

Os Estilos de Aprendizagem Influenciam o Desempenho Acadêmico dos Alunos de Finanças?

Autoria: Rebeca Albuquerque Cordeiro, Anielson Barbosa da Silva

RESUMO

A Aprendizagem Experiencial é uma abordagem utilizada na educação de adultos por enfatizar as experiências de vida e os processos externos de interação entre os indivíduos e o ambiente e sua importância para os processos internos de reflexão e análise crítica. Nessa perspectiva, o modelo de aprendizagem vivencial de David Kolb preconiza que a maioria das pessoas desenvolve estilos de aprendizagem que priorizam determinadas habilidades em detrimento de outras. Por essa razão, o autor desenvolveu um instrumento com o objetivo de medir as características de cada indivíduo como aprendiz. Além disso, ele procura demonstrar como os estilos individuais de aprendizagem afetam a educação gerencial. De acordo com pesquisas realizadas pelo autor, os profissionais da área de Finanças possuem estilos de aprendizagem predominantemente do tipo convergente ou assimilador, devido à facilidade com que lidam com as ciências exatas e a criação de modelos (KOLB, 1997). Dessa forma, supõe-se que os estudantes que possuem esses estilos de aprendizagem obtêm desempenho acadêmico superior nos componentes curriculares de Finanças dos cursos de Administração. Nesse sentido, este artigo objetiva analisar os estilos de aprendizagem dos alunos de Administração de Instituições de Ensino Superior da cidade de João Pessoa, de acordo com o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb, e verificar se existe relação entre esses estilos e o desempenho acadêmico nos componentes curriculares de Finanças. Adicionalmente, buscou-se identificar possíveis correlações entre as demais variáveis do estudo com os estilos de aprendizagem e o desempenho acadêmico, separadamente. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário de perguntas fechadas. A amostra final foi composta por 114 estudantes, sendo 25 de instituição pública e 89 de instituições privadas. Foram utilizadas as seguintes abordagens metodológicas: técnicas estatísticas descritivas, a fim de caracterizar a amostra e identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes; e testes qui-quadrado de independência e ANOVA, por meio dos quais se analisou o grau de independência entre as variáveis estudadas. De acordo com os resultados obtidos, verificou-se que o desempenho acadêmico nos componentes curriculares de Finanças independe dos estilos de aprendizagem dos estudantes pesquisados. Em contrapartida, observou-se que o desempenho dos estudantes difere com relação ao tipo de instituição de ensino. Por outro lado, conforme previsto pela literatura, verificou-se que a experiência profissional interfere nos estilos de aprendizagem dos estudantes. Portanto, embora não se tenha revelado relação de dependência entre os estilos de aprendizagem dos estudantes e o desempenho acadêmico em Finanças, pode-se concluir que os resultados deste estudo são coerentes com os pressupostos de Kolb, cujo foco reside na Aprendizagem Experiencial.

1 INTRODUÇÃO

A Administração é uma ciência aplicada, que demanda diferentes perfis pessoais e profissionais de acordo com diferentes subáreas como: finanças, gestão de pessoas, *marketing*, produção, logística entre outras. Evidencia-se, portanto, a necessidade de diversificação de métodos de ensino em Administração, que possibilitem uma aprendizagem adequada de suas diversas temáticas.

Outro aspecto que merece destaque é o enfoque prático da Administração, que visa, sobretudo, ao desenvolvimento de competências gerenciais em sujeitos que, em muitos casos, já possuem alguma experiência profissional. Conforme Mintzberg (2006), a transmissão de conhecimento pelo professor é apenas uma parte do processo de aprendizagem, haja vista o conhecimento experiencial e prático dos estudantes que, por sua vez, também se tornam participantes ativos do processo. Dessa forma, os educadores universitários devem se comportar não como instrutores, mas como facilitadores do processo de aprendizagem, desde que os alunos tenham maturidade e se comportem como adultos como preconiza a Andragogia (KNOWLES, 1980; CRANTON, 2006).

Kolb (1997) considera que existe uma falta de entendimento que conduz a uma perspectiva fatalista do processo de aprendizagem dos gerentes ou administradores. Por sua vez, ele propõe o modelo de aprendizagem vivencial, que procura demonstrar como os estilos individuais de aprendizagem afetam a educação gerencial. O autor preconiza que a maioria das pessoas desenvolve estilos de aprendizagem que priorizam determinadas habilidades em detrimento de outras e desenvolveu um instrumento (Inventário de Estilo de Aprendizagem), com o objetivo de medir as características de cada indivíduo como aprendiz.

Evidências empíricas acerca da aprendizagem experiencial são amplamente encontradas na literatura, tanto internacional como nacional. Loo (1996) verificou que os estilos de aprendizagem dos estudantes de Administração de uma universidade dos Estados Unidos são bastante diversificados. Glass (2008) analisou o impacto dos estilos de aprendizagem na escolha por métodos de ensino tradicional ou *on line* em programas de Doutorado e comparou os estilos de aprendizagem nesses dois ambientes. Kozub (2010) investigou o possível impacto dos estilos de aprendizagem no desempenho dos estudantes em um ambiente virtual de aprendizagem.

No Brasil, vários estudos foram desenvolvidos com o objetivo de identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes universitários. Cerqueira (2000) realizou um estudo amplo com 2552 estudantes de diversas áreas do conhecimento, distribuídos pelas cinco regiões do país. Também foram realizados estudos em áreas de conhecimento específicas como Medicina (SOBRAL, 1992), Engenharia de Produção (FREITAS; CRUZ; ESCRIVÃO FILHO, 2006), Ciências Contábeis (TANNER; MORGAN, 2007; NOGUEIRA; GOMES, 2010), Sistemas de Informação (LINDERMANN, 2008) entre outras. A Universidade Estadual de Ponta Grossa - Paraná possui um núcleo de pesquisa que visa identificar os estilos de aprendizagem dos seus alunos e professores. Foram publicados os resultados parciais da área de Ciências Contábeis (VALENTE; ABIB; KUSNIK, 2006) e Comunicação Social – Jornalismo (VALENTE *et al.*, 2008).

Os estilos de aprendizagem de Kolb também foram estudados em contextos específicos, como por exemplo, na elaboração e aplicação de jogos de empresas para o estudo do Mercado de Capitais (FREITAS, 2007). Também se verificou de maneira exploratória a existência de correlação com o grau de memorização de propagandas cuja estrutura discursiva estava de acordo com determinados estilos de aprendizagem (GRISI; BRITO, 2004). Munck e Munck (2009) estudaram a relação entre os estilos de aprendizagem de estudantes de pós-graduação em Administração da Universidade Estadual de Londrina e os processos de aprendizagem nas organizações. Eles identificaram que a aprendizagem operacional nas

universidades, ou seja, a ausência de potencial questionador por parte dos estudantes, está fortemente arraigada nas organizações, na medida em que procuram agir com o mínimo de reflexão e o máximo de aplicação.

