

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO**

GLAUCO RICARDO SIMÕES GOMES

**OS VÍNCULOS ENTRE OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E A PREDILEÇÃO DE
ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS ÁREAS DE CONHECIMENTO DA ADMINISTRAÇÃO**

João Pessoa
2016



GLAUCO RICARDO SIMÕES GOMES

**OS VÍNCULOS ENTRE OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E A PREDILEÇÃO DE
ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS ÁREAS DE CONHECIMENTO DA ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção
do título de mestre em Administração no Programa de
Pós-Graduação em Administração da Universidade
Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Administração e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva

João Pessoa
2016

G633v Gomes, Glauco Ricardo Simões.
Os vínculos entre os estilos de aprendizagem e a
predileção de alunos em relação às áreas de conhecimento da
administração / Glauco Ricardo Simões Gomes.- João Pessoa,
2016.
140f. : il.
Orientador: Anielson Barbosa da Silva
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA
1. Administração. 2. Administração - estudo e ensino.
3. Estilos de aprendizagem. 4. Teoria da Aprendizagem
Experiencial (TAE). 5. Formação do administrador.

UFPB/BC

CDU: 658(043)

GLAUCO RICARDO SIMÕES GOMES

**OS VÍNCULOS ENTRE OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E A PREDILEÇÃO DE
ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS ÁREAS DE CONHECIMENTO DA ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação aprovada em: ____/ ____/ ____

Banca Examinadora

Anielson Barbosa da Silva, Prof. Dr.
Orientador

Francisco José da Costa, Prof. Dr.
Membro Interno – UFPB

Henrique César Muzzio de Paiva Barroso, Prof. Dr.
Membro Externo – UFPE

Os três axiomas de Campello:

Aprender dói

Dói muito

E dói por muito tempo

RESUMO

O presente trabalho apresenta a elicitação de vínculos entre os estilos de aprendizagem de alunos do curso de Administração em três Instituições de Ensino Superior (IES) públicas nos estados da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte e o nível de predileção desses aprendizes em relação às diversas áreas de conhecimento do curso à luz da Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) de David Kolb. Para tanto, elaborase um referencial teórico em que um breve histórico do ensino de Administração no país é apresentado, assim como um conjunto de críticas ao processo de formação do administrador brasileiro. Soma-se a isso a apresentação da TAE e dos estilos de aprendizagem preconizados pelo autor. A metodologia utilizada na pesquisa tem natureza exploratória e descritiva e, por meio do processo de levantamento das informações mediante a aplicação de um instrumento de pesquisa, utiliza técnicas estatísticas uni e multivariadas para analisar os referidos vínculos. A técnica de análise discriminante é utilizada para definir um “ponto de corte” para os níveis de predileção das áreas de conhecimento e a análise de correspondência permite a construção de mapas perceptuais que ilustram as associações entre os estilos de aprendizagem e os níveis de predileção dos alunos. Os resultados do estudo indicam uma forte inclinação aos aspectos conceituais inerentes ao processo de aprendizagem em cada uma das áreas de conhecimento analisadas. Assim, ao final do trabalho, apresentam-se uma série de discussões acerca do atual processo de ensino e aprendizagem no curso de Administração e quais medidas poderiam ser implementadas para uma eventual mudança deste cenário.

ABSTRACT

This work presents elucidate the links between the learning styles of Management students in three public Higher Education Institutions (HEI) in the states of Paraíba, Pernambuco and Rio Grande do Norte and the level of such apprentices' predilection related to the various areas of knowledge of the course based on David Kolb's Experiential Learning Theory (ELT). To this end, it is draw up a theoretical framework in which a brief historic of Management teaching in the country is presented, as well as a set of critical works related to the formation process of the Brazilian administrator. Added to that, the presentation of ELT and learning styles advocated by the author. The methodology used in the research has an exploratory and descriptive nature and, through the survey process, information is gathered by the application of a research tool. Finally, the work uses uni and multivariate statistics techniques to analyze these links. The discriminant analysis technique is used to define a "cutoff point" for predilection levels of knowledge areas and correspondence analysis allows the construction of perceptual maps illustrating the associations between learning styles and predilection levels of students. The results of the study indicate a strong inclination to conceptual aspects inherent to the learning process in each of the knowledge areas analyzed. Thus, the end of the work, they present a number of discussions about the current teaching and learning process in the course and what measures could be implemented to an eventual change this scenario.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Total de IES com cursos de Administração no Nordeste	19
Quadro 2: Estrutura do referencial teórico e principais autores	25
Quadro 3: Estágios do processo, habilidades necessárias e modos de aprendizagem	59
Quadro 4: Quantitativo de questionários aplicados por IES	73
Quadro 5: Técnicas utilizadas, resultados obtidos e objetivos específicos do estudo	72
Quadro 6: Vínculos entre estilos de aprendizagem e predileção	118

LISTA DE SIGLAS

AE – Aprendizagem Experiencial
CA – Conceituação Abstrata
CES – Câmara de Educação Superior
CFA – Conselho Federal de Administração
CNE – Conselho Nacional de Educação
DASP – Departamento de Administração do Serviço Público
EA – Experimentação Ativa
EAD – Educação a Distância
EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública
EC – Experiência Concreta
ESAN – Escola Superior de Administração e Negócios
FCA – Fundação de Ciências Aplicadas
FEI – Faculdade de Engenharia Industrial
FGV – Fundação Getúlio Vargas
GRH – Gestão de Recursos Humanos
IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
IEA – Inventário de Estilos de Aprendizagem
IES – Instituição de Ensino Superior
IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
KLSI – *Kolb's Learning Style Inventory*
LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional
LSI – *Learning Style Inventory*
MSU – *Michigan State University*
ONU – Organização das Nações Unidas
OR – Observação Reflexiva
PBL – *Problem Based Learning*
RH – Recursos Humanos
SI – Sistemas de Informação
TAE – Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb
TI – Tecnologia da Informação
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atual processo de formação em Administração	37
Figura 2: Produção nacional em ensino de Administração (1997-2010)	40
Figura 3: Evolução do ensino de Administração Pública no Brasil	44
Figura 4: Temáticas mais enfatizadas no ensino, pesquisa e prática da Gestão de Produção e Operações	50
Figura 5: Mapa da aprendizagem experiencial nas práticas sociais da pós-modernidade	52
Figura 6: Ciclo de Aprendizagem Experiencial	58
Figura 7: Cálculo dos escores dos estágios do Ciclo de Aprendizagem	64
Figura 8: Exemplo de gráfico para a definição de estilo de aprendizagem	65
Figura 9: Nova estrutura para identificação de estilos de aprendizagem	66
Figura 10: Percurso metodológico da pesquisa	71
Figura 11: Percentual de participação de alunos por IES	75
Figura 12: Total de alunos por período em cada IES	76
Figura 13: Diagrama de Pareto para a área de trabalho	78
Figura 14: Extrato da padronização das variáveis discretas	80
Figura 15: Valores absolutos e percentuais para os estilos de aprendizagem	82
Figura 16: Mapa perceptual entre estilos de aprendizagem e predileção com a área de produção	97
Figura 17: Mapa perceptual entre estilos de aprendizagem e predileção com a área de materiais	98
Figura 18: Mapa perceptual entre estilos de aprendizagem e predileção com a área de finanças	99
Figura 19: Mapa perceptual entre estilos de aprendizagem e predileção com a área de logística	100
Figura 20: Mapa perceptual entre estilos de aprendizagem e predileção com a área de marketing	100
Figura 21: Mapa perceptual entre estilos de aprendizagem e predileção com a área de RH ...	101
Figura 22: Mapa perceptual entre estilos de aprendizagem e predileção com a área de SI	101
Figura 23: Histograma para a variável idade	106
Figura 24: Estilos de aprendizagem por curso de graduação	108
Figura 25: Estilos de aprendizagem dos alunos	109
Figura 26: Fórum em formato tradicional	122
Figura 27: Fórum considerando outras áreas de conhecimento	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Total de alunos por turno em cada IES	75
Tabela 2: Total de alunos por período em cada IES	75
Tabela 3: Frequência, percentual e percentual acumulado para a categoria trabalho	77
Tabela 4: Frequência, percentual e percentual acumulado para a área de trabalho	78
Tabela 5: Frequência de interesse dos alunos para os segmentos de atuação	79
Tabela 6: Estatísticas descritivas das variáveis discretas	81
Tabela 7: Estilo de aprendizagem e IES	83
Tabela 8: Estilo de aprendizagem e período	83
Tabela 9: Estilo de aprendizagem e turno	83
Tabela 10: Estilo de aprendizagem e gênero	83
Tabela 11: Estilo de aprendizagem e trabalho	84
Tabela 12: Correlações de Pearson entre as variáveis de predileção e caracterização dos indivíduos	88
Tabela 13: Correlações de Spearman entre as variáveis nominais e predileções	89
Tabela 14: Teste de igualdade de médias dos grupos para a predileção com a área de produção	91
Tabela 15: Teste de igualdade de médias dos grupos para a predileção com a área de materiais	91
Tabela 16: Teste de igualdade de médias dos grupos para a predileção com a área de logística	91
Tabela 17: Teste de igualdade de médias dos grupos para a predileção com a área de marketing	92
Tabela 18: Teste de igualdade de médias dos grupos para a predileção com a área de RH	92
Tabela 19: Teste de igualdade de médias dos grupos para a predileção com a área de SI	92
Tabela 20: Resultado dos testes de hipótese para igualdade das matrizes de covariância	93
Tabela 21: Autovalores, variância explicada e correlações canônicas	93
Tabela 22: Coeficientes para as funções discriminantes da área de produção	94
Tabela 23: Coeficientes para as funções discriminantes da área de materiais	94

Tabela 24: Coeficientes para as funções discriminantes da área de logística	95
Tabela 25: Coeficientes para as funções discriminantes da área de marketing	95
Tabela 26: Coeficientes para as funções discriminantes da área de RH	95
Tabela 27: Coeficientes para as funções discriminantes da área de SI	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Delimitação do tema e problema de pesquisa	14
1.2 Objetivos	18
1.2.1 Objetivo geral	18
1.2.2 Objetivos específicos	18
1.3 Justificativa	18
1.4 Estrutura do trabalho	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 O panorama da formação do administrador e seu contexto de atuação	25
2.1.1 O início do ensino e da atuação profissional da Administração no Brasil	26
2.1.2 O atual processo de formação do profissional de Administração no Brasil e suas áreas de atuação nas organizações	33
2.1.3 Críticas ao atual modelo de ensino em Administração e propostas de melhoria	38
2.1.3.1 Críticas a formação e atuação em algumas áreas funcionais da Administração	45
2.2 Aprendizagem experiencial	51
2.2.1 Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb	55
2.2.2 Estilos de aprendizagem	59
2.2.3 O Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb	62
3 METODOLOGIA	67
4 RESULTADOS	72
4.1 Perfil dos respondentes	73
4.1.1 Estilos de aprendizagem	80
4.2 Correlações e análise discriminante	83
4.2.1 Análises de correlação	84
4.2.2 Análise discriminante	89
4.3 Análise de correspondência	95
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	102
6 CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A	134

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, são apresentadas as seções introdutórias do trabalho, subdivididas em quatro partes: a delimitação do tema e problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e a estrutura do trabalho.

1.1 Delimitação do tema e problema de pesquisa

A percepção de que a aprendizagem não é padronizada e estática há muito tempo inquieta pesquisadores e práticos da área. Na primeira metade do Século XX, Lindeman (1926) defendia a visão de uma aprendizagem complexa e rica em diversidade. Para o autor, esta complexidade do processo de aprendizagem assemelha-se, mas não se limita à experiência de vida de homens e mulheres. Assim, aprender sobre a aprendizagem significa buscar compreender a própria vida.

É esta complexidade que vem gerando interesse e discussão nos estudos sobre a aprendizagem humana em seus mais variados níveis (individual, coletivo e organizacional) (VERA, CROSSAN, 2004; KIM, 1993) e contextos (educação formal, informal, práticas organizacionais) (GHERARDI, STRATI, 2014; GHERARDI, 2006; GHERARDI, NICOLINI, ODELLA, 1998). O processo de aprendizagem é estudado com base em perspectivas teóricas diversas (FENWICK, 2003), que vão desde a pedagogia mais crítica e libertadora de Freire (1970) até a abordagem mais “tradicional” de Piaget (1974).

Contudo, independente da lente utilizada para estudar o fenômeno ou o nível de análise em que se observa o processo de aprendizagem, é fato que este processo é calcado, orientado e constituído por pessoas. Dessa forma, leva consigo a diversidade de naturezas e vivências destes indivíduos.

A partir dessa visão, surge a abordagem da aprendizagem experiencial (também tratada como aprendizagem vivencial), a qual entende que o processo de aprendizagem não é formado apenas pelos conteúdos de disciplinas e cursos, mas deve

levar em consideração os nossos equipamentos hereditários¹, nossas experiências particulares de vida e as demandas do nosso contexto atual (KOLB; KOLB, 2005).

O forte entrelaçamento entre a experiência e a aprendizagem pode ser observado no trabalho de Jarvis (2006), ao ressaltar que a aprendizagem sempre começa com a experiência, e a arte de transformar esta experiência inicial é o processo de aprendizagem. Partindo desta visão, Sonaglio (2012) acredita que o indivíduo conseguiria, ao longo da sua vida, transformar suas experiências de modo a edificar um acervo de conhecimentos que serve de referência para o tratamento de novas situações existentes em seu cotidiano.

Visto que o processo de aprendizagem deve valorizar a complexidade e diversidade de cada indivíduo e que a aprendizagem experiencial leva em consideração suas vivências para a construção dos seus cabedais de conhecimento, há de se pensar que cada pessoa ao longo da sua vida constrói uma forma característica de agregar estas experiências (impressões, memórias, sofrimentos, etc.) à forma como se depara com a aquisição de novos conhecimentos. Esta caracterização particular do processo de aprendizagem é a ideia central que fundamenta a identificação dos estilos de aprendizagem.

O conceito de estilo de aprendizagem descreve diferenças individuais no aprendizado baseadas nas preferências do aprendiz em aplicar diferentes fases do ciclo de aprendizagem (KOLB; KOLB, 2005). Para Entwistle e Peterson (2004), os estilos de aprendizagem são preferências relativamente consistentes para a adoção de processos de aprendizagem, independentemente da tarefa ou problema apresentado. Na visão de Honey e Mumford (1992), o termo é utilizado como uma descrição das atitudes e comportamentos que determinam uma forma preferida de aprendizagem do indivíduo.

Sendo a educação formal uma das fontes mais frequentes e tradicionais de conhecimento, cabe então discutir como os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos refletiriam no processo de aprendizagem. De fato, no contexto da sala de aula esta diversidade se caracteriza não só como uma pluralidade das pessoas envolvidas, mas também como uma característica marcante da complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Afinal, toda sala de aula possui indivíduos com diversas potencialidades,

¹ Watson (1919) define equipamentos hereditários como a composição dos modos de resposta emocional e instintivo do ser humano enquanto organismo reativo. Juntamente com os modos de resposta adquiridos ao longo da vida (hábitos) é que são constituídas as ações humanas.

históricos e abordagens para a aprendizagem. Entender e responder a cada um dos estilos de aprendizagem dos alunos pode ser desafiador para os professores (ALLEN; SCHEVE; NIETER, 2011).

Assim, surge a necessidade da discussão de como o processo de aprendizagem também apresenta complexidades a serem observadas e trabalhadas tanto por professores, como pelos próprios alunos, que devem, ao longo deste processo, entender suas preferências, limitações e potencialidades. Mais do que isso: entende-se que não só as questões pessoais devam entrar no escopo de tal discussão, mas também os aspectos contextuais, por meio das dimensões social, econômica, ambiental e ética do ensino e do mercado de trabalho desses aprendizes.

Em se tratando de um curso que já apresenta uma diversidade de conteúdos com naturezas diversas e assim, uma complexidade intrínseca, o Bacharelado em Administração enquanto fonte de educação formal apresenta-se como um espaço de aprendizagem (KOLB, KOLB, 2009; LEWIN, 1995; BRONFRENBRENNER, 1979, 1977) multifacetado em termos de conteúdos e de visões ontológicas e epistemológicas das suas diversas áreas de conhecimento.

Nesse sentido, Lima (2011) discorre sobre a emergência da reconstrução do modelo de ensino de modo a tornar o aprendizado dos alunos transformador e em tempo real. Contudo, o autor ressalta que esta tarefa torna-se cada vez mais desafiadora na medida em que teoria e prática distanciam-se e seria necessária então uma reflexão acerca dos processos atuais do profissional da administração.

À luz de Coffield et al. (2004) pode-se trazer o seguinte questionamento: como podemos ensinar estudantes se não sabemos como eles aprendem? Pode-se, inclusive, ir além e questionar como seria possível tornar este aprendizado transformador, visto que uma área como a Administração apresenta em suas componentes curriculares diferentes visões e posturas.

Desta feita, pode-se perguntar quais são as preferências dos alunos durante o seu processo de formação. O que faz com que um aluno demonstre maior ou menor interesse por uma disciplina ou um grupo de disciplinas? Nesse sentido, surge a necessidade de entender melhor a predileção do aprendiz para as áreas do conhecimento do curso de forma que se clarifiquem maneiras de tornar seu aprendizado cada vez mais significativo. Não obstante, entende-se que a inclinação para certa área do conhecimento direciona o aluno na escolha de seu campo de atuação.

Diante desse cenário de pouco conhecimento acerca das preferências dos estudantes, emerge a relevância desse trabalho. Entender melhor as características de aprendizagem dos alunos do curso de maior abrangência no país (CFA, 2012) no que tange às suas preferências pode contribuir para fomentar o desenvolvimento de políticas e ações de melhoria não só em termos de ensino, mas também em termos de gestão educacional, sem relegar, no entanto, os aspectos de formação pessoal do aprendiz.

Assim, entende-se que uma análise que leve em consideração os estilos de aprendizagem dos alunos e seu grau de predileção com as diversas áreas de conhecimento da Administração poderia contribuir para uma maior compreensão do processo de aprendizagem desses aprendizes e tornar o aprendizado mais significativo e dotado da diversidade necessária para a formação de melhores profissionais e cidadãos.

Dada a dinâmica de crescimento econômico dos últimos anos observada na região Nordeste (não especificamente neste momento em que se enfrenta uma crise) e o aumento significativo da busca por melhor qualificação para o exercício profissional na região (LIMA, 2015), enxerga-se a emergência de um cenário onde demandas socioeconômicas alinhadas a características individuais da aprendizagem delineiam um conjunto de fatores complexos a serem melhor compreendidos.

Assim, devido a questões de acesso e logística, bem como mudanças no planejamento da pesquisa (que serão detalhadas mais a frente), buscou-se analisar a existência dos possíveis vínculos entre os estilos de aprendizagem e as predileções dos alunos em relação às áreas de conhecimento do curso de Administração em Instituições de Ensino Superior de natureza pública e nos estados da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte.

Diante do exposto, o presente trabalho pretende responder a seguinte questão de pesquisa:

Quais os vínculos entre os estilos de aprendizagem e o grau de predileção com as áreas de conhecimento da Administração na percepção de alunos de Instituições Públicas de Educação Superior?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar os vínculos entre os estilos de aprendizagem e o nível de predileção de alunos do curso de Administração em relação às suas áreas de conhecimento da Área.

1.2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar os estilos de aprendizagem dos alunos do curso de Administração de Instituições Públicas de Educação Superior;
- Mensurar o grau de predileção de alunos em relação às áreas do conhecimento de Administração;
- Identificar as relações entre os estilos de aprendizagem e as áreas de conhecimento da Administração.

1.3 Justificativa

A proposta de trabalho aqui apresentada tem sua justificativa de realização amparada sobre alguns pontos. O primeiro deles trata da representatividade da atuação do curso de Administração no país e no estado da Paraíba. Segundo dados do Conselho Federal de Administração (CFA, 2012), no ano de 2010 o Brasil apresentava mais de 1.800 cursos de Administração espalhados por todo território nacional, sendo estes oferecidos por instituições de ensino públicas e particulares.

De acordo com Santos (2013), os mais de 1.100.000 alunos matriculados em cursos de Administração respondem por quase 20% de todos os estudantes de ensino superior do país, fazendo com que o curso seja aquele que apresenta a maior concentração de alunos. Ao se focar a análise no contexto da região Nordeste, destaca-se a associação entre o recente crescimento econômico ocorrido na região e a busca por uma formação que atenda às necessidades do mercado de trabalho.

Assim sendo, Lima (2015) ilustra tal relação evidenciando os crescimentos obtidos no mercado de trabalho de diversos setores da economia na região em paralelo ao incremento do número de profissionais com formação superior quando comparando

os anos de 2000 e 2013. É notória a mudança no panorama de setores como o comércio, serviços e construção civil, em que são encontradas variações positivas acima de 2,5% em seus respectivos mercados de trabalho. O autor destaca ainda o aumento do percentual de profissionais com formação superior nos estados da região Nordeste entre o mesmo período de 2000 a 2013, saindo de 11,5% para 17,05%.

Particularmente para o estado da Paraíba, Santos (2013) comenta que o estado conta com 17 Instituições de Ensino Superior (IES), entre públicas e privadas que oferecem ao todo 20 cursos de Administração na modalidade presencial, totalizando cerca de 6.900 estudantes. Dados mais recentes do *site* E-mec apresentados por Lima (2015) apresentam um valor de 19 cursos de graduação em Administração no estado, frente aos 319 encontrados na região Nordeste (quadro 1).

Quadro 1 - Total de IES com cursos de Administração no Nordeste

UF	Número de de IES
Alagoas	19
Bahia	95
Ceará	41
Maranhão	27
Paraíba	19
Pernambuco	64
Piauí	22
Rio Grande do Norte	20
Sergipe	12
TOTAL	319

Fonte: Adaptado de Lima (2015)

Um outro ponto que justifica a realização deste trabalho versa sobre a contribuição que este pretende trazer à discussão sobre os estilos de aprendizagem e o processo de formação do administrador. É fato que diversos trabalhos (tanto nacionais quanto internacionais) discutem a relação entre a aprendizagem e o campo da Administração (SONAGLIO, GODOI, SILVA, 2013; GOGUS; GUNES, 2011; AZADEGAN; DOOLEY, 2010), contudo não se observa uma discussão aprofundada sobre o papel das componentes curriculares no processo de formação do administrador.

O próprio David Kolb, autor reconhecido por desenvolver um instrumento para identificação de estilos de aprendizagem, já apresentou hipóteses sobre as relações entre estilos de aprendizagem e as áreas de atuação do administrador (KOLB, 1992);

assim como Stabell (1973), que apresenta as relações entre os estilos de aprendizagem e as etapas do processo de resolução de problemas.

Ao pesquisar os termos “estilos de aprendizagem” e “administração” no banco de dados do *Periódicos CAPES* tem-se como resultado um total de 124 trabalhos que relacionam os dois termos. Se a mesma pesquisa for realizada com as respectivas traduções dos termos, apresentam-se mais de 5.000 resultados.

Contudo, ao analisar de forma mais detalhada esses resultados (em particular os nacionais) e analisar o foco dado por esses trabalhos aos dois temas, é possível verificar algumas categorias nas quais os artigos podem ser enquadrados.

Sonaglio (2012) e Sonaglio et al. (2013) discutem como se dá o processo de aquisição de habilidades (interpessoais, de planejamento, de tomada de decisão, etc.) após a aplicação de um caso para ensino à luz dos estilos de aprendizagem apresentados pelos estudantes do curso de Administração. Ainda seguindo a linha de associação dos estilos de aprendizagem e estratégias de ensino, pode-se citar o trabalho de Dias, Sauaia e Yoshizaki (2013), em que os autores associaram o desempenho acadêmico de 356 aprendizes com seus estilos de aprendizagem a partir da utilização de um jogo de empresas.

Outra categoria de trabalhos a ser citada é a de estudos mais tradicionais que discutem a formação do administrador e seu papel enquanto profissional, seja em organizações públicas, privadas ou do terceiro setor. Nesta categoria, constata-se uma ênfase em torno da formação do administrador.

Os temas abordados na discussão vão desde a prospecção da atuação do administrador (TORDINO, 2009), passando por aspectos de empregabilidade (LEMOS; PINTO, 2008) e estratégias de formação como a gestão por competências (NUNES, BARBOSA, 2009; REGIO et al., 2014) até análises mais críticas do papel do administrador na sociedade brasileira (MATHEUS, LEMOS, 2013; LUCENA, 2013; CORDEIRO, 2013; BATISTA-DOS-SANTOS, OLIVEIRA, 2015).

Apesar da grande relevância dos trabalhos supracitados, não foi possível observar nesses estudos a intenção explícita de discutir a associação dos estilos de aprendizagem com a percepção que os alunos têm das áreas de conhecimento do curso. Assim, o presente trabalho pode trazer uma contribuição teórica para o estudo da formação do administrador no Brasil ao articular os estilos de aprendizagem com a predileção dos alunos em relação às áreas do conhecimento do curso de Administração. Para suprir tal lacuna, o trabalho pretende captar tal percepção por meio do

questionamento sobre qual a inclinação dos alunos para as principais áreas de conhecimento do curso. Entende-se que compreender a intensidade dessa predileção à luz das características de aprendizagem do estudante (representadas aqui pelo seu estilo de aprendizagem predominante) figura como um diferencial ainda não abordado em outros trabalhos.

Ademais, pretende-se realizar tal análise não de forma isolada, mas, sim, a partir da inter-relação dos dois construtos (estilos de aprendizagem e predileção pelas áreas do conhecimento da Administração). Logo, opta-se por uma gama de técnicas que possam realçar as possíveis relações entre as diversas variáveis envolvidas no processo de aprendizagem. Mais especificamente, utiliza-se a análise de correlação e as técnicas multivariadas de análise discriminante e de correlação.

Os resultados decorrentes desse trabalho podem trazer contribuições de natureza teórica, prática e social. Além do foco específico que é dado à relação dos estilos de aprendizagem e as áreas do conhecimento do curso, outra contribuição teórica a ser observada com a realização desse trabalho está no fato do mesmo apresentar uma abordagem baseada em um conjunto de técnicas estatísticas complementares para evidenciar os vínculos entre os estilos de aprendizagem e a predileção de aprendizes. Tais vínculos podem servir como direcionadores de estudos posteriores de outras teorias e que podem trazer à tona outros elementos enriquecedores da discussão.

Na esfera da prática, os resultados podem servir de base para a reflexão (e eventuais ações de melhoria) acerca da gestão acadêmica do curso e das estruturas curriculares vigentes nas mais diversas IES que oferecem o curso de Bacharelado em Administração. A noção de que um maior conhecimento sobre as demandas e predileções do aluno pode potencializar o processo de formação do administrador, sobretudo nas ações empreendidas pela instituição e por docentes do curso, suporta o argumento para a utilização dos resultados do trabalho.

Finalmente, entende-se que fomentar a discussão sobre as escolhas profissionais dos alunos em relação às áreas de conhecimento do seu curso, bem como aos seus modos de aprendizagem, fortalece uma das mais importantes dimensões da aprendizagem: a reflexão. Assim, espera-se que o presente trabalho contribua, mesmo que de forma indireta, no incremento da capacidade reflexiva desses alunos, de modo a formar profissionais e cidadãos mais críticos e também poder ajudá-los em suas escolhas profissionais.

Mais do que o fomento à reflexão sobre as escolhas profissionais dos alunos e as tradicionais justificativas de contribuição à teoria inerente à área de estudo, entende-se que este trabalho apresenta outra contribuição de natureza tanto prática como social. Adicionalmente ao já exposto, defende-se que as possíveis reflexões geradas aqui contribuiriam não apenas para o autoconhecimento dos alunos em relação ao seu curso e suas respectivas áreas de conhecimento, mas também propiciariam uma revisão dos valores do processo de ensino da área de Administração por parte dos seus professores e gestores educacionais.

Passar a entender quais os fatores que direcionam um aluno a sentir predileção por uma ou outra área do curso possibilitaria aos professores rever seus métodos e reconfigurar suas matrizes curriculares para formatos condizentes com as inclinações dos seus alunos (não apenas em termos de predileções, mas também em termos de características de aprendizagem) alinhadas a demandas do mercado de trabalho. Outrossim, acredita-se que um trabalho com tal natureza possa trazer luz ao desenvolvimento de práticas individuais tanto de ensino quanto de aprendizagem em que se perceba equilíbrio entre as dimensões teórica e prática.

1.4 Estrutura do trabalho

De modo a atender todos os objetivos traçados, o trabalho está estruturado da seguinte forma: o capítulo 1, discutido nas seções anteriores, descreve as principais questões relacionadas ao tema abordado neste estudo e delimita o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos a serem atingidos, bem como a justificativa para a realização do trabalho.

O capítulo 2 trata do referencial teórico que aborda temas ligados à formação do administrador, à aprendizagem experiencial e aos estilos de aprendizagem.

O capítulo 3 traz a caracterização da pesquisa e o percurso metodológico a ser seguido para a sua plena realização. Neste capítulo, são apresentadas características dos sujeitos investigados, do instrumento de coleta e das técnicas estatísticas utilizadas, bem como a natureza da pesquisa do ponto de vista metodológico.

O capítulo 4 apresenta os resultados obtidos a partir da realização da pesquisa de campo, enquanto o capítulo 5 analisa tais resultados à luz das teorias de base presentes no referencial teórico, principalmente a Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb. Também nesse capítulo, apresenta-se a argumentação, do ponto

de vista do autor, sobre as relações encontradas para os referidos construtos. O capítulo 6 encerra o trabalho apresentando suas conclusões finais, as limitações encontradas durante sua realização e algumas propostas de trabalhos futuros.

Espera-se, com essa configuração, alcançar os objetivos geral e específicos propostos neste estudo e contribuir para ampliar a compreensão sobre a formação do administrador no contexto regional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico do trabalho está estruturado em três grandes temas. O primeiro tema aborda a discussão do panorama da formação do administrador no contexto brasileiro. Particularmente, traz-se não só a discussão das áreas de atuação profissional, mas também a atual estrutura adotada por cursos de Bacharelado em Administração (preconizada pela Resolução CNE/CES 4/05), assim como aspectos relativos à forma como o curso se instalou no país. Para tanto, apresenta-se um breve histórico desse processo, evidenciando os ciclos pelos quais o ensino de Administração passou até chegar ao formato atualmente reconhecido.

Além disso, o primeiro tema apresenta uma série de críticas ao processo de formação do administrador brasileiro. Críticas essas que estão subdivididas em duas categorias. A primeira delas abrange discussões relacionadas ao processo de formação como um todo, enquanto a segunda categoria foca-se em debater questões inerentes a áreas de conhecimento específicas do curso de Administração.

O segundo tópico do referencial aborda a aprendizagem experiencial. A partir da apresentação das suas bases teóricas e de suas abordagens epistemológicas, ressalta-se o papel da diversidade e da complexidade das experiências dos indivíduos nos seus respectivos processos de aprendizagem. O tópico apresenta ainda a Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb, suas proposições e seu ciclo de aprendizagem experiencial. A discussão desta abordagem em particular serve como ligação para o terceiro tópico do referencial teórico, os estilos de aprendizagem.

Em função de sua utilização nas áreas de educação e administração, enfatiza-se o trabalho de David Kolb, que a partir da sua Teoria da Aprendizagem Experiencial, desenvolveu o Inventário de Estilos de Aprendizagem. O terceiro tópico apresenta a estrutura do instrumento em si, as habilidades de aprendizagem nas quais o instrumento se baseia e as características dos quatro estilos de aprendizagem preconizados pelo autor. Por fim, apresentam-se algumas aplicações do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb no contexto da Administração.

A estrutura de base do referencial teórico está apresentada no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Estrutura do referencial teórico e principais autores

Tópico	Sub tópico	O que se pretende abordar	Principais autores
O panorama da formação do administrador no Brasil e seu contexto de atuação	O início do ensino e da atuação profissional da Administração no Brasil	Bases históricas e evolução do curso de Administração no país.	Pinto e Motter Junior (2012), Nicolini (2003), Oliveira (2014), Bertero (2006), Nicolini e Fischer (2007), Romualdo (2012), Alcadipani e Bertero (2012)
	O atual processo de formação do profissional de Administração no Brasil e suas áreas de atuação nas organizações	O contexto da atuação do profissional em Administração no Brasil. As áreas de conhecimento e atual processo de formação do administrador.	Costa e Soares (2008), Sobral e Peci (2008), Nicolini (2003), BRASIL (2005)
	Críticas ao atual modelo de ensino em Administração e propostas de melhoria	Críticas ao processo de formação do administrador brasileiro. O que se deseja dos novos administradores brasileiros.	Sonaglio et al. (2013), Tordinio (2009), Lemos e Pinto (2008), Nunes e Barbosa (2009), Regio et al. (2014), Matheus e Lemos (2013), Lucena (2013), Cordeiro (2013), Batista-dos-Santos e Oliveira (2015), Amboni et al. (2012), Bertero et al. (2013)
Aprendizagem experiencial (AE)	Teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (TAE)	Histórico da TAE, proposições, Ciclo da Aprendizagem Experiencial de Kolb.	Kolb (1984), Kolb, Rubin e McIntyre (1978), Kolb e Kolb (2005)
Estilos de aprendizagem	O Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb	As habilidades de aprendizagem segundo Kolb, os estilos de aprendizagem e suas características.	Kolb (1984), Kolb e Kolb (2005)

Fonte - Elaboração própria, 2016

A partir da referida estrutura, pretende-se construir uma base para a argumentação da abordagem metodológica do trabalho, assim como do processo de análise e interpretação dos resultados obtidos.

