor do limite superior do intervalo de confiança de Wald; <sup>(4)</sup>LI: valor do limite inferior do intervalo de confiança de Walds para diferença de médias; <sup>(5)</sup> LS: valor do limite superior do intervalo de confiança de Wald para diferença de médias

Fonte: elaborado pela autora

Os resultados apontam que o fator estilo, para esta dimensão, não foi significativo, ou seja, as médias das notas atribuídas para o estilo Visual são iguais a do estilo Verbal, e desta forma a hipótese nula não foi rejeitada.

Para o fator estratégia de aprendizagem e para a interação entre os fatores estilo e estratégia de aprendizagem, os resultados se mostraram significativos, ou seja, houve a rejeição da hipótese nula. Para o fator estratégia de aprendizagem, há uma diferença significativa entre as médias das notas, e ao observar os intervalos de confiança de Wald, verifica-se que os intervalos das categorias não se interceptam, sendo a média das notas das estratégias metacognitivas superior às médias atribuídas a ausência de estratégias que foi também superior à média das notas das estratégias cognitivas.

Para a interação entre os fatores, o teste revelou que existe uma dependência (associação) entre os estilos de aprendizagem e as estratégias de aprendizagem adotadas, e o resultado nesta dimensão foi similar a Silva (2012).

Desta forma, para visualizar onde ocorre esta interação, procedeu-se com o desdobramento do teste, cujos resultados são apresentados na Tabela 15.

**Tabela 15** – Resultados do desdobramento da interação dos efeitos dos fatores Estilo (Visual ou Verbal) e Estratégia (Ausência, Metacognitiva e Cognitiva).

Fator Estilo	Fator Estratégia		
	Metacognitiva	Ausência	Cognitiva
Visual	50,792aA	45,010bA	32,630cA
Verbal	50,103aA	41,949bB	33,703cA

\* letras minúsculas distintas na linha diferem entre si pelo teste de Wald ao nível de 5% de significância; letras maiúsculas distintas na coluna diferem entre si pelo teste de Wald ao nível de 5% de significância.

Fonte: elaborado pela autora

Com base nos resultados da Tabela 15, pelo teste de Wald ao nível de 5% de significância, tem-se que dentro do estilo Visual a média da nota para as estratégias metacognitivas é superior a ausência de estratégia, que por sua vez é superior à estratégia cognitiva, e o mesmo ocorre dentro do estilo verbal.

A diferença que acontece dentro da dimensão Retenção ocorre nas estratégias de aprendizagem, sendo que os discentes visuais são os que mais deixam de operacionalizar as técnicas que fomentam a aprendizagem, ou seja, possuem notas superiores no quesito ausência de estratégias.

A interação entre os estilos visual, verbal e as estratégias de aprendizagem também se mostrou significativa na pesquisa de Silva (2012). Em sua pesquisa, a autora verificou que os discentes verbais utilizam mais as estratégias metacognitivas e cognitivas quando comparados aos visuais, resultados coerentes uma vez que os discentes com estilo verbal utilizam a escrita/fala para operacionalizarem seus estudos, seja por meio de resumos, anotações, mapas conceituais ou até mesmo por meio de diálogos com colegas.

Silva (2006), em seu estudo, verificou que os discentes com estilo verbal auferiam melhores resultados quando comparados aos com estilo visual. A autora destaca que algumas técnicas utilizadas por discentes verbais são: resumos e sumários das disciplinas baseados em seus próprios conhecimentos, e ainda trabalhos em grupo, nos quais a troca de informações pode contribuir para aglutinar os conceitos apreendidos (SILVA, 2006).

Cabe ressaltar que na presente pesquisa os resultados apontam que não há relação entre o uso das estratégias metacognitivas e cognitivas quando comparado aos estilos visual e verbal.

#### 4.3.4 Dimensão Compreensão (Sequencial/Global)

Para a dimensão compreensão os fatores estilo e estratégia bem como a interação entre eles foram significativas, conforme apresentado na Tabela 16.

**Tabela 16**– Teste de Wald para os fatores do modelo Gamma com função de ligação identidade na dimensão compreensão.

Fatores	<sup>(1)</sup> W	gl	p-valor	Níveis	<sup>(2)</sup> LI 95%	Média	<sup>(3)</sup> LS 95%
intercepto	23.937,75	1	<0,000	--	--	--	--
Estilo	7,218	1	<b>0,007</b>	Sequencial vs Global	-2,574 <sup>(4)</sup>	--	-0,403 <sup>(5)</sup>
Estratégia	825,141	2	<b>&lt;0,000</b>	Metacognitiva	49,494	50,579A	51,663
				Ausência	43,952	44,934B	45,917
				Cognitiva	32,343	33,057C	33,771
Estilo*Estratégia	9,746	2	<b>0,008</b>	--	"Desdobramento"		

<sup>(1)</sup>W: valor da estatística do teste de Wald; <sup>(2)</sup>LI: valor do limite inferior do intervalo de confiança de Walds; <sup>(3)</sup> LS: valor do limite superior do intervalo de confiança de Wald; <sup>(4)</sup>LI: valor do limite inferior do intervalo de confiança de Walds para diferença de médias; <sup>(5)</sup> LS: valor do limite superior do intervalo de confiança de Wald para diferença de médias

Fonte: elaborado pela autora

Para o fator estilo, observa-se que existe diferença entre o estilo de aprendizagem Sequencial e Global, no qual a média das notas das estratégias atribuídas no estilo sequencial se mostrou

inferior as do estilo global, uma vez que os extremos do intervalo de confiança de Wald são negativos. Como em diversos estudos contactou-se que os discentes com melhores desempenhos utilizam mais as estratégias de aprendizagem, os resultados diferem-se de Silva (2006), que constatou que os discentes com estilo sequencial auferiram melhores desempenho.

A amostra em estudo, por apresentar-se mais global, revela que os discentes conseguem trabalhar com o conteúdo de forma mais geral, conseguindo correlacionar os conteúdos (FELDER; SILVERMAN, 1988), o que na aprendizagem contábil é positivo, uma vez que a contabilidade está em constante atualização.

Já para o fator estratégia de aprendizagem, os resultados se mostraram similares às demais dimensões, visto que os intervalos não se interceptam, e a nota das estratégias metacognitivas é superior a da ausência de estratégias que, por sua vez, é superior a média das estratégias cognitivas.