Outros estudos brasileiros buscaram verificar a relação entre os estilos de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes. Silva (2006) estudou o impacto dos estilos de aprendizagem dos alunos, professores e disciplinas do curso de Ciências Contábeis no desempenho acadêmico dos estudantes da Faculdade de Economia, Administração de Contabilidade-USP de Ribeirão Preto. Nesta mesma universidade, Pimentel (2009) analisou a influência dos estilos de aprendizagem e da atitude dos estudantes perante as disciplinas de Estatística Aplicada de outros cursos de graduação. Leite Filho *et al.* (2008) realizaram um estudo exploratório entre os estilos de aprendizagem dos estudantes e o desempenho acadêmico nas disciplinas de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros.

De acordo com pesquisas realizadas por Kolb, os profissionais da área de Finanças possuem estilos de aprendizagem predominantemente do tipo convergente ou assimilador, devido à facilidade com que lidam com as ciências exatas e a criação de modelos (KOLB, 1997). Dessa forma, supõe-se que os estudantes que possuem esses estilos de aprendizagem obtêm desempenho acadêmico superior nos componentes curriculares de Finanças dos cursos de Administração.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo principal analisar os estilos de aprendizagem dos alunos de Administração de Instituições de Ensino Superior - IES da cidade de João Pessoa, de acordo com o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb, e verificar se existe relação entre esses estilos e o desempenho acadêmico nos componentes curriculares de Finanças. Também se buscou identificar possíveis correlações entre os estilos de aprendizagem e o desempenho acadêmico, separadamente, com as demais variáveis do estudo, como a experiência profissional dos alunos, gênero e faixa etária.

Acredita-se que o conhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem pode melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino adequadas ao perfil dos alunos. Ademais, espera-se que os resultados deste trabalho contribuam para o aperfeiçoamento dos processos de aprendizagem, bem como para o desenvolvimento de estratégias que reduzam a lacuna existente entre a teoria e a prática no ensino de Finanças.

O artigo está organizado da seguinte forma: a seção subsequente apresenta uma breve revisão da literatura sobre teorias de aprendizagem, sobretudo a Aprendizagem Experiencial, desempenho acadêmico e ensino de Finanças para os cursos de Administração. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos, os resultados obtidos e algumas considerações finais que ajudam a entender a dinâmica da aprendizagem na Educação Superior.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aprendizagem pode ser compreendida a partir de várias perspectivas teóricas, com pressupostos epistemológicos que delimitam caminhos para entender o fenômeno (MERRIAM; CAFARELA, 1999; EASTERBY-SMITH; BURGOYNE, 2003). A *Teoria Comportamental* vislumbra o processo de aprendizagem como um mecanismo simples de resposta específica a um determinado estímulo. Sua ênfase reside nos comportamentos observáveis, sem considerar os aspectos mentais subjacentes (CHEETHAM; CHIVERS, 2001).

O *Cognitivismo* ressalta os processos mentais do indivíduo, considerando que, no processo de aprendizagem, as novas informações recebidas são associadas a informações já existentes na memória. Assim, a mente adquire e reorganiza suas próprias estruturas

cognitivas. O *Construtivismo* considera que a aprendizagem é um processo no qual o indivíduo constrói o conhecimento. Ele é visto como um agente ativo de sua aprendizagem, que cria interpretações de mundo baseadas em suas experiências anteriores, o que resulta na sua própria transformação como pessoa (CHEETHAM; CHIVERS, 2001).

Uma abordagem considerada importante, sobretudo na educação de adultos, é a *Aprendizagem Experiencial*, que normalmente se refere ao reconhecimento e à aplicação das experiências informais anteriores dos aprendizes. Ela pode ser compreendida como a aprendizagem na qual as dimensões de conteúdo, incentivo e interação são envolvidas de forma subjetivamente equilibrada e substancial. Além disso, quanto mais significativa for a aquisição individual, mais a aprendizagem poderá ser caracterizada como experiencial (ILLERIS, 2007).

A aprendizagem experiencial não é uma única teoria, mas engloba uma série de conceitos relacionados e modelos de aprendizagem, dos quais muitos são usados em projetos de programas de desenvolvimento profissional. Considera-se que, nesse processo, as ideias são constantemente formuladas e reformuladas através de experiências de vida. Por essa razão, essa perspectiva é bastante utilizada na aprendizagem de adultos (CHEETHAM; CHIVERS, 2001).

Kolb (1984) estabelece que a aprendizagem experiencial tem os seus pressupostos fundamentados nas teorias de John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget e define aprendizagem como um processo em que o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência. Esse processo é adaptativo e holístico, que mescla experiência, percepção, cognição e comportamento dos indivíduos e envolve transações entre estes e o ambiente.

O *Modelo de Aprendizagem Vivencial* de Kolb provê uma melhor compreensão dos estilos de aprendizagem dos aprendizes. O ponto chave do modelo é a descrição do ciclo de aprendizagem no qual a experiência se traduz em conceitos, os quais, por sua vez, são usados como guias de escolha de novas experiências.

De acordo com Kolb (1984), a aprendizagem vivencial, tida como um processo, transita entre dois eixos: captar e transformar. A captação é o exercício da percepção e abrange as informações externas, aproximando-as da sua vivência, juntamente com o repertório interno armazenado. Na transformação, a informação inicialmente isolada ganha significado por meio da reflexão e da análise crítica. Portanto, a aprendizagem é um ciclo de interações, permitindo que cada nova informação seja experimentada, observada, refletida e conceituada, o que sugere quatro fases distintas na construção da aprendizagem.

O *Ciclo de Aprendizagem* de Kolb é composto por quatro etapas, nas quais a experiência concreta imediata é a base da observação e da reflexão. As observações são assimiladas na forma de uma teoria a partir da qual se podem deduzir novas implicações para a ação. Essas implicações, por sua vez, servem de guias durante a ação para criar novas experiências. Para que a aprendizagem seja efetiva, é necessário que os aprendizes tenham quatro habilidades, resultantes das dimensões de abstração-concretude e ação-reflexão (KOLB, 1997):

- Experiência Concreta: se envolver completa, aberta e imparcialmente em novas experiências;
- Observação Reflexiva: refletir sobre essas experiências observá-las a partir de diversas perspectivas;
- Conceituação Abstrata: criar conceitos que integrem suas observações em teorias sólidas em termos de lógica;
- Experimentação Ativa: usar essas teorias para tomar decisões e resolver problemas.

O ciclo pode ser iniciado em qualquer fase, mas as etapas seguem uma sequência. Os aprendizes seguem várias vezes por meio do ciclo e, portanto, todo o processo pode ser descrito como uma espiral. O ciclo de aprendizagem fornece *feedback*, que é a base para novas ações e para a avaliação das consequências da ação (AKELLA, 2010).