2.1 O panorama da formação do administrador e seu contexto de atuação

Esta seção aborda a atuação da Administração no país e seus impactos no processo de formação do administrador brasileiro. Para tanto, está estruturada em três sub tópicos que retratam os primeiros passos dados por profissionais, pesquisadores e professores da Administração no país, a atual conjuntura do processo de formação do

administrador brasileiro (evidenciando a resolução vigente e a estrutura curricular por ela definida) e um conjunto de críticas à atual formação do administrador.

Ao tratar do início das atividades da Administração no país enquanto campo de estudo, objetiva-se apresentar o surgimento do curso no Brasil, a influência das escolas norte-americanas, as ações do governo orientadas à formação do administrador público e a implantação das empresas nacionais de grande porte.

Ao abordar a atual conjuntura do processo de formação em Administração no país, apresenta-se o cenário atual do curso, evidenciando sua importância em termos da quantidade de alunos vinculados a esta formação no Brasil. Para tanto, são apresentados números do Conselho Federal de Administração e de pesquisas orientadas ao processo de formação do administrador. De forma complementar, apresenta-se a atual organização curricular dos cursos prevista por lei, suas competências, habilidades e seus conteúdos de formação.

O tópico referente às críticas ao processo de formação no país traz questionamentos sobre as principais lacunas (de postura profissional e teóricas, por exemplo) existentes no curso de Bacharelado em Administração de uma maneira geral; contudo, apresenta-se ainda uma série de estudos críticos segmentados por área de conhecimento. As percepções de autores nacionais diversos são trazidas à tona de forma a se apresentar o que se espera dos futuros administradores brasileiros em cada uma das áreas discutidas.

2.1.1 O início do ensino e da atuação profissional da Administração no Brasil

A formação em Administração, desde seus primeiros movimentos, sempre esteve alinhada às necessidades sociais e mudanças econômicas do país. Este alinhamento pode ser verificado por meio de relatos históricos de períodos nos quais o Brasil passava por transformações que iam desde a reestruturação das camadas sociais até o aumento da concentração populacional em “novos” centros urbanos.

A diversificação da agricultura, um maior desenvolvimento das atividades industriais, a expansão de empresas já existentes e o surgimento de novos estabelecimentos ligados à indústria de base foram importantes sinais do processo de complexificação pelo qual passava a economia brasileira. Junto com estas mudanças observadas no quadro econômico, processava-se a ampliação dos setores urbanos com o crescimento das camadas médias, da classe trabalhadora e a diversificação de interesses no interior das próprias

elites econômicas. Em seu conjunto estas transformações funcionariam como elementos de estímulo a alterações no quadro político vigente colocando em questionamento as bases do sistema oligárquico da Primeira República (FERREIRA; PINTO, 2006).

De acordo com Pinto e Motter Junior (2012), as primeiras iniciativas de ensino de Administração no país datam do início do século XX, período no qual o país passava por uma forte expansão comercial. Segundo os autores, nesta época as exigências de caráter administrativo mostraram-se cada vez mais presentes, demandando uma crescente necessidade de organização do ensino comercial.

De forma a suportar a demanda de formação de profissionais para atuar na área, surgem em 1902 os dois primeiros cursos de Administração do país, ambos em escolas particulares (no Rio de Janeiro, na Escola Álvares Penteado; e em São Paulo, na Academia de Comércio). Apesar do ensino de Administração não ser regulamentado à época (o que só viria a acontecer em 1931, por meio do Decreto-lei nº 20.158), o Governo Federal, por meio do Decreto Federal 1.339 de 1905 declarou as duas instituições como de utilidade pública, e seus diplomas passaram a ter validade e reconhecimento em todo o território nacional (NICOLINI, 2003; PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012).

Com a crise de 1929 ocorrida nos Estados Unidos da América e cuja reverberação impactou diversos países do mundo, pode-se observar uma necessidade de reestruturação do formato de investimentos. No Brasil, esta mudança culminou no declínio do setor latifundiário, principalmente o cafeeiro, visto que os EUA eram o maior consumidor do café brasileiro. Assim, iniciou-se o período de investimento no setor industrial nacional, que ainda em seus primeiros passos demandava profissionais preparados para atuar nos mais diversos campos de especialização e com conhecimentos em novos métodos de trabalho (NICOLINI; FISCHER, 2007; PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012; OLIVEIRA, 2014).

Fica evidente, então, a urgência em se formar profissionais que pudessem não só dar vazão a tais ofícios, mas também planejá-los e programá-los de maneira adequada ao crescente ritmo de produção do país. Para Nicolini (2004), estas eram necessidades criadas pelo crescimento econômico, pelo desenvolvimento de infraestrutura social e pela infraestrutura nascente de transportes, energia e comunicações.

A década de 1930 marcou o início da Era Vargas no Brasil, e teve como principais características a ênfase na industrialização e no desenvolvimento do país por

meio de um Estado forte e que atuava como interventor na economia. Para autores como Nicolini (2003), Bertero (2006), Nicolini e Fischer (2007) e Romulado (2012), este foi o momento de um efetivo nascimento do ensino de Administração no país, uma vez que o desenvolvimento em ascensão no Brasil demandava recursos humanos capazes de levar a frente os planos governamentais.

Assim, ainda em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública responsável pela elaboração e implementação de reformas de ensino nos níveis secundário, superior e comercial, com forte apelo centralizador (PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012). A partir do Decreto-lei nº 20.158, de 30 de julho de 1931, foi criado, entre outros, o primeiro Curso Superior de Administração e Finanças, com duração de três anos. Esse curso diplomava os bacharéis em Ciências Econômicas, ainda que com forte preocupação quanto à capacitação administrativa dos novos profissionais (NICOLINI, 2003, p. 7).

Para Oliveira (2014), a Era Vargas buscou conferir certa profissionalização à gestão pública, bem como a formação da burocracia especializada, necessária para o desenvolvimento do país. Assim, em 1931, empresários e intelectuais paulistas criam o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), objetivando identificar os principais pesquisadores da administração e disseminar teorias para aprimorar a capacidade gerencial dos profissionais e trazer soluções para os problemas relacionados com a administração das empresas em geral. Em 1936, o IDORT é considerado como de utilidade pública pelo Estado (NICOLINI, 2003; OLIVEIRA, 2014).

Enquanto o IDORT introduzia no setor industrial os processos de organização científica do trabalho e da produção, em 1938 o governo brasileiro, vendo otimismo com o fim da Segunda Guerra Mundial, toma iniciativa e cria o DASP – Departamento de Administração do Serviço Público (ROMUALDO, 2012). Seu objetivo era o de constituir um modelo de eficiência no serviço público federal e criar canais mais democráticos relacionados com o recrutamento e a seleção de recursos humanos para a administração pública, a partir de concursos públicos (PINTO E MOTTER JUNIOR, 2012).

Ainda em vias de se preparar uma burocracia pública capaz de influenciar o desenvolvimento econômico por meio da prestação de serviços sociais eficientes, foi criado em 1944 a Fundação Getúlio Vargas (NICOLINI, 2003; OLIVEIRA, 2014). Assim, com a criação da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) tem início uma nova fase no ensino de administração pública no país. Segundo Bertero (2006):

Ao abrigar a primeira escola de administração pública a Fundação Getúlio Vargas, fundada em 1944, mantinha-se fiel aos seus objetivos. Criada como parte de um esforço de reforma do serviço público federal brasileiro, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, a FGV alinhava-se com as tendências dos novos tempos de que a administração pública deveria abandonar o seu aspecto patrimonialista e prebendário, herança de nossa formação, e adentrar uma mentalidade de serviço público. Isto significa que o Estado está obrigado a prestar serviços aos seus cidadãos, pelos quais estes pagam compulsória e antecipadamente (BERTERO, 2006, p. 6).

Um ponto de grande relevância na história da administração de empresas no país por vezes é pouco lembrado. Trata-se do trabalho do padre jesuíta Roberto Sabóia de Medeiros (1905 – 1955), que antevendo a rota de industrialização pela qual seguia o Brasil, alertou para a necessidade de contratação de gestores especializados para administrar racionalmente as organizações. Com isso, após uma viagem à Universidade de Harvard, onde buscou um modelo de curso de graduação em Administração, o padre funda em 1941 a ESAN – Escola Superior de Administração e Negócios no bairro da Liberdade em São Paulo (FEI, 2012).

O principal objetivo da ESAN era formar técnicos de nível superior, a quem se poderia confiar a missão de chefiar e dirigir empresas, para atender a uma demanda que repentinamente passou a existir e que cresceria cada vez mais no Brasil. A ESAN tornou-se, então, a primeira escola de Administração do Brasil e da América Latina, com características de parcerias entre empresas. Dentre as quais podem-se citar: SIAN Torquato *di Tella*, Companhia Antártica Paulista, Calçados Scatamacchia, Isnard, A Exposição-Clipper e Nadir Figueiredo (EGOSHI, 2012).

Bertero (2006) ainda credita ao padre Roberto Sabóia de Medeiros a criação da FEI - Faculdade de Engenharia Industrial e da FCA – Fundação de Ciências Aplicadas. O mesmo autor ressalta que o ensino de administração voltado para empresas privadas no país tem seu berço no estado de São Paulo que à época abrigou, além das iniciativas supracitadas do padre Sabóia, a EAESP - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas.

A EAESP da Fundação Getúlio Vargas iniciou suas atividades em São Paulo em 1954 como parte de um acordo entre a FGV e o governo federal brasileiro de um lado e o governo norte-americano e a Michigan State University de outro. Se o Rio de Janeiro fora escolhido para implantar a EBAP, sendo então a capital do país, entendia-se perfeitamente a escolha de São Paulo para a escola de administração de negócios, pelo fato da cidade já despontar como o foco do crescimento econômico nacional e com base eminentemente industrial. (BERTERO, 2006, p. 8)

Alcadipani e Bertero (2012) e Romualdo (2012) destacam que os professores da *Michigan State University* (MSU), além de estruturar todas as atividades, formaram também o corpo docente do curso, transferindo seus conhecimentos e experiências para os alunos da escola brasileira. A presença dos professores estrangeiros durou doze anos. O modelo adotado contou com professores assistentes brasileiros que traduziam as aulas dos professores americanos e, dessa forma, foram treinados para assumirem, no futuro, as atividades docentes das disciplinas oferecidas.

Após o suicídio de Vargas em 1954, o Brasil elege em 1956 Juscelino Kubitschek que direciona o país em um processo de notável desenvolvimento econômico e relativa estabilidade política. Neste período, é possível visualizar a chegada de empresas internacionais, especialmente montadoras de veículos como *Volkswagen*, *Mercedes*, *Ford* e *General Motors*. Com estas novas demandas e referências de trabalho industrial, era fundamental que houvesse profissionais capacitados para atender as exigências destas organizações. A complexidade cada vez maior e o crescimento das organizações aumentaram a necessidade de técnicas administrativas que pudessem contribuir para atender aos desafios que o momento exigia. Como consequência, os profissionais precisavam de treinamento para que pudessem executar diferentes funções dentro das organizações (NICOLINI, 2003; PINTO E MOTTER JUNIOR, 2012; OLIVEIRA, 2014).

As décadas de 1960 e 1970, tidas como o “Milagre Brasileiro”, foram marcadas pelo crescimento econômico ocorrido durante o Regime Militar. Segundo Oliveira (2014), nesta época, o setor industrial se ampliou e se fortaleceu e a necessidade de profissionais qualificados se tornou premente. Estes fatos impulsionaram a expansão dos cursos de Administração como uma resposta à demanda por profissionais que pudessem atuar nas organizações que se instalavam e progrediam no país.

Com a ampliação do campo de trabalho para os administradores e o aumento tanto do número de formandos quanto dos postos de trabalho, dois fatos contribuíram para a institucionalização do profissional de Administração: a Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965, que tornou o exercício profissional exclusivo aos bacharéis; e a regulamentação do ensino da profissão por meio do Parecer nº 307/66, aprovado em 8 de julho de 1966, o que legitimou cursos e diplomas e conferiu maior confiabilidade ao processo educacional (NICOLINI, 2003; CFA, 2013; OLIVEIRA, 2014).

Diversos autores, como Silva e Fischer (2008), Pinto e Motter Junior (2012) e Oliveira (2014), ressaltam que a partir deste ponto o ensino da Administração no país passa por três ciclos bem definidos que relacionam-se diretamente ao currículo exigido para a formação de seus profissionais. O primeiro ciclo diz respeito ao já citado Parecer nº 307/66 de 1966 que estipulava o currículo mínimo do curso de graduação em Administração (CFA, 2012).

Esse parecer definia um grupo de disciplinas consideradas necessárias para a boa formação profissional. O grupo de disciplinas era formado por: matemática, estatística, contabilidade, teoria econômica, economia brasileira, psicologia aplicada à administração, sociologia aplicada à administração, instituições de direito público e privado (incluindo noções de ética administrativa), legislação social, legislação tributária, teoria geral da administração, administração financeira e orçamento, administração de pessoal e administração de material (SILVA; FISCHER, 2008; CFA, 2012; PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012).

Somado a tais disciplinas, o aluno deveria optar entre as disciplinas de direito administrativo ou administração da produção e vendas de forma a fechar sua matriz curricular. Finalmente, o aluno deveria realizar um estágio com duração de seis meses. A carga horária mínima estabelecida era de 2.700 horas e o formando recebia o título de Técnico em Administração (SILVA; FISCHER, 2008; CFA, 2012; PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012).

O currículo aprovado em 1966 permaneceu vigente até 1993, quando foi definida uma reformulação a partir do Parecer 433/93, regulamentado pela Resolução nº 02/93. Esta resolução, que é considerada como o início do segundo ciclo do ensino da Administração no país, traduziu os anseios de mudança pelos profissionais e inovou ao trazer a possibilidade dos cursos criarem habilitações específicas. Para Silva e Fischer (2008), era necessário que o currículo fosse ajustado aos avanços das ciências e tecnologias disponíveis, o que só seria possível a partir de uma formação mais generalista.

Pinto e Motter Junior (2012) explicam que a resolução estruturou diferentes cargas horárias de acordo com as categorias de conhecimento, totalizando assim 3.000 horas que foram distribuídas da seguinte maneira: 720 horas (24% do total) deveriam ser realizadas para a formação básica e instrumental; 1.020 horas (34% do total) seriam realizadas para a formação profissional; 960 horas (32% do total) com disciplinas

eletivas e complementares; e 300 horas (10% do total) relacionadas ao estágio supervisionado.

Os autores destacam ainda que a formação básica e instrumental contava com as seguintes disciplinas: economia, direito, matemática, estatística, contabilidade, filosofia, psicologia, sociologia e informática. Na formação profissional eram oferecidos os conteúdos de teorias da administração, administração mercadológica, administração da produção, administração de recursos humanos, administração financeira e orçamentária, administração de recursos materiais e patrimoniais, administração de sistemas de informação e organização, sistemas e métodos (PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012; BRASIL, 1993).

O terceiro e último ciclo do ensino de Administração do Brasil está associado a uma nova edição da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB) e nos leva até os dias de hoje (construindo, assim, o *link* para o próximo tópico desta dissertação). Promulgada em 20 de dezembro de 1998, essa nova edição da LDB estabeleceu o fim da vinculação entre a formação e o exercício profissional. Até essa data, para o exercício da profissão era necessário ter o diploma em mãos, daí a necessidade de se implementar um currículo mínimo (PINTO E MOTTER JUNIOR, 2012).

Silva e Fischer (2008) explicam que a nova LDB levou o Conselho Nacional de Educação a promover mudanças nas diretrizes curriculares e todos os cursos de graduação passam a seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais, determinadas pelo Parecer 776/97. Apesar dos diversos debates e discussões para analisar as novas propostas, somente em 2004, e baseado no Parecer 134/2003, foi que o Conselho Nacional de Educação aprovou as diretrizes curriculares para os cursos de graduação de Administração.

Pinto e Motter Junior (2012) complementam a argumentação de Silva e Fischer (2008) à medida que discutem que foi a partir da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 2 de fevereiro de 2004, que foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração em nível de Bacharelado. Estas diretrizes davam orientação às instituições educacionais para a formação do projeto acadêmico e pedagógico do referido curso.

Os autores ainda explicam que em 13 de julho de 2005 foi publicada a Resolução CNE/CES 4/05 que, em seu artigo nº 12, revoga a Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993, bem como a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004.

Esta mudança foi motivada, principalmente, por um novo entendimento relacionado à graduação de Administração, sem a oferta de habilidades específicas. Essa resolução está em vigor até hoje.

Com isto, encerra-se o levantamento histórico de como o curso de Administração foi implantado e desenvolvido no Brasil até os dias de hoje. Tomando como referência a Resolução CNE/CES 4/05, apresentam-se, a seguir, os componentes curriculares vigentes dos cursos de Administração do país, ressaltando seus conteúdos de formação (principalmente os de formação profissional) e suas áreas de atuação dentro das organizações. Assim, entende-se que seria possível enxergar como está sendo formado o profissional de Administração no presente em se tratando dos elementos constitutivos do seu curso de graduação.

2.1.2 O atual processo de formação do profissional de Administração no Brasil e suas áreas de atuação nas organizações

Após a promulgação da nova Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1998 e da publicação da Resolução CNE/ CES 4/05 em 13 de julho de 2005, a atuação do administrador brasileiro passa por uma sensível transformação na medida em que, a partir deste momento, extingue-se a obrigatoriedade de um diploma de nível superior para o exercício da profissão.

Com isso, as instituições de ensino estavam orientadas à construção de projetos pedagógicos não mais associados a uma ou outra habilitação da área da Administração (RH, produção, *marketing*, etc.), mas, sim, a uma formação mais generalista do seu egresso (COELHO, 2006).

Fato é que estas novas diretrizes incorreram em mudanças não só na atuação do profissional, que a partir de agora poderia exercer funções nas mais diversas áreas da administração; mas também no processo de formação dos graduandos, visto que estes alunos teriam cargas horárias, disciplinas e abordagens diferentes daqueles formados antes de 2005.

A supracitada resolução de 2005, além de revogar as resoluções anteriores, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Para tanto, a resolução trata do projeto pedagógico dos cursos, que abrange dentre outros itens o perfil do formando, suas competências e habilidades e os componentes curriculares (BRASIL, 2005).

No que conserve ao perfil desejado do egresso em Administração, o artigo 3º da Resolução CNE/ CES 4/05 define:

O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. (BRASIL, 2005, p. 2)

Ainda segundo a resolução, o curso de graduação em Administração deve possibilitar uma formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências (BRASIL, 2005):

- I. Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II. Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III. Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV. Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V. Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI. Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII. Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

- VIII. Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

De modo a fomentar a interdisciplinaridade na formação do graduando e uma abordagem sempre contextualizada com a realidade nacional e internacional, o artigo 5º da resolução prevê que os cursos de Administração devem contemplar em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular conteúdos que revelem aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação (BRASIL, 2005, p. 3):

- I. Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;
- II. Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;
- III. Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e
- IV. Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Os campos citados acima são interpretados por Costa e Soares (2008) e por Nicolini (2003) como componentes ou etapas do processo de formação do administrador. Enquanto que para os primeiros o modelo apresenta a possibilidade de contemplação dos mais diversos aspectos da atividade gerencial e da vida organizacional, para o segundo o modelo assemelha-se a uma linha de montagem de administradores, fruto de uma formação homogênea e sem espaço de destaque para a produção científica. Nicolini (2003) ainda associa esta formação deficitária do administrador brasileiro à falta de inovação e originalidade das escolas de Administração nas suas propostas de cursos de bacharelado.

Afora as divergências acerca da validade do atual processo de formação do administrador brasileiro, ambos os trabalhos apresentam o percurso pelo qual o graduando em Administração deve passar para a obtenção do título de bacharel. Nos primeiros períodos estão as disciplinas da formação básica e instrumental, para Nicolini (2003), a base que sustentará o todo. É nesta etapa da formação que estão as disciplinas focadas na economia, no direito, na matemática, na contabilidade, na filosofia, na psicologia, na sociologia e na informática.

Ainda segundo Nicolini (2003), espera-se com esta formação fundamentar no futuro administrador a compreensão e as aplicações das ciências sociais que dão base à Administração, bem como o desenvolvimento das habilidades matemáticas necessárias para quantificar e especular.

Em seguida, estão as disciplinas de formação profissional, que capacitarão o aluno na atuação em áreas específicas da Administração como Teorias da Administração, Administração Mercadológica, Administração de Recursos Humanos, Administração de Produção, Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais e Organização, Sistemas e Métodos.

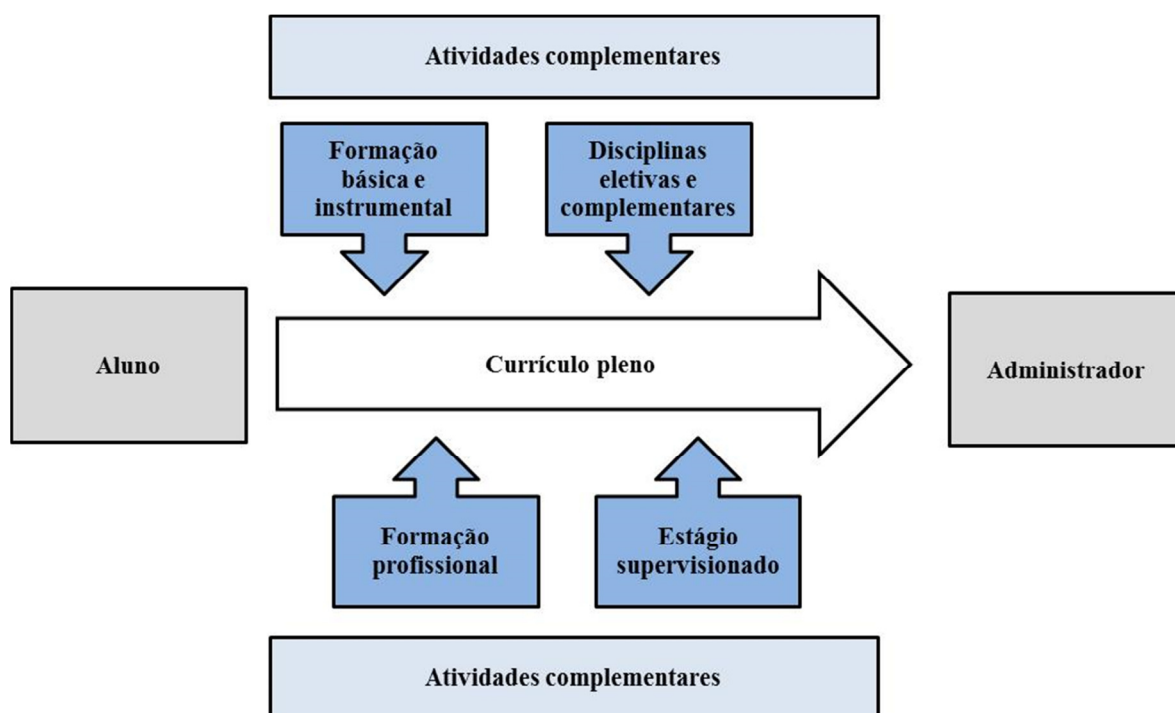
Nessa formação, trabalha-se para construir no estudante o domínio das áreas técnicas consideradas como de âmbito exclusivo dos administradores e que compõe o campo do saber administrativo propriamente dito. É quando se constrói toda a base técnica do administrador e se manipulam as ferramentas minimamente necessárias para a habilitação e o exercício da profissão. (NICOLINI, 2003, p. 48)

Os dois outros blocos componentes da formação central do administrador – denominada de currículo pleno – (BRASIL, 2005) são compostos pelas (i) disciplinas eletivas e complementares e (ii) pelo estágio supervisionado. As disciplinas eletivas têm por objetivo promover a conexão de disciplinas do curso, dar ênfase a alguma área particular da Administração, assim como agregar características regionais ao processo de formação do aluno. Por fim, tem-se o estágio supervisionado, no qual, segundo Costa e Soares (2008) os alunos são conduzidos a vivenciar situações da prática gerencial.

Percebe-se, ainda, que a resolução de 2005 criou uma nova categoria de atividades, denominada de atividades complementares. Este bloco de atividades propiciou ao aluno e às instituições o espaço para uma formação mais aberta e participativa, até mesmo fora do ambiente físico das salas de aula (COSTA; SOARES, 2008; BRASIL, 2005). Ao incorporar as atividades complementares, Costa e Soares (2008) complementam a representação do processo de formação do administrador

elaborada previamente por Nicolini (2003). Esta representação é apresentada na figura 1 a seguir:

Figura 1 - Atual processo de formação em Administração



Fonte - Costa e Soares, 2008

Após o entendimento do processo de formação do administrador brasileiro, pode-se questionar qual o perfil do profissional que será obtido ao final do período de quatro anos de curso de bacharelado. Para Bertero (2006), verificar as possíveis posições para as quais o formando em Administração estaria sendo preparado é uma forma de entender o ensino pelo qual o mesmo passou. O autor segue comentando que, em se tratando de uma profissão, um elemento fundamental é a carreira, ou seja, qual o itinerário, as diversas etapas, responsabilidades, atribuições e remuneração oferecidas às pessoas que abraçam a profissão de administrador.

Assim, tanto Bertero (2006) quanto Costa e Soares (2008) discutem os possíveis caminhos para a atuação do profissional de Administração no Brasil. Para os autores, é possível destacar três tipos de profissionais: o burocrata, cuja principal atribuição seria a de gerenciar os processos, normas e aspectos burocráticos das organizações; o empreendedor, orientado à criatividade e descoberta de novas oportunidades de negócios (sejam elas internas ou externas às organizações); e o executivo (ou *manager*), que tem como papel a articulação e dinamização das diversas atividades gerenciais por meio de sua experiência (refletidas em habilidades sociais e de comunicação).

Apesar do grande número de alunos matriculados em cursos de Administração e da amplitude em termos de possibilidade de atuação nas mais diversas áreas funcionais das organizações, a relação entre o processo de formação e a efetiva atuação do profissional não está livre de críticas. O tópico seguinte apresenta algumas dessas análises na visão de diversos autores nacionais das mais variadas áreas de atuação. É possível verificar que parte destes autores além de apresentar as limitações no processo de formação e/ou na atuação profissional dos egressos de Administração, sugerem possíveis ações de melhoria; configurando, assim, aquilo que se espera dos futuros profissionais de Administração brasileiros.

2.1.3 Críticas ao atual modelo de ensino em Administração e propostas de melhoria

A percepção de que o atual ensino em Administração apresenta *gaps* ou divergências entre aquilo que é tratado internamente às escolas e aquilo que é necessário ou adequado a um profissional da área, seja ele um burocrata, empreendedor ou executivo (BERTERO, 2006; COSTA, SOARES, 2008) é ponto de discussão frequente nos mais diversos ambientes.

Seja por meio de números especiais em periódicos da área ou grupos de trabalho em eventos acadêmicos, é possível verificar que a tônica de que o processo de formação em Administração apresenta necessidades de melhoria se faz presente tanto em termos mais globais (em que se discute a postura do Administrador em formação) quanto em peculiaridades e aspectos técnicos inerentes às áreas de atuação do administrador.

Este tópico apresenta uma breve sumarização das críticas ao atual modelo de ensino em Administração na visão de diversos autores nacionais. A apresentação é realizada em duas partes. Inicialmente, são introduzidas as críticas a aspectos mais gerais do processo de formação, como, por exemplo, a necessidade de uma postura mais política por parte do administrador (CORDEIRO, 2013) e as dificuldades na criação de conhecimento especializado em Administração (BERTERO ET AL., 2013). Em um segundo momento, são apresentadas as críticas tecidas por autores ligados a áreas específicas da Administração como Finanças, Produção e Recursos Humanos.

Contudo, cabe ressaltar que este cenário de críticas e de uma visão de que o ensino em Administração não está inteiramente associado às demandas reais das

organizações não é um cenário exclusivo das instituições brasileiras. Pode-se citar os recorrentes trabalhos de José A. D. Machuca, professor catedrático espanhol que no início dos anos 2000 apresentou uma série de trabalhos em que analisava a estrutura dos cursos de Gestão de Operações e Serviços em instituições de ensino superior na Espanha e em periódicos de alto impacto voltados ao tema (MACHUCA, GONZÁLEZ-ZAMORA, AGUILAR-ESCOBAR, 2007; MACHUCA; LUQUE, 2003; LUQUE; MACHUCA, 2003).

De forma mais abrangente e fortemente amparada em uma visão crítica, Paton, Chia e Burt (2014) trazem à tona o debate sobre a relevância e a contribuição que as escolas de Administração podem oferecer àqueles que buscam a aplicação de conceitos para a resolução de problemas em ambientes de negócios reais. Dyck et al. (2011), por sua vez, apresentam também uma discussão relacionada ao papel das escolas de negócio na sociedade; porém, ressaltam a crescente preocupação de autores mais críticos sobre os valores materialistas e individualistas expressos no ensino de uma Administração “*mainstream*”.

Voltando a discussão ao contexto nacional, entende-se que um bom ponto de partida para a análise pode ser encontrado no trabalho de Lourenço et al. (2012). O artigo apresenta uma bibliometria acerca da produção nacional sobre o ensino em Administração no período de 1997 a 2010. Para tanto, foram analisados 349 artigos publicados em anais de dois eventos associados ao tema (EnANPAD e EnEPQ) e em periódicos da área (BAR, BASE, Cadernos Ebape, Gestão.Org, O&S, RAC, RAC-e, RAE, RAE-e, RAM, RAP, RAUSP, REAd).

A partir dos resultados apresentados pelos autores, dois fatos sobressaem-se na análise. O primeiro deles trata da dinâmica da produção científica no tema de ensino ao longo dos anos. Percebe-se que não só o volume de produção apresentou consideráveis mudanças como é possível perceber uma alteração na tendência dessa produção.

O gráfico a seguir apresenta a produção nacional em ensino de Administração ao longo dos anos investigados pelos autores. Nele, percebe-se a grande variação no total de publicações; tome-se como exemplo a diferença entre os anos de 1997 quando foram publicados apenas 2 artigos e o ano de 2007 que apresentou o recorde de 99 artigos.

Outro ponto que chama a atenção é o comportamento do volume de produção. Percebe-se que no período de 1997 a 2003 (com exceção dos anos de 1998 e 2002) este comportamento foi ascendente. Havia um constante aumento no número de publicações relacionadas ao tema a cada ano. Os anos de 2004 a 2006 apresentaram uma estabilidade no número de publicação (31 artigos em cada um dos três anos) até que em 2007 atinge-se o número de 99 artigos publicados. A partir deste ano, têm-se uma tendência negativa no

volume de publicações anuais chegando a um valor inferior àqueles encontrados no período de estabilidade de 2004 a 2006 (20 artigos em 2010 ante os 31 do período citado).

Figura 2 - Produção nacional em ensino de Administração (1997-2010)



Fonte – Elaborado a partir de Lourenço et al. (2012).

O segundo fato que sobressai da análise de Lourenço et al. (2012) é a escolha de temáticas abordadas pelos autores nos artigos. Ao longo da investigação, os autores classificaram as principais temáticas dos artigos em 22 categorias. Contudo, verifica-se uma concentração de trabalhos relacionados a três dessas categorias, a saber: *recursos pedagógicos* (em que se encontram questões referentes a recursos didáticos, ferramentas pedagógicas, método de ensino e estratégias de ensino-aprendizagem); *competências* (dos discentes, dos docentes e do profissional em Administração); e, por fim, artigos relacionados a *disciplinas específicas do curso de Administração*. Em termos numéricos, essa concentração responde por quase um terço dos artigos investigados, mais especificamente, 32,09% do total.

Apesar de a supracitada bibliometria cobrir a produção nacional apenas até o ano de 2010, verifica-se que as três temáticas ali indicadas como principais ainda se fazem presentes em publicações posteriores. Nogueira e Bastos (2012) apresentam uma pesquisa cujo objetivo foi a verificação da forma pela qual professores e alunos de um curso de Administração percebiam as competências docentes. O objetivo da pesquisa foi levantar, junto aos docentes, a indicação das competências no processo de ensino-aprendizagem e como estas eram percebidas pelos discentes. Os resultados revelaram diferenças na percepção dos docentes e discentes sobre as competências docentes e as estratégias de ensino, e, em segundo plano, sobre o desenvolvimento de competências nos alunos que, segundos os mesmos, foi mais desenvolvido do que na visão dos professores.

As competências dos docentes, discentes e da própria instituição de ensino também foi alvo de críticas no trabalho de Lourenço e Knop (2011). Utilizando uma escala SERVQUAL (que avalia a percepção de clientes sobre a qualidade de serviços) e técnicas multivariadas como a análise de conglomerados e discriminante, foi possível verificar a presença de dois grupos de alunos em uma IES particular no sul de Minas Gerais, denominados pelos autores como “mais exigentes” e “menos exigentes”. Aspectos como tangibilidade (instalações físicas e materiais didáticos) e empatia (compreensão das necessidades e atenção individualizada aos alunos) corresponderam às expectativas dos “clientes”, enquanto que a confiabilidade (equilíbrio entre teoria e prática, promoção de cursos de extensão, visitas técnicas, palestras etc.), presteza (interesse dos professores em ajudar os alunos) e a segurança (professores com domínio do conteúdo e que inspiram confiança) mostraram-se aquém das expectativas na visão dos alunos do curso.