Quanto à interação entre estilo e estratégias de aprendizagem, por meio dos resultados do teste de Wald verificou-se que há uma associação entre os fatores, e desta forma procedeu-se com o desdobramento do teste, conforme apresentado na Tabela 17. Destaca-se que no estudo de Silva (2012) esta dimensão não apresentou interação entre os construtos em estudo.

**Tabela 17** – Resultados do desdobramento da interação dos efeitos dos fatores Estilo (Sequencial ou Global) e Estratégia (Ausência, Metacognitiva e Cognitiva).

Fator Estilo	Fator Estratégia		
	Metacognitiva	Ausência	Cognitiva
Sequencial	50,606aA	42,943bB	32,789cA
Global	50,552aA	46,926bA	33,325cA

\* letras minúsculas distintas na linha diferem entre si pelo teste de Wald ao nível de 5% de significância; letras maiúsculas distintas na coluna diferem entre si pelo teste de Wald ao nível de 5% de significância.

Fonte: elaborado pela autora

Por meio da interpretação dos resultados do teste, considerando um nível de 5% de significância, constatou-se que as médias atribuídas para as estratégias metacognitivas são superiores a ausência do uso das estratégias que, por sua vez, são superiores as estratégias cognitivas, seja para o estilo sequencial, seja para o estilo global.

Já no que tange aos estilos de aprendizagem, eles se diferem dentro da ausência de estratégias, sendo que os discentes globais são os que apresentaram médias superiores dentro do quesito ausência de estratégias, quando comparado aos discentes sequenciais. O resultado é congruente quando se pensa que um discente sequencial deve ser mais autorregulado, pois necessita

de uma sequência lógica e em etapas, para que a aprendizagem para si faça sentido (FELDER; SILVERMAN, 1988).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar a relação existente entre os estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem utilizadas por discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis. As teorias utilizadas como base para a pesquisa foram a Teoria da Aprendizagem Autorregulada e os estilos de aprendizagem propostos por Felder e Soloman (1991). Desenvolveu-se uma pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa e do tipo levantamento (*survey*) quanto aos procedimentos.

Compuseram a amostra da pesquisa os discentes na modalidade presencial matriculados no 1º semestre de 2016 em cinco IES localizadas na cidade de Uberlândia (MG). A amostra da pesquisa é composta por 1147 participantes.

Em relação ao tratamento dos dados recorreu-se a estatística descritiva, o teste de comparações múltiplas de proporções, o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, os Modelos Lineares não Generalizados e o Teste de Wald.

Os resultados apontam para uma predominância dos estilos ativo, sensorial, visual e sequencial. Os estilos predominantes revelam algumas características presentes nestes discentes, como por exemplo: facilidade em trabalhar com atividades em grupo, utilizando fatos e dados, por meio de representações visuais e em uma sequência lógica dos dados (FELDER; SILVERMAN, 1988). Cabe destacar que os estilos identificados na amostra foram convergentes com a maioria dos estilos constatados em estudos correlatos, sendo: na área contábil, Silva e Oliveira Neto (2010) identificaram os estilos sensorial e visual; Silva (2012) confirmou os estilos sensorial, sequencial e ativo; Morrison Sweeney e Heffeman (2003), no estudo na área de marketing, identificaram os estilos visual, sensorial e sequencial; e os alunos de pós-graduação à distancia, segundo Silva et al. (2015), apresentaram estilos ativo, sensorial e sequencial.

No que tange a utilização das estratégias de aprendizagem, notou-se que apesar dos discentes conhecerem efetivamente as técnicas, as utilizam pouco, sendo que uma das afirmativas apresentadas que apresentou maior média referia-se a deixar para realizar as atividades na última hora, o que pode indicar um comportamento procrastinador entre os discentes.

Cabe destacar que os resultados deste trabalho apontam para fragilidades no processo educacional como um todo, uma vez que o hábito de não utilizar técnicas para melhorar a aprendizagem pode ser uma “herança” da educação básica (ensino fundamental e médio).

Desta forma, ao se compreender as estratégias de aprendizagem será possível propiciar um melhor aprendizado, o ensino de como se planejar, se organizar e conduzir os estudos. Estes são pilares fundamentais para delinear o processo ensino aprendizagem, que deveria ser incorporado nos anos iniciais do ensino, uma vez que a utilização das estratégias de aprendizagem, segundo Martins e Zerbini (2014), forma alunos com mais autonomia no processo de ensino, melhor compreensão e com maiores níveis de responsabilidade.

Além disto, o fato do curso de Ciências Contábeis, e da amostra em análise, ser majoritariamente noturno (aproximadamente 74%), além de ser um curso com grande demanda de profissionais para o mercado mesmo durante a graduação (81% trabalham durante o curso), converge para o entendimento que tais discentes conhecem as estratégias de aprendizagem e planejam seus estudos, porém pela falta de tempo (ou falta de organização do mesmo) não conseguem realizar os seus estudos. Os resultados das pesquisas de Souza (2010) e Lins, Araújo e Minervino (2011) destacam que muitos discentes conhecem as estratégias de aprendizagem, porém não utilizam as mesmas por não atribuírem importância a elas, destacando mais uma vez a necessidade da difusão destas estratégias e como as mesmas podem contribuir para um melhor aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação às variáveis demográficas, verificou-se o comportamento dos estilos e das estratégias de aprendizagem quanto ao gênero, faixa etária e experiência profissional. No que se refere aos estilos de aprendizagem, verificou-se que há diferenças entre os estilos presentes em homens e mulheres. Já em relação à faixa etária, os discentes com idade “de 36 a 50 anos” e “acima de 50 anos” apresentou comportamento similar quanto às preferências para o aprendizado.

Ao analisar as estratégias de aprendizagem por gênero, as mulheres apresentaram média nos *rankings* superiores aos homens, tanto nas estratégias metacognitivas quanto nas cognitivas, resultados congruentes com Silva (2012) e Lima Filho, Lima e Bruni (2015) que também constataram que as mulheres apresentaram níveis mais elevados de autorregulação. Os resultados apontam que as mulheres, neste sentido, são mais dedicadas aos seus estudos, e tal comportamento se reflete na quantidade de mulheres matriculadas em cursos do ensino superior, de acordo com o Censo Educação Superior (INEP, 2013): 57,2% de todas as matrículas são de mulheres. Na análise

das estratégias com a faixa etária e experiência profissional, notou-se que não houve diferenças significativas entre as variáveis em análise.