A combinação dos quatro estágios supracitados, dois a dois e em sequência, gera quatro *estilos individuais de aprendizagem*. Berndt e Igari (2004) ressaltam que dois deles foram propostos por Piaget, em 1970, como as duas formas básicas de aprender: “acomodação” e “assimilação”. Nesse sentido, Kolb acrescentou duas novas combinações dos quatro estilos: o estilo “divergente” e o “convergente”. Conforme as habilidades predominantes em cada estilo, o Inventário de Estilo de Aprendizagem tem com o objetivo medir as características de cada um como aprendiz, conforme se observa na Figura 1.

Figura 1 – Estilos de Aprendizagem propostos por David Kolb

ESTILO	HABILIDADES PREDOMINANTES	CARACTERÍSTICAS
Convergente	Conceituação Abstrata e Experimentação Ativa	Raciocínio hipotético-dedutivo, concentração em problemas específicos, preferem lidar com coisas a pessoas, tendem a se especializar em ciências naturais.
Divergente	Experiência Concreta e Observação Reflexiva	Forte capacidade de imaginação, melhor desempenho em situações de geração de ideias, se interessam por pessoas, tendem a ser imaginativos e emotivos, estilo característico dos gerentes de pessoal.
Assimilador	Conceituação Abstrata e Observação Reflexiva	Raciocínio indutivo, forte capacidade de criar modelos teóricos, assimilar observações desconstruídas e transformá-las numa explicação integrada, estilo característico dos departamentos de pesquisa e planejamento.
Acomodador	Experiência Concreta e Experimentação Ativa	Realizar coisas, executar planos e experimentos, tendem a arriscar-se mais e a se sobressair em situações nas quais precisam adaptar-se a circunstâncias imediatas específicas, estilo característico das áreas de <i>marketing</i> ou vendas.

FONTE: Elaboração própria com base em Kolb (1997).

Os estilos de aprendizagem são influenciados pelo tipo de personalidade, especialização educacional, escolha de carreira, o papel e as tarefas do trabalho atual e influências culturais. Os estilos de aprendizagem não são fixos e podem mudar com o tempo, uma vez que são estados dinâmicos decorrentes do equilíbrio entre duas experiências opostas vivenciadas pelos indivíduos: experimentação/conceitualização e ação/reflexão (KOLB, 1984; KOLB; KOLB, 2005).

Destinado a adultos, o *Inventário de Estilos de Aprendizagem* é usado em uma variedade de ambientes educacionais e de trabalho para fins de desenvolvimento de carreira e de relações interpessoais, habilidades e abordagens para a resolução de problemas (HUTTO, 2009).

A versão original do instrumento é composta por quatro conjuntos de palavras, onde o respondente atribui a cada um, valores de 4 a 1. A expressão que melhor caracteriza a maneira de aprender equivale ao valor 4 e a que menos se relaciona a maneira de aprender equivale ao valor 1. Cada uma das quatro expressões de um conjunto corresponde a um dos estágios de aprendizagem. Para cada estágio, somam-se os pontos de seis das nove expressões e a pontuação obtida em cada estágio indica a inclinação para um determinado momento da aprendizagem. A pontuação dos estilos é obtida por meio da soma sequencial, dois a dois, das pontuações dos estágios (KOLB; RUBIN; MCINTYRE, 1978).

Os estudos envolvendo a aprendizagem experiencial no contexto do ensino podem contribuir significativamente na formação profissional. Assim, analisar as relações entre os

estilos de aprendizagem e o desempenho acadêmico em áreas específicas da Administração pode ampliar a dinâmica do ensino e da ação docente.

2.1 Desempenho Acadêmico e Ensino de Finanças em Cursos de Administração

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração estabelecem as disposições gerais a serem observadas pelas IES em sua organização curricular. Com base nessa Resolução, as IES de todo o país estabelecem o Projeto Pedagógico de Curso, que contempla vários elementos estruturais obrigatórios, dentre eles o sistema de avaliação do ensino e da aprendizagem. Esse sistema deve abranger o conjunto de competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver no decorrer do curso (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005).

Munhoz (2004) define o termo desempenho acadêmico no sentido da atuação observada de um indivíduo ou grupo na execução de tarefas acadêmicas avaliadas em termos de eficiência e rendimento, que refletem ou indicam o seu nível de habilidade. Seus resultados devem ser analisados para orientação futura, tanto do indivíduo ou do grupo, como dos responsáveis pelas atividades acadêmicas oferecidas.

O campo de avaliação dos processos de aprendizagem é muito extenso e com grande diversidade de sentidos. Entretanto, os parâmetros e os instrumentos de avaliação não consideram as peculiaridades de cada população de estudantes, de acordo com a área de conhecimento específico, muito menos as peculiaridades regionais (CERQUEIRA, 2000).

De acordo com Silva (2006), a desarticulação entre a maneira de ensinar e o estilo de aprendizagem dos estudantes provoca uma situação de passividade, com poucas oportunidades de praticar e refletir sobre o que está sendo ensinado. Essa desarticulação prejudica o desempenho e as atitudes dos alunos, tanto no curso como no currículo e na carreira. Ao mesmo tempo, os professores se deparam com notas baixas, falta de interesse e pouca cooperação.

Ao verificar se os estilos de aprendizagem realmente impactam o desempenho acadêmico dos alunos, espera-se também contribuir para uma melhor identificação e compreensão dos estilos de aprendizagem predominantes nos estudantes no contexto de sua formação profissional, que pode variar de acordo com a natureza da IES (pública ou privada) ou até peculiaridades regionais.

O ensino na área de finanças demanda a necessidade de conhecimentos básicos de várias áreas do conhecimento, tais como matemática, estatística, contabilidade e economia, o que propicia os alunos a capacidade de aplicar conceitos de várias áreas e de articular e interpretar informações financeiras para subsidiar a tomada de decisão.

As Finanças Modernas originaram-se na década de 1950. A partir de então, o campo chegou a superar muitas das áreas mais tradicionais da Economia, em termos do número de alunos matriculados nos cursos de Finanças, do número de faculdades ministrando cursos de Finanças e, sobretudo, na quantidade e na qualidade de sua produção acadêmica (MILLER, 1999).

Os primeiros estágios da área de Finanças Empresariais tinham como enfoque a normatização e a padronização das demonstrações contábeis, de modo a permitir comparações entre diferentes empresas, além dos direitos legais dos títulos de crédito e os procedimentos do mercado financeiro, voltados à captação de recursos. Com a evolução da área, ocorreu um deslocamento de seu foco, antes voltado ao cotidiano financeiro da empresa, para a utilização de complexos modelos matemáticos para realizar a análise de ambientes, os quais a informação exerce papel determinante nas decisões dos gestores empresariais. (CAMARGOS; SILVA; DIAS, 2009).