A discussão acerca da adequação e/ou incorporação de métodos de ensino e estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de Administração recebe contribuições de trabalhos das mais variadas naturezas. Seja por meio de uma abordagem mais analítica, a exemplo de Walter e Bach (2014) que fazem uso das análises de correlação fatorial e de importância *versus* desempenho, seja seguindo princípios mais normativos como Fiates et al. (2012) que discutem as recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) para uma educação responsável em Administração, a revisão dos métodos e estratégias de ensino em Administração ainda apresentam-se como um tema de grande visibilidade.

Muritiba, Muritiba e Casado (2010) analisam a preferência de 108 alunos de graduação pelos diversos métodos de ensino, utilizando-se da caracterização de Jung para analisar suas diferenças de personalidade. Os resultados exploram as diferenças entre os alunos com tipos psicológicos diferentes. Evidencia-se que os indivíduos extrovertidos consideram mais eficaz seu aprendizado quando estão expostos a métodos mais ativos de ensino, como as discussões em grupo, e tendem a preterir métodos mais introspectivos, como as aulas expositivas com o uso de *data-show*.

A noção de que as tradicionais abordagens de avaliação praticadas pelos professores precisam ser revistas é criticada por Pádua Júnior et al. (2014), a partir de entrevistas em profundidade realizadas junto a professores e alunos. Os autores defendem que deve haver uma preferência pelo uso de formas mistas de avaliação, que levem em consideração aspectos particulares dos alunos e ressaltam que estratégias como o *Problem Based Learning* (PBL) e a Educação à Distância (EAD) não são totalmente aceitas por parte de alunos e professores. Os resultados indicam que o uso do PBL é visto com desconfiança e restrição por parte dos alunos, ao passo que os professores acreditam que esta metodologia

seja um instrumento que auxilia na transformação do estudante. Já o uso da EAD também é visto com cautela por ambas as partes, devido ao preconceito ainda existente nesta modalidade de ensino.

Antes de adentrar às críticas referentes às áreas específicas da Administração, cabe destacar a presença de outra categoria de artigos de natureza crítica e que apresentam de forma mais enfática uma reflexão sobre princípios do ensino em Administração no país, assim como acerca da postura do administrador em seu contexto de atuação. É nesse bojo que se encontram os trabalhos de autores como Alexandre Nicolini (NICOLINI, 2003), Carlos Osmar Bertero (BERTERO, 2006; BERTERO, 2007), Rafael Alcadipani da Silveira (VALE; BERTERO; SILVERA, 2013; ALCADIPANI; BERTERO, 2012; ALCADIPANI, 2011) e Tânia Fischer (SILVA; FISCHER, 2008), alguns dos quais já são frequentemente discutidos em cursos de graduação da área.

Trabalhos de natureza crítica, porém não tão difundidos como os citados acima podem ser encontrados versando sobre assuntos que permeiam a formação do administrador brasileiro. Batista-dos-Santos e Oliveira (2015) analisam, à luz da Teoria Crítica *Frankfurtiana*, a concepção dos termos “administração” e “administrador” no contexto atual. Os resultados indicam a ênfase na concepção pragmática-instrumental em relação à Administração e, quanto ao Administrador, verifica-se a migração do histórico estereótipo do Administrador controlador e vigilante para a representação do Administrador como profissional performático. O segundo resultado, que se apresenta como o mais relevante em relação ao Administrador, é o da fuga da profissão.

Já Cordeiro (2013) promove uma reflexão sobre o processo de construção política nacional e insere a discussão sobre o papel do jovem administrador neste processo. Em meio à discussão, o autor ressalta que as causas do florescimento da Administração no Brasil estariam atreladas ao atendimento de uma crescente demanda de profissionais para gerir as novas empresas e órgãos públicos e à tentativa de substituição de um modelo patrimonialista de gestão do estado e dos negócios para um modelo burocrático. Também se discute a ascensão de temas como a sustentabilidade ambiental, que promoveriam maior engajamento político; e, por fim, discorre-se acerca da formação acadêmica e profissional do administrador, criticando-se principalmente a ênfase desproporcional aos aspectos profissionalizantes, que se refletem em falta de visão multidisciplinar e de engajamento dos futuros administradores no cenário político nacional.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, Romualdo (2012) analisa criticamente a formação do administrador brasileiro e propõe uma formação voltada para uma perspectiva antropológica de gestão empresarial. Segundo o

autor, a atual formação do administrador estaria distanciando-se de aspectos e traços culturais genuínos.

As competências e habilidades propostas à formação profissional do administrador somente teriam êxito em sua concretização histórica se realmente os Projetos Pedagógicos dos cursos alinhassem a arte, ciência e um profundo entendimento do homem (sujeito) e da sociedade. E em sequência se abandonassem os modelos norte-americanos de gestão, como também reduzissem a exposição da demasiada literatura norte-americana, construída sob uma ideologia ultrapassada e descontextualizada em relação a nossa identidade brasileira ainda em construção como dizia Darcy Ribeiro. (ROMUALDO, 2012, p. 121)

A estruturação do curso é discutida por Affeldt (2011) na medida em que o autor propõe o desenvolvimento e aplicação de um modelo construtivista para o ensino de Administração. Segundo o autor, os atuais modelos de ensino apresentam-se limitados para os novos conhecimentos que são exigidos dos profissionais, dentre eles a autonomia do estudante, a sua capacidade para a tomada de decisões e a socialização. Esta visão corrobora com a de Lucena (2013) que discute a limitada capacidade que os egressos dos cursos de Administração têm de atender às expectativas do mercado de trabalho. O autor estende sua crítica até o indesejado reflexo obtido por essa capacidade limitada: a ascensão de outros profissionais atuando em funções de administradores.

Desta feita, em consonância com a abordagem de Affeldt (2011), Lucena (2013) discute elementos como o perfil da formação do administrador – marcado pela complexidade de áreas do conhecimento, e muitas vezes não compreendidas pelos estudantes –; o desafio de inter-relacionar teoria e prática profissional de modo a construir uma aprendizagem significativa para o aluno e o incentivo às empresas juniores; e a consolidação dos processos de avaliação institucional dos cursos de Administração.

Em se tratando especificamente da Administração Pública, (que desde a chegada da Administração no Brasil, figura como um dos pilares da atuação desse campo profissional), é possível verificar que tanto o seu ensino, quanto suas características de atuação estiveram sempre em consonância com as mudanças ocorridas no país.

De fato, a despeito da variação na adoção de posturas mais críticas, essa é a tônica de vários trabalhos que discutem a trajetória do ensino de Administração Pública no país. A título de exemplo, traz-se Coelho (2006) e Nicolini e Fischer (2007). A visão de uma trajetória que reflete as transformações do país é partilhada pelos autores, visto que Nicolini e Fischer (2007) baseiam-se no próprio trabalho de Fernando de Souza Coelho (Coelho, 2006) para a construção de uma linha do tempo para a área.

O resultado da análise materializa-se na figura 3 a seguir. A figura apresenta dimensões de análise que discutem as conjunturas política e social pelas quais passavam o Brasil no período analisado, as estratégias de suporte ao ensino da Administração Pública, as orientações norteadoras a esse ensino e o produto final deste processo de ensino, sendo este último permeado por estereótipos como burocrata, tecnocrata, tecnoburocrata e gestor público.

Figura 3 - Evolução do ensino de Administração Pública no Brasil

Fases	1930-1945	1945-1964	1964-1980	1980-1995	1995 até 2002	2003 até 2007
Conjunturas	A organização do Estado e a racionalização da administração	A expansão do Estado e o início da planificação	A centralização do poder do Estado	A transição do Estado para novas formas de administração pública	A diminuição do tamanho do Estado e o advento da administração pública gerencial	Reposicionamento do Estado, impasse, paradoxos e conflitos entre modelos de gestão
Administração como matéria de ensino orientada à	Eficiência e modernização do aparelho estatal via Reforma Administrativa	Desenvolvimento nacional (produtividade e segurança) via planejamento governamental	Eficiência e modernização estatal via fundações e autarquias e expansão da empresa privada	Contestação das estruturas e políticas governamentais	Eficiência na prestação do serviço público ao cidadão via reforma do aparelho do Estado	Emergência de novos modelos de gestão e de formação
Estratégias	✓ Criação do CFSPC e do DASP ✓ Treinamento para o servidor público	✓ Convênios de cooperação técnica ✓ Criação da FGV e EBAP ✓ Planos e projetos de formação de administradores via criação e fortalecimento de instituições	✓ Projetos de difusão de reforma administrativa ✓ Projetos de treinamento e formação de executivos para empresas privadas e públicas	✓ Retração das ações governamentais no desenvolvimento de pessoal para o serviço público ✓ Propostas emergentes, busca de alternativas	✓ Definição de atividades exclusivas do Estado ✓ Valorização das carreiras de Estado, com poucas novas ações de formação	✓ Tentativas de redefinição e fortalecimento do papel do governo; ✓ Contratação de servidores públicos em todos os níveis
Produto final da educação						

Fonte - Nicolini e Fischer, 2006

Apesar de sua relevância, os trabalhos supracitados apresentam uma cobertura que beira uma década. Logo, pode-se questionar qual seria o cenário mais atual da Administração Pública do Brasil e quais seriam as tendências para os egressos do curso que desejem adentrar esta área. Matheus e Lemos (2013) empenham-se em responder tais questionamentos. Os autores apresentam, então, um breve panorama e possíveis oportunidades de inserção para os jovens profissionais.

Ao tratar do cenário atual, os autores ressaltam a recente atratividade do setor público a partir da expansão de ações governamentais. Enaltece-se a abrangência e impacto do setor público nacional na medida em que se faz uma analogia de que se fosse uma empresa privada, o Governo Brasileiro seria uma das maiores do mundo, com faturamento superior a 4 trilhões de reais no início da década (MATHEUS; LEMOS, 2013). As oportunidades de inserção são tratadas pelos autores em três diferentes categorias: a administração pública direta e indireta, as organizações privadas de interesse público e na prestação de serviços para entidades públicas.

Também é possível verificar na argumentação dos autores que outro fator a gerar atratividade em relação ao setor público está associado à necessidade de maior

profissionalização (e até mesmo um rejuvenescimento) daqueles que ali atuam. Ademais, percebe-se que concomitantemente a essa necessidade, vem a valorização do profissional. Segundo Matheus e Lemos (2013), cada vez mais a administração pública tem atraído profissionais para atuação dentro do setor público, muitos desses, motivados por aspectos como a estabilidade e até mesmo a inclinação política. Contudo, ressaltam os autores, diversas mudanças recentes do próprio Estado fizeram com que os profissionais fossem cada vez mais valorizados; caracterizando assim, o recente contexto de efervescência que se encontra o campo da Administração Pública nacional.

Após a apresentação de artigos que formam um conjunto de críticas mais globais ao processo de ensino em Administração no Brasil, serão apresentadas a seguir críticas inerentes a áreas específicas do núcleo de formação profissional do curso. Particularmente, foca-se a discussão em trabalhos das áreas de Tecnologia da Informação, Finanças, Recursos Humanos e Administração da Produção e Operações.

2.1.3.1 Críticas a formação e atuação em algumas áreas funcionais da Administração

Este tópico trata das críticas inerentes às áreas funcionais e que contribuem para a formação do administrador. Logo, são discutidas algumas pesquisas realizadas no contexto brasileiro que trazem discussões pertinentes a aspectos específicos do ensino em áreas como Recursos Humanos (RH), Tecnologia da Informação (TI), Produção e Operações e Finanças. Almeja-se, com esta discussão, evidenciar as especificidades de algumas dessas áreas, que posteriormente podem vir a fornecer *insights* para as reflexões acerca dos vínculos existentes entre os estilos de aprendizagem e o grau de predileção dos alunos para com estas áreas funcionais.

O ensino e a atuação na área de Recursos Humanos no Brasil sofrem críticas por estarem fortemente vinculados a tendências e modismos estrangeiros, principalmente dos Estados Unidos. Esta visão de que o panorama nacional apresenta-se como reativo foi fortemente criticado por Woods Jr., Tonelli e Cooke (2011). Os autores analisam que o mimetismo associado à área de Gestão de Recursos Humanos (GRH) no país se deu a partir de dois movimentos, denominados de colonização e neocolonização. Para os autores:

[...] no primeiro período (1950-1980) a colonização se deu pela transmissão de conhecimento para as escolas de administração, e dessas para os alunos,

futuros executivos, e pela importação de modelos e práticas pelas empresas multinacionais. Já no segundo período (1980-2010), a neocolonização se deu pela ação dos componentes da indústria do *management*: empresas de consultoria, escolas de administração, editoras de livros e revistas de negócios e empresas promotoras de eventos. (WOOD JR.; TONELLI; COOKE, 2011, p. 239)

Um dos efeitos da neocolonização evidenciado por Wood Jr., Tonelli e Cooke (2011) foi o foco excessivo na pessoa enquanto entidade solucionadora de problemas, o que também pode ser observado no trabalho de Lucas (2013). Para a autora, profissionais de RH sinalizam como uma tendência para a área a pressão dos empregados para maior autonomia visando gerenciar o trabalho e compromissos pessoais, a partir de horários flexíveis e teletrabalho.

Outro ponto de convergência entre os dois trabalhos é a postura adotada pela GRH nas organizações atuais.

O núcleo corporativo da área de Recursos Humanos responsabiliza-se pelo desenvolvimento e estruturação dos processos de área, criando políticas de gestão de pessoas para a empresa a partir de uma postura de fornecedor para as demais áreas. É prevista também a criação de postos de trabalho para consultores internos de RH como foco nos negócios das áreas clientes, dessa forma, as prioridades da área estão cada vez mais alinhadas com as demandas dos negócios. A terceirização das demais atividades, como folha de pagamento, recrutamento e seleção e treinamento, gera um mercado de especialistas como *headhunters* e *coaches*, e o aumento na contratação de projetos de mudança, que reflete também a facilidade das empresas em comprar modismos gerenciais (LUCAS, 2013, p. 15).

O principal impacto visualizado por Lucas (2013) em sua pesquisa está associado ao fato de que o jovem profissional de RH no Brasil não consegue estabelecer vínculos com suas empresas, mesmo desejando ficar mais de 10 anos em uma mesma empresa e constantemente buscando desenvolvimento e qualificação.

Segundo a autora, os jovens mudam de empresa pela quebra do contrato psicológico porque suas expectativas como qualidade de vida, crescimento de carreira e oportunidade de alcançar cargos de gestão não foram atendidas. Um desafio que o RH terá pela frente não é só gerenciar as diferentes gerações que trabalham juntas, mas criar um ambiente em que umas aprendam com as outras (LUCAS, 2013).

Enquanto as críticas da área de RH abrangem tanto aspectos de ensino quanto de atuação profissional, as críticas vinculadas à área de Finanças apresentam-se fortemente ligadas ao ensino das disciplinas (aqui se incluem também as disciplinas de Contabilidade Gerencial, Contabilidade de Custos, Administração Financeira etc.) e à percepção negativa que os discentes têm desta área funcional.

Após pesquisa realizada junto a 586 alunos de Administração de 21 IES no Nordeste (especificamente nos estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Alagoas e Bahia), Crispim e Miranda (2013) concluem que a didática e a ênfase aplicada pelo corpo docente das disciplinas de contabilidade restringe-se ao débito, crédito e razão contábil, com pouca ou nenhuma ênfase nos aspectos gerenciais e decisórios que os relatórios gerados pela contabilidade podem oferecer.

Uma percepção similar de limitação no processo de ensino-aprendizagem pode ser encontrada em Gomes, Nogueira e Mol (2013), ao evidenciarem que os principais motivos de os alunos possuírem atitudes desfavoráveis com relação a disciplinas da área de Finanças estão ligados à autopercepção de desempenho e de aprendizado, despreparo para cursar disciplinas de Finanças e más experiências passadas com disciplinas que envolvem Finanças.

Contudo, não se pode dizer que tais aspectos limítrofes não foram previamente mapeados e sinalizados. Godoy, Silva e Nakamura (2004) já atentavam para a necessidade de uma atualização no ensino de Custos. Os autores posicionam-se:

Os resultados mostram a preocupação em tornar o ensino de custos menos operacional, voltando-o para o processo de gestão, indicam que as mudanças no campo dos negócios não impactaram os programas quanto deveriam e reconhecem a importância das técnicas de custeio, embora haja dificuldades em se adequar os conteúdos ensinados às necessidades geradas pelas rápidas modificações no cenário externo. É privilegiado o ensino de custos em empresas industriais em detrimento da área de comércio e serviços (GODOY; SILVA; NAKAMURA, 2004).

Apesar do caráter estático e pouco contextualizado apresentado no processo de ensino, ao se tratar de aspectos de atuação, evidencia-se a necessidade do jovem profissional de Finanças em interpretar o contexto ambiental no qual atua, como também em lidar com as mudanças. Para Massaini (2013), os profissionais da área devem adotar métodos mais sofisticados para poderem planejar melhor suas decisões acerca da alocação dos recursos e com isso induzirem mudanças.

Assim, elencam-se como características necessárias para os profissionais da área: a visão de longo prazo, o entendimento dos fatores macro e microeconômicos, a tomada de decisão no momento adequado e o entendimento e compreensão de estatísticas (MASSAINI, 2013; GROPELLI; NIKBAKHT, 1998).

Outro contraste entre ensino e atuação pode ser encontrado na área de Tecnologia da Informação (TI). Se por um lado Lucas Jr e Borges (2013) defendem que os (jovens) profissionais de TI devem compreender os princípios relativos ao uso das

tecnologias de informação e comunicação e assim, assumirem dentro das suas organizações o papel de agente de mudanças; por outro lado, temos a crítica de Mirada et al. (2006) de que as habilidades dos alunos concentram-se em funções básicas de informática e que há baixos índices de aproveitamento dos aprendizados em TI.

As críticas estendem-se ainda na postura de autossuficiência e de elevados conhecimentos de informática sinalizados pelos estudantes, que, quando testados, não se confirmam. Por fim, constata-se baixos conhecimentos conceituais sobre o tema, relacionados à impaciência dos alunos com atividades de aprendizado de baixa interatividade, como leitura de textos longos ou aulas expositivas (MIRANDA ET AL., 2006).

Visto que passado quase uma década entre as duas publicações ainda ressalta-se a necessidade de que os profissionais de TI apresentem uma melhor compreensão dos princípios básicos relativos às tecnologias de informação e comunicação, é razoável inferir que o alinhamento entre ensino e atuação de TI não acompanham a velocidade de inovação e adaptação das tecnologias que são o seu foco.

De fato, este posicionamento é condizente com aquele apresentado por Sobral e Peci (2008) em que se argumenta que tradicionalmente o profissional de TI tem caráter e formação técnica, porém apresenta limitação em termos de conhecimentos sobre aspectos de gestão. Mesmo assim, ressaltam os autores, é esse o perfil do profissional que ocupa o lugar do administrador de sistemas de informações nas organizações brasileiras.

Ao se analisar a evolução do ensino de *marketing* no país (BACELLAR; IKEDA, 2011), é possível perceber uma concentração de críticas inerentes à base conceitual adotada no processo de formação. Para Costa e Vieira (2007), a prática de marketing no Brasil, sob uma perspectiva histórica, sugere que sua formação tem base conceitual influenciada pelo *marketing* americano, alicerçada fundamentalmente em uma visão gerencialista, técnica e planejada.

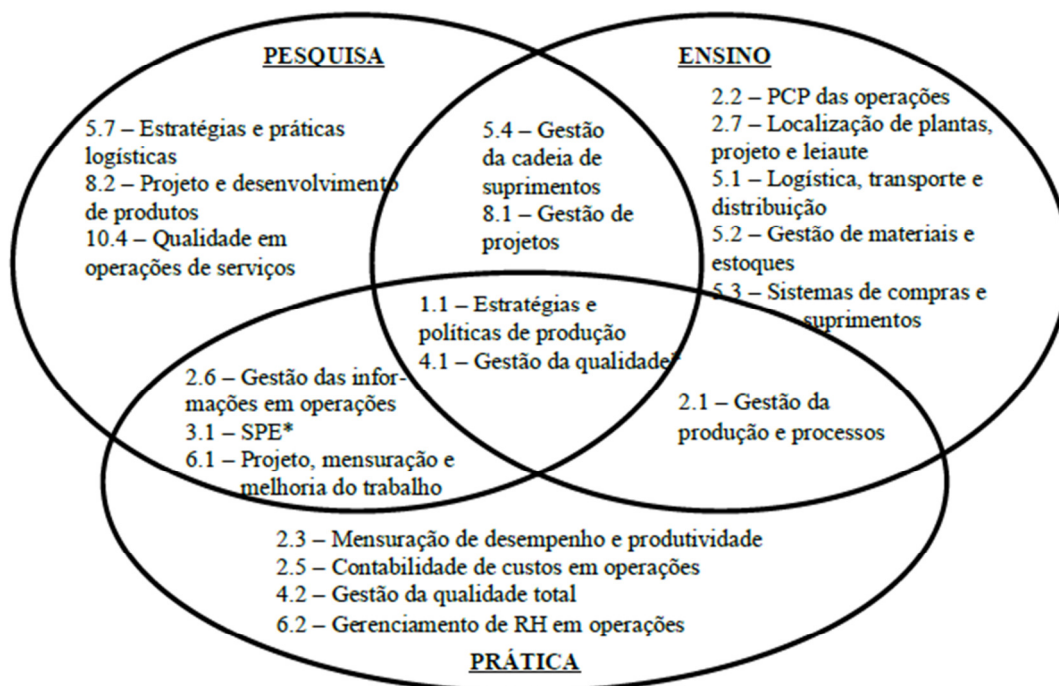
Em contraponto a tal abordagem (e como resposta à abordagem gerencialista), emerge o *marketing* social, ferramenta ética, como um diferencial utilizado pelas organizações para continuarem competitivas no mercado. Serve também para que os profissionais passem a ver que o papel da empresa na sociedade não se resume apenas à lucratividade, mas à contrapartida na solução ou minimização das problemáticas sociais (ZOSCHKE; DREHER, 2005).

No campo da Gestão de Produção e Operações, ficou evidenciado o conjunto de recentes esforços dos professores Alexandre Reis Graeml e Jurandir Peinado, que por meio de uma série de artigos (PEINADO, GRAEML, 2014; GRAEML, PEINADO, 2013; PEINADO; GRAEML, 2013) discutiram as principais temáticas abordadas no ensino, pesquisa e prática da Gestão de Operações.

Os autores defendem que, frente aos resultados encontrados, pode-se perceber uma homogeneidade nos discursos de sujeitos inseridos em cada um dos três “mundos” analisados. O termo “mundos” em destaque é utilizado pelos autores para expressar a noção de que estes três ambientes estariam distantes entre si em função das suas atividades rotineiras e objetivos destoantes.

Contudo, essa não foi a percepção dos respondentes do *survey* realizado pelos autores. Conforme pode ser observado na figura a seguir, que ilustra os resultados obtidos em Peinado e Graeml (2014), existem pontos de interseção entre os temas considerados relevantes para os grupos de indivíduos entrevistados (denominados de Pesquisa, Ensino e Prática) assim como temas que se mostraram mais relevantes na percepção dos três grupos. Nesse caso, *Estratégias e políticas da produção e Gestão da qualidade*.

Figura 4 - Temáticas mais enfatizadas no ensino, pesquisa e prática da Gestão de Produção e Operações



Fonte - Peinado e Graeml, 2014

Apesar do aparente equilíbrio dos discursos, os autores ressaltam que estas respostas podem sofrer influências. As pesquisas (e os respectivos números associados às publicações da área) podem estar refletindo uma tendência dos editores dos periódicos que por vezes assumem a função de *gatekeepers* do processo editorial. Os conteúdos programáticos das disciplinas podem refletir os valores dos professores da área e com isso estar sujeitos a comodismos, modismos ou fatores históricos. Finalmente, para a prática empresarial, dado que os processos produtivos agem como a principal fonte de motivação para a interface entre os outros dois “mundos”, pode-se atribuir importância desproporcional a aspectos mais operacionais em detrimento a princípios filosóficos e estratégias de produção (PEINADO; GRAEML, 2014; PEINADO; GRAEML, 2013).

Após a breve apresentação da evolução histórica, da atual conjuntura e das críticas inerentes ao processo de formação do administrador brasileiro (seja em aspectos mais abrangentes, seja em especificidades das áreas de conhecimento), reforça-se a visão preconizada pela aprendizagem experiencial de que este processo não poderia ocorrer a partir de uma abordagem calcada única e exclusivamente em conteúdos estáticos e descontextualizados.

A próxima seção aborda a Aprendizagem Experiencial, suas perspectivas teóricas e a Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb. Tem-se por objetivo apresentar suas principais características e evidenciar o potencial desta perspectiva em acessar as particularidades do indivíduo no processo de aprendizagem de um curso complexo e diversificado como o Bacharelado em Administração.

2.2 Aprendizagem experiencial

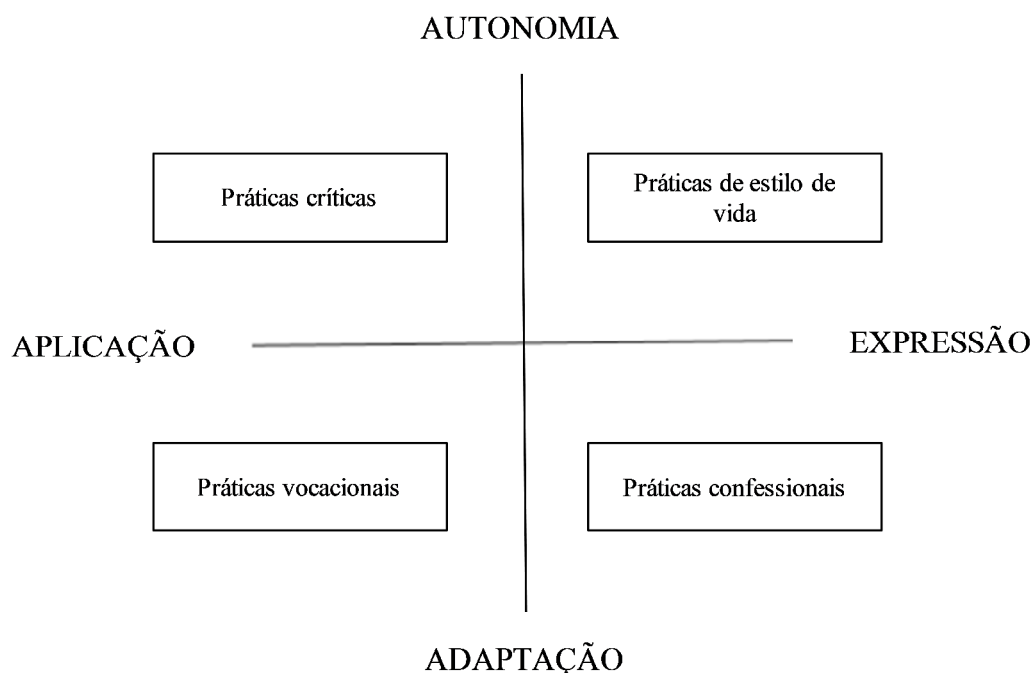
Mais do que um contraponto à pedagogia, a aprendizagem experiencial apresenta-se como uma rica e complexa abordagem da educação de adultos. Para Usher (2009), tal qual a pedagogia, a aprendizagem experiencial é ambivalente e dotada de vários significados. Ainda segundo o autor, a experiência assume o significado de liberdade a serviço da autonomia pessoal e / ou empoderamento social.

De forma complementar, autores como Freire (1996) e Dewey (1973) ressaltam o caráter singular da aprendizagem experiencial, no qual figuram a responsabilidade e a participação tanto de professores quanto de alunos no processo de aprendizagem. Usher (2009) soma a esta participação aspectos como adaptação e aplicação como significativos ao processo de aprendizagem.

Para Kolb, Rubin e McIntyre (1978), a aprendizagem experiencial representa mais do que a aquisição e reprodução de temas apreendidos em sala de aula. Como promove uma interação entre o aprendiz e as experiências do aprendiz, constrói um ambiente de ensino motivador. Ademais, a aprendizagem experiencial oferece um terreno no qual diferentes suposições culturais e socioeconômicas e estratégias podem ser diferencialmente articuladas (USHER, 2009).

A visão de Robin Usher de que a aprendizagem experiencial apresenta uma amplitude de objetivos e significados é representada por meio do seu “mapa” ou esquema da aprendizagem experiencial nas práticas sociais da pós-modernidade (figura 5). Esta representação está estruturada em torno de dois contínuos: Autonomia – Adaptação e Expressão – Aplicação. Os quatro quadrantes resultantes ilustram práticas discursivas ou materiais inerentes às relações epistemológicas de cada prática. O esquema permite, então, explorar os contextos e significados da experiência (USHER, 2009).

Figura 5 - Mapa da aprendizagem experiencial nas práticas sociais da pós-modernidade.



Fonte: Usher (2009)

Usher (2009) argumenta que as práticas de estilo de vida centram-se no atingimento a autonomia por meio da individualidade e autoexpressão, particularmente em termos de gostos e senso de estilo (refletido na adoção de certos modelos de roupa, modos de falar, atividades de lazer etc.). As práticas vocacionais, por sua vez, são construídas com base no mercado, em que a polivalência e a motivação são privilegiadas. Nessas práticas, a aprendizagem significa aplicação e sua estruturação está focada na resolução de problemas e em atividades baseadas em projetos.

Nas práticas confessionais, a relação entre experiência, conhecimento e aprendizagem é articulada em termos de uma representação de experiência como uma permissão de acesso ao conhecimento e às verdades mais íntimas do ser. Nas práticas críticas, entretanto, a aprendizagem torna-se uma prática política. Aliada a isso, está uma ênfase no cultural, um reconhecimento de que a cultura é um processo vivo e contínuo tão importante quanto o material e a economia e, como tal, um terreno de luta (USHER, 2009).

Kolb (1984) define a aprendizagem experiencial como um processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência. Para Bangs (2011), ela ocorre quando o indivíduo participa ativa e responsavelmente do processo, envolvendo-se cognitivamente, afetivamente e comportamentalmente na aquisição de habilidades e / ou competências.

Contudo, as visões dos autores supracitados refletem apenas uma das vertentes da aprendizagem experiencial, aquela focada nos aspectos cognitivos do indivíduo e na sua aquisição de conhecimentos e habilidades. Alguns autores como Knowles, Holton e Swanson (2011), por exemplo, defendem uma abordagem mais ampla e ativa da aprendizagem experiencial. Para eles, a aprendizagem envolveria a capacidade de interação entre o conteúdo e a experiência, em que uma parte transformaria a outra.

Para Silberman (2014), este é um processo holístico de adaptação ao mundo que envolve pensar, perceber, sentir e comportar-se, que ocorre em vários estágios da vida e em diferentes ambientes, tais como a escola, o trabalho e relacionamentos que transformam o conhecimento por meio de experiências. Este processo de aprender, sentir e experimentar foi amplamente discutido por John Dewey, considerado por muitos como o principal autor do campo da aprendizagem experiencial (MCDERMOTT, 1973). Para Dewey (1973), este processo é tão intrínseco que dissociar seus elementos seria uma tarefa difícil. Para o autor, nós vivemos, experimentamos e aprendemos de maneira simultânea.

Merriam e Bierema (2014), em consonância com a visão de Dewey, discutem o caráter cíclico e de complementaridade inerente à aprendizagem experiencial. Para as autoras, além dos indivíduos fazerem uso das experiências pregressas para se desenvolverem em novos processos de aprendizagem, as experiências que estão ocorrendo naquele momento podem demandar novas aprendizagens. Assim, a experiência seria vista tanto como um estímulo quanto como um recurso para a aprendizagem.

Contudo, o caráter cíclico da aprendizagem não se dá da mesma maneira para todos. Beard (2006) ressalta que embora duas pessoas recebam o mesmo estímulo, os resultados podem ser diferentes, pois toda experiência de aprendizagem é pessoal e única. Tome-se como exemplo o efeito da dor ou do erro no processo de aprendizagem. A maneira como uma pessoa reage a estes estímulos é função da sua história. Para Boud, Cohen e Walker (1993), cada experiência é influenciada pelo passado único do aprendiz.

Kolb (1984, 1997) considera que a aprendizagem experiencial apresenta dois objetivos. O primeiro ressalta que o aluno deve aprender o conteúdo de um tema. O conteúdo está relacionado ao “o quê” do assunto a ser aprendido. O segundo objetivo refere-se à percepção das forças e fraquezas por parte do aprendiz. As forças e fraquezas

indicam que as pessoas são diferentes e possuem habilidades e capacidades diversificadas. Assim, esta abordagem defende que os alunos possuem particularidades no processo de aprendizagem, o que modifica as práticas de ensino adotadas em sala de aula.