Em relação ao comportamento dos diferentes estilos de aprendizagem em relação às estratégias utilizadas para aprender pelo discente, os resultados desta pesquisa apontam que existe interação entre o estilo e as estratégias adotadas em duas dimensões: retenção (estilo visual x verbal) e compreensão (estilo sequencial x global).

Ao realizar o desdobramento dos testes estatísticos que constataram a interação entre as variáveis, notou-se que o comportamento difere-se em ambos quanto a não utilização das estratégias de aprendizagem.

Silva (2012), em sua pesquisa que possuía objetivo similar ao deste trabalho, verificou que a interação entre os estilos de aprendizagem e as estratégias utilizadas pelos discentes ocorreu nas dimensões retenção e processamento. A autora salienta a possibilidade de os instrumentos de pesquisa utilizados terem sido incompatíveis entre si, uma vez que em outras pesquisas realizadas com o mesmo objetivo a interação entre estilos e estratégias de aprendizagem se mostrou mais efetiva (SILVA, 2012). É importante destacar que o instrumento utilizado nesta pesquisa para avaliar o uso das estratégias de aprendizagem foi diferente do utilizado por Silva (2012), porém não é possível afirmar que foi o mais adequado também.

Cabe ressaltar, que a principal contribuição deste estudo refere-se a evidenciação dos estilos e estratégias de aprendizagem presentes nos discentes do curso de Ciências Contábeis matriculados em IES na cidade de Uberlândia (MG). Desta forma, foi possível identificar o perfil destes alunos no que referem-se aos estilos e estratégias de aprendizagem. Tais informações tornam-se relevante para os gestores das IES, uma vez que, ao conhecer o perfil de seus discentes, eles poderão propor alterações no projeto político pedagógico de suas instituições, sugerindo métodos diversos que atinjam os estilos de aprendizagem presentes, bem como instituir desde os períodos iniciais um programa que possa estimular e preparar os discentes a utilizar as estratégias de aprendizagem.

Já para os docentes, entende-se que o estudo contribui para apontar a importância da diversificação das estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, com o intuito de abranger o maior número de estilos presentes, contribuindo assim para uma melhor aprendizagem. Em relação aos discentes, estes poderão conhecer os seus estilos e estratégias de aprendizagem para compreender melhor como ocorre este processo e escolher as técnicas que promovam a compreensão e fixação do conhecimento adquirido. Além disto, os resultados da pesquisa podem contribuir fortemente com os discentes ao demonstrar a estes como as estratégias de aprendizagem

podem auxiliar no sucesso acadêmico, e assim eles poderão acompanhar os resultados acerca da ausência do uso das estratégias e modificar este cenário, melhorando assim o processo de ensino.

Outras vertentes que se beneficiarão também são os gestores públicos, que poderão repensar nas formas de ensino, visto que as facilidades ao ingresso no ensino superior (quantidade) têm gerado reflexos nos resultados obtidos no Enade, ou seja, refletido na qualidade. Apesar do curso de Ciências Contábeis estar entre os mais procurados (número de matrículas), é um dos cursos que apresenta menor desempenho dos estudantes nos exames externos.

Vale ressaltar que ao se compreender a importância de entender como a aprendizagem ocorre no discente, o trabalho também contribui para reforçar a relevância do formação dos professores principalmente os de ensino superior. Lembrando que neste contexto a CAPES poderia utilizar critérios para avaliar os programas de pós graduação que estivessem pautados na avaliação da docência, desde o seu planejamento até o contato real em salas de aula.

Além disto, o docente poderá unir as suas técnicas de aprendizagem as formas preferenciais de seus alunos em apreender, proporcionando uma aprendizagem significativa para estes, e ainda, poderá propor técnicas para conduzir os estudos extraclasse ressaltando nestes discentes a importância da autorregulação da aprendizagem.

Assim, sugere-se ampliar o estudo utilizando uma amostra probabilística que abranja todo o território nacional, inclusive a modalidade EaD, verificando se há diferenças no comportamento das variáveis; realizar uma investigação do comportamento dos discentes da pós-graduação, onde se espera que as estratégias sejam mais utilizadas. Indica-se também para futuras pesquisas nesta temática a utilização da abordagem qualitativa com o intuito de entender quais fatores contribuem para a não utilização das estratégias de aprendizagem, usando, por exemplo, a técnica do grupo focal. Sugere-se ainda, para pesquisas futuras, o estudo da aprendizagem autorregulada aliada aos ambientes de trabalho, com o intuito de verificar quais estratégias são adotadas pelos profissionais em sua atuação; identificar também se os estilos de aprendizagem tendem a determinar as áreas de atuação na área contábil. Averiguar o nível de conhecimento entre os docentes acerca da aprendizagem autorregulada também seria uma oportunidade de pesquisa que poderia contribuir com a elaboração de um plano de ação para a implementação de um projeto que alie a aprendizagem autorregulada ao ensino da contabilidade. Por fim, verificar o comportamento da interação estilo e estratégias de aprendizagem e o reflexo que esta exerce sobre o desempenho.



## REFERÊNCIAS

ABDULLAH, M. F. N. L.; GHANI, S. A.; AHMAD, C. N. C; YAHAYA, A. Students' Discourse in Learning Mathematics with Self-Regulating Strategies. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v.191, p. 2188-2194, 2015.

AFSHAR, H. S.; SOHRABI, S.; MOHAMMADI, R. M. On the Relationship among Iranian ESP Learners' Learning Strategy Use, Learning Styles and their English Language Achievement. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 192, p. 724–729, 2015.

ALBUQUERQUE, L. S.; NUNES, H. F. R. A.; BATISTA, F. F.; LUZ, J. R. M.; CARVALHO, J. R. M. Análise dos estilos de aprendizagem dos discentes do curso de Ciências Contábeis da UFCG a partir do Inventário de Kolb. In: Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, XII, 2015, São Paulo. Anais... São Paulo, 2015.