As decisões de Finanças estão presentes em quase todas as medidas tomadas por uma empresa, independentemente de que área funcional reivindique responsabilidade sobre ela. As principais decisões de Finanças Corporativas são divididas em decisões sobre onde investir seus fundos (decisões de investimento), onde levantar esses fundos (decisões de financiamento) e quanto dinheiro retornar para os proprietários (decisões de dividendos). O valor da empresa reflete o seu sucesso em cada uma dessas áreas (DAMODARAN, 2001).

Historicamente, considera-se que os administradores financeiros têm como principal responsabilidade a maximização do valor da empresa para os acionistas. Para Ross, Westerfield e Jaffe (2001), essa criação de valor ocorre nas atividades de investimento, financiamento e gestão de liquidez da empresa, que seriam, portanto, a tarefa mais importante de um gestor financeiro. Assaf Neto (2003) considera que os estudiosos dessa área são responsáveis por assegurar um processo empresarial melhor e mais eficiente de captação e alocação de recursos de capital.

Diante do exposto, evidencia-se a relevância da área de Finanças para a gestão organizacional como um todo, uma vez que trata de aspectos vitais para as empresas. Além disso, é imprescindível que o ensino de Finanças forneça os subsídios necessários para que os alunos se tornem administradores efetivos, inclusive aqueles que não optarem por seguir profissionalmente nessa área específica.

3 METODOLOGIA

Quanto aos *objetivos*, a pesquisa é caracterizada como descritiva, uma vez que tem como objetivo analisar a relação entre os estilos de aprendizagem dos alunos de graduação em Administração e seu desempenho acadêmico em Finanças. Os estudos descritivos têm como objetivo descrever situações e eventos, medir e avaliar diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno investigado (SAMPLIERI; COLLADO; LUCIO, 1998).

Com relação aos *procedimentos*, o presente trabalho envolveu um levantamento de campo. Os levantamentos procuram fatos descritivos, buscando informações para ação ou predição (ROESCH, 2006). O estudo utiliza uma abordagem quantitativa, que se caracteriza pelo uso da quantificação tanto na coleta de informações quanto no seu tratamento, por meio de técnicas estatísticas. Os estudos de natureza quantitativa possuem como vantagens a possibilidade de garantir a precisão dos resultados, reduzir distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança mais elevada quanto às inferências potencialmente realizadas a partir dos dados de campo (RICHARDSON, 1999).

Foram tomados como elementos do universo da pesquisa os estudantes de cursos de graduação em Administração de Instituições de Ensino Superior de uma grande cidade do nordeste do Brasil. Foram excluídos os alunos desistentes ou reprovados por falta, uma vez que não possuem média final, a qual foi utilizada como *proxy* para o desempenho acadêmico. Nestes termos, o tamanho deste universo, pelas estimativas levantadas, foi de 250 estudantes.

Ao todo, foram coletados 126 questionários, sendo 37 de instituições públicas e 89 de instituições privadas. O procedimento de amostragem foi por conveniência e principalmente acessibilidade. Todavia, uma das instituições não forneceu as médias finais dos alunos, levando à exclusão de 12 questionários. Com isso, a amostra final foi composta por 114 estudantes, sendo 25 da instituição pública e 89 das três instituições privadas participantes. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário de perguntas fechadas, baseado em Kolb, Rubin e McIntire (1978), o qual foi preenchido pelos próprios alunos. A aplicação dos instrumentos ocorreu durante os meses de fevereiro e março de 2011.

A análise dos dados foi realizada por meio de técnicas estatísticas descritivas e foi aplicado o teste não paramétrico qui-quadrado para testar hipóteses associadas a algumas

variáveis, quando cruzadas com características da amostra (MAROCO, 2003; PESTANA; GAGEIRO, 2000). Foram realizados testes qui-quadrado para testar (in)dependência, a fim de verificar se o desempenho acadêmico dos alunos difere de acordo com os estilos de aprendizagem. A finalidade era saber se o desempenho acadêmico depende ou não dos estilos de aprendizagem dos alunos.

De forma complementar, realizou-se o teste paramétrico ANOVA, a fim de testar a diferença de médias entre grupos da amostra nos casos em que a análise das relações por meio do cruzamento de determinadas variáveis não era coerente.

4 RESULTADOS OBTIDOS

Esta seção apresenta os resultados obtidos após a análise dos dados. A fim de fornecer uma caracterização da amostra, apresenta-se, inicialmente, uma análise exploratória das variáveis do estudo. Em seguida, são apresentados os resultados dos testes de relações.

4.1 Análise Exploratória

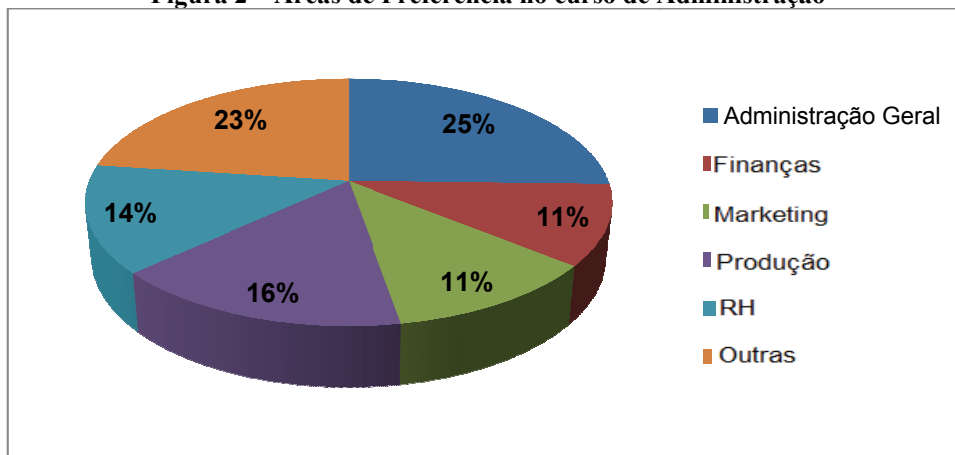
A maior parte da amostra estudada foi composta por estudantes de instituições privadas (78,10%) e matriculados no turno noturno (71,1%). Dos 114 estudantes pesquisados, a maioria ingressou na graduação em Administração em 2008 ou 2009. Na ocasião da pesquisa, todos os estudantes participantes estavam cursando o componente curricular Administração Financeira II no semestre 2011.1, que tem como pré-requisito a aprovação em Administração Financeira I. Isto possibilitou a coleta das médias finais obtidas neste componente, cursado no semestre imediatamente anterior (2010.2). Tendo em vista que nem todos os estudantes seguem rigorosamente a grade curricular do curso, os respondentes se encontravam no 4º, 5º, 6º ou 7º semestres.