Moon (2004) considera que a aprendizagem experiencial é capaz de permitir a aquisição de conhecimento por meio da abstração e pelo uso de abordagens metodológicas diversas, incluindo a observação e a reflexão. Envolve, portanto, a construção ou reconstrução da experiência. Em outras palavras, cada pessoa dotada de seu estilo de aprendizagem característico estrutura seu processo de formulação do conhecimento, por meio da interpretação da própria experiência (BEARD, 2006).

A importância da aprendizagem experiencial pode ser visualizada a partir da abordagem de Silberman (2014) ao defender que as atividades baseadas em experiências podem levar indivíduos (e, por conseguinte, as organizações) a uma mudança de eficácia. Segundo o autor, esta mudança estaria calcada em cinco passos distintos, a saber: a criação de aberturas, a promoção de entendimento, consideração de novas atitudes e comportamentos, experimentação e obtenção de suporte.

Autores como Kolb, Rubin e McIntyre (1978) e Jarvis (2006) ressaltam que a aprendizagem experiencial ocorre quando uma pessoa envolve-se em uma atividade, analisa-a criticamente e, por meio desta análise, aplica seus resultados. Este processo ocorre espontaneamente na vida humana e é denominado de processo indutivo, pois parte da simples observação mais do que de uma verdade estabelecida. Assim, a experiência é percebida como ponto de partida e um dos elementos essenciais para a aprendizagem humana.

O mesmo Jarvis (2006) explica que a transformação da pessoa por meio da aprendizagem ocorre quando a partir do próprio mundo vivido, uma experiência é socialmente construída, o que leva à reflexão, à emoção ou à ação, resultando em um indivíduo mais experiente, o qual altera e constrói a história de vida, o corpo, a mente e a interioridade. Para Fenwick (2003), para que o processo de aprendizagem seja efetivo, é necessário refletir, o que resulta na mudança de comportamento.

A reflexão enquanto vetor para uma aprendizagem que leve a mudanças de comportamento torna-se um dos principais argumentos para a adoção da Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb (TAE), foco do próximo tópico desse trabalho.

A visão de que a aprendizagem deve ser concebida como um processo em que a reflexão se faz presente não só para os alunos, mas também para os professores é

uma das premissas apresentadas por Kolb e Kolb (2009) para salientar a sua utilidade no ensino de Administração.

Assim, o próximo tópico apresenta as características fundamentais da TAE, suas proposições e estágios.

2.2.1 Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb

Dada a amplitude de abordagens pelas quais a aprendizagem experiencial pode ser acessada e discutida em termos teóricos, entende-se que para a condução desse trabalho é necessário que se adote uma perspectiva que esteja alinhada aos seus objetivos, tanto ontológica quanto epistemologicamente. Para tal, optou-se pela Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) preconizada por David Kolb (KOLB, KOLB, 2009; KOLB, 1984).

A escolha dessa teoria como norteadora para a noção de Aprendizagem Experiencial que se quer adotar no trabalho se dá pelo fato de que a mesma parte de uma perspectiva construtivista (FENWICK, 2003) na qual os conhecimentos e saberes do indivíduo são construídos à medida que vivem e são influenciados por experiências das mais diversas naturezas. Mais do que apenas isso, a teoria baseia-se na premissa de que a aprendizagem se dá também a partir das iniciativas de sentir, refletir e observar os eventos da vida do aprendiz.

De fato, essa visão da experiência como fonte de aprendizagem marca uma das bases conceituais da TAE, e encontra no trabalho de John Dewey (1859–1952) o suporte teórico para sua construção. Para o autor, toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive (DEWEY, 2010).

Somada à noção de interação entre indivíduo e ambiente, Kolb apresenta o segundo pilar de sua teoria. A partir dele, o autor define holisticamente a aprendizagem como o processo básico da adaptação humana (KOLB; KOLB, 2009).

A visão de que a Teoria da Aprendizagem Experiencial dá à experiência um papel central nas teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano de modo a desenvolver um processo de aprendizagem dinâmico e holístico recebe contribuições de trabalhos anteriores de nomes como Paulo Freire (1921 – 1997) e William James (1842 – 1910). As visões dos autores acerca da integração entre as dialéticas concreto/ abstrato e ação/ reflexão, assim como as teorias de autores como John Dewey, Kurt Lewin, Jean

Piaget, Carl Jung e Carl Rogers deram suporte à construção das proposições da Teoria da Aprendizagem Experiencial apresentadas a seguir (MANOLIS et al., 2013; KOLB; KOLB, 2009):

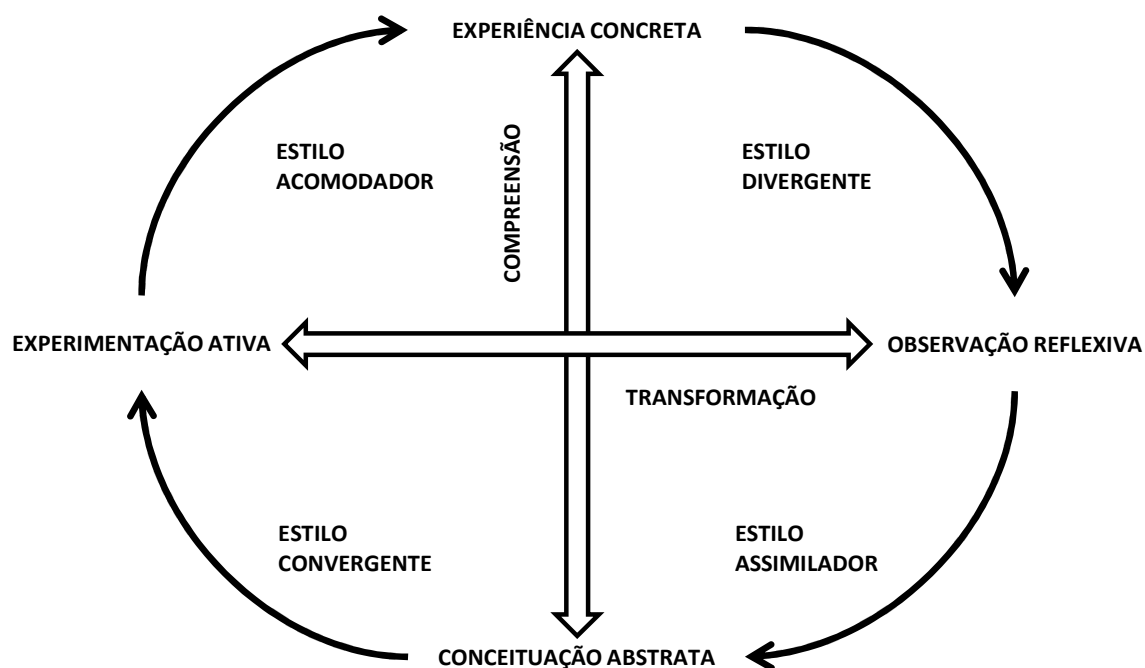
- a) **A aprendizagem é melhor concebida como um processo, não em termos de resultados** - de forma a melhorar a aprendizagem na educação superior, o foco primário deveria ser o de engajar os estudantes em um processo que torna melhor seu aprendizado. Um processo que inclui *feedback* sobre seus esforços de aprendizagem. “A aprendizagem deve ser concebida como uma reconstrução continuada da experiência [...] o processo e o objetivo da educação são apenas um e são a mesma coisa.” (DEWEY, 1987: 79).
- b) **Toda aprendizagem é uma reaprendizagem** – a aprendizagem é melhor facilitada por um processo no qual destacam-se as crenças e ideias do aprendiz sobre um tópico, de modo que este possa ser examinado, testado e integrado com ideias novas e mais refinadas.
- c) **A aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modelos de adaptação ao mundo dialeticamente opostos** – conflito, diferenças e discordâncias direcionam o processo de aprendizagem. No processo de aprendizagem, o indivíduo é levado a mover-se entre modos opostos de reflexão e ação e sentir e pensar.
- d) **A aprendizagem é um processo holístico de adaptação** – a aprendizagem não é apenas o resultado da cognição, mas também envolve o total funcionamento integrado do indivíduo – pensar, sentir, perceber e se comportar. Ela acompanha outros modelos especializados de adaptação, do método científico à resolução de problemas, tomada de decisão e criatividade.
- e) **A aprendizagem resulta das transações sinérgicas entre o indivíduo e o ambiente** – padrões de aprendizagem humana estáveis e duradouros surgem de padrões consistentes de transações entre o indivíduo e seu ambiente. A forma como processamos as possibilidades de cada nova experiência determina a amplitude de escolhas e decisões que conseguimos enxergar. As escolhas e decisões que tomamos, até certo ponto, determinam os eventos que vivenciamos e estes eventos influenciam nossas escolhas futuras. Assim, as pessoas constroem-se através da escolha de ocasiões atuais que estão vivendo.

- f) A aprendizagem é o processo de criar conhecimento** – a Teoria da Aprendizagem Experiencial propõe uma teoria construtivista de aprendizagem em que o conhecimento social é criado e recriado no conhecimento pessoal do aprendiz. Esta situação contrasta com o modelo de “transmissão” no qual muitas das práticas educacionais estão baseadas, em que ideias pré-existentes fixas são transmitidas ao aprendiz.

Para Kolb (1984), a aprendizagem é definida como o processo no qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência. O conhecimento resulta da combinação do entendimento e da transformação da experiência. As conotações de dinamismo e processo intencionadas por Kolb no seio da sua teoria são ilustradas a partir da ideia de que tal processo ocorre de maneira cíclica na vida do aprendiz. Para tanto, o autor apresenta o Ciclo de Aprendizagem Experiencial (figura 6) como uma representação gráfica dessas transformações.

Merriam e Bierema (2014) argumentam que o modelo de aprendizagem de Kolb consiste em quatro estágios pelos quais os aprendizes devem passar no processo de aprendizagem. Sendo cada um dos estágios associado a um tipo de habilidade de aprendizagem. Kolb e Kolb (2009) por sua vez, apresentam tais estágios como dois modos dialeticamente relacionados de compreender a experiência (a Experiência Concreta – EC e a Conceituação Abstrata – CA) e dois modos também dialeticamente relacionados de transformar a experiência (a Observação Reflexiva – OR e a Experimentação Ativa – EA).

Figura 6 - Ciclo de Aprendizagem Experiencial



Fonte: Kolb e Kolb (2009).

Sobre os modos de compreensão e transformação da aprendizagem e o Ciclo de Aprendizagem Experiencial, Kolb e Kolb (2009) destacam que a

aprendizagem experiencial é um processo de construção do conhecimento que envolve a uma tensão criativa entre os quatro modos de aprendizagem [...]. Esse processo é retratado como um ciclo ou espiral de aprendizagem idealizado no qual o aprendiz ‘toca todas as bases’ – experimentando, refletindo, pensando e agindo – em um processo recursivo [...]. *Experiências concretas* ou imediatas são a base para observações e *reflexões*. Estas reflexões são assimiladas e destiladas em *conceitos abstratos*, a partir dos quais novas implicações para novas ações podem ser extraídas. Estas implicações podem ser *testadas ativamente* e servir como guia para novas experiências (KOLB; KOLB, 2009, p. 44).

O quadro 3, a seguir, construído com base em Gomes (2014), Merriam e Bierema (2014) e Kolb (1984) sumariza cada um dos estágios do Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb (trazendo também a sua respectiva tradução em inglês), as habilidades necessárias aos aprendizes em cada estágio de modo a tornar a aprendizagem efetiva e um verbo norteador que melhor expressa o modo como a aprendizagem se desenvolve em cada um dos estágios.

Quadro 3 –Estágios do processo, habilidades necessárias e modos de aprendizagem

Estágio do ciclo de aprendizagem	Habilidades necessárias aos aprendizes	Modo de aprendizagem
Experiência Concreta (EC) <i>Concret Experience (CE)</i>	Devem ser capazes de se envolver de forma aberta, completa e sem vieses em novas experiências.	Sentir
Observação Reflexiva (OR) <i>Reflective Observation (OR)</i>	Devem ser capazes de refletir e observar suas experiências a partir de diversas perspectivas.	Observar
Conceituação Abstrata (CA) <i>Abstract Conceptualization (AC)</i>	Devem ser capazes de criar conceitos que integram logicamente suas observações a teorias.	Pensar
Experimentação Ativa (EA) <i>Active Experimentation (AE)</i>	Devem ser capazes de usar tais teorias para tomar decisões e resolver problemas.	Fazer

Fonte: Baseado em Merriam e Bierema (2014), Gomes (2014) e Kolb (1984)

A partir da combinação das características de dois estágios do ciclo de aprendizagem tem-se a construção de um modo pelo qual os aprendizes incorporam, processam e estruturam os conhecimentos a que são expostos ao longo da sua vida. A esse modo dá-se o nome de estilo de aprendizagem.

2.2.2 Estilos de aprendizagem

A maior parte da pesquisa sobre a Teoria da Aprendizagem Experiencial está focada no conceito de estilo de aprendizagem. Kolb e Kolb (2009) atestam que o conceito de estilo de aprendizagem descreve as diferenças individuais de aprendizagem baseadas nas preferências do aprendiz em empregar diferentes fases do ciclo de aprendizagem. Esses estilos, completam Merriam e Bierrema (2014), derivam diretamente das duas habilidades de aprendizagem adjacentes aos seus respectivos quadrantes. Ou seja, a combinação dos ciclos de aprendizagem dois a dois e em sequência gera os quatro estilos individuais de aprendizagem (CORDEIRO; SILVA, 2012).

Conforme pode ser observado na figura 6 previamente apresentada, o estilo divergente surge da combinação entre as habilidades de Experiência Concreta e de Observação Reflexiva; o estilo assimilador surge da combinação entre as habilidades de Observação Reflexiva e na Conceituação Abstrata e assim, a construção continua para os outros dois estilos até que se feche o Ciclo de Aprendizagem.

A descrição das características dos estilos de aprendizagem pode ser encontrada de forma ampla na literatura. Muitos autores apresentam essa descrição e

eventualmente apresentam suas interpretações para os quatro estilos de aprendizagem. O próprio David Kolb (KOLB, 1997) associa cada um dos estilos de aprendizagem a uma etapa do processo decisório.

A seguir apresenta-se a descrição dos quatro estilos de aprendizagem tendo como base Merriam e Bierrema (2014), Manolis et al. (2013), Kolb e Kolb (2009) e Kolb (1984). A escolha por tais autores fundamenta-se na intenção de apresentar não só uma descrição dos estilos de aprendizagem conforme o trabalho de 1984, mas também as visões dos autores sobre o interesse por certas áreas de atuação de cada um dos estilos.

De acordo com os autores supracitados, um indivíduo com estilo divergente tem as Experiências Concretas (EC) e a Observação Reflexiva (OR) como habilidades de aprendizagem dominantes. Pessoas com este estilo de aprendizagem são melhores em enxergar situações concretas a partir de diferentes pontos de vista. São caracterizadas como “divergentes”, pois são pessoas que atuam melhor em situações que demandam geração de ideias, como uma sessão de *brainstorming*, por exemplo.

Indivíduos com estilo de aprendizagem divergente têm amplos interesses culturais e gostam de reunir informações. Eles são interessados em pessoas, tendem a ser imaginativos e emocionais assim como especializar-se em artes. Em situações de aprendizagem formal, pessoas com estilo divergente preferem trabalhar em grupos, ouvindo, abertos a novas ideias e *feedbacks*.

Um indivíduo com o estilo assimilador tem as dimensões de Conceituação Abstrata (CA) e Observação Reflexiva (OR) como habilidades de aprendizagem dominantes. Pessoas com este estilo de aprendizagem são melhores em entender uma vasta gama de informações e colocá-la de forma concisa e lógica. Indivíduos assimiladores são mais interessados em ideias e conceitos abstratos do que em pessoas. Pessoas com este estilo de aprendizagem acreditam que uma teoria deve ter mais solidez lógica do que valor prático.

O estilo de aprendizagem assimilador é importante para a eficácia nas áreas de ciências exatas. Em situações formais de aprendizagem, os assimiladores preferem leituras, aulas expositivas, a exploração de modelos analíticos e ter tempo para pensar sobre as coisas.

Um indivíduo com estilo convergente tem a Conceituação Abstrata (CA) e a Experimentação Ativa (EA) como as habilidades de aprendizagem dominantes. Pessoas com este estilo de aprendizagem são melhores em encontrar utilizações práticas para

ideias e teorias. Elas têm a habilidade de resolver problemas e tomar decisões com base na busca de soluções para problemas ou questões.

Indivíduos com estilo convergente preferem lidar com tarefas técnicas e problemas mais do que com aspectos sociais e interpessoais. Estas características de aprendizagem são importantes para a eficácia em carreiras especializadas e de tecnologia. Em situações de aprendizagem formal, preferem experimentar novas ideias, simulações, trabalhos em laboratórios e aplicações práticas.

Um indivíduo com estilo acomodador tem a Experiência Concreta (EC) e a Experimentação Ativa (EA) como habilidades de aprendizagem dominantes. Este estilo de aprendizagem tem a habilidade de aprender principalmente pela experiência prática (mão na massa). Pessoas com este estilo de aprendizagem sentem-se a vontade com a realização de planos e com o seu envolvimento em experiências novas e desafiadoras. Têm a tendência de agir de forma mais passional do que através de uma análise lógica. Ao resolver problemas, acomodadores confiam bem mais em pessoas para a obtenção de informações do que nas suas próprias análises técnicas.

Este estilo de aprendizagem é importante para a eficácia em carreiras orientadas à ação como marketing ou vendas. Em situações de aprendizagem formal, pessoas com estilo de aprendizagem acomodador preferem realizar trabalho de campo, trabalhar com outras pessoas para o atingimento de metas e testar abordagens diferentes para o cumprimento de um projeto.

A importância de se conhecer o estilo de aprendizagem de um indivíduo é destacada por diversos autores, principalmente ao enaltecerem que o conhecimento prévio das preferências de aprendizagem pode influenciar positivamente no processo de ensino, fazendo com que este se torne uma experiência significativa.

Fletcher, Potts e Ballinger (2008) declaram que um conhecimento do estilo de aprendizagem preferido do indivíduo possibilita um *insight* acerca dos métodos de ensino que possivelmente se mostrarão efetivos para o mesmo. Para Gyeong e Myung (2008), se o estilo de aprendizagem de um estudante é identificado, as atividades que reforçam seus pontos fortes ou desenvolvem seus pontos fracos podem ser sistematicamente planejadas de forma a maximizar o pensamento e as habilidades de resolução de problemas.

Contudo, não se pode tratar o aprendiz como ser passivo neste processo (este, em particular, é um dos principais pilares da aprendizagem experiencial) e, assim sendo, defende-se que o entendimento dos estilos de aprendizagem do aprendiz deve dar

suporte às suas próprias reflexões individuais e coletivas. Este posicionamento encontra subsídio na visão de Gyeong e Yoo (2008), os quais sugerem que os aprendizes precisam conhecer seu estilo de aprendizagem predominante para que possam ser encorajados a usar e desenvolver os outros estilos de aprendizagem.

Para Garcia-Otero e Teddlie (1992), um reflexo desse desenvolvimento pode ser observado na apropriação e domínio dos conteúdos por parte dos aprendizes. Segundo os autores, estudantes com conhecimento sobre seus estilos de aprendizagem mostraram-se mais aptos a transformarem os conteúdos adquiridos em ações práticas do que aqueles que não possuíam tal entendimento sobre seus estilos.

Após a descrição das características inerentes a cada um dos estilos de aprendizagem e da importância de conhecê-las para o processo de ensino-aprendizagem (seja para a construção de currículos e estratégias de ensino adequadas, seja para o desenvolvimento individual do aprendiz), questiona-se como operacionalizar essa identificação. De que forma é possível definir o estilo de aprendizagem de um aluno?

Para responder a tal questionamento, o próximo tópico apresenta o instrumento idealizado por Kolb para captação da influência das quatro fases (ou estágios) do Ciclo de Aprendizagem Experiencial e consequente definição dos estilos de aprendizagem predominantes dos indivíduos; o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb.

2.2.3 O Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb

Gomes (2014) e Bergsteiner, Avery e Neumann (2010) ressaltam que apesar da diversidade de modelos de estilos de aprendizagem disponível na literatura, existe um consenso entre os autores de que a teoria de aprendizagem experiencial de Kolb e o seu inventário de estilos de aprendizagem (KLSI – *Kolb's Learning Style Inventory*) têm um papel de ampla influência na aprendizagem de adultos. Para autores como Nogueira (2009) e Black (2008), o modelo de Kolb apresenta os maiores índices de aceitação e utilização em estudos nacionais e internacionais na área de Administração.

De acordo com Nogueira (2009), o primeiro Inventário de Estilos de Aprendizagem (IEA) ou *Learning Style Inventory* (LSI) de Kolb foi desenvolvido em 1971. Posteriormente, sofreu alterações em 1985 e 1993, modificando-se o formato do inventário e acrescentando-se novos itens, passando de nove para doze sentenças. Em

1993, houve a alteração da ordem das questões, para uma sequência aleatória, objetivando assim aumentar a confiabilidade do instrumento.

Merriam e Bierrema (2014) ressaltam que adaptações estruturais mais recentes incorporam novas contribuições para o estudo de estilos de aprendizagem, como, por exemplo, o refinamento dos quatro estilos de aprendizagem originais em nove novos estilos (KOLB, KOLB, 2005; EICKMAN et al., 2004; BOYATZIS, MAINEMELIS, 2000). Ainda segundo as autoras, a última versão do inventário avalia os referidos nove estilos de aprendizagem, contudo o instrumento como um todo não está isento de críticas (MANOLIS et al., 2013; BERGSTEINER, AVERY, NEUMANN, 2010).

A partir da estrutura idealizada por Kolb (1984), Gomes (2014), Nogueira (2009) e Cerqueira (2000) explicam que o inventário de Kolb em sua versão mais tradicional é composto de doze sentenças, com quatro alternativas para cada sentença, que devem ser ordenadas pelo respondente de maneira decrescente, sendo 1(um) a maneira menos provável de aprender, e 4 (quatro) a maneira mais provável de aprender. Ressalta-se, entretanto, que não há possibilidade de repetir números em uma mesma sentença. Logo, para cada sentença apenas uma alternativa pode ser assinalada com 4 (quatro), apenas uma alternativa pode receber a nota 3 (três) e assim sucessivamente.

Cada palavra presente nas quatro respostas possíveis das sentenças está relacionada com um dos modos de aprendizagem apresentados no quadro 3: sentir, observar, pensar e fazer. Após preenchidas as doze sentenças, os escores de cada estágio do Ciclo de Aprendizagem serão calculados a partir da contribuição recebida em cada uma das sentenças. A figura 7 apresenta a estrutura que deve ser seguida para o cálculo dos escores dos estágios do Ciclo de Aprendizagem.

Figura 7 - Cálculo dos escores dos estágios do Ciclo de Aprendizagem

_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	=							
1A		2C		3D		4A		5A		6C		7B		8D		9B		10B		11A		12B		EC TOTAL

_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	=	
1D		2A		3C		4C		5B		6A		7A		8C		9A		10A		11B		12C		OR TOTAL		

_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	=	
1B		2B		3A		4D		5C		6D		7C		8B		9D		10D		11C		12A		CA TOTAL		

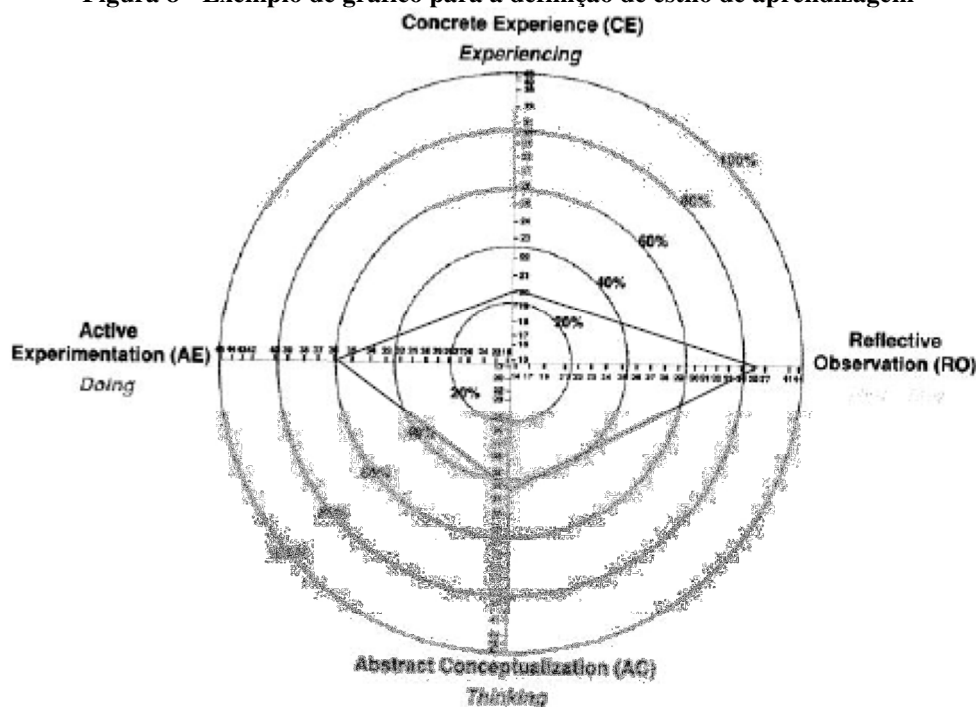
_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	+	_	=	
1C		2D		3B		4B		5D		6B		7D		8A		9C		10C		11D		12D		EA TOTAL		

Fonte - Adaptado de Cerqueira (2000)

Percebe-se, a partir da figura 7, que o escore da Experiência Concreta (EC) será calculado com base no somatório composto pelos valores de resposta (1 a 4) atribuídos à alternativa A na 1ª sentença, à alternativa C na 2ª sentença, à alternativa D na 3ª sentença e assim por diante até a alternativa B na 12ª sentença. O mesmo procedimento é seguido para os demais estágios do ciclo.

A determinação do estilo de aprendizagem predominante é então estruturada quando os valores dos escores são plotados em um gráfico do tipo radar (semelhante ao ilustrado na figura 8) e estes são ligados aos quadrantes adjacentes. Assim, o ponto mais extremo e sua respectiva posição em um dos quadrantes do gráfico determinará qual o perfil de aprendizagem do respondente (GOMES, 2014).

Figura 8 - Exemplo de gráfico para a definição de estilo de aprendizagem

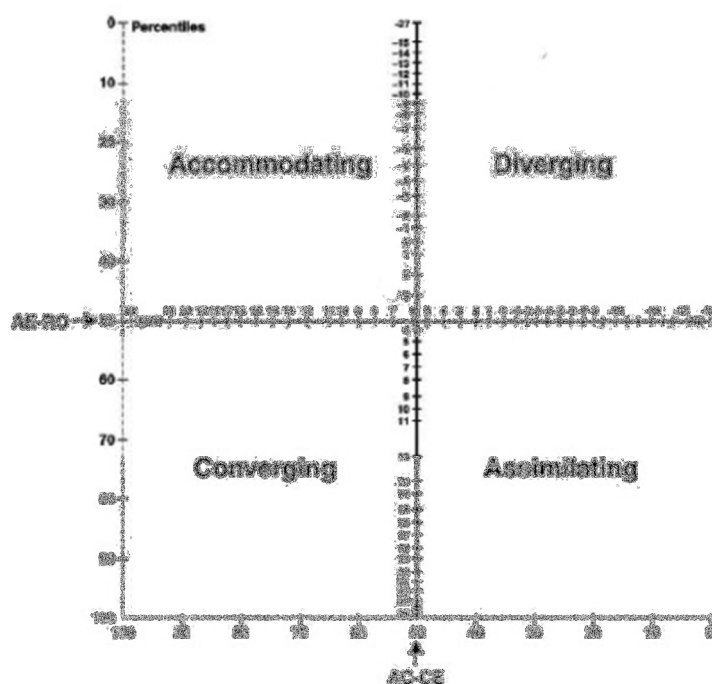


Fonte - Kolb (1984)

O próprio Kolb (KOLB; KOLB, 2005) apresenta uma estrutura mais sintética para a determinação do estilo de aprendizagem predominante. Nessa nova estrutura, o estilo é determinado por meio da subtração dos escores dos estágios dialeticamente relacionados (MERRIAM, BIERREMA, 2014; KOLB, KOLB, 2009) e esse valor é plotado em um eixo que representa tal subtração: valor da Experimentação Ativa menos o valor da Observação Reflexiva e analogamente para a Experiência Concreta e Conceituação Abstrata.

O estilo de aprendizagem predominante é dado pela posição do cruzamento destes dois valores de subtração em um dos quatro quadrantes formados, no qual cada quadrante representa um dos estilos de aprendizagem. A figura 9 apresenta essa nova estrutura.

Figura 9 - Nova estrutura para identificação de estilos de aprendizagem



Fonte - Kolb e Kolb (2005)

Após a construção do referencial teórico em que se apresentaram os aspectos que caracterizam o ensino em Administração no país, conceituou-se a aprendizagem como um processo e se evidenciou a utilização do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb como instrumento para a identificação desses estilos junto aos aprendizes; cabe agora relatar como a pesquisa que tem como base tais aspectos teóricos será realizada.

Assim sendo, o próximo capítulo apresenta a metodologia a ser adotada nesta pesquisa, evidenciando tanto a caracterização (delimitação) da mesma quanto suas etapas constitutivas, o que se denominou como percurso metodológico.

3. METODOLOGIA

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados na condução desta pesquisa. Para tanto, realiza-se a caracterização da pesquisa à luz dos tradicionais parâmetros da metodologia científica nos quais se classificam os trabalhos acadêmicos (VIEIRA, 2010; LAKATOS; MARCONI, 2010; GIL, 2002). Além da caracterização da pesquisa quanto à sua natureza, abordagem e delineamento, apresenta-se também o percurso metodológico seguido para o atendimento dos objetivos previamente estabelecidos.

Esta pesquisa caracteriza-se como sendo de natureza exploratória (LAKATOS; MARCONI, 2010) e descritiva (GIL, 2002), pois objetiva analisar os vínculos entre os estilos de aprendizagem dos alunos e seu grau de predileção com as áreas de conhecimento do curso de Administração.

Para tanto, utiliza uma abordagem quantitativa (SACCOL, 2009), pois além de utilizar instrumentos quantificáveis como o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb e uma escala de diferencial semântico (COSTA, 2011) para mensuração do grau de predileção com as áreas de conhecimento, incorpora a utilização de uma técnica estatística univariada e duas técnicas multivariadas.

Por interrogar diretamente os indivíduos em relação aos seus estilos de aprendizagem e nível de predileção com as áreas de conhecimento do curso de Administração por meio de um instrumento de pesquisa, a pesquisa pode ser enquadrada como um levantamento. Tal escolha encontra suporte na caracterização apresentada por Fowler Jr. (2011), visto que a pesquisa tem como objetivo a produção de uma descrição quantitativa de um fenômeno a que está sujeita uma população (representada no estudo por uma fração da sua totalidade, denominada amostra), por meio de uma série de perguntas cujas respostas constituirão os dados a serem analisados.

Inicialmente, previa-se a realização da pesquisa em IES públicas do estado da Paraíba que ofertassem o curso de Administração, a saber: Universidade Federal da Paraíba – UFPB (*campi* João Pessoa e Bananeiras), Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (*campus* Campina Grande), Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (*campi* Campina Grande e Patos) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB (*campus* João Pessoa). Contudo, em função das greves dos servidores

e professores ocorridas nas instituições supracitadas, o planejamento inicial foi alterado e novas IES foram incorporadas em substituição àquelas previamente listadas.

Assim, o estudo concentrou-se em apenas três instituições da região Nordeste: Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Ressalta-se ainda que a aplicação dos questionários restringiu-se a alunos dos 7º, 8º e 9º períodos dos *campi* principais das IES citadas, respectivamente nas cidades de João Pessoa, Recife e Natal.

A escolha por esses três *campi* deu-se por questões logísticas (as cidades de Natal e Recife estão a menos de 2 horas da cidade de João, onde reside o pesquisador), de acesso a professores e coordenadores dos cursos de Administração destas IES e a continuidade das atividades (UFPE e UFRN não aderiram à greve).

Mesmo com tal mudança no contexto da aplicação da pesquisa, entende-se que o seu valor e suas contribuições não foram significativamente afetados. Visto que a opção inicial pelas instituições do estado da Paraíba, enquanto recorte metodológico poderia vir a apresentar uma leitura do processo de formação do administrador em nível local, enquanto que esta nova configuração possibilita o entendimento deste mesmo processo de aprendizagem em Administração em três grandes centros de formação da região Nordeste ampliando o “olhar” do fenômeno para o contexto regional.

Para tanto, professores responsáveis por disciplinas obrigatórias (em sua maioria) do curso foram previamente contatados de modo a ceder um período de 20 minutos de suas aulas para a aplicação dos questionários. Uma vez mais, ressalta-se a colaboração de tais professores no suporte à realização desta pesquisa.

Particularmente, gostaria de agradecer (e aqui propositalmente saio da impessoalidade do discurso na terceira pessoa) a rica contribuição do professor Ricardo Vieira e dos seus alunos César Lacerda e Manuella Lyra que possibilitaram a aplicação de mais de 90 questionários na UFPE em um curto espaço de tempo.