ALBRECHT, W. S.; SACK, R. J. Accounting Education: Charting the Course through a Perilous Future. Accounting Education Series, v. 16. American Accounting Association, 2000.

ALCARÁ, A. R.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários. **PSICO**, v. 44, n. 3, p. 411-420, 2013.

ARIAS, A. V.; LOZANO, A. B.; CABANACH, R. G.; PÉREZ, J. C. N. Las estrategias de aprendizaje. Revision teorica y conceptual. **Revista Latino americana de Psicologia**, v. 31, n.3, p.425-461, 1999.

BIASE, N. G.; FERREIRA, D. F. Comparações múltiplas e testes simultâneos para parâmetros binomiais de k populações independentes. **Revista Brasileira de Biometria**, v. 27, p. 301-323, 2009.

BOEKAERTS, M. Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. **Learning and Instruction**, v. 7, n. 2, p. 161-186, 1997.

BOEKAERTS, M. Self-regulated learning: where we are today. **International Journal of Educational Research**, v.31, p. 445-457, 1999.

BOLAND, G.; SUGAHARA, S.; OPDECAM, E.; EVERAERT, P. The impact of cultural factors on students' learning style preferences: a global comparison between Japan, Australia and Belgium. **Asian Review of Accounting**, v. 19, n. 3, p. 243-265, 2011.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n.2., p. 361-376, 1999.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. **Paidéia**, v. 25, n. 60, p. 19-27, 2015.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A.; COSTA, E. R.; NEVES, E. R. C.; PRIMI, R.; GUIMARÃES, S. E. R. A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 297-304, 2006.

BRASIL, INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f)> Acesso em: 15/09/14.

BRITO-ORTA, M. D.; TANGUMA, R. E. Evaluación de la fiabilidad del cuestionario sobre estilos de aprendizaje de Felder e Soloman en estudiantes de medicina. **Investigación en Educación Médica**, v. 4, n. 13, p. 28-35, 2015.

CAMPOS, L. C.; MACHADO, T. R. B.; MIRANDA, G.; COSTA, P. S. Cotas sociais, ações afirmativas e evasão no ensino superior: análise empírica em uma universidade pública brasileira. XV Congresso USP de Contabilidade e Controladoria, São Paulo, Julho 2015.

CASSIDY, S. Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. **Educational Psychology**, v. 24, n. 4, p.419-444, 2004.

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

CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários**. 2000. 179 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

CONOVER, W. J. **Practical nonparametric statistics**. 3 ed., New York : J. Wiley, 1999. 584 p.

CORDEIRO, R. A.; SILVA, A. B. Os estilos de aprendizagem influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes de finanças? **Revista de Administração da UFSM**, v. 5, n. 2, p. 243-261, 2012.

CORNO, L. The Metacognitive Control Components of Self-Regulated Learning. **Contemporary Educational Psychology**, n. 11, p. 333-346, 1986.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3, p. 369-378, 2004.

CRUZ, N. V. S.; BRUNI, A. L.; BATISTA, A. B. Estilos de aprendizagem no curso de Ciências Contábeis: uma análise comparativa entre Brasil e Angola. In: ENANPAD; XL, 2016. Costa do Saúpe. **Anais...** Bahia: 2016.

EILAM, B.; AHARON, I. Students planning in the process of self-regulated learning. **Contemporary Educational Psychology**, v.28, p.304-334, 2003.

ESTIVALETE, V. F. B.; LÖBER, M. L.; PEDROZO, E. A. Repensando o processo de aprendizagem organizacional no agronegócio: um estudo de caso realizado numa cooperativa destaque em qualidade no RS. **RAC**, v. 10, n. 2, p. 157-178, 2006.

EHRMAM, M.; OXFORD, R. Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies. **The Modern Language Journal**, v. 72, n. 3, p. 253-265, 1988.

FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. Learning and teaching styles in engineering education. **Journal of Engineering Education**, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988. Disponível em: <[http://www.ncsu.edu/felder-public/Learning\\_Styles.html](http://www.ncsu.edu/felder-public/Learning_Styles.html)>. Acesso em 07 jul. 2015.

FELDER, R. M.; SOLOMAN, B. A. Index of Learning Styles Questionnaire. North Carolina State University, 1991. Disponível em: <<https://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>>. Acesso em 07 jul. 2015.

FERREIRA, A. C.; MOURA, E. F.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. Análise das disciplinas de formação pedagógica oferecidas pelos mestrados acadêmicos de Minas Gerais em Administração. XVIII Seminários de Administração, Novembro, 2015.

GARCIA, R.; CARRION, A. C.; DELGADO, E. P. Evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación. Un estudio a través del Psychological Literature- (1984-1992). **Revista de Historia de la Psicología**, n. 13, v. 4, p. 1-17, 1992.

GASPARINI, I.; KEMCZINSKI, A.; DIAS, C. C. L. Descoberta dos estilos de aprendizagem em um ambiente e-learning. In: International Conference on Engineering and Technology Education, 2010. Ilhéus. **Anais...** Ilhéus: 2010.

GEIGER, M. A. Learning styles of introductory accounting students: an extension to course performance and satisfaction. **Accounting Educators Journal**, v.IV, n. 1, p.22-39, spring, 1992.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Didática no ensino superior**. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, v.29, n. 1, p.17-36, 2013.

GODOY, A. S. **Didática para o ensino superior**. São Paulo: Iglu, 1988.

GOMES, G. R. S.; SILVA, A. B.; SANTOS, G. T.; FIDELIS, S. T. S. Estilos de aprendizagem de alunos de cursos de graduação em Administração: uma análise multidimensional. In: ENANPAD; XXXIX, 2015. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2015.

HOUSSAYE, J. **Théorie et Pratiques de l'Education Scolaire: le triangle pédagogique**. Ciências da Educação. Universidade de Rouen, 1988.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2012 Resumo Técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf)> Acesso em 18 set 2015.

JONES, S. Learning styles and learning strategies: Towards learner independence. **In:** Forum for Modern Language Studies. Oxford University Press, 1998. p. 114-129.

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

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

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

KUETHE, J. L. **O processo ensino-aprendizagem.** 2. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.

KUNASARAPHAN, K. English Learning Strategy and Proficiency Level of the First Year Students. **Anais... 7th World Conference on Educational Sciences.** Athens, Greece, 2015.