A análise dos planos de curso dos componentes curriculares de Administração Financeira das universidades pesquisadas permite constatar que, tanto nas instituições públicas como nas privadas, os componentes seguem certa coerência no que concerne ao conteúdo programático previsto. De maneira geral, o componente Administração Financeira I trata da evolução da teoria das Finanças, dos objetivos e princípios básicos da Administração Financeira, da análise econômica e financeira das empresas, do planejamento financeiro e das principais decisões de curto prazo tomadas pelas empresas, como gestão do capital de giro, ponto de equilíbrio e alavancagem. Já o componente Administração Financeira II se refere às decisões de longo prazo tomadas pelas empresas, como análise de investimento, risco e retorno e custo e estrutura de capital.

Boa parte dos alunos (90,4%), foi aprovada na primeira vez que cursou Administração Financeira I, porém 10 alunos cursaram este componente duas vezes e um aluno cursou três vezes. Com relação à experiência profissional, a maioria dos estudantes pesquisados possui experiência na área de Administração (51,8%) ou em outras áreas (23,7%).

A idade dos estudantes variou de 18 a 45 anos, com a maioria se encontrando na faixa dos 18 aos 23 anos (67,6%). No tocante ao gênero, predominaram estudantes do sexo feminino (58,8%). Foram questionadas as áreas de preferência dos estudantes no curso de Administração. Os resultados encontram-se na Figura 2, mas aproximadamente 25% dos estudantes optou por Administração Geral. Em seguida, as áreas preferidas foram: Produção e Operações (16%), Recursos Humanos (14%) e Marketing e Finanças, com aproximadamente 11% cada. 23% dos estudantes escolheram outras áreas, como por exemplo, Estratégia, Sistemas de Informação e Administração Pública.

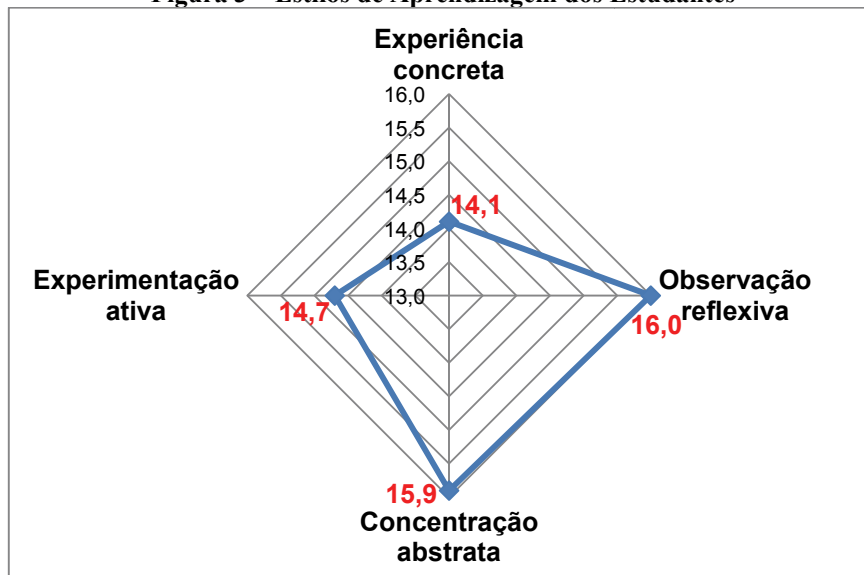
Figura 2 – Áreas de Preferência no curso de Administração



FONTE: Dados da pesquisa (2011)

Com relação aos estilos de aprendizagem, houve predominância do estilo “Assimilador”, cujas habilidades predominantes são a conceituação abstrata e a observação reflexiva. Este resultado corrobora os achados de Cerqueira (2000), cujo levantamento com estudantes brasileiros de diversas áreas do conhecimento mostrou que a maioria possui estilo assimilador. Os demais estilos obtiveram resultados equilibrados, conforme se observa na Figura 3. Com isso, a amostra abrangeu estudantes com as mais diversas características, tanto aqueles que são sistemáticos e disciplinados na construção de esquemas e modelos (convergentes), interessados em vivenciar e se envolver em situações reais (divergentes), reflexivos na busca de significado para ideias e situações (assimiladores), como aqueles que preferem experimentar novas situações e resultados (acomodadores).

Figura 3 – Estilos de Aprendizagem dos Estudantes



FONTE: Dados da pesquisa (2011)

Como medida de desempenho, foi adotada a média final do aluno no componente curricular Administração Financeira I. Conforme comentado anteriormente, foram considerados os alunos efetivamente aprovados no semestre 2010.2. Dessa forma, as médias variaram bastante, tendo em vista que alguns alunos prestaram exame final e, por isso, foram

aprovados com média final inferior a sete pontos. Conforme a Tabela 1, a mediana da nota final obtida pelos estudantes foi 7,8. A nota mínima obtida foi 3,5 e a nota máxima foi 10,0.

Tabela 1 – Médias Finais

Observações Válidas	114
Média	7,811
Mediana	7,800
Desvio-padrão	1,071
Mínimo	3,500
Máximo	10,000

FONTE: Dados da pesquisa (2011)

4.2 Testes de relações

Esta seção apresenta os resultados dos testes realizados, cujo intuito é analisar o grau de independência entre as variáveis estudadas. O principal objetivo do trabalho é verificar se o desempenho acadêmico dos alunos difere de acordo com os estilos de aprendizagem. Portanto, a hipótese a ser testada (H_0) afirma que o desempenho acadêmico independe dos estilos de aprendizagem dos alunos (naturalmente, a hipótese alternativa (H_1) afirma que existe relação de dependência entre o desempenho acadêmico e os estilos de aprendizagem.

Com o intuito de verificar se os estilos de aprendizagem e o desempenho acadêmico diferem em relação às demais variáveis estudadas, também foram realizados testes qui-quadrado de (in)dependência entre essas duas variáveis, separadamente, com as demais variáveis: experiência profissional, gênero, idade etc. De maneira geral, a amostra atendeu aos requisitos de tamanho e distribuição nas diferentes categorias e cruzamentos.

4.2.1 Desempenho Acadêmico e Estilos de Aprendizagem

Para garantir o rigor na realização dos testes, as variáveis foram divididas em classes. Para a variável “desempenho acadêmico”, foram criados três grupos com o mesmo número de elementos cada, separados por cinco percentis em sequência: do 1º ao 30º percentil (baixo), do 35º ao 66º percentil (intermediário) e do 70º ao 100º percentil (alto). Cada grupo foi composto por 34 observações, totalizando 102 observações.