A escolha por este perfil de aluno está no fato de que, estando estes indivíduos no final do processo de formação, os mesmos já experienciaram um conhecimento e uma compreensão sobre a atuação do administrador nas áreas de conhecimento do curso que figuram como um dos construtos da análise. Ademais, entende-se que o tempo decorrido desde a sua entrada no curso e as experiências sociais, de educação formal e profissionais (SANTOS, 2013) influenciam na

transformação do indivíduo e conseqüentemente, na definição do seu estilo de aprendizagem.

Contudo, entende-se que a totalidade desses estudantes não foi acessada. Logo, o trabalho não teve um caráter de censo e uma amostra por conveniência foi considerada para responder o instrumento de coleta de dados que deu origem às análises. A coleta de dados foi realizada *in loco* a partir da aplicação do instrumento de pesquisa junto aos alunos.

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa é um questionário (Apêndice A), que está subdividido em três seções. A primeira abrange uma tradução do já validado Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb (KLSI – *Kolb's Learning Style Inventory*); a segunda abrange o grau de predileção do aluno em relação a cada uma das áreas de conhecimento (grupos de disciplinas) do curso de Administração e expressos por meio de uma escala de diferencial semântico com 10 pontos; a terceira seção envolve os dados sociodemográficos do respondente. Após a coleta dos dados, os resultados foram tabulados utilizando-se o *MS Excel*[®].

Previamente à aplicação do questionário de pesquisa foi realizado o pré-teste do instrumento. Nesta etapa, foram empreendidas as etapas de validação de face e de conteúdo. Após a aplicação do instrumento junto a alunos do último período do curso de Administração de uma faculdade na cidade de João Pessoa, identificaram-se questões como tempo médio de aplicação por turma, as principais dificuldades apresentadas pelos respondentes e algumas oportunidades de melhoria na concepção do instrumento. Destaca-se aqui a contribuição obtida na revisão da estrutura de preenchimento da questão associada ao interesse dos alunos nos diversos segmentos de atuação da economia (questão 8 da seção de dados sociodemográficos).

A aplicação dos questionários deu-se entre os meses de Outubro e Novembro de 2015 quando os alunos foram instruídos sobre a correta forma de preenchimento das três partes constituintes do instrumento de pesquisa (Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb, escala de predileção com as áreas de conhecimento da Administração e informações pessoais do respondente).

De posse dos questionários e dos dados devidamente tabulados e tratados, teve início o processo de análise dos dados. Nesta etapa, foram identificados os estilos de aprendizagem dos alunos entrevistados e seus níveis de predileção em relação às áreas de conhecimento do curso de Administração. Estatísticas descritivas como média, mediana, proporção e desvio padrão foram extraídas para as variáveis associadas aos

dados sociodemográficos, assim como para os outros dois construtos analisados. Posteriormente à fase de estatística descritiva, realizaram-se as análises de correlação entre as diversas variáveis constituintes desses construtos como período, gênero, nível de predileção com as diversas disciplinas etc.

A análise dos dados se estende ainda com a aplicação de duas técnicas multivariadas exploratórias de sintetização (MINGOTI, 2005). Mais especificamente, a análise discriminante e a análise de correspondência. Lattin et al. (2011) definem a análise discriminante como uma técnica em que as variáveis dependentes são categóricas por natureza e dividem o conjunto de observações em grupos mutuamente exclusivos e coletivamente exaustivos.

A técnica fora utilizada junto aos níveis de predileção dos alunos em relação às áreas de conhecimento do curso de Administração de forma que foi possível estabelecer um “ponto de corte” para esses níveis, evidenciando-se, assim, a partir de quais valores uma área de conhecimento pode ser considerada como predileta para um aluno.

A partir desses resultados, tem-se uma nova abordagem para as variáveis que constituem o construto do nível de predileção dos alunos com as áreas do conhecimento. A propriedade de uma área de conhecimento ser vista como preferencial ou não por um aluno é encarada como uma variável qualitativa (baixa predileção ou alta predileção em relação à área de conhecimento X) e, assim sendo, pode ser objeto da segunda técnica multivariada, a análise de correspondência.

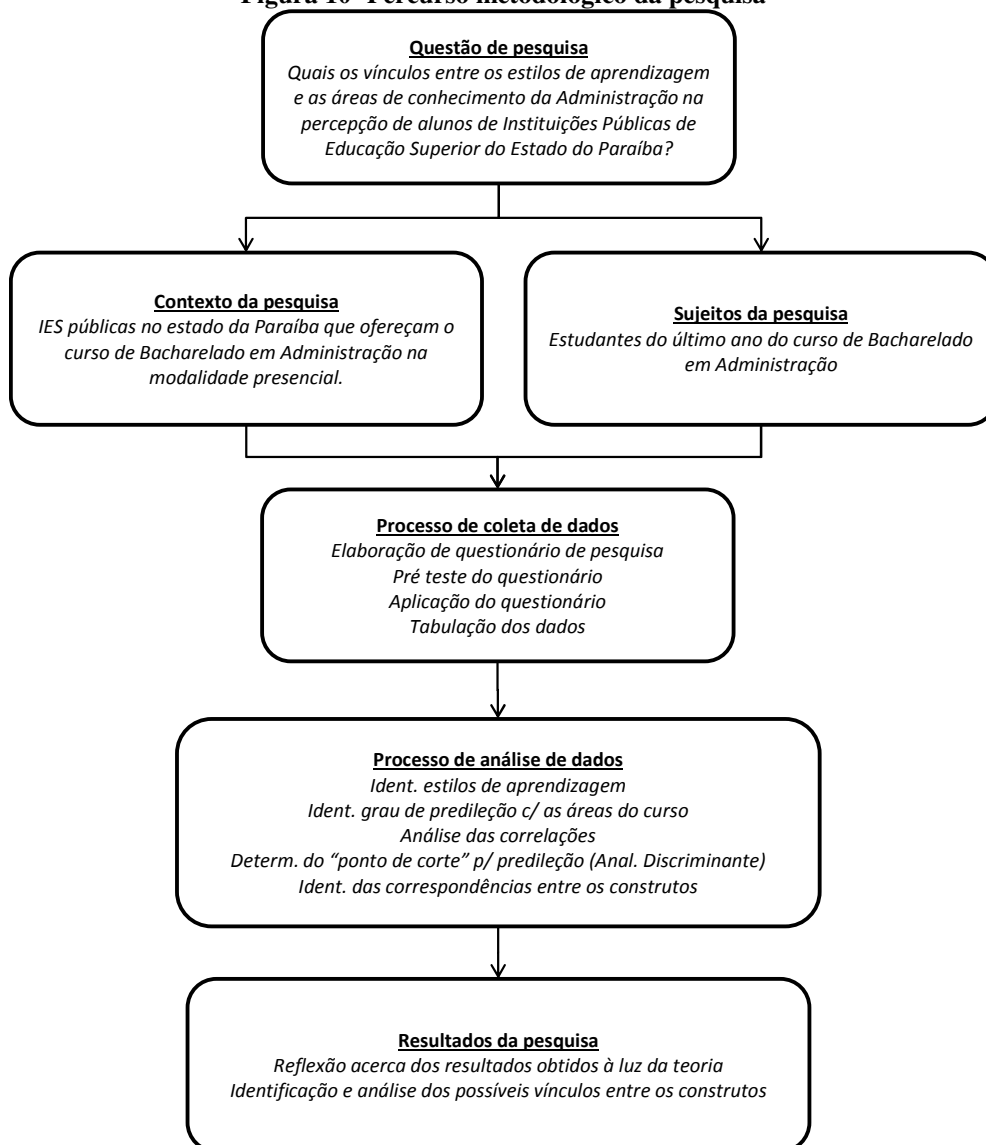
A análise de correspondência enquanto técnica exploratória trata da distribuição de frequências resultantes de duas ou mais variáveis qualitativas de modo a explicitar a associação entre categorias dessas variáveis em um espaço multidimensional (FÁVERO, et al., 2009). Desta feita, foi possível ressaltar a associação dos quatro estilos de aprendizagem decorrentes do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb com os níveis de predileção dos alunos em relação às áreas de conhecimento do curso de Administração.

Após as associações, foram apresentadas as reflexões originadas na análise dos resultados e à luz da teoria de base apresentada no referencial teórico. Especificamente, objetivou-se a identificação e descrição dos vínculos existentes entre as áreas de conhecimento e os estilos de aprendizagem dos alunos. Cabe ressaltar a diferenciação entre os termos “relações” e “vínculos” frequentemente utilizados neste trabalho.

Por “relações” entendem-se as efetivas correlações (de natureza estatística) entre as variáveis abordadas no estudo; enquanto que por “vínculos” discutem-se elementos mais profundos da associação entre os construtos, dentre os quais pode-se enunciar como exemplo o contexto da aprendizagem, as experiências vividas pelos alunos e as relações de poder no processo de ensino-aprendizagem.

A figura 10 a seguir ilustra o percurso metodológico seguido na execução da pesquisa apresentando também as atividades constituintes de cada uma das fases da pesquisa.

Figura 10- Percurso metodológico da pesquisa



Fonte - Elaboração própria, 2016

Após a apresentação dos resultados obtidos mediante a construção das estatísticas descritivas e das análises de correlação, discriminante e de correspondência

foi possível construir o quadro 5 a seguir em que ressaltam-se as técnicas utilizadas, os resultados obtidos e o objetivo específico associado.

Quadro 5 - Técnicas utilizadas, resultados obtidos e objetivos específicos do estudo

Técnica utilizada	Resultado(s) obtido(s)	Objetivo específico
Estatística descritiva	Perfil dos respondentes em relação a aspectos socioeconômicos, de estilos de aprendizagem e predileção	- Caracterizar os estilos de aprendizagem dos alunos do curso de Administração de Instituições Públicas de Educação Superior - Mensurar o grau de predileção de alunos em relação às áreas do conhecimento de Administração
Análises de correlação (Pearson e Spearman)	Correlações entre as predileções e as demais variáveis de classificação	- Identificar as relações entre os estilos de aprendizagem e as áreas de conhecimento da Administração
Análise discriminante	- "Ponto de corte" para a análise de predileção de cada área - Funções discriminantes para a identificação de níveis altos de predileção	
Análise de correspondência	Mapas perceptuais evidenciando a associação entre as predileções e os estilos de aprendizagem	

Fonte: Elaboração própria, 2016

4. RESULTADOS

O presente capítulo descreve os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário de pesquisa (apêndice A) junto aos alunos dos cursos de Administração das IES acessadas. O quadro 4 a seguir apresenta o quantitativo de questionários aplicados nas três IES, segmentados por disciplina. Apresenta também os respectivos períodos e informações sobre questionários válidos coletados em cada aplicação. No total, ao final do processo, que contou com visitas do pesquisador às IES fora da cidade de João Pessoa, foi possível coletar 308 questionários válidos, sendo 48 na UFRN, 124 na UFPE e 136 na UFPB.

Mesmo com as explicações prévias, o processo de aplicação apresentou um total de 24 questionários invalidados (o que representa 7,79% do total de questionários aplicados) por marcações equivocadas por parte dos respondentes. Os questionários invalidados apresentavam respostas fora do padrão requerido para a correta definição do estilo de aprendizagem segundo o instrumento preconizado por David Kolb.

Quadro 4 - Quantitativo de questionários aplicados por IES

IES	Disciplina	Período	Aplicados	Válidos	Invalidados
UFRN	Desenvolvimento Gerencial	7N	27	27	0
	Administração Estratégica	7M	15	15	0
	Consultoria Empresarial	8M	2	2	0
	Oficina de Projetos II	9N	4	4	0
Subtotal UFRN				48	
UFPE	Administração Estratégica	8N	30	28	2
	Administração Estratégica	8M	22	22	0
	Semin. Atualização em Adm.	9N	15	13	2
	Gestão de Projetos e Serviços	9M	6	5	1
	Administração da Qualidade	7M	13	5	8
	Mercado Financeiro	9N	15	11	4
	Anál. Estrat. Investimentos	8N	2	2	0
	Governança	7N	11	9	2
	Administração da Qualidade	7N	33	29	4
Subtotal UFPE				124	
UFPB	Métodos Quali/Quanti	7M	21	21	0
	Métodos Quali/Quanti	7N	41	41	0
	Proc. Decis. Desenv. Gerencial	8M	15	15	0
	Ética em Administração	8N	5	5	0
	Proc. Decis. Desenv. Gerencial	9N	42	41	1
	Adm. Empreendedora	9N	13	13	0
Subtotal UFPB				136	
Total geral				308	

Fonte - Elaboração própria, 2016

Os resultados obtidos após a aplicação dos questionários e suas posteriores análises estatísticas serão apresentados nas próximas seções deste capítulo. Inicialmente, serão apresentados os resultados inerentes ao perfil dos respondentes, onde se destacam, dentre outras, as informações sobre idade, trabalho, turno de estudo e a caracterização dos seus estilos de aprendizagem.

A segunda seção trata das correlações associadas ao grau de predileção dos alunos com as áreas de conhecimento do curso de Administração e as variáveis investigadas no processo. Também nesta seção apresentam-se os resultados das análises discriminantes realizadas. Por fim, evidenciam-se as relações entre os estilos de aprendizagem dos alunos e a sua predileção para com as áreas de conhecimento do curso obtidas por meio da análise de correspondência.

4.1 Perfil dos respondentes

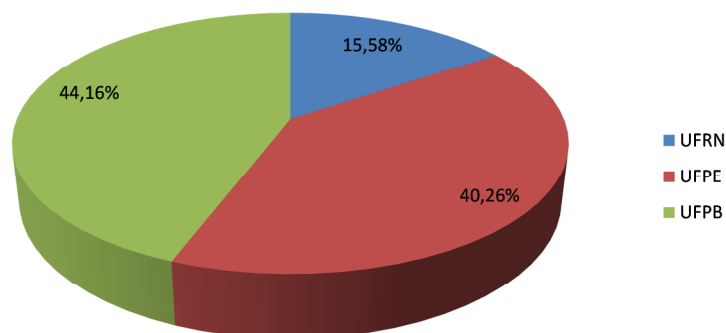
A partir dos dados coletados na terceira parte do instrumento de pesquisa, foi possível levantar algumas informações acerca das características dos alunos participantes da pesquisa; particularmente, no que tange a idade, turno e IES em que realizam seu curso e semestre atual. Também foram coletadas informações relacionadas às áreas de interesse dos alunos para atuação profissional, se os mesmos trabalham (em atividades relacionadas ao curso ou não), se realizam ou realizaram estágios e os respectivos tempos de estágio e atuação profissional.

Após a tabulação dos dados e exclusão daqueles questionários que apresentavam inconsistências na forma de resposta (principalmente no inventário de estilos de aprendizagem), chegou-se a um total de 308 questionários válidos; dentre os quais 15,58% dos participantes estavam vinculados à UFRN, 40,26% à UFPE e 44,16% à UFPB (valores absolutos conforme quadro 4). A figura 11 a seguir ilustra o percentual de participação dos alunos para cada uma das instituições.

Em relação ao turno de estudo, foi possível perceber um comportamento similar entre a UFPB e a UFPE. Para as duas instituições, observa-se um percentual de estudantes do turno noturno próximo a 75% (74,19% para UFPE e 73,53% para a UFPB) enquanto que a UFRN apresentou um percentual de 64,58% de alunos neste turno. A amostra como um todo, fortemente direcionada pelo volume de respondentes

da UFPB e UFPE, apresenta 72,40% dos respondentes (223 alunos) no turno da noite e 27,60% (85 alunos) no turno da manhã. A tabela 1 a seguir sintetiza tais dados, incluindo valores absolutos e percentuais.

Figura 11 - Percentual de participação de alunos por IES



Fonte: Elaboração própria, 2016

Tabela 28 - Total de alunos por turno em cada IES

IES	Matutino		Noturno	
UFRN	17	35,42%	31	64,58%
UFPE	32	25,81%	92	74,19%
UFPB	36	26,47%	100	73,53%
TOTAL	85	27,60%	223	72,40%

Fonte: Elaboração própria, 2016

Em termos do semestre atual cursado pelos alunos, destaca-se a alta concentração de respondentes no 7º período do curso de Administração da UFRN quando comparado aos demais períodos. Percebe-se por meio da tabela 2 e da figura 12 a seguir, o destoante valor de 35 alunos nesse período frente a 9 no 8º período e apenas 4 no 9º. Observa-se também, uma vez mais, um comportamento semelhante para a UFPE e UFPB; contudo, restringindo-se apenas aos dois últimos períodos do curso.

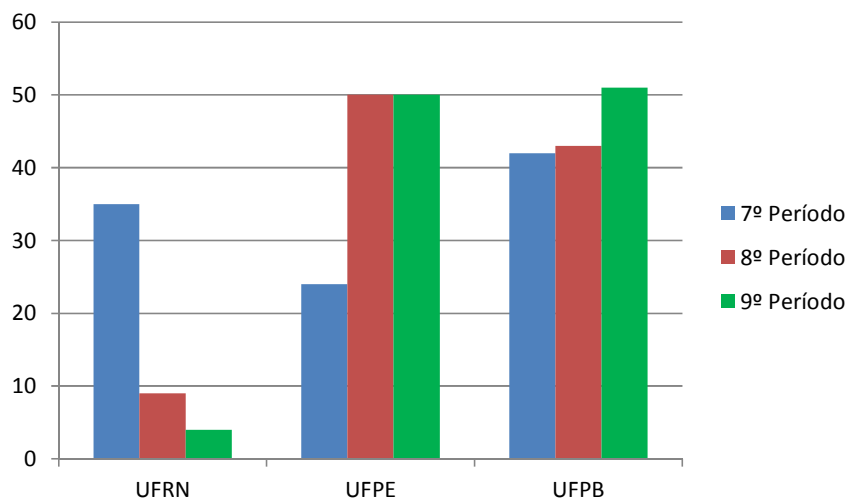
A tabela 2 ilustra ainda o total de alunos pesquisados em cada um dos períodos. Verifica-se certo equilíbrio no quantitativo de respondentes, visto que para cada semestre foram associados pouco mais de 100 alunos.

Tabela 29 - Total de alunos por período em cada IES

IES	7º Período	8º Período	9º Período
UFRN	35	9	4
UFPE	24	50	50
UFPB	42	43	51
TOTAL	101	102	105

Fonte: Elaboração própria, 2016

Figura 12 - Total de alunos por período em cada IES



Fonte: Elaboração própria, 2016

Afim de melhor evidenciar o perfil do participante da pesquisa, os estudantes foram questionados também sobre aspectos relativos à sua atuação profissional e à realização de estágios durante o período do curso. Para tanto, o instrumento de pesquisa trouxe questões referentes não só ao tempo de trabalho e estágio e à predileção para com as diversas áreas de conhecimento do curso (medidas como variáveis discretas), mas também se os alunos estão realizando ou já realizaram estágio e a área em que os mesmos exercem suas atividades profissionais.

Adicionalmente, questiona-se em quais, dentre os segmentos de iniciativa privada, academia, administração pública, terceiro setor ou negócio próprio, os alunos apresentam interesse em atuar. Este último questionamento, bem como a realização de estágios e a área de atuação profissional foram tratadas como variáveis nominais na análise dos dados.

Ao relatar suas experiências inerentes a estágios, os alunos poderiam enquadrar-se em duas categorias: alunos que não realizaram estágio e alunos que realizam ou já realizaram estágio. Neste último caso, os alunos deveriam informar a duração da atividade. Dos 308 respondentes da pesquisa, 213 alunos (correspondendo a 69,2% do total) afirmaram já ter vivenciado ou estar vivenciando a experiência do estágio associado ao curso.

Ao serem questionados sobre o exercício profissional, os respondentes contavam com três categorias para resposta. Na primeira delas, os alunos afirmavam estar trabalhando em áreas relacionadas ao curso de Administração; na segunda

categoria, o aluno dizia estar trabalhando, mas em uma área não relacionada ao curso; por fim, a terceira categoria tratava da situação em que o respondente não exerce atividade profissional.

A tabela 3 apresenta a síntese dos resultados relacionados à atuação profissional dos 308 participantes. Nela, é possível perceber que 162 alunos disseram atuar em atividades relacionadas ao curso, 35 realizam atividades profissionais que não estão relacionadas ao curso e 111 afirmaram não exercer atividade profissional. Com isso, é possível perceber que aproximadamente dois terços (64%) dos alunos participantes da pesquisa realizam alguma atividade profissional, seja ela relacionada ou não ao curso de Administração.

Tabela 30 - Frequência, percentual e percentual acumulado para a categoria trabalho

Trabalha?	Frequência	%	% acumulado
Sim, em uma área relacionada ao meu curso	162	52,6	52,6
Sim, mas em uma área que não está relacionada ao meu curso	35	11,4	64,0
Não	111	36,0	100,0

Fonte: Elaboração própria, 2016

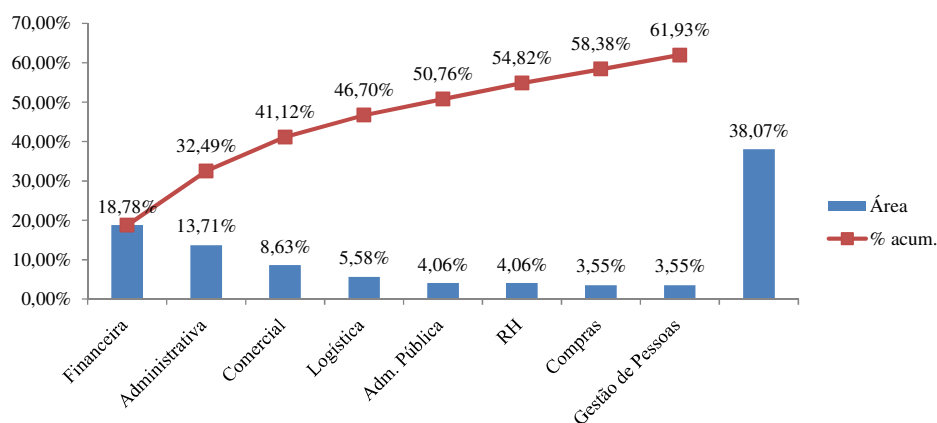
De forma complementar, os alunos que afirmaram exercer alguma atividade profissional eram questionados acerca da área em que atuam. Assim, foi possível elaborar a tabela 4 a seguir, contendo a listagem de tais áreas e suas respectivas frequências de atuação. Por fim, elaborou-se um diagrama de Pareto (figura 13) a fim de ilustrar a disposição dessas frequências, agora de forma acumulada. O diagrama evidencia as 8 áreas que apresentaram maiores frequências de resposta (barras em azul) e o gradativo acúmulo das frequências de resposta frente ao total pesquisado (linha em vermelho).

Percebe-se, a partir tanto da tabela 4 quanto da figura 13, que as 8 áreas listadas concentram 61,93% das respostas, tendo a área financeira apresentado o maior número de respostas: 37 respondentes, correspondendo a 18,78% do total de 197 alunos que dizem exercer alguma atividade profissional. As funções de suporte administrativo (listadas por alguns respondentes como “genéricas”) apresentam-se como a segunda categoria como maior número de respostas, equivalendo a 13,71% do total. A categoria “Outras” condensa as demais 37 áreas de atuações citadas pelos participantes e que representam 38,07% da frequência de respostas da amostra.

Tabela 31 - Frequência, percentual e percentual acumulado para a área de trabalho

Área	Freq.	%	% acum.
Financeira	37	18,78%	18,78%
Administrativa	27	13,71%	32,49%
Comercial	17	8,63%	41,12%
Logística	11	5,58%	46,70%
Adm. Pública	8	4,06%	50,76%
RH	8	4,06%	54,82%
Compras	7	3,55%	58,38%
Gestão de Pessoas	7	3,55%	61,93%
Outras	75	38,07%	100,00%

Fonte: Elaboração própria, 2016

Figura 13 - Diagrama de Pareto para a área de trabalho

Fonte: Elaboração própria, 2016

Em paralelo à atual área de atuação dos alunos, os mesmos foram questionados sobre quais os segmentos da economia em que atuam ou têm interesse em atuar. Os participantes da pesquisa poderiam optar por mais de uma alternativa dentre as seguintes: iniciativa privada, em um negócio próprio (atuando como empreendedores), na administração pública, no terceiro setor ou no ensino da administração.

Dentre os 308 participantes da pesquisa, 134 afirmaram ter interesse em atuar apenas em um único segmento da economia (tabela 5); sendo o segmento da administração pública aquele que representa o maior interesse dos alunos (52 dos 134, conforme a mesma tabela).

Contudo, a medida em que o número de segmentos de interesse aumenta, é possível perceber que a iniciativa privada e principalmente o empreendedorismo (que não figurava como destaque na faixa de um único segmento de interesse) apresentam

números consideravelmente superiores. Um comportamento similar pode ser observado no interesse pela academia nas faixas com dois e três segmentos.

Tabela 32 - Frequência de interesse dos alunos para os segmentos de atuação

Núm. de segmentos	Freq.	Segmento de interesse				
		Inic. Privada	Empreendedorismo	Adm. Pública	Terceiro Setor	Academia
1	134	43	36	52	0	3
2	107	66	69	51	8	20
3	49	38	40	33	7	29
4	14	14	14	14	5	9
5	4	4	4	4	4	4
Total	308	165	163	154	24	65
%	-	53,57%	52,92%	50,00%	7,79%	21,10%

Fonte: Elaboração própria, 2016

Apesar do segmento de administração pública apresentar uma sutil preferência por parte dos alunos na faixa de um único segmento, não é possível atribuir esta preferência ao contexto geral. Conforme se observa na última linha da tabela 5, de uma forma geral, existe um equilíbrio entre os segmentos da iniciativa privada, empreendedorismo e administração pública, em que respectivamente 53,57%, 52,92% e 50,00% dos alunos apresentam interesse nesses segmentos.

Assim, percebe-se uma inclinação dos respondentes para com as áreas supracitadas, sendo a área da administração pública enxergada pelos respondentes como uma opção mais frequente em se tratando de uma única opção de segmento e as áreas da iniciativa privada e do empreendedorismo associadas a situações em que existe mais uma opção de segmento. O interesse na academia destaca-se juntamente aos três segmentos anteriormente citados na faixa em que os respondentes afirmam ter três segmentos de interesse.

Por fim, apresentam-se os resultados inerentes às variáveis discretas da pesquisa: idade, tempo de trabalho, tempo de estágio e as predileções em relação às áreas do conhecimento da Administração. O posicionamento dessa discussão ao final deste tópico fora motivado pelo fato de que estas variáveis apresentaram *outliers* após a tabulação dos dados e, por conseguinte, foram retiradas da análise.

Após a exclusão dos questionários invalidados e da tabulação dos dados dos 304 questionários restantes, procedeu-se à padronização dos dados referentes as três variáveis de modo a identificar valores atípicos (*outliers*) univariados. Ademais, verificou-se por meio da distância quadrática de Mahalanobis (D^2 de Mahalanobis) a existência de 14 observações que apresentaram valores multivariados atípicos. A figura

14 a seguir apresenta um extrato das observações que apresentaram valores atípicos e foram então extraídas do estudo.

Figura 14 - Extrato da padronização das variáveis discretas

	A	I	J	K	L
1	Observação	ZIDADE	ZTEMPO_ESTÁGIO	ZTEMPO_TRABALHO	
134	133	0,16158	-0,15599	0,17988	
135	134	-0,01616	1,39287	-0,07076	
136	135	-0,54939	0,48937	-0,57204	
137	136	3,5387	-0,93042	5,694	
138	137	-0,37164	1,39287	-0,57204	
139	138	-0,54939	-0,67227	-0,57204	
140	139	-0,54939	1,39287	-0,19608	
141	140	1,22804	-0,15599	0,17988	
142	141	-0,72713	-0,15599	-0,57204	
143	142	-0,01616	-0,15599	-0,3214	
144	143	-0,72713	-0,5432	-0,44672	
145	144	-0,54939	-0,15599	-0,19608	
146	145	2,64999	0,61844	-0,57204	
147	146	-0,1939	3,71616	-0,38406	
148	147	0,51707	-0,67227	-0,4885	
149	148	-0,72713	0,61844	-0,57204	
150	149	-0,54939	-0,93042	-0,57204	
151	150	-0,37164	1,78009	-0,57204	
152	151	1,58353	-0,93042	0,17988	
153	152	0,87256	-0,93042	1,93437	
154	153	-0,37164	-0,93042	0,43052	
155	154	0,33933	5,26502	0,93181	
156	155	3,00548	-0,93042	5,19271	
157	156	-0,37164	1,39287	0,17988	
158	157	-0,72713	0,61844	-0,44672	
159	158	-0,37164	-0,15599	0,43052	
160	159	-0,72713	0,23123	-0,55116	
161	160	0,16158	-0,93042	0,68116	

Fonte: Elaboração própria, 2016

Assim, após a exclusão dos *outliers*, as estatísticas descritivas das variáveis idade, tempo de estágio e tempo de trabalho puderam ser calculadas. A tabela 6 apresenta tais valores. Considerando agora as 290 observações restantes, percebe-se uma amplitude em termos de idade dos estudantes que vai de 19 a 41 anos, com uma média de pouco mais de 24 anos e um desvio padrão de 3,58 anos.

Em termos de duração do período de estágio, tem-se uma média de 1,17 anos com um desvio padrão muito próximo à média, de 1,15 anos. Já para o tempo de trabalho, tem-se uma grande amplitude, no valor de 11 anos, uma média de 1,68 anos (o que equivale a pouco mais de 20 meses) e um desvio padrão de 2,26 anos.

A mesma tabela 6 apresenta também as estatísticas descritivas das variáveis associadas à predileção dos alunos em relação às principais áreas de conhecimento da Administração. Nela, é possível verificar que em cada uma das predileções todos os valores da escala foram cobertos, visto que a amplitude de todas as variáveis de predileção encontram-se entre 1 e 10.

Verifica-se ainda que os menores valores médios de predileção foram obtidos nas áreas de Sistemas de Informação (SI), Materiais e Finanças: 5,68; 5,70 e 5,91, respectivamente. As áreas de Produção e Logística apresentaram valores médios intermediários quando comparados aos demais, com 6,34 e 6,81, respectivamente. Por fim, os maiores valores médios de predileção foram obtidos nas áreas de Recursos Humanos (RH) e Marketing, com 7,17 e 7,47.

Tabela 33 - Estatísticas descritivas das variáveis discretas

Variáveis	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Assimetria		Curtose	
					Estatística	Desvio padrão	Estatística	Desvio padrão
Idade	19,00	41,00	24,13	3,58	1,71	0,14	3,69	0,29
Duração do estágio (em anos)	0,00	5,00	1,17	1,15	0,89	0,14	0,22	0,29
Há quanto tempo trabalha (em anos)	0,00	11,00	1,68	2,26	1,79	0,14	3,26	0,29
Predileção com a área de Produção	1,00	10,00	6,34	2,23	-0,57	0,14	-0,12	0,29
Predileção com a área de Materiais	1,00	10,00	5,70	2,41	-0,31	0,14	-0,72	0,29
Predileção com a área de Finanças	1,00	10,00	5,91	2,92	-0,25	0,14	-1,15	0,29
Predileção com a área de Logística	1,00	10,00	6,81	2,26	-0,70	0,14	0,12	0,29
Predileção com a área de Marketing	1,00	10,00	7,47	2,32	-1,09	0,14	0,74	0,29
Predileção com a área de RH	1,00	10,00	7,17	2,54	-0,87	0,14	-0,08	0,29
Predileção com a área de SI	1,00	10,00	5,68	2,61	-0,25	0,14	-0,90	0,29

Fonte: Elaboração própria, 2016

Contudo, os desvios padrão de todas as variáveis de predileção encontram-se em um intervalo entre 2 e 3. A assimetria das distribuições das variáveis enquadra-se como moderada, pois seus módulos de Assimetria de Pearson estão entre 0,15 e 1 (TRIOLA, 2010; FIELD, 2009), com exceção das variáveis Idade, Tempo de trabalho e Predileção com a área de Marketing que apresentam assimetria forte, sendo as duas primeiras caracterizadas como uma assimetria forte à direita e a última forte à esquerda.

Em termos de curtose, novamente as três variáveis previamente citadas são as únicas que diferem quanto ao seu grau de afilamento. Enquanto todas as demais variáveis apresentam distribuição leptocúrtica (mais afiladas em relação à distribuição normal), as três variáveis apresentam distribuição platicúrtica (distribuição mais aberta ou mais achatada quando comparada à distribuição normal) (TRIOLA, 2010; FIELD, 2009).