LEE, Y.; NELDER, J.A. Generalized linear models for the analysis of quality improvement experiments. **The Canadian Journal of statistics,** Ottawa, v.26, PP.95-105, 1998.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. Difusão das estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação no curso de Administração. In: ENANPAD; XXXVI, 2012. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2012.

LIMA FILHO, R. N. Autorregulando e autodeterminando – duas formas de alunos de pós-graduação aprenderem a aprender contabilidade. 2016. 165 p. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) Faculdade de Economia Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIMA FILHO, R. N.; NOVA, S. P. C. C. Elas regulam mais? Aprendizagem autorregulada em mestrandos e doutorandos em Contabilidade no Brasil. In: ENANPAD; XL, 2016. Costa do Sauípe. **Anais...** Bahia: 2016.

LIMA FILHO, R. N.; LIMA, G. A. S. F.; BRUNI, A. L. Self-Regulated Learning in Accounting: Diagnosis, Dimensions and Explanations. **Brazilian Business Review,** n. 1, v.12, p. 36-54, 2015.

LINS, M. R.C.; ARAUJO, M. R.; MINERVINO, C. A. S. M. Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do ensino fundamental. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** v. 15, n. 1, 63-70, 2011.

LOPES, W. M. G. ILS – Inventário de Estilos de Aprendizagem de Felder-Soloman: investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte. 2002. 107p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MANTOVANI, D. M. N.; VIANA, A. B. N.; CARVALHO, L. C. Estratégias de aprendizagem na educação online: um estudo em uma IES portuguesa. In: ENEPQ, V, 2015.Salvador. **Anais...**Salvador: 2015.

MARINI, J. A. S., BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, ano 4, vl. 1, 2014, p.102-126.

MARTINS, L. B.; ZERBINI, T. Escala de estratégias de aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido. **Psico-USF**, v. 19, n. 2, p.317-328, 2014.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo (ReAT)**, v. 2, n. 1, 2013.

MORRISON, M.; SWEENEY, A.; HEFFERNAN, T. Learning styles of on-campus and off-campus marketing students: the challenge for marketing educators. **Journal of Marketing Education**, v. 25, n. 3, p.208-217, 2003.

MOROZINI, J. F.; CAMBRUZZI, D.; LONGO, L. Fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis do ponto de vista acadêmico. **Revista Capital Científico**, v. 5, n. 1, p.87-102, 2007.

NELDER, J. A. E WEDDERBURN, R. W. M. Generalized linear models. **Journal of the Royal Statistical Society A** 135, 370-384, 1972.

NGANGA, C.S.N.; BOTINHA, R.A.; MIRANDA, G.J.; LEAL, E.A. Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, n. 14, v. 1, p. 83-99, 2016.

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

NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Cadernos de estudos**, n. 21, p.1-20, 1999.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, n. 4, v.25, p.531-536, 2009.

PAULA, G. A. Modelos de Regressão com apoio computacional. São Paulo, fevereiro de 2013. (link: [http://www.ime.usp.br/~giapaula/texto\\_2013.pdf](http://www.ime.usp.br/~giapaula/texto_2013.pdf))

PELLÓN, M.; NOME, S.; ARÁN, A. Relação entre estilos de aprendizagem e rendimento acadêmico dos estudantes do quinto ano de medicina. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 72, n. 3, p.181-184, 2013.

PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, n. 12, v. 3, p.351-359, 2013.

PILLING-CORMICK, J.; GARRISON, D. R. Self-directed and self-regulated learning: conceptual links. **Canadian Journal of University Continuing Education**, v. 33, n. 2, p.13-33, 2007.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. **Academic Press**, 2000.

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU: Editora Pedagógica d Universidade de São Paulo, 1987.

PORTILHO, L. A.; BARBOSA, J. P. G.; MIRANDA, G. J.; TAVARES, M. A adoção do sisu e a evasão na Universidade Federal de Uberlândia, XVIII Seminários de Administração, Novembro, 2015.

POZO, J. J. Estratégias de Aprendizagem. **In:** COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 176-197.

PUPPO, E. A.; TORRES, E. O. Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. **Revista Estilos de Aprendizaje**, vol. 4, n.4, pp. 22-35, 2009.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. : BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003, p. 76-97.

REBECCA, L. Language learning styles and strategies: An over-view. **Online publication**, v. 2, n. 0, p. 1-25, 2003.

RETANA, J. A. G. Reflexiones sobre los estilos de aprendizaje y el aprendizaje del cálculo para Ingeniería. **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”**, v. 13, n. 1, p.1-28, 2013.

SAMPAIO, R. K. N.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. S. L. F. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação**, v. 42, p.119-142, 2012.

SAMRUAYRUEN, B.; ENRIQUEZ, J.; NATAKUATOONG, O.; SAMRUAYRUEN, K. Self-regulated learning: a key of successful learner in online learning environments in Thailand. **Journal of Education Computing Research**, n. 48, v.1, p.45-69, 2013.

SANT’ANNA, A. M. O. **Ferramentas para modelagem e monitoramento de características de qualidade do tipo fração**. 2009. 157p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

SANTOS, S. C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Cadernos de pesquisas em Administração**, v. 8, n.1, p. 69-82, 2001.

SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**, ano XI, n. 40, p. 19-31, 2005.

SCHUNK, D. H. Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. **Educ Psychol Rev**, v. 20, p.463–467, 2008.

SILVA, D. M. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de Contabilidade na FEA-RP/USP**. 2006. 172 p. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) Faculdade de Economia Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

SILVA, D. M.; LEAL, E. A.; PEREIRA, J. M.; OLIVEIRA NETO, J. D. Estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico na Educação a Distância: uma investigação em cursos de especialização. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 17, n.57, p.1300-1316, jul/set, 2015.



SILVA, D. M.; OLIVEIRA NETO, J. D. O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de Contabilidade. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 21, n. 4, p.123-156, out/dez, 2010.

SILVA, L. L. V. **Estilos e estratégias de aprendizagem de estudantes universitários**. 2012. 125 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SLOMSKI, V. G.; LAMES, E. R.; MEGLIORINI, E.; LAMES, L. C. J. Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de Gestão de Custos em um curso de Ciências Contábeis. **Revista Universo Contábil**, v. 9, n. 4, p. 71-89, 2013.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, 2010.