Realizou-se uma ANOVA da variável de origem tomando como referência a variável categorizada em percentil. O primeiro grupo obteve média 6,58; o segundo, 7,84, e o terceiro, 8,97. O resultado da ANOVA foi significativo, indicando que os três grupos possuem medidas estatisticamente distintas entre si. Adicionalmente, realizou-se uma comparação múltipla de médias por meio do teste *post-hoc* LSD. Todos os resultados foram significativos mostrando que, quando tomados dois a dois, os grupos são estatisticamente diferentes.

Tabela 2 – Classificação do Desempenho

Intervalo	Classificação
3,5 a 7,3	Baixo
7,5 a 8,3	Intermediário
8,5 a 10,0	Alto

FONTE: Dados da pesquisa (2011)

Os resultados do teste qui-quadrado de independência para as variáveis “desempenho acadêmico” e “estilos de aprendizagem” encontram-se na Tabela 3. A estatística teste (χ^2) não

foi estatisticamente significativa. Dessa forma, aceita-se a hipótese de que o desempenho acadêmico e os estilos de aprendizagem dos alunos são variáveis independentes.

Tabela 3 – Teste Qui-Quadrado – Desempenho e Estilos de Aprendizagem

		Estilo de Aprendizagem				Total	χ^2 Pearson <i>p-value</i>
		Convergente	Divergente	Assimilador	Acomodador		
Média	3,5 a	O_{ij}	7	9	12	16	0,772
Final	7,3	E_{ij}	7,3	6,7	13,3	6,7	
	7,5 a	O_{ij}	6	7	15	6	
	8,3	E_{ij}	7,3	6,7	13,3	6,7	
	8,5 a	O_{ij}	9	4	3	8	
	10,0	E_{ij}	7,3	6,7	13,3	6,7	
Total		O_{ij}	22	20	40	20	102
		E_{ij}	22,0	20,0	40,0	20,0	102,0

FONTE: Dados da pesquisa (2011)

0 células (0%) têm frequência esperada menor que 5. A frequência mínima esperada é 6,67.

O_{ij} = frequência observada

E_{ij} = frequência esperada

Evidências nacionais e internacionais confirmam este resultado. Embora a análise exploratória de Leite Filho (2008) não utilize testes estatísticos, a pulverização dos resultados encontrados demonstra a inexistência de relação entre o desempenho acadêmico e os estilos de aprendizagem de estudantes de Contabilidade no Brasil. De maneira semelhante, Kozub (2010) verificou que os estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação em Impostos e Finanças Pessoais da Universidade de *Wisconsin-Milwaukee* não possuem qualquer impacto nas notas médias obtidas no curso.

Apesar das evidências apresentadas sugerirem que os estilos de aprendizagem não interferem diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes de Finanças, sabe-se que as características pessoais de cada estilo de aprendizagem demandam diferentes posturas e estratégias de ensino por parte dos professores. Esta recomendação é oportuna no contexto desta pesquisa, tendo em vista que, embora a maioria dos estudantes analisados seja caracterizada no estilo “assimilador”, os demais estilos de aprendizagem também possuem participação significativa (Figura 3).

Embora seja possível que os estudantes aprendam e obtenham desempenho acadêmico satisfatório sem que necessariamente seu estilo de aprendizagem seja atendido, acredita-se que a velocidade e qualidade do aprendizado podem ser potencializadas quando o ambiente, os métodos e os recursos utilizados são complementares ao seu estilo de aprendizagem (VALENTE; ABIB; KUSNIK, 2006).

Em contrapartida, ao tentar atender cada aluno de acordo com seu estilo específico de aprendizagem, o professor dificulta o desenvolvimento de outras habilidades, prejudicando seu desempenho acadêmico e profissional. Por essa razão, considera-se importante que os professores proponham não só atividades que reforcem o que foi ensinado, mas também aquelas que vão ao encontro com as preferências individuais dos estudantes, incentivando o desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem.

A proposta do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb não é avaliar a qualidade da aprendizagem, mas identificar as habilidades e limitações individuais dos estudantes durante este processo. O fato das características descritas no Inventário serem igualmente boas corrobora diretamente os achados desta pesquisa, em que não se identificou

relação de dependência entre os estilos de aprendizagem e o desempenho acadêmico nos componentes curriculares de Finanças.

4.2.2 Desempenho Acadêmico e demais variáveis

O presente trabalho também buscou verificar se o desempenho acadêmico dos alunos difere relativamente às demais variáveis do estudo. Identificou-se que o desempenho dos alunos relaciona-se ao gênero dos estudantes e ao tipo de instituição de ensino. Para as demais variáveis, os resultados levam a aceitação da hipótese de independência. Os principais resultados encontrados são detalhados a seguir.

O teste qui-quadrado entre as variáveis “desempenho acadêmico” e “gênero” rejeita a hipótese nula de independência entre as variáveis. Conforme pode se observar na Tabela 4, a estatística teste (χ^2) é significativa a 10%.

Tabela 4 – Teste Qui-Quadrado – Desempenho e Gênero

			Gênero		Total	χ^2 Pearson <i>p-value</i>
			Feminino	Masculino		
Média Final	3,5 a 7,3	O_{ij}	17	17	34	0,051***
		E_{ij}	20,3	13,7	34,0	
	7,5 a 8,3	O_{ij}	18	16	34	
		E_{ij}	20,3	13,7	34,0	
	8,5 a 10,0	O_{ij}	26	8	34	
		E_{ij}	20,3	13,7	34,0	
Total	O_{ij}	61	41	102		
	E_{ij}	61,0	41,0	102,0		

FONTE: Dados da pesquisa (2011)

***Significante a 10%

0 células (0%) têm frequência esperada menor que 5. A frequência mínima esperada é 13,67.

Hoskins, Newstead e Dennis (1997) analisaram o banco de dados de uma grande universidade inglesa, a fim de determinar quais variáveis contribuem para a previsão do grau de desempenho dos estudantes. A variável “gênero” apresentou fraco poder preditivo. Os autores comentam que, de maneira geral, as pesquisas anteriores encontraram pouca evidência de qualquer padrão global para as médias entre os dois grupos. A análise em painel com dados norte americanos sobre o desempenho acadêmico no período de 1960 a 1994, realizada por Nowell e Hedges (1998), mostrou que as diferenças médias de gênero são pequenas e não se modificaram substancialmente com o passar do tempo. Contudo, muitos estudos nesta área apresentam resultados controversos, alguns favoráveis ao gênero masculino, e outros, ao gênero feminino.

Os resultados desta pesquisa apontam que as frequências observadas na classe de desempenho superior foram favoráveis ao gênero feminino, em comparação às frequências esperadas para cada grupo. Todavia, cabe ressaltar a predominância do gênero feminino no número total de respondentes (58,8%). Ademais, considerando o caráter exploratório e que os resultados deste trabalho estão restritos à amostra utilizada, não se pode concluir a existência de algum padrão de comportamento na relação entre o gênero e o desempenho acadêmico dos estudantes de Finanças.