4.1.1 Estilos de Aprendizagem

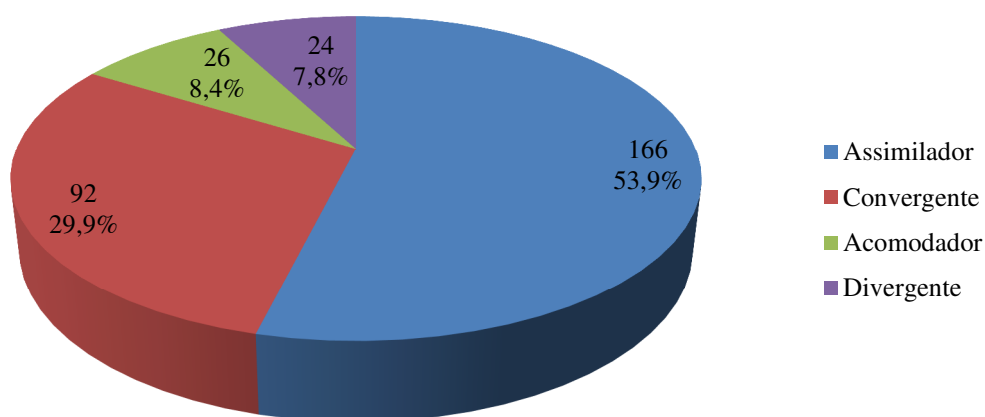
Em consonância com as variáveis previamente citadas, o instrumento de pesquisa utilizado tinha como objetivo a definição do estilo de aprendizagem predominante dos alunos participantes segundo o inventário de David Kolb. Para tanto, a primeira parte do instrumento trazia uma tradução da versão do inventário do ano de 1985, amplamente difundida e utilizada no meio acadêmico.

Conforme comentado anteriormente, previamente ao preenchimento do inventário, os alunos eram instruídos sobre a maneira correta de fazê-lo. Haja vista que a definição de uma hierarquia para os modos de aprendizagem em cada uma das doze sentenças apresentadas por vezes se mostra algo distante e incomum para a maioria dos

alunos, não fora surpresa encontrar um percentual considerável de questionários invalidados em função de preenchimentos equivocados (24 questionários invalidados, equivalendo 7,79% conforme quadro 4).

No contexto geral, os estilos de aprendizagem dos alunos pesquisados seguem a tendência global em termos de proporção (KOLB, 1997), em que pouco mais de 50% dos aprendizes têm o estilo de assimilador como predominante. Para o estudo em questão a proporção de assimiladores é de 53,9%, seguida por 29,9% do estilo convergente, 8,4% do estilo acomodador e 7,8% do estilo divergente. A figura 15 ilustra o gráfico com tais proporções, bem como os valores absolutos associados a cada um dos estilos de aprendizagem.

Figura 15 - Valores absolutos e percentuais para os estilos de aprendizagem



Fonte: Elaboração própria, 2016

Quando relacionados às demais variáveis nominais do estudo, percebe-se que os estilos de aprendizagem predominantes dos alunos tendem a seguir o comportamento previamente comentado. Contudo, esta afirmação não pode ser levada a todas as variáveis integralmente. As tabelas cruzadas 7 a 11 a seguir apresentam valores absolutos e percentuais relacionando os estilos de aprendizagem dos alunos às variáveis associadas a IES, período, turno, gênero e se realizam algum tipo de atividade profissional.

A partir das tabelas é possível notar alguns valores que destoam do comportamento tido como “padrão” quando em se tratando de estilos de aprendizagem. Tome-se como exemplo inicial a concentração de 9,6% de alunos com perfil divergente na UFPB e de 14,6% de acomodadores na UFRN (tabela 7).

Outros números que chamam a atenção estão relacionados à associação entre os estilos de aprendizagem e ao gênero dos alunos. Na tabela 8 percebe-se uma concentração que aproxima-se dos 60% de alunos do gênero masculino e com perfil de assimiladores; em paralelo, evidenciam-se os valores sutilmente acima da média apontada por Kolb (1997) nas alunas com estilos divergente e convergente (11,6% e 34,1%, respectivamente). Por fim, destaca-se o valor de 65,7% de alunos que trabalham em áreas não relacionadas ao curso e que se enquadram no estilo assimilador.

Tabela 34 - Estilo de aprendizagem e IES

IES	Estilo de aprendizagem segundo Kolb							
	Acomodador		Divergente		Assimilador		Convergente	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
UFPB	10	7,4%	13	9,6%	75	55,1%	38	27,9%
UFPE	9	7,3%	9	7,3%	65	52,4%	41	33,1%
UFRN	7	14,6%	2	4,2%	26	54,2%	13	27,1%

Fonte: Elaboração própria, 2016

Tabela 35 - Estilo de aprendizagem e período

Período	Estilo de aprendizagem segundo Kolb							
	Acomodador		Divergente		Assimilador		Convergente	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
7º	10	9,9%	3	3,0%	55	54,5%	33	32,7%
8º	7	6,9%	11	10,8%	53	52,0%	31	30,4%
9º	9	8,6%	10	9,5%	58	55,2%	28	26,7%

Fonte: Elaboração própria, 2016

Tabela 36 - Estilo de aprendizagem e turno

Turno	Estilo de aprendizagem segundo Kolb							
	Acomodador		Divergente		Assimilador		Convergente	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Manhã	7	7,2%	5	5,2%	53	54,6%	32	33,0%
Noite	19	9,0%	19	9,0%	113	53,6%	60	28,4%

Fonte: Elaboração própria, 2016

Tabela 37 - Estilo de aprendizagem e gênero

Gênero	Estilo de aprendizagem segundo Kolb							
	Acomodador		Divergente		Assimilador		Convergente	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Masculino	17	10,0%	8	4,7%	100	58,8%	45	26,5%
Feminino	9	6,5%	16	11,6%	66	47,8%	47	34,1%

Fonte: Elaboração própria, 2016

Tabela 38 - Estilo de aprendizagem e trabalho

Trabalha?	Estilo de aprendizagem segundo Kolb							
	Acomodador		Divergente		Assimilador		Convergente	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sim, em uma área relacionada ao curso	16	9,9%	14	8,6%	81	50,0%	51	31,5%
Sim, mas em uma área que não está relacionada ao curso	4	11,4%	2	5,7%	23	65,7%	6	17,1%
Não	6	5,4%	8	7,2%	62	55,9%	35	31,5%

Fonte: Elaboração própria, 2016

Após a construção das diversas estatísticas descritivas, que possibilitaram evidenciar características do perfil do aluno respondente do estudo, passou-se às análises de correlação e discriminante. Em que se almeja uma melhor compreensão de como as variáveis aqui utilizadas relacionam-se entre si, podendo assim, elicitar comportamentos não percebidos por meio das medidas de tendência central ou de dispersão até então apresentadas.

4.2 Correlações e análise discriminante

A segunda seção do capítulo trata das análises de correlação realizadas junto às variáveis presentes no estudo, particularmente aquelas inerentes às predileções com as áreas de conhecimento do curso de Administração e os conjuntos de variáveis discretas e nominais. Assim, à luz de Field (2009), para o primeiro grupo foram realizadas correlações de Pearson enquanto que para o segundo grupo foram realizadas correlações não paramétricas de Spearman.

Além dos resultados das correlações, esta seção apresenta os resultados associados às análises discriminantes realizadas junto às variáveis de predileção com as áreas de conhecimento de modo a definir um “ponto de corte” na percepção do que é considerado alta ou baixa predileção para uma dada área de conhecimento. Ressalta-se ainda que o fato desses tópicos estarem presentes na mesma seção do estudo explica-se pois as análises discriminantes foram construídas com base nas variáveis de predileção que apresentaram correlações positivas entre si.

4.2.1 Análises de correlação

Inicialmente, a ideia de se construir correlações focara-se na possibilidade de evidenciar associações (positivas ou negativas) entre as variáveis de predileção e aspectos como idade, tempo de trabalho e tempo de estágio. Contudo, como é possível verificar na tabela 12, essas associações não se mostraram relevantes para a maior parte das variáveis.

Tome-se como exemplo a variável Idade. Percebe-se a existência de correlação apenas com as predileções com as áreas de RH, Marketing e SI (-0,131; -0,129 e 0,115, respectivamente). Contudo, estas correlações caracterizam-se como fracas (FÁVERO ET AL., 2009), pois apresentam valores inferiores a 0,4. Ao analisar as variáveis relacionadas ao tempo de estágio e de trabalho, observa-se comportamento similar. Para Duração do estágio, tem-se correlação fraca e negativa com a predileção com a área de SI (-0,138). Para o tempo de trabalho, há correlação positiva e fraca com a predileção com as áreas de logística e SI (0,122 e 0,155, respectivamente).

Apesar dos baixos valores de correlação encontrados para os grupos de variáveis citados anteriormente, algumas das variáveis discretas associadas ao tempo de trabalho, estágio e idade quando analisadas separadamente das predileções apresentam correlações moderadas. É o caso da correlação entre a idade e o seu tempo de trabalho que apresenta uma correlação positiva no valor de 0,427 a um nível de significância de 0,01.

Apesar das correlações entre as variáveis de caracterização dos indivíduos (idade, tempo de trabalho e estágio) e as variáveis de predileção não terem se mostrado significantes em sua maioria, resultados passíveis de discussão foram obtidos a partir da correlação das variáveis de predileção entre si. Para cada uma das predileções é possível verificar correlações (no mínimo fracas) com pelo menos duas outras áreas de conhecimento.

A predileção para com a área de produção apresenta uma correlação forte com a área de materiais (0,634), correlação moderada com a área de logística (0,456) e correlações fracas com as áreas de finanças (0,264) e sistemas de informação (0,131). Além das correlações previamente citadas, que são positivas, ainda é possível observar uma correlação fraca negativa com a predileção com a área de RH (-0,174). Já a área de materiais apresenta correlações fortes positivas com as predileções com as áreas de

produção (0,634) e logística (0,612), correlações fracas e positivas com as áreas de finanças (0,157) e SI (0,186) e correlação fraca e negativa com a área de RH (-0,140).

A predileção com a área de logística apresenta além das já comentadas correlações com a área de produção e materiais, correlações fracas e positivas com as áreas de finanças e SI (0,122 e 0,203 respectivamente). Observa-se também correlação fraca e negativa com variável de predileção com a área de RH (-0,126).

A predileção com a área de finanças apresenta, por sua vez, correlação com todas as demais predileções, sejam elas fracas e positivas como no caso da predileção com as áreas de produção, materiais, logística (previamente apresentadas) e SI (0,123); sejam elas fracas e negativas como no caso das áreas de marketing e RH (-0,191 e -0,235 respectivamente). As correlações associadas à predileção com a área de sistemas de informação restringem-se àquelas já apresentadas (produção, materiais, logística e finanças).

Observa-se um destaque nas correlações entre a predileção com a área de RH e as demais predileções. Afora a predileção com a área de SI que não apresentou correlação com esta variável e a predileção com a área de marketing (que apresentou correlação fraca e positiva no valor de 0,220), todas as demais variáveis de predileção apresentaram correlações com valores negativos e abaixo de 0,40 (o que as caracteriza como correlações fracas). Por fim, a área de marketing apresenta o menor número de correlações do estudo. Além da correlação positiva com a área de RH já citada, esta variável correlaciona-se apenas com a predileção com a área de finanças, contudo, de forma fraca e negativa (-0,191).

Analogamente ao realizado com as variáveis discretas, a correlação entre as predileções e as variáveis nominais (gênero, estágio e trabalho) também foram observadas. A tabela 13 contendo as correlações de Spearman a seguir apresenta tais resultados. Nela, destaca-se o grupo de correlações associadas às predileções e a variável de gênero. Observa-se que afora a predileção com a área de marketing, as demais predileções apresentam correlação com esta variável. As correlações encontradas são fracas e negativas, à exceção da correlação com a área de RH, com o valor de 0,196.

De forma complementar, as variáveis nominais, quando analisadas em separado, revelam correlações fracas, positivas em alguns casos e negativas em outros. A variável gênero apresenta correlações fracas com as variáveis de realização de estágio e trabalho, sendo uma correlação negativa (-0,213) com a primeira e positiva (0,177)

com a segunda. A realização de estágio apresenta correlação negativa e fraca com a variável de trabalho.

As correlações obtidas neste tópico foram então utilizadas para a construção de funções discriminantes orientadas à definição de uma fronteira (aqui tratada como ponto de corte) para a identificação do caráter de alta ou baixa predileção dos alunos em relação às predileções com as áreas de conhecimento do curso de Administração. Estes resultados são apresentados no próximo tópico.

Tabela 39 - Correlações de Pearson entre as variáveis de predileção e caracterização dos indivíduos

Correlações		Predileção com a área de Produção	Predileção com a área de Materiais	Predileção com a área de Finanças	Predileção com a área de Logística	Predileção com a área de Marketing	Predileção com a área de RH	Predileção com a área de Sistemas de Informação	Idade	Duração do estágio (em anos)	Há quanto tempo trabalha (em anos)
Predileção com a área de Produção	Pearson Correlation	1,000	,634**	,264**	,456**	-0,055	-,174**	,131*	0,080	0,042	0,053
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,347	0,003	0,026	0,173	0,478	0,371
Predileção com a área de Materiais	Pearson Correlation	,634**	1,000	,157**	,612**	-0,025	-,140*	,186**	0,113	-0,017	0,066
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,007	0,000	0,675	0,017	0,001	0,055	0,771	0,265
Predileção com a área de Finanças	Pearson Correlation	,264**	,157**	1,000	,122*	-,191**	-,235**	,123*	0,100	0,041	0,081
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,007		0,038	0,001	0,000	0,036	0,088	0,486	0,167
Predileção com a área de Logística	Pearson Correlation	,456**	,612**	,122*	1,000	0,073	-,126*	,203**	0,060	-0,008	,122*
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,038		0,216	0,031	0,001	0,309	0,891	0,038
Predileção com a área de Marketing	Pearson Correlation	-0,055	-0,025	-,191**	0,073	1,000	,220**	0,085	-,131*	0,053	-0,021
	Sig. (2-tailed)	0,347	0,675	0,001	0,216		0,000	0,149	0,025	0,371	0,719
Predileção com a área de RH	Pearson Correlation	-,174**	-,140*	-,235**	-,126*	,220**	1,000	0,098	-,129*	-0,038	-0,059
	Sig. (2-tailed)	0,003	0,017	0,000	0,031	0,000		0,096	0,028	0,514	0,315
Predileção com a área de Sistemas de Informação	Pearson Correlation	,131*	,186**	,123*	,203**	0,085	0,098	1,000	,115*	-,138*	,155**
	Sig. (2-tailed)	0,026	0,001	0,036	0,001	0,149	0,096		0,050	0,019	0,008
Idade	Pearson Correlation	0,080	0,113	0,100	0,060	-,131*	-,129*	,115*	1,000	-,171**	,427**
	Sig. (2-tailed)	0,173	0,055	0,088	0,309	0,025	0,028	0,050		0,004	0,000
Duração do estágio (em anos)	Pearson Correlation	0,042	-0,017	0,041	-0,008	0,053	-0,038	-,138*	-,171**	1,000	-,200**
	Sig. (2-tailed)	0,478	0,771	0,486	0,891	0,371	0,514	0,019	0,004		0,001
Há quanto tempo trabalha (em anos)	Pearson Correlation	0,053	0,066	0,081	,122*	-0,021	-0,059	,155**	,427**	-,200**	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,371	0,265	0,167	0,038	0,719	0,315	0,008	0,000	0,001	

* Correlação significativa ao nível de 0,05.

** Correlação significativa ao nível de 0,01.

Fonte: Elaboração própria, 2016

Tabela 40 - Correlações de Spearman entre as variáveis nominais e predileções

Correlações de Spearman		Predileção com a área de Produção	Predileção com a área de Materiais	Predileção com a área de Finanças	Predileção com a área de Logística	Predileção com a área de Marketing	Predileção com a área de RH	Predileção com a área de Sistemas de Informação	GÊNERO	Realiza ou realizou alguma atividade de estágio?	Trabalha?
Gênero	Correlation Coefficient	-,215**	-,140*	-,212**	-,193**	-0,088	,196**	-,311**	1	-,213**	,177**
	Sig. (2-tailed)	0	0,017	0	0,001	0,135	0,001	0	.	0	0,003
Realiza ou realizou alguma atividade de estágio?	Correlation Coefficient	0,026	0,039	0,007	0,068	-0,04	-0,042	,207**	-,213**	1	-,150*
	Sig. (2-tailed)	0,657	0,51	0,912	0,246	0,496	0,475	0	0	.	0,01
Trabalha?	Correlation Coefficient	-0,052	-0,067	-0,04	-,130*	0,02	-0,011	-0,035	,177**	-,150*	1
	Sig. (2-tailed)	0,378	0,255	0,496	0,027	0,737	0,852	0,55	0,003	0,01	.

* Correlação significante ao nível de 0,05.

** Correlação significante ao nível de 0,01.

Fonte: Elaboração própria, 2016

4.2.2 Análise discriminante

Conforme descrito no delineamento metodológico da pesquisa, após as análises de correlação entre as variáveis componentes do estudo, propõe-se a utilização da análise discriminante para a eliciação de funções que possam classificar as predileções dos alunos em relação às áreas do conhecimento da Administração em duas categorias: alta e baixa predileção.

Para tanto, tomou-se por base os resultados das correlações entre as próprias predileções, de modo a evidenciar aquelas áreas de conhecimento que poderiam contribuir (complementar) para uma melhor discriminação dentre as predileções. Assim, para a definição das funções discriminantes de uma área, foram utilizadas apenas as contribuições daquelas áreas que apresentaram correlações positivas e própria predileção com a área. Por exemplo, para a área de produção considerou-se na construção da função discriminante o seu próprio valor de predileção e as predileções com as áreas de materiais, logística, finanças e SI.

Todas as sete áreas de conhecimento foram submetidas ao mesmo procedimento para determinação de funções discriminantes considerando a estruturação previamente explanada, procedimento este preconizado por autores como Lattin et al. (2011), Fávero et al. (2009) e Hair et al. (2009). Dentre as sete áreas de conhecimento do estudo, apenas a área de finanças não apresentou valores condizentes às premissas da análise discriminante ($sig > 0,05$ ao testar a hipótese de igualdade entre as matrizes de covariância da população) e, assim, não foi possível identificar uma função discriminante para a mesma. Os resultados inerentes às demais áreas e suas respectivas funções serão apresentados a seguir.

Para a efetiva construção das funções discriminantes, inicialmente as variáveis de predileção foram reinterpretadas, agora de maneira categórica. Para cada observação do estudo, aqueles valores de predileção que se sobressaíssem frente aos demais seriam considerados como “alta predileção”. Assim, os valores de predileção que estivessem acima da média de predileção para aquela área do conhecimento receberiam o valor 1 (um) para sua respectiva variável categórica. O valor 0 (zero) seria atribuído para o caso contrário.

De posse destas variáveis categóricas (utilizadas como variáveis de agrupamento), foi possível realizar a análise discriminante segundo Fávero et al. (2009), tomando como base as variáveis de predileção que apresentaram correlações positivas

entre si e já mencionadas no tópico anterior. As etapas iniciais associadas aos pressupostos da análise discriminante como a diferença de médias entre os grupos e matrizes de covariância são ilustradas nas tabelas a seguir.

As tabelas 14 a 19 apresentam os resultados do teste de igualdade de médias entre as variáveis de predileção na construção de suas respectivas funções discriminantes. A tabela 20, por sua vez, sumariza os resultados dos testes de hipótese para igualdade da matriz de covariância para o processo de discriminação em cada uma das predileções.

Tabela 41 - Teste de igualdade de médias dos grupos para a predileção com a área de produção

	Lambda de Wilks	F	df1	df2	Sig.
Predileção com a área de Produção	0,344	584,464	1	306	0,000
Predileção com a área de Materiais	0,709	125,560	1	306	0,000
Predileção com a área de Finanças	0,937	20,455	1	306	0,000
Predileção com a área de Logística	0,841	57,797	1	306	0,000
Predileção com a área de Sistemas de Informação	0,982	5,564	1	306	0,019

Fonte: Elaboração própria, 2016

Tabela 42 - Teste de igualdade de médias dos grupos para a predileção com a área de materiais

	Lambda de Wilks	F	df1	df2	Sig.
Predileção com a área de Produção	0,698	132,246	1	306	0,000
Predileção com a área de Materiais	0,303	704,943	1	306	0,000
Predileção com a área de Finanças	0,987	3,907	1	306	0,049
Predileção com a área de Logística	0,756	98,820	1	306	0,000
Predileção com a área de Sistemas de Informação	0,982	5,502	1	306	0,020

Fonte: Elaboração própria, 2016

Tabela 43 - Teste de igualdade de médias dos grupos para a predileção com a área de logística

	Lambda de Wilks	F	df1	df2	Sig.
Predileção com a área de Produção	0,835	60,426	1	306	0,000
Predileção com a área de Materiais	0,750	102,239	1	306	0,000
Predileção com a área de Finanças	0,994	1,959	1	306	0,163
Predileção com a área de Logística	0,335	606,564	1	306	0,000
Predileção com a área de Sistemas de Informação	0,980	6,086	1	306	0,014

Fonte: Elaboração própria, 2016

Tabela 44 - Teste de igualdade de médias dos grupos para a predileção com a área de marketing

	Lambda de Wilks	F	df1	df2	Sig.
Predileção com a área de Marketing	0,357	551,817	1	306	0,000
Predileção com a área de RH	0,982	5,493	1	306	0,020

Fonte: Elaboração própria, 2016

Tabela 45 - Teste de igualdade de médias dos grupos para a predileção com a área de RH

	Lambda de Wilks	F	df1	df2	Sig.
Predileção com a área de Marketing	0,985	4,688	1	306	0,031
Predileção com a área de RH	0,340	594,415	1	306	0,000

Fonte: Elaboração própria, 2016

Tabela 46 - Teste de igualdade de médias dos grupos para a predileção com a área de SI

	Lambda de Wilks	F	df1	df2	Sig.
Predileção com a área de Produção	0,981	5,797	1	306	0,017
Predileção com a área de Materiais	0,975	7,997	1	306	0,005
Predileção com a área de Finanças	0,989	3,467	1	306	0,064
Predileção com a área de Logística	0,970	9,579	1	306	0,002
Predileção com a área de Sistemas de Informação	0,284	770,585	1	306	0,000

Fonte: Elaboração própria, 2016

Tabela 47 - Resultado dos testes de hipótese para igualdade das matrizes de covariância

Predileção	Resultado do teste de hipóteses				
	Box's M	F			
		Approx.	df1	df2	Sig.
Produção	77,906	5,102	15,000	357961,021	0,000
Materiais	57,792	2,694	21,000	330021,251	0,000
Finanças	21,011	1,376	15,000	332020,288	0,149
Logística	45,665	2,988	15,000	284112,406	0,000
Marketing	107,987	35,729	3,000	4894759,803	0,000
RH	107,343	35,525	3,000	262471360,129	0,000
SI	28,048	1,837	15,000	332020,288	0,025

Fonte: Elaboração própria, 2016

Percebe-se a partir das tabelas 16, 19 e 20 que a predileção com a área de finanças por vezes não apresenta resultados adequados aos testes inerentes aos pressupostos. Assim, conforme comentado previamente, não foi possível definir uma função discriminante para a sua predileção; contudo, a área foi considerada na função discriminante daquelas áreas que apresentaram correlação positiva com a mesma.

Como forma de demonstrar a adequação das funções discriminantes geradas, apresenta-se a tabela 21 a seguir que traz os autovalores de cada uma das funções discriminantes, seus percentuais de variância explicada e as respectivas correlações canônicas. De acordo com Fávero et al. (2009, p. 417), em se tratando de um estudo com apenas dois grupos a serem discriminados, a correlação canônica assume função semelhante ao coeficiente de determinação R^2 da regressão múltipla.

Desta feita, tem-se para o presente estudo um grupo de funções discriminantes com forte potencial de explicação. A título de exemplo, tome-se a função discriminante relacionada à área de produção. Esta função tem 100% da sua variância explicada e apresenta um poder de explicação de 81,2%. Seguindo a observação da tabela 21, tem-se na função de marketing o menor valor encontrado (80,2%) e na função associada à área de sistemas de informação, o maior valor (84,7%).

Tabela 48 - Autovalores, variância explicada e correlações canônicas

Predileção	Autovalor	% da variância explicada	Correlação Canônica
Produção	1,938	100,0	0,812
Materiais	2,341	100,0	0,837
Logística	2,015	100,0	0,817
Marketing	1,806	100,0	0,802
RH	1,951	100,0	0,813
SI	2,529	100,0	0,847

Fonte: Elaboração própria, 2016

Por fim, apresentam-se os coeficientes das funções discriminantes que tem por objetivo a “separação” das observações nos grupos de alta e baixa predileção para cada uma das áreas de conhecimento do curso de Administração estudadas. Ou seja,

para a verificação da categoria de predileção em relação a uma dada área deve-se utilizar tais coeficientes e aquela equação que levar ao maior valor indicará qual a categoria de predileção daquela observação. As tabelas 22 a 27 apresentam os coeficientes das funções de alta e baixa predileção das áreas de conhecimento.

Tabela 49 - Coeficientes para as funções discriminantes da área de produção

	Baixa predileção pela área de PRODUÇÃO	Alta predileção pela área de PRODUÇÃO
Predileção com a área de Produção	-2,441	2,088
Predileção com a área de Materiais	-0,079	0,068
Predileção com a área de Finanças	-0,151	0,129
Predileção com a área de Logística	-0,068	0,058
Predileção com a área de Sistemas de Informação	-0,002	0,001
(Constante)	-1,900	-1,442

Fonte: Elaboração própria, 2016

Tabela 50 - Coeficientes para as funções discriminantes da área de materiais

	Baixa predileção pela área de MATERIAIS	Alta predileção pela área de MATERIAIS
Predileção com a área de Produção	-0,143	0,124
Predileção com a área de Materiais	-2,994	2,595
Predileção com a área de Finanças	0,115	-0,100
Predileção com a área de Logística	0,092	-0,079
Predileção com a área de Sistemas de Informação	0,127	-0,110
(Constante)	-2,109	-1,632

Fonte: Elaboração própria, 2016

Tabela 51 - Coeficientes para as funções discriminantes da área de logística

	Baixa predileção pela área de LOGÍSTICA	Alta predileção pela área de LOGÍSTICA
Predileção com a área de Produção	-0,225	0,154
Predileção com a área de Materiais	0,090	-0,061
Predileção com a área de Finanças	0,145	-0,099
Predileção com a área de Logística	-2,946	2,012
Predileção com a área de Sistemas de Informação	0,075	-0,051
(Constante)	-2,367	-1,204

Fonte: Elaboração própria, 2016**Tabela 52 - Coeficientes para as funções discriminantes da área de marketing**

	Baixa predileção pela área de MARKETING	Alta predileção pela área de MARKETING
Predileção com a área de Marketing	-2,704	1,872
Predileção com a área de RH	0,066	-0,046
(Constante)	-2,190	-1,147

Fonte: Elaboração própria, 2016**Tabela 53 - Coeficientes para as funções discriminantes da área de RH**

	Baixa predileção pela área de RH	Alta predileção pela área de RH
Predileção com a área de Marketing	0,103	-0,086
Predileção com a área de RH	-2,634	2,195
(Constante)	-1,952	-1,414

Fonte: Elaboração própria, 2016

Tabela 54 - Coeficientes para as funções discriminantes da área de SI

	Baixa predileção pela área de SI	Alta predileção pela área de SI
Predileção com a área de Produção	-0,102	0,079
Predileção com a área de Materiais	0,165	-0,128
Predileção com a área de Finanças	0,020	-0,016
Predileção com a área de Logística	-0,081	0,064
Predileção com a área de Sistemas de Informação	-3,368	2,628
(Constante)	-2,435	-1,557

Fonte: Elaboração própria, 2016

Assim sendo, para verificar o grau de predileção (se alto ou baixo) de um aluno em relação à área de Sistemas de Informação, por exemplo, deve-se considerar os valores de predileção de cada uma das áreas que apresentam correlação com SI. Soma-se, então, o valor da constante aos produtos obtidos entre os coeficientes de predileção de cada área e os *scores* atribuídos pelo respondente. A função que apresentar o maior valor dentre as duas caracterizará o grau de predileção do aluno.

4.3 Análise de correspondência

O último tópico do capítulo trata dos resultados inerentes à análise de correspondência realizada junto aos estilos de aprendizagem dos alunos e às variáveis de predileção. Estas últimas, agora interpretadas como categóricas, caracterizando-se como alta, média ou baixa predileção em relação a uma dada área de conhecimento.

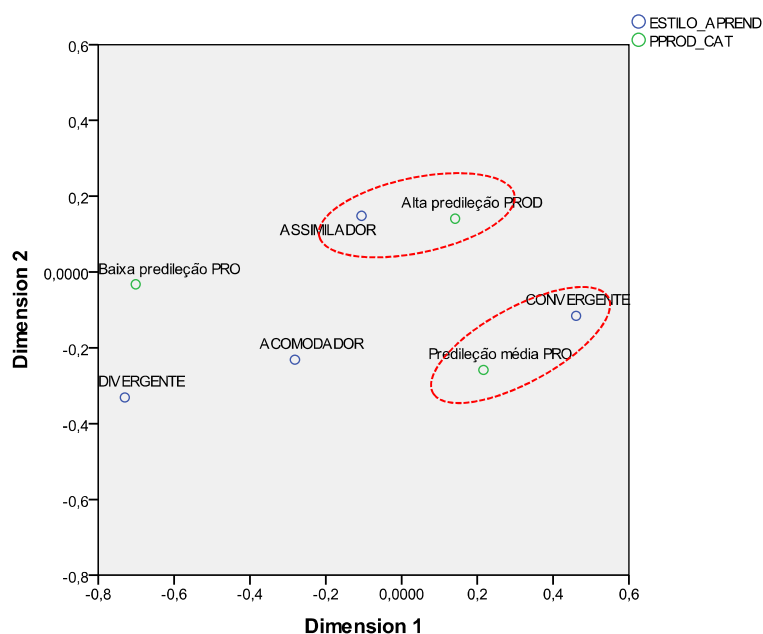
A inclusão da categoria de média predileção foi motivada pela situação de predileção muito próxima aos valores médios das escalas e por questões associadas aos pressupostos da técnica de análise de correspondência. Segundo Lattin et al. (2011), a diferença entre as dimensões das duas variáveis em análise deve ser igual a um de modo a gerar gráficos bidimensionais de correspondência. Visto que foi possível obter gráficos de correspondência para as sete associações entre predileções e estilos de aprendizagem, entende-se que os demais pressupostos da técnica (Qui-quadrado com base nas correlações de Pearson – *Pearson Chi-Square*) foram satisfeitos para sua efetiva execução.

A partir dos mapas perceptuais apresentados a seguir, percebe-se que para algumas áreas de conhecimento a aproximação (correspondência) entre as categorias de

predileção e os estilos de aprendizagem facilmente se destaca. Tal situação é observada no caso da alta predileção com área de finanças e o estilo convergente (figura 18). Em algumas situações, como na figura 16, esta correspondência não se faz tão explícita. Há ainda o caso onde um grau de predileção está associado a mais de um estilo de aprendizagem (figuras 19 e 20). Em todas as situações, contudo, elipses tracejadas destacam as correspondências encontradas.

A figura 16 a seguir apresenta o mapa perceptual da correspondência entre os estilos de aprendizagem e os níveis de predileção com a área de produção. É possível observar duas associações com destaque: a alta predileção com o estilo assimilador e a predileção média com o estilo convergente.

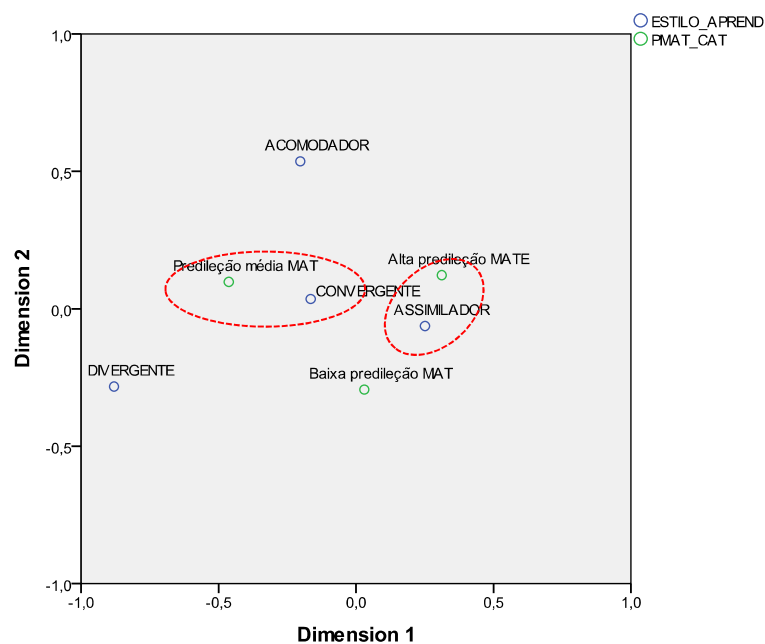
Figura 16 - Mapa perceptual entre estilos de aprendizagem e predileção com a área de produção



Fonte: Elaboração própria, 2016

Assim como a área de produção, a área de materiais também apresentou duas correspondências, apresentando, inclusive, a mesma configuração encontrada na predileção com a área de produção. A figura 17 ilustra tal correspondência, em que a alta predileção com a área de materiais está associada ao estilo assimilador e a predileção média corresponde-se com o estilo convergente.