SOUZA, L. F.N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, n.36, p.95-107, 2010.

SOUZA, C. R.; TANAKA, J. O.; DIAS, M. F.; SILVA, N. B. O processo e os estilos de aprendizagem de gestores de diferentes formações: administradores e não administradores. **Revista de Gestão e Secretariado-GeSec**, v. 5, n. 2, p 72-96, 2014.

STOUT, D. E.; RUBLE, T. L. A reexamination of accounting student learning styles. **Journal of Accounting Education**, v. 9, p.341-354, 1991.

ZIMMERMAN, B. J; PONS, M. M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, v. 23, n. 4, 614-628.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: Which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, v. 11, p.307-313, 1986.

WAR, P.; DOWNING, J. Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. **British Journal of Psychology**, v. 91, p. 311-333, 2000.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário Utilizado

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Estilos e estratégias de aprendizagem: um estudo com discentes do curso de Ciências Contábeis”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lara Fabiana Moraes Borges, sob orientação da Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal.

Nesta pesquisa nós estamos buscando identificar e analisar as relações existentes entre o estilo de aprendizagem dos discentes e as estratégias utilizadas para aprender destes, nos estudantes de ciências contábeis na cidade de Uberlândia.

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

Os riscos consistem em, no mínimo, haver a interrupção temporária da pesquisa, impossibilidade dos sujeitos em participar da pesquisa dentro do tempo proposto, por impedimentos pessoais. Poderá haver riscos de identificação dos respondentes, porém será feito o possível para minimizá-los, deixando as respostas no anonimato. Em toda estas situações, haverá a reformulação do tempo de desenvolvimento da pesquisa, para que ela continue e termine dentro do prazo estipulado no cronograma. Os benefícios aos participantes da pesquisa serão indiretos, visto que ao se conhecer o estilo de aprendizagem dos discentes os professores poderão alinhar os métodos de ensino com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Além disto, será possível mapear as principais estratégias adotadas, e ainda as que se relacionam melhor com os estilos de aprendizagem, promovendo uma motivação positiva para aprender, por parte dos alunos, bem como reflexo positivo no desempenho auferido.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Lara Fabiana Moraes Borges – larafaborges@gmail.com e/ou Edvalda Araújo Leal – edvalda@facic.ufu.br. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Neves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131

### 1ª Parte/ Pesquisa : CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

Marque “X” na alternativa correspondente à sua resposta.

<b>1) Gênero</b> <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	<b>2) Idade:</b> _____  <b>3) Semestre que está cursando:</b> _____	<b>4) Turno que estuda</b> <input type="checkbox"/> matutino <input type="checkbox"/> integral <input type="checkbox"/> noturno
<b>5) A faculdade que estuda é</b> <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> particular	<b>6) Estado Civil</b> <input type="checkbox"/> solteiro <input type="checkbox"/> casado <input type="checkbox"/> divorciado/separado	<b>7) Trabalha/ trabalhou durante a graduação</b> <input type="checkbox"/> Sim, mas não foi na área <input type="checkbox"/> Sim, na área do curso <input type="checkbox"/> Não

	( ) viúvo	
--	-----------	--

## **2ª Parte/ Pesquisa : Estilos de Aprendizagem (FELDER; SOLOMAN, 1991)**

Marque na letra “a” ou “b” para indicar sua resposta a cada uma das questões. Assinale apenas uma das alternativas para cada questão. Se as duas alternativas se aplicam a você, escolha aquela que é mais freqüente.

### **1. Eu compreendo melhor alguma coisa depois de**

- a) experimentar.
- b) refletir sobre ela.

### **2. Eu me considero**

- a) realista.
- b) inovador (a).

### **3. Quando eu penso sobre o que fiz ontem, é mais provável que afluam**

- a) figuras.
- b) palavras.

### **4. Eu tendo a**

- a) compreender os detalhes de um assunto, mas a estrutura geral pode ficar imprecisa.
- b) compreender a estrutura geral de um assunto, mas os detalhes podem ficar imprecisos.

### **5. Quando estou aprendendo algum assunto novo, me ajuda**

- a) falar sobre ele.
- b) refletir sobre ele.

### **6. Se eu fosse um professor, eu preferiria ensinar uma disciplina**

- a) que trate com fatos e situações reais.
- b) que trate com ideias e teorias.

### **7. Eu prefiro obter novas informações através de**

- a) figuras, diagramas, gráficos ou mapas.
- b) instruções escritas ou informações verbais.

### **8. Quando eu compreendo**

- a) todas as partes, consigo entender o todo.
- b) o todo, consigo ver como as partes se encaixam.

### **9. Em um grupo de estudo, trabalhando um material difícil, eu provavelmente**

- a) tomo a iniciativa e contribuo com ideias.
- b) assumo uma posição discreta e escuto.

### **10. Acho mais fácil**

- a) aprender fatos.
- b) aprender conceitos.

### **11. Em um livro com uma porção de figuras e desenhos, eu provavelmente**

- a) observo as figuras e desenhos cuidadosamente.
- b) atento para o texto escrito.

### **12. Quando resolvo problemas de matemática, eu**

- a) usualmente trabalho de maneira a resolver uma etapa de cada vez.
- b) frequentemente antevejo as soluções, mas tenho que me esforçar muito para conceber as etapas para chegar a elas.

### **13. Nas disciplinas que cursei eu**

- a) em geral fiz amizade com muitos dos colegas.
- b) raramente fiz amizade com muitos dos colegas.

### **14. Em literatura de não-ficção, eu prefiro**

- a) algo que me ensine fatos novos ou me indique como fazer alguma coisa.
- b) algo que me apresente novas ideias para pensar.

### **15. Eu gosto de professores**

- a) que colocam uma porção de diagramas no quadro.
- b) que gastam bastante tempo explicando.

### **16. Quando estou analisando uma estória ou novela eu**

- a) penso nos incidentes e tento colocá-los juntos para identificar os temas.
- b) tenho consciência dos temas quando termino a leitura e, então, tenho que voltar atrás para encontrar os incidentes que os confirmem.

**17. Quando inicio a resolução de um problema para casa, normalmente eu**

- a) começo a trabalhar imediatamente na solução.
- b) primeiro tento compreender completamente o problema.