Outro resultado relevante durante a análise entre o desempenho acadêmico e as demais variáveis do estudo foi o fato do desempenho dos estudantes diferir de acordo com tipo de instituição de ensino. Conforme a Tabela 5, a frequência observada de alunos de

instituições privadas, na categoria superior de notas, foi maior que a frequência esperada. Da mesma maneira, os alunos da instituição pública apresentaram frequência observada maior que a esperada, na categoria inferior de notas. A estatística do teste foi significativa a 1%.

Tabela 5 – Teste Qui-Quadrado – Desempenho e Instituição

			Gênero		Total	χ^2 Pearson <i>p-value</i>
			Privada	Pública		
Média Final	3,5 a 7,3	<i>O_{ij}</i>	18	16	34	0,000*
		<i>E_{ij}</i>	26,7	7,3	34,0	
	7,5 a 8,3	<i>O_{ij}</i>	28	6	34	
		<i>E_{ij}</i>	26,7	7,3	34,0	
	8,5 a 10,0	<i>O_{ij}</i>	34	0	34	
		<i>E_{ij}</i>	26,7	7,3	34,0	
Total	<i>O_{ij}</i>	80	22	102		
	<i>E_{ij}</i>	80,0	22,0	102,0		

FONTE: Dados da pesquisa (2011)

* Significante a 1%

0 célula (0%) tem frequência esperada menor que 5. A frequência mínima esperada é 7,33.

Esta evidência deve ser analisada com bastante cautela, visto que a avaliação por meio de notas médias não permite distinguir se um bom resultado acadêmico é fruto de um bom ensino ou de uma aprendizagem significativa (CRANTON, 2006), ou simplesmente, do recrutamento de bons alunos pela IES. O desempenho acadêmico é consequência não apenas do efeito da instituição de ensino, mas de múltiplos fatores como ambiente cultural, envolvimento dos responsáveis, posição socioeconômica e características individuais do aluno, como motivação, habilidade cognitiva e desempenho prévio (SOARES; RIBEIRO; CASTRO, 2001).

Este estudo não objetiva julgar a qualidade do ensino, dos recursos oferecidos ou o rigor das avaliações realizadas pelas instituições de ensino, mas fornecer um panorama geral dos alunos de Administração, especificamente dos componentes curriculares de Administração Financeira, de instituições públicas e privadas localizadas na cidade de João Pessoa. Por essa razão, não se pode nem se pretende definir algum padrão para a relação entre o desempenho acadêmico dos estudantes e as instituições de ensino participantes da pesquisa.

4.2.3 Estilos de Aprendizagem e demais variáveis

Durante a análise, também se buscou verificar se os estilos de aprendizagem dos estudantes pesquisados diferem em relação às demais variáveis do estudo. Para isso, realizou-se a ANOVA para os estilos de aprendizagem, tomando como referência as demais variáveis do estudo. Verificou-se que os estilos de aprendizagem relacionam-se apenas com a experiência profissional dos estudantes. Para as demais variáveis, as médias foram estatisticamente diferentes. Os resultados da ANOVA para os estilos de aprendizagem e a experiência profissional dos estudantes encontram-se na Tabela 6.

Este achado corrobora diretamente a própria definição de aprendizagem de Kolb (1984), que se caracteriza como um processo adaptativo e holístico, que mescla a experiência, a percepção, a cognição e o comportamento dos indivíduos, no qual o conhecimento é gerado por meio da transformação da experiência. Os estilos de aprendizagem não são fixos e podem mudar com o tempo, uma vez que são estados dinâmicos decorrentes do equilíbrio entre

experiências vivenciadas pelos indivíduos, como a especialização educacional, a escolha de carreira, o papel e as tarefas do trabalho atual etc. (KOLB, 1984; KOLB; KOLB, 2005).

Tabela 6 – ANOVA – Estilos de Aprendizagem e Experiência Profissional

	Soma dos quadrados	gl	Quadrado médio	Estatística F	<i>p-value</i>
Entre Grupos	3,631	3	1,210	1,776	0,156
Dentro dos grupos	74,939	110	0,681		
Total	78,570	113			

FONTE: Dados da pesquisa (2011)

Uma vez que o processo de aprendizagem experiencial envolve transações entre os indivíduos e o ambiente, justifica-se claramente a influência da existência ou não de experiência profissional dos estudantes pesquisados em seus estilos individuais de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam que o desempenho acadêmico em Finanças independe dos estilos de aprendizagem dos estudantes pesquisados. Considerando as proposições de Kolb (1997) de que os profissionais da área de Finanças apresentam estilos de aprendizagem predominantemente do tipo convergente ou assimilador, devido à facilidade com que lidam com as ciências exatas e a criação de modelos, os resultados deste estudo descartam a suposição inicial de que os estudantes com esses dois estilos específicos obteriam desempenho superior nos componentes curriculares de Finanças. A título de comparação, a amostra analisada por Kolb (1997) foi composta por 20 gerentes da área de Finanças e, a presente pesquisa, por 114 estudantes de Finanças.

Por outro lado, verificou-se que o desempenho acadêmico dos estudantes analisados difere com relação a duas das variáveis estudadas: o gênero e o tipo de instituição de ensino. Todavia, os resultados encontrados restringem-se à amostra utilizada, não sendo possível propor algum tipo de padrão ou generalização.

Conforme previsto pela literatura, observou-se que os estilos de aprendizagem dos estudantes são influenciados pela experiência profissional. Isto leva a conclusão de que, embora as evidências não revelem relação entre os estilos de aprendizagem dos estudantes e o desempenho acadêmico em Finanças, os resultados deste estudo são coerentes com os pressupostos de Kolb (1984, 1997), cujo foco reside exatamente na aprendizagem experiencial, a qual depende não só da experiência profissional, mas das experiências de vida de maneira geral.

Por fim, sugere-se que trabalhos futuros analisem a relação entre os estilos de aprendizagem e o desempenho acadêmico em outros componentes curriculares, a fim de verificar de essas variáveis são, de fato, independentes. Ademais, sugere-se utilizar amostras maiores e outros cursos de Graduação ou Pós-Graduação da área de Administração.

REFERÊNCIAS

- AKELLA, D. Learning together: Kolb's Experiential theory and its application. **Journal of Management & Organization**, v. 16 (1), March 2010.
- ASSAF NETO, A. **Finanças corporativas e valor**. São Paulo: Atlas, 2003.

- BERNDT, A.; IGARI, C. O. A Aprendizagem Vivencial do Docente em Administração: Uma Análise do Instrumento “Learning Style Inventory”. In: Encontro da ANPAD, XXVIII, **Anais...**, São Paulo, 2004.
- CAMARGOS, M. A.; SILVA, W. A. C.; DIAS, A. T. Análise da Produção Científica em Finanças entre 2000-2008: um Estudo Bibliométrico dos Encontros da ANPAD. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, XXXIII, **Anais...**: São Paulo: ANPAD, 2009.
- CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários**. Campinas, 2000. 179p. Tese (Doutoramento) - Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Part I - How professionals learn - the theory! **Journal of European Industrial Training**, 2001, v. 25, n. 5, ABI/INFORM Global.
- CRANTON, P. **Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults**, 2nd Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.
- DAMODARAN, A. **Corporate Finance: theory and practice**. 2. ed. New York: John Wiley, 2001.
- EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J. (Org.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Malden/USA, 2003.
- FREITAS, A. A.; CRUZ, C. A.; ESCRIVÃO FILHO, E. Contribuições dos estilos de aprendizagem no ensino das teorias administrativas em engenharia de produção. In: Simpósio de Engenharia de Produção, XIII, **Anais...**: Bauru: UNESP, 2006.
- FREITAS, C. C. G. **Aprendizagem Experiencial e Jogos de Empresas no Mercado de Capitais: uma aplicação**. Londrina, 2007. 239p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina.
- GLASS, M. J. **Experiential Learning Styles and instructional delivery in doctorate programs**. Virginia, 2008. Dissertation – Regent University - School of Psychology & Counseling.
- HILDEBRAND e GRISI, C. C.; PITELLI DE BRITTO, R. Estilos de Aprendizagem e o Aprendizado em Comerciais de TV: um estudo exploratório com o modelo de Kolb. **FACEF PESQUISA**, v. 7, n. 1, 2004
- HOSKINS, S. L.; NEWSTEAD, S. E.; DENNIS I. Degree performance as a function of age, gender, prior qualifications and discipline studied. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 22, pp. 317-328, 1997.
- HUTTO, S. T. **The Relationship of Learning Style Balance and Learning Dimensions to Self-directed Learning Propensity among Adult Learners**. Mississippi, 2009. Dissertation - University of Southern Mississippi.
- ILLERIS, K. What Do We Actually Mean by Experiential Learning? **Human Resource Development Review**, v. 6, n. 1, p. 84-95, Mar 2007.
- KNOWLES, M.S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Cambridge MA: Cambridge Adult Education, 1980.
- KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, 2005, v. 4(2), 193-212.
- KOLB, D. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997.
- KOLB, D. A. **Experiential Learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

- KOLB, D. A.; RUBIN, I. M.; MCINTYRE; J. M. **Psicologia Organizacional: uma abordagem vivencial**. São Paulo: Atlas, 1978.
- KOZUB, R. M. An ANOVA Analysis of the Relationships Between Business Students' Learning Styles And Effectiveness of Web Based Instruction. **American Journal of Business Education**, v. 3, n. 3, pp. 89-98, 2010.
- LEITE FILHO, G. A.; BATISTA, I. V.C.; PAULO JÚNIOR, J.; SIQUEIRA, R. L. Estilos de Aprendizagem X Desempenho Acadêmico – uma aplicação do teste de Kolb em acadêmicos no curso de Ciências Contábeis. . In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, VIII, **Anais...**: São Paulo: USP, 2008.
- LINDEMANN, V. **Estilos de aprendizagem: buscando a sinergia**. Porto Alegre, 2008. 165p. Tese (Doutoramento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- LOO, R. Construct Validity and Classification Stability of the revised Learning Style Inventory (LSI-1985). **Educational and Psychological Measurement**, v. 56, n. 3, pp. 529-536, 1996.
- MAROCO, J. **Análise Estatística – com utilização do SPSS**. 2.ed. Lisboa: Edições Silabo, 2003.
- MERRIAM, S.B.; CAFFARELLA, R.S. **Learning in Adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.
- MILLER, M. H. The History of Finance. **The Journal of Portfolio Management**, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em: 21. jan 2011.
- MINTZBERG, H. **MBA: não obrigado: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de Gerentes**. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MUNCK, L.; MUNCK, M. M. Estilos de Aprendizagem na Graduação e Pós-graduação em Administração. **Revista ANGRAD**, v. 10, n. 3, Julho/Agosto/Setembro 2009.
- MUNHOZ, A. M. H. **Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes**. Campinas, 2004. 135p. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- NOGUEIRA, H. A.; GOMES, C. A. S. Os Estilos de Aprendizagem adotados pelos estudantes de Ciências Contábeis da FEAAC / UFC: uma análise com base no modelo VAC. In: Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, VI, **Anais...**: Teresina: UFPI, 2010.
- NOWELL, A.; HEDGES, L. V. Trends in gender differences in academic achievement from 1960 a 1994. **Sex Roles**, v. 39, pp. 21-43, 1998.
- PESTANA, M. H. ; GAGEIRO, J. N. **Análise de Dados para Ciências Sociais – a complementaridade do SPSS**. 2. ed. Lisboa: Edições Silabo, 2000.
- PIMENTEL, A. C. S. **Análise da influência do estilo de aprendizagem e da atitude em disciplinas de estatística da FEARP**. Ribeirão Preto, 2009. 205p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto.
- RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em Administração: guia para Estágios, Trabalhos de Conclusão, Dissertações e Estudos de Caso**. São Paulo: Atlas, 2006.
- ROSS, S.; WESTERFIELD, R. W.; JAFFE, J. F. **Corporate Finance**. New York: McGraw-Hill, 2001.
- SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill, 1998.

SILVA, D. M. **O impacto dos Estilos de Aprendizagem no Ensino de Contabilidade na FEA-RP/USP**. Ribeirão Preto, 2006. 172p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto.

SOARES, J. F.; RIBEIRO, L. M.; CASTRO, C. M. Valor Agregado de Instituições de Ensino Superior em Minas Gerais para os cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil. **DADOS Revista de Ciências Sociais**, v. 44, n. 2, 2001.

SOBRAL, D. T. Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb: Características e Relação com Resultados de Avaliação no Ensino Pré-Clínico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 8, n. 3, pp. 293-303, 1992.

TANNER, R. C. S.; MORGAN, B. F. Estilos de aprendizagem em universitários: uma análise sobre os alunos das disciplinas de Contabilidade Geral I e Introdução à Contabilidade na Universidade de Brasília. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, VII, **Anais...**: São Paulo: USP, 2007.

VALENTE, N. T. Z.; CORNACHIONE JR., E. B.; ABIB, D. B.; PEREIRA, M. M.; AMARAL, I. B. Estilos de aprendizagem dos alunos do curso de Comunicação Social (Jornalismo) da UEPG: aplicação do inventário de David Kolb. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, v. 1, n. 1, pp. 57-62, 2008.

VALENTE, N. T. Z.; ABIB, D. B.; KUSNIK, L. F. Análise dos Estilos de Aprendizagem dos Alunos e Professores do Curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade Pública do Estado do Paraná com a Aplicação do Inventário de David Kolb. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, XXX, **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.