**18. Prefiro as ideias**

- a) objetivas.
- b) teóricas.

**19. Relembro melhor**

- a) o que vejo.
- b) o que ouço.

**20. É mais importante para mim que o professor**

- a) apresente a matéria em etapas sequenciais claras.
- b) apresente um quadro geral e relacione a matéria com outros assuntos.

**21. Eu prefiro estudar**

- a) em grupo.
- b) sozinho(a).

**22. Eu costumo ser considerado(a)**

- a) cuidadoso(a) com os detalhes do meu trabalho.
- b) criativo(a) na maneira de realizar meu trabalho.

**23. Quando busco orientação para chegar a lugar desconhecido, eu prefiro**

- a) um mapa.
- b) instruções por escrito.

**24. Eu aprendo**

- a) num ritmo bastante regular. Se estudar pesado, eu “chego lá”.
- b) em saltos. Fico totalmente confuso(a) por algum tempo e, então, repentinamente eu tenho um “estalo”.

**25. Eu prefiro primeiro**

- a) experimentar as coisas.
- b) pensar sobre como é que eu vou fazer.

**26. Quando estou lendo como lazer, eu prefiro escritores que**

- a) explicitem claramente o que querem dizer.
- b) dizem as coisas de maneira criativa, interessante.

**27. Quando vejo um diagrama ou esquema em uma aula, relembro mais facilmente**

- a) a figura.
- b) o que o professor disse a respeito dela.

**28. Quando considero um conjunto de informações, provavelmente eu**

- a) presto mais atenção nos detalhes e não percebo o quadro geral.
- b) procuro compreender o quadro geral antes de atentar para os detalhes.

**29. Relembro mais facilmente**

- a) algo que fiz.
- b) algo sobre o qual pensei bastante.

**30. Quando tenho uma tarefa para executar, eu prefiro**

- a) dominar uma maneira para a execução da tarefa.
- b) encontrar novas maneiras para a execução da tarefa.

**31. Quando alguém está me mostrando dados, eu prefiro**

- a) diagramas e gráficos.
- b) texto sumarizando os resultados.

**32. Quando escrevo um texto, eu prefiro trabalhar (pensar a respeito ou escrever)**

- a) a parte inicial do texto e avançar ordenadamente.
- b) diferentes partes do texto e ordená-las depois.

**33. Quando tenho que trabalhar em um projeto em grupo, eu prefiro que se faça primeiro**

- a) um debate (brainstorming) em grupo, onde todos contribuem com ideias.
- b) um brainstorming individual, seguido de reunião do grupo para comparar as ideias.

**34. Considero um elogio chamar alguém de**

- a) sensível.
- b) imaginativo.

**35. Das pessoas que conheço em uma festa, provavelmente eu me recordo melhor**

- a) de sua aparência.
- b) do que elas disseram de si mesmas.

**36. Quando estou aprendendo um assunto novo, eu prefiro**

- a) concentrar-me no assunto, aprendendo o máximo possível.

b) tentar estabelecer conexões entre o assunto e outros com ele relacionados.

**37. Mais provavelmente sou considerado(a)**

- a) expansivo(a).  
b) reservado(a).

**38. Prefiro disciplinas que enfatizam**

- a) material concreto (fatos, dados).  
b) material abstrato (conceitos, teorias).

**39. Para entretenimento, eu prefiro**

- a) assistir televisão.  
b) ler um livro.

**40. Alguns professores iniciam suas preleções com um resumo do que irão cobrir. Tais assuntos são**

- a) de alguma utilidade para mim.  
b) muito úteis para mim.

**41. A ideia de fazer o trabalho de casa em grupo, com a mesma nota para todos do grupo**

- a) me agrada.  
b) não me agrada.

**42. Quando estou fazendo cálculos longos,**

- a) tendo a repetir todos os passos e conferir meu trabalho cuidadosamente.  
b) acho cansativo conferir o meu trabalho e tenho que me esforçar para fazê-lo.

**43. Tendo a descrever os lugares onde estive**

- a) com facilidade e com bom detalhamento.  
b) com dificuldade e sem detalhamento.

**44. Quando estou resolvendo problemas em grupo, mais provavelmente eu**

- a) penso nas etapas do processo de solução.  
b) penso nas possíveis conseqüências, ou sobre as aplicações da solução para uma ampla faixa de áreas.

**3ª Parte/ Pesquisa: Estratégias de Aprendizagem (BORUCHOVITCH et al., 2006)**

As próximas questões referem-se às estratégias que você pode utilizar para aprender. Pense na(s) forma(s) como você, em geral, costuma estudar ou se preparar para uma avaliação e aponte por meio de uma nota de zero a dez, sendo 0 para ‘NUNCA’, 10 para ‘SEMPRE’ ou nas posições intermediárias, conforme a intensidade da sua concordância com os itens:

0 “Nunca”	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 “Sempre”
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------

Estratégias de Aprendizagem	Nota da escala
1. Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?	
2. Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	
3. Você resume os textos que o professor pede para estudar?	
4. Quando você estuda, você percebe se não está conseguindo aprender?	
5. Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para	
6. Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?	
7. Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	
8. Quando você estuda, você consegue perceber o quanto está aprendendo?	
9. Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma?	
10. Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o professor explicou em aula?	
11. Você percebe quando não entende o que está lendo?	
12. Quando você percebe que não entendeu o que leu, você costuma parar e ler novamente?	
13. Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”?	
14. Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?	
15. Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor está dando explicações?	

16. Você escuta música, assiste televisão, ou acessa internet enquanto estuda ou faz a lição de casa?	
17. Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?	
18. Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo tarefas de casa?	
19. Você costuma “se esquecer” de fazer as tarefas de casa?	
20. Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	

**Agradecemos a participação na pesquisa.**  
**Para receber os resultados deixe seu e-mail:**

---

## APÊNDICE B- Parecer do Comitê de Ética

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESTILOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

**Pesquisador:** Edvalda Araujo Leal

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 50236115.7.0000.5152

**Instituição Proponente:** FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio



## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.385.304

### **Apresentação do Projeto:**

Conforme apresenta o protocolo: O processo de ensino aprendizagem compreende-se da relação entre três elementos fundamentais: o professor, o aluno e o conteúdo, sendo que estes, estão inseridos em um contexto. O professor tem o papel de ensinar o conteúdo e formar os alunos, utilizando para isto técnicas didáticas e pedagógicas diversas, o aluno, por sua vez, desenvolve técnicas próprias para aprender o conteúdo que deve estar em constante atualização. Assim, o estudo deseja contribuir com as discussões que envolvem os estilos e as estratégias de aprendizagem.

Em relação aos procedimentos a pesquisa será do tipo levantamento (survey), visto que serão aplicados questionários aos discentes do curso de Ciências Contábeis da cidade de Uberlândia. O instrumento contará com questões para identificar o perfil do respondente, o seu estilo de aprendizagem de acordo com a metodologia ILS de Felder-Soloman (1991), e ainda, as questões acerca das estratégias de aprendizagem utilizadas, por meio da escala proposta por Boruchovitch et al (2006). A população alvo para o estudo será os discentes do curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial na cidade de Uberlândia (MG). A cidade de Uberlândia está localizada no interior do estado de Minas Gerais e possui sete IES que oferecem o curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial, sendo seis delas privadas e uma pública. Assim, a amostra será não probabilística, e deverá conter um número mínimo de 1000 respondentes, considerando um erro de 3% em um intervalo de confiança de 95%.

Em relação ao instrumento de coleta de dados, o mesmo será constituído de três partes. A primeira, abordará questões para caracterização dos respondentes, a segunda, será composta pelo ILS de Felder e Soloman (1991), e a terceira, será composta por questões sobre as estratégias de aprendizagem, desenvolvido por Boruchovitch et al (2006).

Após elaboração do questionário, o mesmo passará por um pré teste junto a discentes de uma das instituições, com intuito de validar o instrumento e realizar possíveis ajustes.

Na sequência, o projeto juntamente com o instrumento serão enviados ao Comitê de Ética, para fins de análise e avaliação, considerando que a pesquisa envolve a participação de seres humanos. Cabe destacar que o instrumento poderá sofrer ajustes e adaptações caso sejam solicitadas.

Tal procedimento será seguido até que se chegue à versão final do instrumento de coleta de dados. Após esta etapa, para coletar os e-mails dos discentes que estudam na modalidade presencial o curso de Ciências Contábeis em Uberlândia, irá ser utilizado um banco de dados disponibilizado pelos organizadores do I Congresso UFU de Contabilidade. Em posse de tal banco, serão enviados e-mails com o convite para a participação na pesquisa. O questionário será depositado em uma plataforma eletrônica, com o intuito

de facilitar o acesso dos respondentes, e o link do mesmo será enviado de forma eletrônica (e-mail) aos discentes. Importante destacar, que o discente, no momento do convite para a pesquisa, irá declarar que está de acordo com a participação, caso não esteja, será direcionado a uma página de agradecimento.

#### CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Para o estudo proposto, serão considerados apenas os discentes matriculados no curso de Ciências Contábeis na cidade de Uberlândia. Cabe destacar que a pesquisa se limita aos cursos oferecidos de forma presencial. O estudo, também irá abranger apenas os discentes que estarão cursando graduação no primeiro semestre do ano de 2016.

#### CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Para a realização da pesquisa serão considerados os discentes de graduação de Ciências Contábeis na modalidade presencial das IES de Uberlândia-MG, assim, não serão considerados os discentes de pós graduação das modalidades stricto e lato sensu. Além disto, o estudo limita-se, por considerar apenas uma região do estado mineiro, e por tratar de aspectos próprios dos indivíduos, os resultados não poderão ser generalizados para outras populações.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

O objetivo geral do estudo é identificar as relações existentes entre os estilos de aprendizagem ILS de Felder e Soloman (ativo/reflexivo, sensorial/intuitivo, visual/verbal e sequencial/global) e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos dos cursos de Ciências Contábeis em Uberlândia (MG).

Objetivo Secundário:

Para que seja possível atingir o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- i. Identificar os estilos e estratégias de aprendizagem predominantes no curso de Ciências Contábeis;
- ii. Detectar se há diferenças entre os estilos e estratégias adotadas por gênero, faixa etária, IES, entre outras;
- iii. Analisar a relação existente entre os estilos de aprendizagem e estratégias adotadas pelos discentes.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo os pesquisadores:

Riscos: Os riscos consistem em, no mínimo, haver a interrupção temporária da pesquisa, dificuldades de acesso ao site elaborado para a visita dos voluntários, impossibilidade dos sujeitos em participar da pesquisa dentro do tempo proposto, por impedimentos pessoais ou ainda por dificuldades dos sujeitos em utilizar os recursos tecnológicos. Poderá haver riscos de identificação dos respondentes, porém será feito o possível para minimizá-los, deixando as respostas no anonimato.

Benefícios: Espera-se que a presente pesquisa contribua com os docentes, visto que ao se conhecer o EdA dos discentes poderá optar por métodos de ensino alinhados, proporcionando uma melhora no processo de ensino aprendizagem. Ao mesmo tempo, ao discente também que ao conhecer seu EdA poderá aplicar as estratégias de aprendizagem mais adequadas para aprender promovendo uma motivação positiva para aprender, bem como reflexo positivo no desempenho auferido.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não há.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos obrigatórios são apresentados.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 1.331.983, de 21 de Novembro de 2015, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Dezembro de 2016.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 ) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_608148.pdf	21/12/2015 13:49:27		Aceito
Outros	Carta_Resposta.docx	21/12/2015 13:48:00	Lara Fabiana	Aceito
Projeto Detalhado /Brochura Investigador	Projeto_CEP.docx	21/12/2015 13:39:10	Lara Fabiana	Aceito
Outros	LattesEdvalda_Lara.docx	19/10/2015 19:57:52	Lara Fabiana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Lara.docx	19/10/2015 19:51:12	Lara Fabiana	Aceito
Outros	Proposta_Questionario.doc	15/10/2015 11:01:38	Lara Fabiana	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Equipe.pdf	15/10/2015 10:34:25	Lara Fabiana	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	13/10/2015 10:42:17	Lara Fabiana	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLANDIA, 07 de Janeiro de 2016

**Assinado por:**

---

**Sandra Terezinha de Farias Furtado**  
**(Coordenador)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG