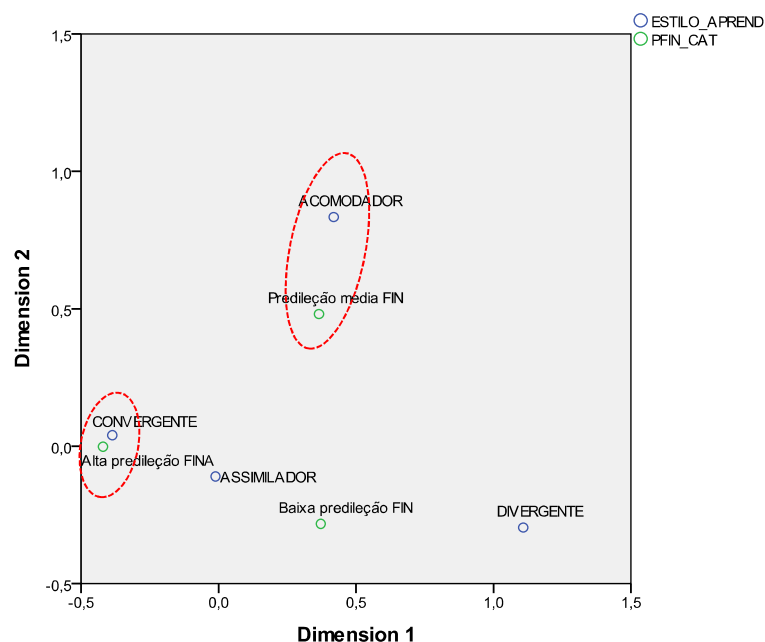
Figura 17 - Mapa perceptual entre estilos de aprendizagem e predileção com a área de materiais



Fonte: Elaboração própria, 2016

A área de finanças apresenta também duas associações para as predileções caracterizadas como altas e médias. Entretanto, estas predileções associam-se com estilos de aprendizagem diferentes daqueles presentes nas correspondências previamente apresentadas. A figura 18 ilustra tal resultado; a alta predileção com a área apresenta associação com o estilo convergente enquanto que a predileção média com a área de finanças associa-se ao estilo acomodador.

Figura 18 - Mapa perceptual entre estilos de aprendizagem e predileção com a área de finanças

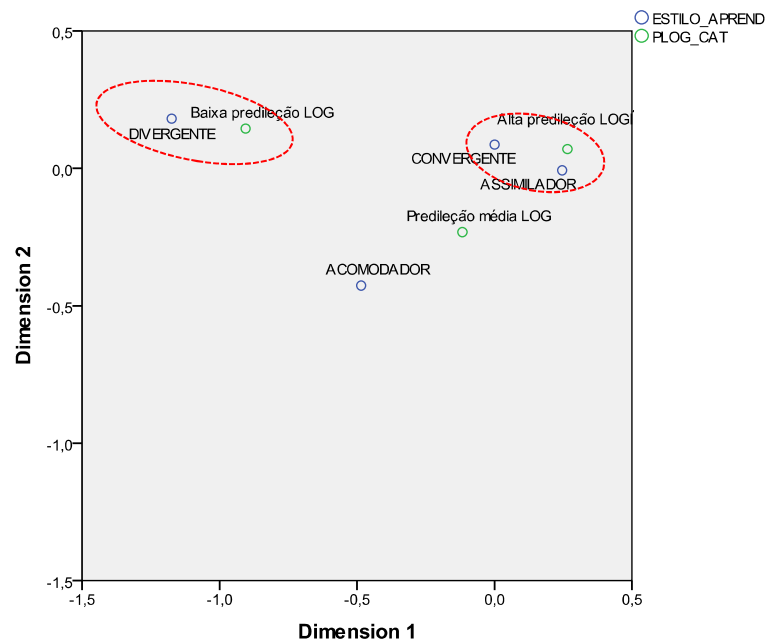


Fonte: Elaboração própria, 2016

Conforme comentado previamente, os mapas perceptuais entre os estilos de aprendizagem e as predileções com as áreas de logística e marketing (figuras 19 e 20, respectivamente) apresentam a situação em que mais de um estilo de aprendizagem associa-se a um dado nível de predileção.

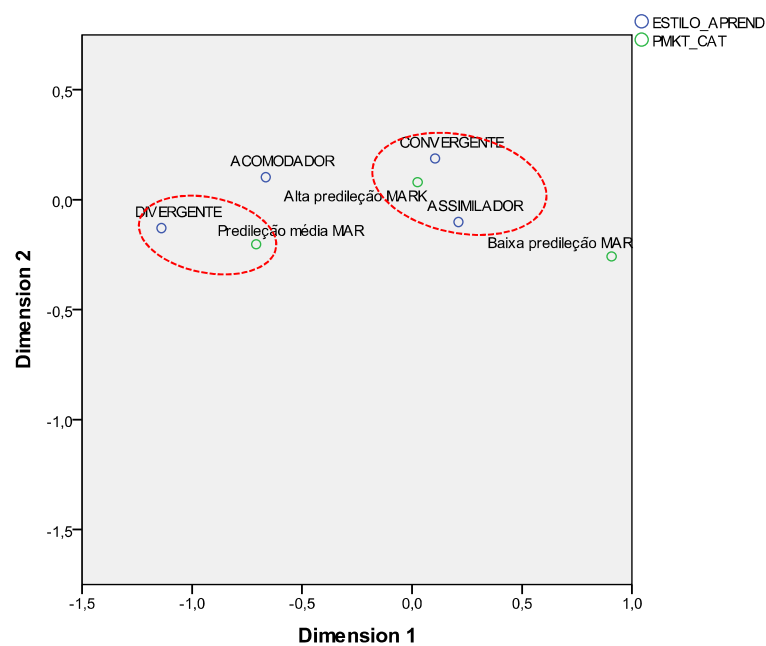
Para a área de logística (figura 19), tem-se a categoria de alta predileção associada aos estilos assimilador e convergente; estando o primeiro o mais próximo ao centroide da categoria de alta predileção (maior valor de massa, segundo Fávero et al., 2009) e, com isso, apresentando maior associação. Destaca-se ainda a associação entre a baixa predileção com a área e o estilo divergente. Para a área de marketing (figura 20), a associação dupla ocorre entre a alta predileção com a área e os estilos convergente e assimilador. O estilo divergente associa-se com a predileção média com a área.

Figura 19 - Mapa perceptual entre estilos de aprendizagem e predileção com a área de logística



Fonte: Elaboração própria, 2016

Figura 20 - Mapa perceptual entre estilos de aprendizagem e predileção com a área de marketing

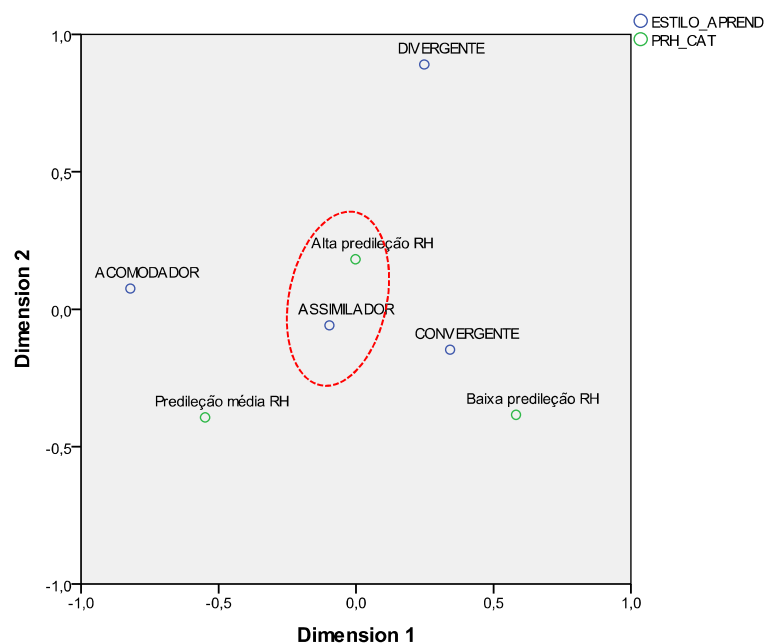


Fonte: Elaboração própria, 2016

A correspondência entre estilos de aprendizagem e a predileção com a área de RH (figura 21) apresentou apenas uma associação, sendo esta a associação entre a alta predileção com a área e o estilo assimilador. Já a área de SI (figura 22), por sua vez,

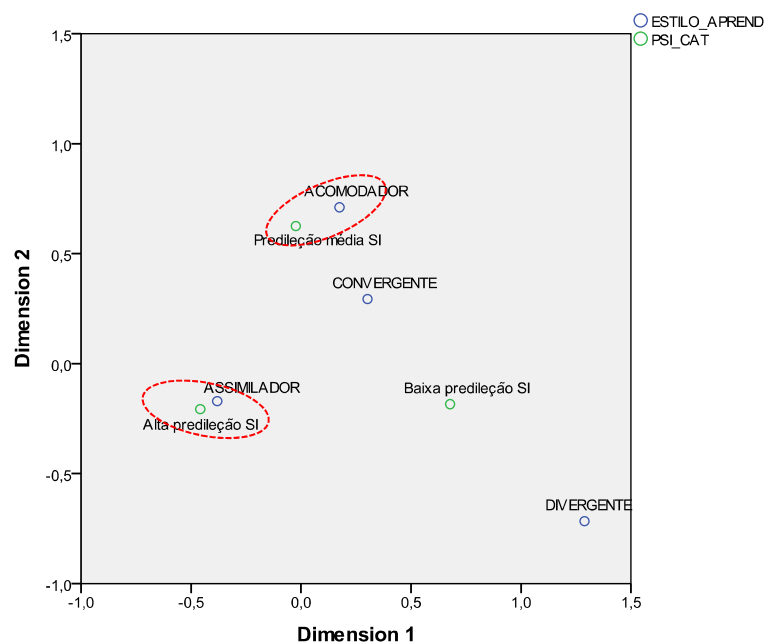
apresentou duas associações. A alta predileção com a área associa-se com o estilo assimilador enquanto que o estilo acomodador associa-se à predileção média.

Figura 21 - Mapa perceptual entre estilos de aprendizagem e predileção com a área de RH



Fonte: Elaboração própria, 2016

Figura 22 - Mapa perceptual entre estilos de aprendizagem e predileção com a área de SI



Fonte: Elaboração própria, 2016

O capítulo 5 a seguir apresenta uma discussão dos resultados encontrados no estudo com base nos aspectos teóricos previamente ressaltados no referencial teórico

(principalmente à luz da teoria da aprendizagem experiencial de Kolb). Objetiva-se com isso, evidenciar a existência dos vínculos entre os estilos de aprendizagem e a predileção com as áreas de conhecimento do curso de Administração.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Enquanto o capítulo quatro tinha por objetivo a apresentação dos resultados encontrados mediante as análises de correlação e a aplicação das técnicas estatísticas multivariadas, o presente capítulo foca-se na análise e discussão de tais resultados sob o prisma da teoria da aprendizagem experiencial que norteia este trabalho. Mais do que isso, intenciona-se aqui eliciar a possível existência de vínculos entre os construtos de predileção com as áreas de conhecimento do curso de Administração e os estilos de aprendizagem dos alunos pesquisados.

Frente aos resultados encontrados, a primeira reflexão que vem à tona está relacionada ao tamanho das subamostras associadas a cada uma das IES pesquisadas. Enquanto o total de alunos pesquisados na UFPB e UFPE equiparam-se numericamente (136 e 124, respectivamente), apenas 48 alunos foram acessados na UFRN. Este valor, bem abaixo daqueles obtidos nas outras duas IES culminou em discrepâncias quando em comparação com os resultados da UFPB e UFPE. Vide, por exemplo, o número de alunos respondentes em cada um dos períodos pesquisados.

Para os dois últimos períodos pesquisados, a UFRN apresentou apenas 13 alunos (tabela 2); destes, 9 (nove) cursando o oitavo período (frente uma amostra de 102) e 4 (quatro) cursando o nono período (frente uma amostra de 105). Estes valores, por sua vez, implicam em contribuições de 8,82% e 3,81% para o total de alunos de cada um dos períodos analisados.

O impacto do baixo volume de respostas associadas à UFRN também pode ser observado em outras duas situações. Primeiramente no total de alunos por turno em cada IES (tabela 1) e em um segundo momento na estratificação dos estilos de aprendizagem por IES. Este segundo impacto será discutido posteriormente quando do momento da análise dos estilos de aprendizagem.

Percebe-se a partir da tabela 1 que, para a amostra acessada, 72,40% dos alunos assistem a suas aulas no turno noturno. Contudo, este número sofre certa distorção dos valores associados à UFRN visto que em função do reduzido número de respondentes da IES, os 17 alunos participantes vinculados ao turno da manhã naquela instituição respondem por 35,42% do total de 48 respondentes. Se comparado aos valores percentuais de estudantes do turno da noite na UFPB e UFPE (73,53% e 74,19%, respectivamente), os 64,58% da UFRN ilustram claramente tal distorção.

No que tange à atuação profissional, destaca-se o fato de pouco mais de 52% dos alunos participantes estarem realizando algum tipo de atividade profissional relacionada ao curso de Administração. Somado a este percentual, tem-se 11,4% dos respondentes afirmando realizar atividade remunerada, porém não associada ao curso; culminando assim em 64% dos alunos (197) afirmando exercer alguma atividade profissional (tabela 3).

Dentre as áreas de atuação citadas com maior frequência pelos alunos, percebe-se a partir do diagrama de Pareto previamente apresentado (figura 13), uma concentração de respostas direcionadas a áreas tradicionais da Administração como financeira, administração geral e comercial. Estas três áreas separadamente respondem por 41,12% da frequência de áreas de atuação respondidas pelos participantes.

Em se tratando da atuação ou do interesse em atuar em dado segmento da economia, é perceptível o equilíbrio entre os segmentos da iniciativa privada, do empreendedorismo e da administração pública (tabela 5). Contudo, ao se analisar o interesse pelos segmentos de forma pormenorizada percebe-se que dentre aqueles alunos que responderam atuar ou ter interesse em atuar em apenas um segmento da economia, a administração pública recebe um destaque especial.

De um total de 134 alunos, 52 respondentes (38,81%) enquadram-se na situação de interesse exclusivo no segmento da administração pública. Em se analisando tal montante, ressalta-se a alta concentração de alunos que declararam não possuir experiência profissional ou estarem atuando em uma área não relacionada ao curso de Administração. Frente os 52 respondentes, encontram-se 32 casos (61,54%) que corroboram com tal afirmação. Todavia, em relação aos outros segmentos destacados não se encontra tamanha concentração: 25,58% para a iniciativa privada e 50% para o segmento de empreendedorismo.

Ao se analisar a situação onde mais de um segmento de atuação poderia ser apontado como um interesse tem-se para a condição de dois e três segmentos escolhidos um maior interesse na iniciativa privada e no empreendedorismo; interesses estes superiores à administração pública.

Ressalta-se também o incremento no interesse com o segmento acadêmico nas situações onde era possível escolher dois ou três segmentos de interesse. Para a primeira situação, 20 pessoas afirmaram ter interesse neste segmento, enquanto que,

para a situação de três opções, 29 pessoas indicaram ter interesse no segmento acadêmico.

Assim, sugere-se que em se tratando de uma única opção, a administração pública destaca-se como aquela preferida para os alunos; contudo, subjacente a essa afirmação está o fato de que um percentual considerável dos respondentes (61,54%) caracterize-se como alunos que não têm contato com atividades inerentes ao seu curso (não trabalham ou trabalham em áreas diferentes daquelas previstas no curso).

Entende-se que tal opção pela administração pública deve-se ao recente movimento de concursos públicos nas mais diversas instâncias e que segundo Matheus e Lemos (2013) refletem a demanda do país pelo rejuvenescimento da força de trabalho da máquina pública. Contudo, destaca-se aqui o fato de que muito mais da metade dos respondentes não possui experiência na sua área de formação. Questiona-se, então, se tal opção seria motivada por identidade com o segmento público ou simplesmente pela promessa de estabilidade profissional e de salários atrativos.

Ao se analisar a condição de mais de uma opção de segmento, verifica-se um maior destaque para as atividades na iniciativa privada e para o empreendedorismo. Neste cenário, entende-se que a experiência tem um papel preponderante na opção dos respondentes. Dos 89 alunos que optaram por mais de um segmento e que afirmam estar realizando alguma atividade relacionada ao curso, 64 apresentam interesse na iniciativa privada e 71 apresentam interesse no empreendedorismo.

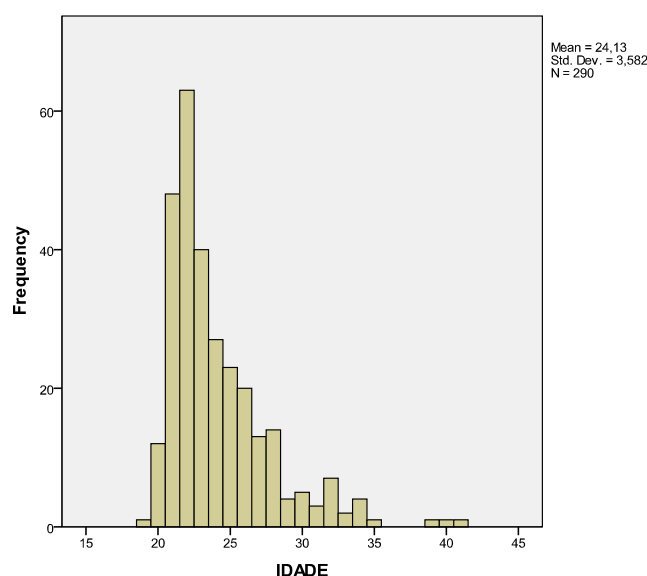
Complementarmente, também se observa o segmento acadêmico despontando em menor escala. Sugerindo assim uma opção de complementação de carreira ou um interesse em se transmitir conhecimentos adquiridos em experiências práticas para o contexto acadêmico haja vista sua aquisição e domínio prévio.

Em análise às estatísticas descritivas das variáveis contínuas do estudo, inicialmente pode-se perceber que o curso de Administração nas três IES pesquisadas não apresenta uma disparidade muito acentuada em termos de gênero. Dos 308 estudantes pesquisados, 170 são do sexo masculino e 138 do sexo feminino (representando respectivamente 55,19% e 44,81% do total).

Já ao se considerar as variáveis de idade e tempos de estágio e trabalho, evidenciou-se (como previamente mencionado) o efeito de *outliers*. Tais valores, destacados a partir das padronizações uni e multivariadas, foram retirados da análise para que valores mais condizentes com o restante da amostra fossem considerados.

Em se tratando da idade dos alunos, percebe-se uma considerável amplitude nas respostas; em que se tem a idade de 19 anos como mínimo e 41 anos de idade como máximo. Mesmo com a exclusão dos valores destoantes (*outliers*) percebe-se que o comportamento da variável idade não segue uma distribuição normal (haja vista seus valores de curtose e assimetria). É perceptível ao se analisar o histograma a seguir (figura 23), a alta concentração de valores na região próxima à média (24 anos) seguida de um acentuado decréscimo nos valores de frequência das idades mais avançadas. Destacam-se ainda os baixos valores de frequência na faixa de idade dos 40 anos.

Figura 23 - Histograma para a variável idade



Fonte: Elaboração própria, 2016

As variáveis associadas ao tempo de estágio e de trabalho também apresentam deslocamentos em termos de curtose e assimetria (tabela 6). Apesar das suas médias apresentarem valores relativamente baixos (1,17 ano para o tempo de estágio e 1,68 ano para o tempo de trabalho), encontram-se nos seus valores de máximo situações extremas: 5 anos para o tempo de estágio e 11 anos para o tempo de trabalho. Desta feita, pode-se caracterizar os alunos do estudo em termos destas três variáveis como um indivíduo na faixa dos 24 anos de idade, com pouco mais de um ano de estágio (14 meses) e uma experiência profissional reconhecida (com vínculo empregatício) em torno de um ano e meio (20 meses).

Tal caracterização revela, afora os valores numéricos, um perfil de aluno jovem (em transição para idade adulta) com experiências profissionais recentes em meio ao processo de aprendizagem formal associada ao curso. Em particular, ao final deste. Percebe-se então que, mesmo naqueles casos em que seus estilos de aprendizagem

(atuais) não condizerem com uma dinâmica de mudança, este estágio da aprendizagem dos alunos é propício à conversão dos modos de aprendizagem (KOLB, 1997; KOLB, 1984).

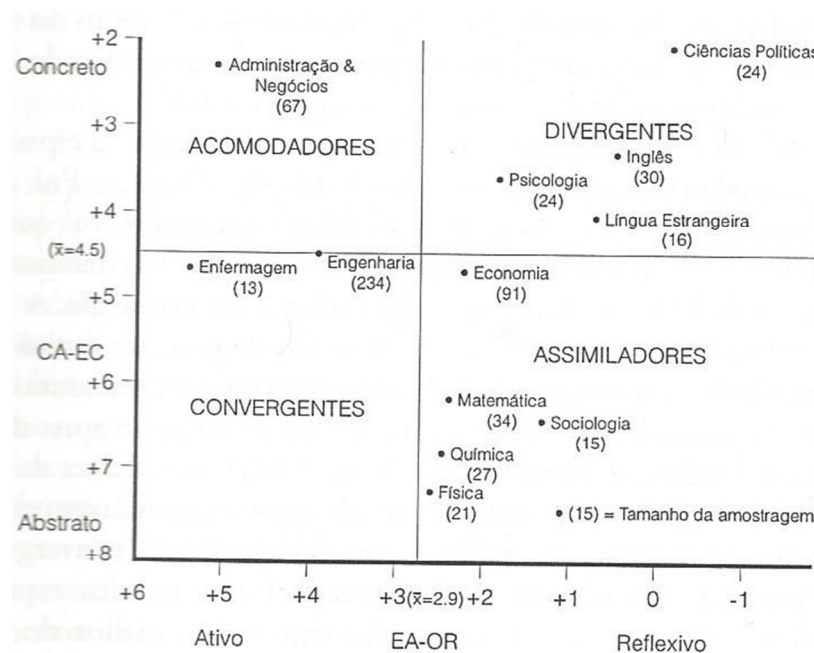
Entende-se que a combinação dos fatores inerentes a esta fase da formação dos alunos – leia-se a carga conceitual do curso que está cada vez mais próxima de ser completa e um conjunto de experiências profissionais – possibilita que alunos com maior orientação para a prática e para a ação (refletida aqui pelos modos de Experiência Concreta – EC e Experimentação Ativa – AE) iniciem um processo de maior reflexão e observação, aumentando assim seus índices de Observação Reflexiva – OR e Conceituação Abstrata – CA.

Analogamente, entende-se que este mesmo momento de congruência entre teoria e prática pode fomentar posturas mais ativas para aqueles alunos mais reflexivos e abstratos. Fazendo então com que os mesmos internalizem e aprendam também a partir das suas experiências concretas e experimentações ativas.

A análise dos estilos de aprendizagem dos alunos acessados revela um cenário similar àquele encontrado nos resultados de outros estudos realizados no país (vide Neves, 2015; Sonaglio et al., 2013 e Cordeiro e Silva, 2012) em que o estilo assimilador desponta como o mais recorrente em cursos de Administração; contudo, um fato que se sobressai a tais resultados é a proporção de alunos com esse estilo de aprendizagem.

Enquanto que nos trabalhos supracitados a frequência de alunos assimiladores seja inferior a 40% (38,60%, 37,61% e 39,22%, respectivamente), os resultados aqui obtidos apontam uma discrepância neste comportamento em todas as situações de análise. Ao se analisar as tabelas 7 a 11 percebe-se que independente da variável de comparação (seja ela IES, sexo, turno ou outra) os percentuais associados ao estilo assimilador são consideravelmente superiores à faixa próxima de 40%.

Se levarmos tal comparação para trabalhos em contexto internacional, esta discrepância torna-se ainda mais evidente. Tome-se, por exemplo, os estudos clássicos apresentados por David Kolb (Kolb et al., 2000; Kolb, 1997 e Kolb, 1984) em que associa-se o perfil acomodador aos alunos de Administração (figura 24).

Figura 24 - Estilos de aprendizagem por curso de graduação

Fonte: Kolb, 1997

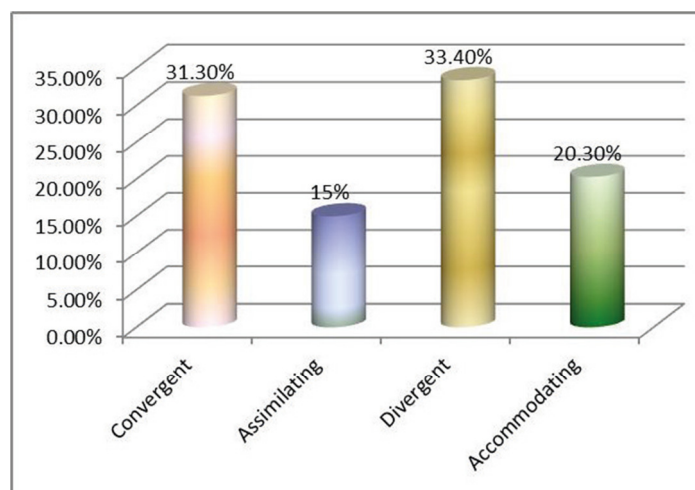
Traz-se à tona, então, o possível argumento de que a Administração, em se tratando de uma área multifacetada em termos de visões, teorias e abordagens, poderia tender a uma aprendizagem mais reflexiva e abstrata. Não obstante os achados de Kolb que indicam uma associação do aluno de Administração aos modos de aprendizagem mais ativos e concretos (e assim caracterizando-se como acomodador), a atuação em um campo onde diversas teorias concatenam-se não direciona exclusivamente a tal estilo de aprendizagem.

Para suportar tal argumento, ressaltam-se os resultados de Al Buali et al. (2013), em que um estudo conduzido junto a alunos do segundo ao sexto ano de um curso de medicina na Arábia Saudita demonstram a complementaridade de aspectos teóricos e práticos na formação do estudante. Mesmo em se tratando de um curso com uma alta carga teórica, os valores observados de Experiência Concreta (EC) destacam-se nas análises realizadas como um contraponto à Conceituação Abstrata (AC), haja vista a dinâmica observada no curso em que em dados anos há maior carga nos aspectos relacionados à Experiência Concreta e em outros é a Conceituação Abstrata que recebe destaque.

Combinados aos modos de Observação Reflexiva (OR) e Experimentação Ativa (EA) obtidos a partir da maturidade acadêmica, pessoal e profissional, é possível verificar ao final da análise uma pluralidade na formação dos estudantes de Medicina. Fato é que os dois estilos de aprendizagem mais frequentes são diametralmente opostos

e apresentam valores de frequência relativamente próximos: divergente com 33,4% e convergente com 31,3% (figura 25).

Figura 25 - Estilos de aprendizagem dos alunos



Fonte: Al Buali et al., 2013

Se estendermos tal resultado para o campo profissional, pode-se extrapolar e visualizar à luz da teoria de Kolb (1984) dois grupos de médicos agindo em função de seus estilos de aprendizagem. O primeiro grupo, com estilo convergente, com uma maior atuação no atendimento ao público e fazendo uso do raciocínio hipotético dedutivo para a resolução de problemas específicos. O segundo grupo, formado por médicos com estilo divergente, se caracterizaria pela geração de novas ideias (novos tratamentos) a partir da sua forte capacidade imaginativa.

Com isso, vem o questionamento de por que as características de pluralidade e complementaridade na formação não conseguem ser observadas no estudante de Administração. Amparando-se na visão crítica de Riener e Willingham (2010) de que os estilos de aprendizagem na verdade revelam na verdade uma preferência por tarefas em que o indivíduo apresenta melhor desempenho e não necessariamente uma preferência por um modo de aprendizagem, tem-se então um ponto para iniciar a discussão sobre a recorrência do estilo assimilador no cenário do ensino de Administração no Brasil e em particular nas IES estudadas.

Partindo-se da ideia de que mais da metade dos alunos acessados figuram como assimiladores (ou seja, apresentam valores superiores no inventário de Kolb no quadrante que representa a combinação da Observação Reflexiva e Conceituação Abstrata) e que os estilos de aprendizagem refletiriam sua preferência por tarefas que culminassem em melhores desempenhos, há de se pensar na natureza e na qualidade de tais tarefas durante o processo de aprendizagem.

Haja vista que a Conceituação Abstrata apresenta-se em todos os mapas perceptuais gerados sempre associada às predileções altas (vide figuras 16 a 22), reforça-se a crítica de Riener e Willingham (2010) e expande-se a mesma para o ensino das diversas áreas de conhecimento da Administração. Torna-se notório a inclinação do processo de aprendizagem para a teoria mesmo para áreas onde sabidamente há um maior enfoque para aspectos práticos e de mercado (como as áreas de produção, logística e materiais) ou áreas em que características mais humanísticas e de comunicação são mais demandadas (caso das áreas de RH e marketing).

Evidencia-se aqui a existência dos vínculos entre os estilos de aprendizagem e a predileção dos alunos em relação às áreas de conhecimento do curso de Administração. Estes vínculos fazem-se presentes na forte relação entre o processo de aprendizagem atual (como um todo, não se atendo as críticas a apenas uma área) e seu “quase” unilateral amparo na esfera teórica.

Ainda que se esperasse (em certa medida) uma maior associação da Conceituação Abstrata às predileções da área de Operações (leia-se produção, materiais e logística), figura como surpresa o fato da Experimentação Ativa não se sobressair nas análises de correspondência, fazendo assim com que o estilo convergente corresponda-se apenas com a predileção média nessas três áreas. Entende-se que tal fato ilustra a ausência da dimensão prática no ensino dessas áreas.

A área de marketing apresenta inicialmente um comportamento semelhante à área de operações no que tange ao seu nível de alta predileção. A associação aos estilos assimilador e convergente denota o peso da componente Conceituação Abstrata na análise. Entretanto, destaca-se a associação entre o estilo divergente e o nível de média predileção com a área. Credita-se isso a maiores valores na componente de Observação Reflexiva, fruto da constante utilização de situações de mercado para a ilustração de teorias da área.

Complementarmente para o caso da UFPB, pode-se creditar o incremento nos valores de Observação Reflexiva ao foco dado por alguns professores da área de marketing para a vertente do marketing social. Com estas opções, surgem discussões inerentes à aplicação de técnicas e conceitos do marketing em problemas diferentes daqueles encontrados no mercado de consumo tradicional, levando assim os alunos a reflexões e preocupações fora do *mainstream* associadas, por exemplo, ao suporte à causa animal, consumo para pessoas de baixa renda, endividamento, entre outros temas.

Os resultados relacionados à área de finanças surpreendentemente apresentam duas associações com estilos de aprendizagem baseados em Experimentação Ativa. Enquanto a associação entre a alta predileção com a área e o estilo convergente denotaria características de análise e planejamento necessárias à área, a associação entre o estilo acomodador e a predileção média com a área indicaria um perfil mais associado ao acompanhamento das realizações de tais planos.

Entende-se que a noção de resolução de problemas e tomada de decisão baseados na realidade do mercado confere à área um maior potencial para o desenvolvimento da Experimentação Ativa. Ressalta-se ainda que esta configuração leva o aluno a um melhor reconhecimento destes padrões de tomada de decisão ao se deparar com situações reais em suas atividades profissionais. Não obstante, a área financeira é aquela que apresenta a maior concentração de alunos que afirmam trabalhar em alguma área associada ao curso, o que reforça a visão de Kolb (1984) de que a experiência profissional vem a contribuir fortemente com a aprendizagem.

De forma similar, porém em menor escala, tem-se a área de SI trazendo na associação entre a média predileção com a área e o estilo acomodador uma situação de aplicação prática dos planos e teorias preconizados pela área. A ideia de implantação de sistemas e atendimento a clientes (internos e externos) inerentes à área confere a esta combinação um caráter mais ativo quando comparado com a outra correspondência encontrada: alta predileção com estilo assimilador.

Outro resultado fora do esperado está associado à área de RH. Enquanto notadamente conhecida como uma área que contribui com a discussão de aspectos humanísticos na formação do administrador, os resultados encontrados apresentam apenas uma correspondência, sendo esta entre a alta predileção com a área e o estilo assimilador.

Esta situação corrobora com o previamente exposto sobre a estruturação do processo de aprendizagem do curso de Administração sobre aspectos teóricos em detrimento à experimentação e a experiência. Ademais, alerta sobre a necessidade de se trazer a rotina dos recursos humanos para o processo de aprendizagem. Apenas refletir sobre as relações de trabalho sem enxergá-las e seus desdobramentos no dia a dia de uma organização não gerará significado na aprendizagem dos estudantes, e assim, tudo não passará de um conjunto de teorias e modelagens.

De forma a se propiciar uma aprendizagem significativa para o aluno de Administração em que se observe tanto a pluralidade na formação, quanto a adição de atividades mais complexas, sugere-se a adoção de estratégias de ensino alternativas orientadas não só aos quatro estilos de aprendizagem, mas também às características de aprendizagem dos indivíduos. Por atividades complexas entende-se aquelas atividades que fujam da configuração de familiaridade e zona de conforto amplamente criticada por autores como Riener e Willingham (2010), Dembo e Howard (2007) e Olson (2006) e que, por sua vez, requeiram reflexão e tomada de decisão por parte do aluno.

Desta feita, destaca-se que as discussões apresentadas por Richard Felder (FELDER, 2010; FELDER, 1993; FELDER; SOLOMON, 1991), assim como trabalhos mais recentes que discutem a relação entre estratégias de ensino e estilos de aprendizagem como Gomes et al. (2015) e Souza et al. (2013), vêm a fornecer um suporte para uma nova tratativa em que associem-se tanto as características de aprendizagem do indivíduo com a existência de abordagens alternativas que demandem do aluno novas posturas no seu processo de aprendizagem. Fazendo assim com que este venha a desenvolver outros modos de aprendizagem que não só aqueles associados à abstração conceitual.

Acredita-se ainda ser possível atingir maiores níveis de complexidade bem como uma maior proximidade com a dimensão prática das áreas da Administração na medida em que se incorpora a multidisciplinaridade no processo de aprendizagem. Sugere-se então a revisão dos planos de curso das componentes curriculares balizadoras das áreas de conhecimento aqui discutidas de modo a incorporar elementos práticos e complementares de outras áreas objetivando assim fomentar o desenvolvimento dos modos Experimentação Ativa e Experiência Concreta.

Como suporte à revisão dos planos de curso e a efetiva adoção de estratégias alternativas de ensino, sugere-se a utilização dos resultados aqui obtidos na fase de análise discriminante para a identificação de padrões de predileção dos alunos. A partir das equações encontradas é possível construir um grupo de funções que identifica a área de maior predileção do aluno, contudo, levando em consideração sua predileção com áreas afins.

Assim, sob o prisma multifacetado das várias predileções do aluno, seria possível desenvolver atividades envolvendo áreas complementares e que culminariam em uma predileção final maximizada. Tome-se, por exemplo, os resultados de Souza et

al. (2013) que sugerem a técnica de diagnósticos para o desenvolvimento da Observação Reflexiva. Entende-se que esta adoção vem sim a fomentar este modo de aprendizagem; contudo, ao se restringir a aplicação a uma única área o aluno não conseguirá expandir tal reflexão a outros contextos que não aqueles apresentados ali.

Com base nas equações obtidas, recomendar-se-ia a realização da técnica de diagnósticos abordando agora aspectos de mais de uma disciplina, tal qual um projeto integrador. A seleção de quais disciplinas integrariam tal abordagem seria orientada pelas variáveis de predileção de cada uma das funções abaixo. Em que cada função refere-se à situação de alta predileção com uma dada área de conhecimento da Administração.

$$\text{ApredPROD} = -1,442 + \text{PProd} + 0,068\text{PMat} + 0,129\text{PFin} + 0,058\text{PLog} + 0,001\text{PSI} \quad (\text{equação 1})$$

$$\text{ApredMAT} = -1,632 + 0,124\text{PProd} + 2,595\text{PMat} - 0,100\text{PFin} - 0,079\text{PLog} - 0,110\text{PSI} \quad (\text{equação 2})$$

$$\text{ApredLOG} = -1,204 + 0,154\text{PProd} - 0,061\text{PMat} - 0,099\text{PFin} + 2,012\text{PLog} - 0,051\text{PSI} \quad (\text{equação 3})$$

$$\text{ApredMKT} = -1,147 + 1,872\text{PMKT} - 0,046\text{PRH} \quad (\text{equação 4})$$

$$\text{ApredRH} = -1,414 - 0,086\text{PRH} + 2,195\text{PRH} \quad (\text{equação 5})$$

$$\text{ApredSI} = -1,557 + 0,079\text{PProd} - 0,128\text{PMat} - 0,016\text{PFin} + 0,064\text{PLog} + 2,628\text{PSI} \quad (\text{equação 6})$$

Assim, a utilização da estratégia de solução de problemas em uma disciplina da área de produção, por exemplo, levaria em conta também aspectos de gestão de materiais, finanças, logística e sistemas de informação. Analogamente, um fórum em uma disciplina de marketing traria discussões paralelas sobre temas relacionados à gestão de pessoas. Defende-se que a adoção destas práticas suportaria uma maior identidade do aluno com a área ao mesmo tempo em que provocaria neste a necessidade de novas formas de interação e aprendizagem.

Após a apresentação e discussão dos resultados encontrados, acredita-se ter se ressaltado a existência de vínculos entre as predileções dos alunos dos cursos de Administração das três instituições pesquisadas e seus estilos de aprendizagem. Mais do que apenas evidenciar tal existência, enxerga-se certa discussão acerca dos fatores que delineiam a existência e extensão de tais vínculos. O capítulo a seguir encerra o presente trabalho apresentando suas conclusões, limitações e propostas para trabalhos futuros.

6. CONCLUSÃO

O presente trabalho teve por objetivo o estudo de possíveis vínculos entre os estilos de aprendizagem e a predileção dos alunos de Administração em relação às áreas de conhecimento do curso. Inicialmente, a dissertação fora estruturada para analisar o contexto do ensino de Administração exclusivamente no estado da Paraíba a partir de uma pesquisa de campo a ser realizada em seis *campi* de Instituições de Ensino Superior do estado.

Contudo, em função das greves dos professores e servidores federais ocorridas, viu-se a necessidade de reestruturação do planejamento de pesquisa e, por fim, optou-se pela aplicação dos questionários de pesquisa em outras instituições públicas que pudessem oferecer acesso à época. Assim, a pesquisa restringiu-se a alunos de 7º, 8º e 9º períodos dos cursos de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte localizados em seus principais *campi* (respectivamente nas cidades de João Pessoa, Recife e Natal).

Mesmo com a mudança de curso na realização da pesquisa, os diversos contatos com professores e as viagens à cidade de Natal, ressalta-se a discrepância na quantidade de alunos acessados junto a UFRN quando em comparação com as demais IES. Indica-se desde já, tal diferença no volume de dados como um ponto nevrálgico no processo de análise realizado e como uma limitação técnica associada ao trabalho.

O trabalho como um todo apresenta contribuição teórica na medida em que, a partir de um referencial teórico suportado pela teoria da aprendizagem experiencial e pelo resgate histórico do ensino de Administração no país, evidencia por meio da aplicação de um conjunto de técnicas estatísticas uni e multivariadas a existência de vínculos entre os construtos de predileção com as áreas do curso e os estilos de aprendizagem à luz de David de Kolb.

Mais do que apenas isso, discute a natureza de tais vínculos em cada área de conhecimento a partir da aplicação da técnica de análise de correspondência e ressalta a necessidade de se notar a forte inclinação existente no processo de aprendizagem da Administração para a dimensão teórica em detrimento às demais dimensões e seus modos de aprendizagem.

Ainda nesse tocante, acredita-se que a geração de funções discriminantes que permitam a classificação da predileção dos alunos para cada uma das áreas aqui estudadas; não mais como algo unidimensional, mas agora amparada pela predileção para com áreas afins, figura como mais uma contribuição.

Contribuição esta não apenas teórica, pois amplia a visão do fenômeno da identidade do aluno com a área de conhecimento de um universo univariado para uma abordagem multivariada, mas também prática; haja vista que este conjunto de funções nortearia a efetiva construção de novos planos de ensino assim como a adoção de estratégias de ensino mais abrangentes objetivando a melhoria do ensino na área.

Como contribuição social, enxerga-se que trazer à tona as discussões inerentes aos vínculos entre a predileção dos alunos e seus estilos de aprendizagem propicia não só a discussão sobre o processo de aprendizagem no curso de Administração, mas também abre espaço para que os indivíduos reflitam sobre suas ações e escolhas durante este processo. Com isso, entende-se que a reflexão sobre os aspectos abordados e resultados obtidos neste trabalho venha a trazer novas discussões relativas à formação do Administrador e fomenta no aluno um caráter mais crítico e responsável com sua aprendizagem.

Conforme comentado previamente, enxerga-se o baixo volume na amostra acessada na UFRN como uma das limitações da pesquisa. Não obstante, a mudança ocorrida no planejamento da pesquisa denota também uma considerável divergência frente ao escopo inicial do trabalho. Visto que apenas três IES puderam ser acessadas para a realização da dissertação, não seria possível generalizar os resultados de modo a associar tal comportamento ao cenário de ensino de Administração em toda a região Nordeste, quiçá no Brasil.

Entende-se que a amostra obtida nas três instituições representa apenas um pequeno extrato de alunos concluintes do curso de Administração. Todavia, mesmo nesse cenário de limitação, foi possível extrair resultados significativos acerca da predileção, aspectos pessoais (como idade, tempo de trabalho e de estágio, área de atuação e interesse por segmentos de atuação) e estilos de aprendizagem dos mais de 300 alunos acessados. Culminando assim, em um melhor conhecimento do perfil do aluno de Administração nessas três instituições.

Apesar da inovação de se optar por um construto como a predileção, apenas seis áreas de conhecimento foram analisadas. Ademais, enxerga-se que um

aprofundamento na discussão sobre as atividades relacionadas a cada uma dessas áreas se faz necessário. Assim, destaca-se esta lacuna como uma sugestão de trabalho futuro. Uma possível trilha a ser seguida nesse sentido pode ser encontrada na descrição das principais atividades relativas ao administrador em cada uma das áreas de atuação do curso apresenta por autores como Araújo (2004) e Maximiano (2004).

O grande percentual de respondentes com estilo de aprendizagem assimilador, apesar de um resultado; figura também como uma limitação a análises mais pormenorizadas. Dado o percentual superior a 50% do volume total de respondentes, sua influência na análise de correspondência torna-se evidente. Novas aplicações do processo de análise, agora com uma amostra mais balanceada em termos de estilos de aprendizagem ou ainda, uma análise estratificada para os demais estilos, também poderiam ser consideradas como propostas de trabalhos futuros.

Ainda como proposta de trabalho futuro, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas envolvendo análises de regressão múltipla e logística para melhor evidenciar as relações entre as predileções das diversas áreas de conhecimento do curso. Adicionalmente, a construção de modelos de equações estruturais ilustrando tais relações poderia reforçar possíveis hipóteses de contribuição para a predileção entre as áreas.

Por fim, entende-se que o presente trabalho cumpriu com seu objetivo principal de evidenciar os vínculos entre a predileção dos alunos de Administração com as áreas do curso e seus respectivos estilos de aprendizagem, bem como seus objetivos específicos.

Fazendo-se uso das correlações de Pearson e Spearman foi possível verificar a associação das predileções com algumas variáveis pessoais. Particularmente aquelas associadas à realização de atividades profissionais em áreas do curso, o que denota a influência da experiência no processo de aprendizagem.

Ainda por meio das correlações, evidenciaram-se as correlações entre as predileções de algumas áreas em relação a outras. Percebe-se então, m panorama em que o aluno de Administração enxerga forte associação entre as áreas mais operacionais (produção, materiais e logística) sendo estas suportadas por áreas meio (finanças e sistemas de informação). As áreas de RH e marketing por sua vez, correlacionam-se exclusivamente entre si, antepondo-se à predileção das demais áreas.

A partir dos indícios oriundos das correlações, foram obtidas as já citadas funções discriminantes, de forma a produzir um meio de classificar a predileção dos alunos em relação a cada uma das áreas de conhecimento da Administração levando em consideração agora também a predileção em áreas afins.

Finalmente, por meio da análise de correspondência, pode-se ilustrar a associação entre os estilos de aprendizagem dos alunos e o seu nível de predileção para cada uma das áreas de conhecimento estudadas. A partir desta análise tornou-se evidente a forte influência da dimensão teórica no processo de aprendizagem do aluno de Administração. Dimensão esta refletida a partir da alta incidência de alunos com estilos assimilador e convergente, o que denota uma alta carga de Conceituação Abstrata.

O quadro 6 a seguir sumariza os resultados obtidos e ilustra a afirmação de que para o grupo de alunos acessados, observou-se uma forte influência dos aspectos conceituais no processo de aprendizagem dos mesmos; haja vista a recorrente presença primeiramente, do estilo assimilador e em segundo lugar do estilo convergente. Ambos calcados no modo de aprendizagem de Conceituação Abstrata.

É possível perceber a partir da análise do quadro 6 que afora a área de finanças, todas as demais áreas apresentaram associação entre o estilo assimilador e a alta predileção para com a área. Entende-se que este achado logicamente relaciona-se com alta incidência de alunos assimiladores encontrados, sendo esta incidência fruto do processo de formação praticado no país em que não fomenta a reflexão do aprendiz e sim, premia-se a replicação de conceitos já estabelecidos.

Quadro 6 – Vínculos entre estilos de aprendizagem e predileção

Área de conhecimento	Nível de Predileção	Estilos de Aprendizagem			
		Acomodador	Divergente	Assimilador	Convergente
Produção	Baixa				
	Média				X
	Alta			X	
Materiais	Baixa				
	Média				X
	Alta			X	
Logística	Baixa		X		
	Média				
	Alta			X	X
Finanças	Baixa				
	Média	X			
	Alta				X
Marketing	Baixa				
	Média		X		
	Alta			X	X
Recursos Humanos	Baixa				
	Média				
	Alta			X	
Sistemas de Informação	Baixa				
	Média				
	Alta	X		X	

Fonte: Elaboração própria, 2016

Alerta-se, então, que mesmo em um cenário em que as áreas mais operacionais são vistas com forte correlação, apenas na área de finanças foi possível perceber a influência de outros modos de aprendizagem associados à experiência prática. Ressalta-se ainda que a área de finanças é aquela que apresenta o maior número de alunos de Administração realizando atividades profissionais; fato este que ilustra como aspectos das experiências profissionais tendem a se mostrar relevantes no processo de aprendizagem.

A evidência de que existem sim, vínculos entre os estilos de aprendizagem e as predileções dos alunos, vem para alertar àqueles que apresentam certa preocupação com o ensino de Administração e com o seu respectivo processo de aprendizagem que, mesmo em se tratando de um curso inserido na área de Ciências Sociais Aplicadas, resultados indicam haver uma supremacia dos aspectos puramente teóricos e com baixos níveis de reflexão acerca das experimentações dos alunos bem como de suas experiências profissionais.

Ressaltam-se ainda os indícios de que mesmo em uma situação de fim de curso, os alunos ainda associam as componentes teóricas à forma como enxergam as disciplinas e áreas do curso. Carece-se de independência no processo de formação do administrador. Independência no sentido de que estes alunos precisam andar sozinhos no processo de tomada de decisão. Precisam estar livres dos discursos puramente teóricos para refletirem sobre suas escolhas no campo profissional.

Frente a este cenário, entende-se que os resultados encontrados neste trabalho poderiam figurar como um convite à discussão acerca da composição do processo de aprendizagem associado ao curso de Administração (em particular às três instituições pesquisadas). Entretanto, tal convite demanda alguns recortes de natureza estrutural e até mesmo ideológica.

Conforme previamente abordado, a utilização de estilos de aprendizagem é alvo de críticas da parte de alguns teóricos da área da educação como os já citados Riener e Willingham (2010), Dembo e Howard (2007) e Olson (2006), que discutem a concepção dos estilos de aprendizagem e sua efetiva utilização como suporte metodológico; pode-se somar as visões de Peterson et al. (2009), Metallidou e Platsidou (2008), Rayner (2007) e Cuthbert (2005), que dentre outros temas defendem falhas existentes nos estilos de aprendizagem na aproximação dos mesmos com a individualidade de cada aluno.

De fato, entende-se que os estilos de aprendizagem não irão “cobrir” a totalidade de características inerentes ao processo de aprendizagem de cada aluno e em cada momento. Os estilos de aprendizagem, antes de tudo, são representações de um grupo de características predominantes de aprendizagem baseadas nos tipos psicológicos de Jung. Esta por si só, já figura como uma representação das características da população, logo pode-se encarar como um recorte ou limitação de natureza conceitual.

Outro ponto de controvérsia na adoção da “modelagem” de estilos de aprendizagem está na percepção (não só dos críticos, mas também daqueles que enxergam a aprendizagem como um processo) de que existe sim influência do estilo de aprendizagem predominante do professor sobre o seu processo de ensino e, por conseguinte, na aprendizagem de seus alunos.

Isto posto e dada a configuração dos resultados obtidos, pode-se questionar (e aqui fica mais uma sugestão para trabalhos futuros) se os estilos de aprendizagem

predominantes dos professores das disciplinas aqui analisadas também apresentavam um estilo de aprendizagem condizente com a grande maioria dos alunos que apresentaram altas predileções naquelas áreas. Assim, seria possível discutir e visualizar de forma mais sistematizada como a opção do professor por aulas com altas cargas teóricas se desdobraria na relação entre a predileção por aquela área de conhecimento e os estilos de aprendizagem dos alunos. Ademais, a análise poderia discutir também o papel das estratégias de ensino escolhidas pelo professor e os seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem.

Tais estratégias inclusive merecem um papel de destaque na discussão aqui apresentada. Dado que o modo de conceituação abstrata figurou como o mais representativo (em termos de frequência observada e concentração de valores no inventário de Kolb) nos estilos de aprendizagem dos alunos analisados, fica claro o peso que a carga teórica tem no ensino de Administração das IES investigadas. Há de se refletir acerca das estratégias de ensino utilizadas pelos professores nesse processo e o seria possível fazer para sairmos desse “caminho seguro” que leva nossos aluno a um cenário de alta concentração em teoria em detrimento à reflexão, experimentação e observação.

Objetivando-se então, uma mudança defende-se a adoção de estratégias de ensino alternativas. Contudo, o que diferencia essa sugestão daquelas já apresentadas por autores como Richard Felder é o seu caráter de integração das áreas de conhecimento amparada pelos resultados deste estudo. Antes de adentrar ao detalhamento de como se poderia pensar em estratégias mais integradas, destacam-se as razões para a adoção dessas estratégias alternativas e mais integradas.

Inicialmente, enxerga-se como grande diferencial dessa abordagem o fato de que ao se pensar em estratégias que contemplassem várias áreas de conhecimento ao mesmo tempo, ter-se-ia (i) um maior “acesso” às demais características de aprendizagem (modos de aprendizagem) do aluno, além daquelas associadas ao seu estilo de aprendizagem predominante. Em paralelo, haveria uma (ii) minimização da influência do estilo de aprendizagem do professor sobre o estilo do aluno. Além disso, seria possível gerar uma “inquietação sadia” no estilo de ensino do professor de maneira a demandar deste uma reflexão sobre o seu próprio modo de aprendizagem. Por fim, entende-se que esta adoção poderia fomentar uma “diáspora” do campo puramente teórico em direção à complexidade inerente à prática administrativa.

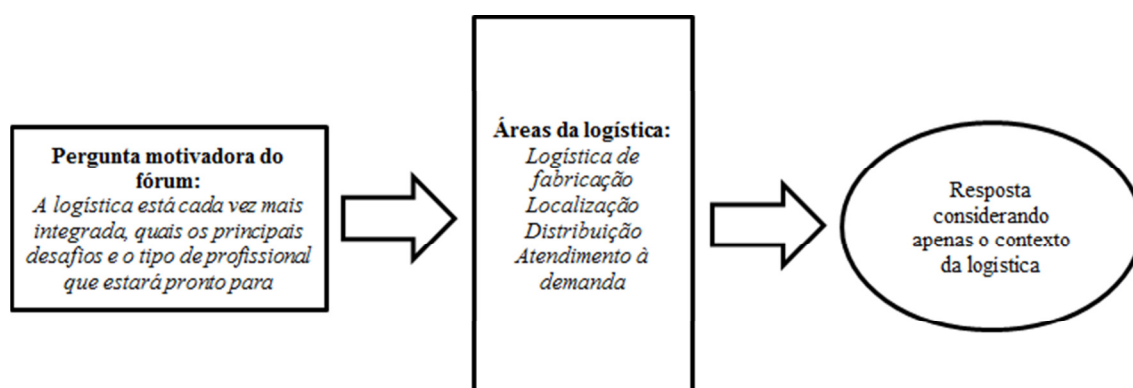
Entende-se por prática administrativa não só aquelas atividades associadas aos aspectos tácitos de fazer Administração (dentro de uma empresa pública ou privada), mas também aos seus respectivos desdobramentos na área acadêmica. Defende-se então que trazer tal complexidade da prática administrativa para o seio do ambiente de aprendizagem por meio da adoção de estratégias mais elaboradas e integradas contribuiria para uma formação mais completa (e realista) e em certa medida mais próxima da personificação do aprendiz, cuja ausência fora amplamente criticada por aqueles avessos aos estilos de aprendizagem.

Por fim, a título de exemplo, apresenta-se uma proposta de estratégia de ensino alternativa mais integrada. Tome-se o caso da alta predileção com a área de logística. É possível observar a partir da equação 3 que a alta predileção com esta área está relacionada com a predileção por outras áreas como materiais, finanças, SI e produção. Assim, o que sugere-se é adoção de uma estratégia de ensino alternativa que contemple não só os aspectos da área de logística, mas também a contribuição que as demais áreas possam oferecer.

A ideia por trás dessa associação é a de que a medida em que o ensino torna-se mais complexo (por trazer juntamente com a logística, sua interface com outras áreas “afins”), torna-se também mais personificado frente às predileções dos alunos que enxergam nesse conjunto de áreas um grupo de interesses que o motivam e demonstram significado para o seu aprendizado.

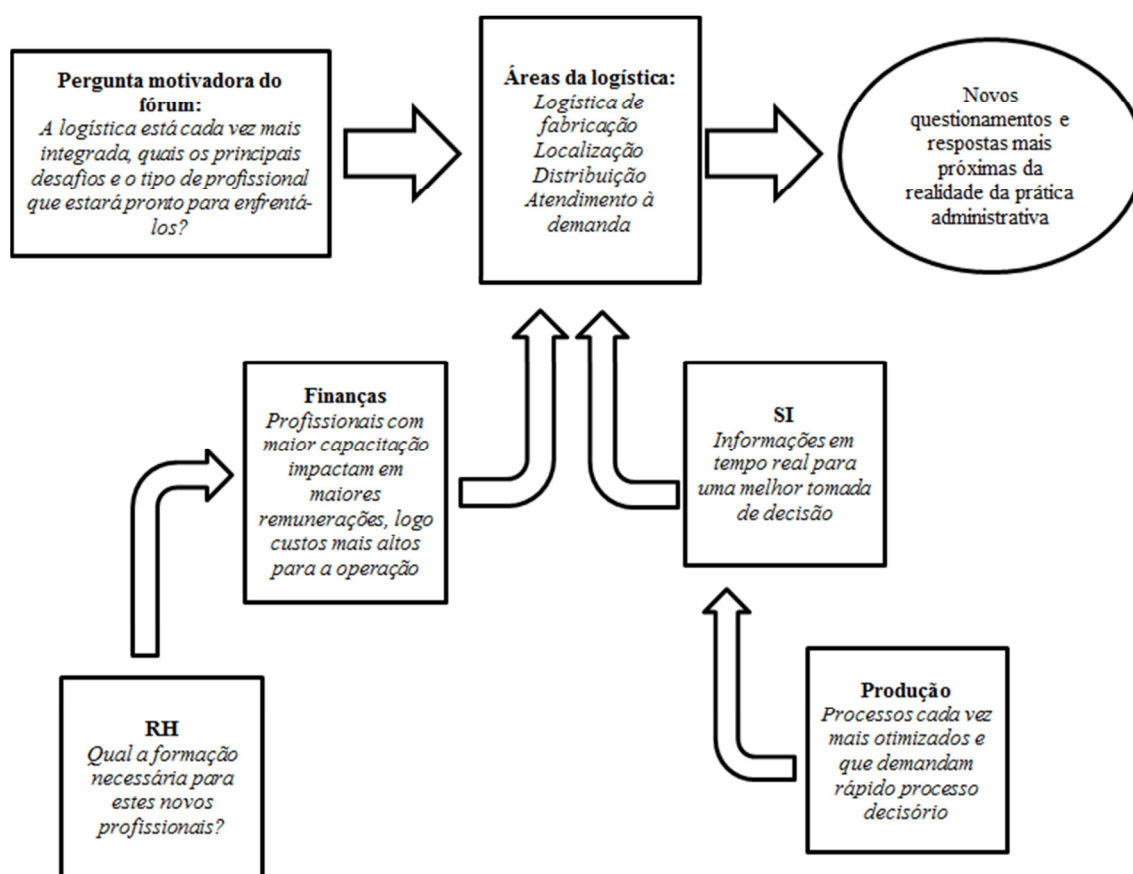
Se aprofundarmos tal discussão e tomarmos como suporte a utilização de uma estratégia de fórum, por exemplo, as questões apresentadas não versariam apenas sobre a logística em si, mas também nas suas interfaces com as áreas que associam-se à esta alta predileção e até mesmo com aquelas que saem desse conjunto (o que seria uma complementaridade e também um direcionamento para outros modos de aprendizagem). Mais detalhadamente, um fórum sairia do seu “lugar comum” de discutir problemas puramente do ambiente da logística e poderia passar a trazer novas percepções de outras áreas de conhecimento da Administração, sendo estas fortemente associadas à logística ou não. As figuras 26 e 27 ilustram como tais mudanças poderiam ocorrer no exemplo apresentado.

Figura 26: Fórum em formato tradicional



Fonte: Elaboração própria, 2016

Figura 27: Fórum considerando outras áreas de conhecimento



Fonte: Elaboração própria, 2016

Percebe-se a partir desse sutil e limitado exemplo que a incorporação daquelas áreas que apresentam fortes associações entre si na visão dos alunos pode trazer para o processo de aprendizagem não só questões de natureza técnica da prática administrativa (o que quebraria com o *status quo* de altas cargas teóricas) mas também a maturidade (refletida nos demais modos de aprendizagem como reflexão, observação e

experimentação) necessária para a efetiva experiência de enxergar o valor da aplicação dos seus conhecimentos teóricos em situações diversas; gerando assim, o tão desejado significado na sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AFFELDT, F. S. **Desenvolvimento e aplicação de um modelo construtivista para o ensino de administração**. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- AL BUALI, W. H.; BALAHA, M. H. AL MUHAIBAD, N. S. Assessment of Learning Style in a Sample of Saudi Medical Students. **Acta Informatica Medica**. v. 21, n. 2, p. 83 – 88. 2013.
- ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. Guerra Fria e o ensino de *management* no Brasil: o caso da FGV-EAESP. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 3, p. 284-299, maio/ jun. 2012.
- ALLEN, K.; SCHEVE, J.; NIETER, V. **Understanding learning styles: making a difference for diverse learners**. Huntington Beach: Shell Education, 2011.
- AMBONI et al. Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em administração. **Cadernos EBAPE.BR**. v. 10, n. 2, p. 302-328, Jun. 2012.
- ARAÚJO, L. C. G. **Teoria geral da administração: aplicação e resultados nas empresas brasileiras**. São Paulo: Atlas, 2004.
- ASSAF NETO, A.; LIMA, F. G. **Curso de administração financeira**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- AZADEGAN, A.; DOOLEY, K. J. Supplier innovativeness, organizational learning styles and manufacturer performance: An empirical assessment. **Journal of Operations Management**, v. 28, n. 6, p. 488-505, 2010.
- BACELLAR, F. C. T.; IKEDA, A. A. Evolução do ensino de marketing: um breve histórico. **Organizações & Sociedade**, v.18, n.58, p. 487-511, Julho/Setembro, 2011.
- BALLOU, R. H. **Gerenciamento da cadeia de suprimentos/ logística empresarial**. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- BANGS, J. Experiential learning in an organizational leadership program. **Journal of College Teaching and Learning**. v. 8, n. 10, Out. 2011.
- BATISTA-DOS-SANTOS, A. C.; OLIVEIRA, J. A. Concepções de administração e administrador em tempos de capitalismo flexível: uma abordagem crítica. **Cadernos EBAPE.BR**. v. 13, n. 1, Jan./Mar. 2015.
- BERGSTEINER, H.; AVERY, G. C.; NEUMANN, R. Kolb's experiential learning model: critique from a modeling perspective. **Studies in Continuing Education**, v. 32, n. 1, pp. 29-46, Março de 2010.
- BERTERO et al. Os desafios da produção de conhecimento em administração no Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**. v. 11, n. 1, p. 181-196, Mar. 2013.

BERTERO, C. O. **Ensino e Pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson, 2006.

BLACK, W. L. **Learning style of practicing accountants in Mainland, China, Hong Kong, and the United States**: a cross cultural study. Tese, Department of Administration, Leadership, and Technology, New York University. New York, 2008.

BOUD, D.; COHEN, R.; WALKER, D. Introduction: Understanding Learning from Experience, in: BOUND, D.; COHEN, R.; WALKER, D. (editors). **Using Experience for Learning**, Milton Keynes, UK: SRHE/ Open University Press, 1993.

BOWESOX, D. J.; CLOSS, D. J.; COOPER, M. B.; BOWERSOX, J. C. **Gestão logística da cadeia de suprimentos**. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2005. Brasília, D.O., 2005.

BRONFRENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**. p. 513-530, Jul. 1977.

BRONFRENBRENNER, U. **The ecology of human development**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários**. Tese, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

CERTO et al. **Administração estratégica**: planejamento e implantação de estratégias. 3ª ed. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2010.

COELHO, F. S. **Educação superior, formação de administradores e setor público**: um estudo sobre o ensino de administração pública em nível de graduação no Brasil. Tese. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2006.

COFFIELD, F. et al. **Learning styles and pedagogy in post-16 learning**: a systematic and critical review. *Learning and Skills Research Centre*. Disponível em: www.LSRC.ac.uk. Acessado em 28 de Junho de 2014.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **História da Administração**. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao>. Acessado em 10 de Junho de 2015.

CORDEIRO, R. M. O administrador e a política brasileira: os desafios do desenvolvimento nacional e a necessidade de uma administração mais crítica e engajada. **Revista Brasileira de Administração Científica**. v. 4, n. 3, Set. 2013.

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, Mai./Ago. 2012.

COSTA, F. J. **Mensuração e desenvolvimento de escalas**: aplicações em administração. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

COSTA, F. J.; SOARES, A. A. C. Uma análise da formação científica em cursos de graduação em administração: a perspectiva dos alunos. **Revista de Gestão da USP**. v. 15, n. 1, p.47-60, Jan./Mar. 2008.

COSTA, C. R. F.; VIEIRA F. G. D. Marketing no Brasil: pensamento e ação sob uma perspectiva historiográfica. **Caderno de Administração**. v. 15, n.2, p. 39-48, Jul./ Dez. 2007.

CRISPIM, G.; MIRANDA, L. C. O ensino da contabilidade no curso de administração de empresa: a percepção do corpo discente das disciplinas de contabilidade na sua formação acadêmica. **Advances in Scientific and Applied Accounting**. v. 5, n. 1, p. 131-155, 2012.

DEMBO, M. H.; HOWARD, K. Advice about the use of learning styles: a major myth in education. **Journal of college reading and learning**. v. 37, n. 2. 2007.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 8ª ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1973.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. Ed. Martins Fontes, 2010.

DIAS, M. A. P. **Administração de materiais**: princípios, conceitos e gestão. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS, G. P. P.; SAUAIA, A. C. A.; YOSHIZAKI, H. T. Y. Estilos de aprendizagem Felder - Silverman e o aprendizado com jogos de empresa. **Revista de administração de empresas**, v. 53, n. 5, p. 469-484, 2013.

DYCK, B.; WALKER, K.; STARKE, F. A.; UGGERSLEV, K. Addressing Concerns Raised by Critics of Business Schools by Teaching Multiple Approaches to Management. **Business and Society Review**. v. 116, n. 1, p. 1 – 27. 2011.

EGOSHI, K. **ESAN Escola Superior de Administração de Negócios**: A Primeira Escola de Administração do Brasil e da América Latina, 2012. Disponível em: <http://www.cienciaadaadministracao.com.br/ESAN.html>. Acesso em 08 jun. 2015.

ENTWISTLE, N.; PETERSON, E. R. Learning styles and approaches to studying. In: C. SPIELBERGER (ed.), **Encyclopedia of applied psychology**. New York: Academic Press, p. 537–542, 2004.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. L.; CHAN, B. L. **Análise de dados**: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FELDER, R. M. Are learning styles invalid? (Hint: no!). **On-Course Newsletter**, 2010. Disponível em [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS_Velocity\(On-Course\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS_Velocity(On-Course).pdf). Acesso em: 14 jun. 2015.

FELDER, R. M. Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education. **Journal of College Science Teaching**, v. 23, n. 5, p. 286-290, 1993.

FELDER, R. M.; SOLOMAN, B. A. **Learning styles and strategies**. 1991. Disponível em <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/styles.htm>. Acesso em: 12 jun. 2015.

FENWICK, T. J. **Learning through experience**: troubling orthodoxies and intersecting questions. 1ª ed. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company, 2003.

FERREIRA, M. M.; PINTO, S. C. S. **A crise dos anos 20 e a Revolução de trinta**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. Disponível em http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1593.pdf. Acesso em 07 jun. 2015.

FIATES, G. G. S. et al. Os princípios instituídos pela Organização das Nações Unidas para uma educação responsável em gestão: uma proposta inovadora para o ensino de administração. **Estratégia & Negócios**. v.5, n.1, p. 3-27, Jan./Abr. 2012.

FIELD, A. **Descobrimdo a estatística usando o SPSS**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FLETCHER, S.; POTTS, J.; BALLINGER, R. The pedagogy of integrated coastal management. **The Geographical Journal**, v. 174, n. 4, p. 374–386, 2008.

FOWLER JUNIOR, F. J. **Pesquisa de levantamento**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Edições Paz e Terra, 1996.

GARCIA-OTERO, M.; TEDDLIE, C. The effect of knowledge of learning styles on anxiety and clinical performance of nurse anesthesiology students. **The Journal of the American Association of Nurse Anesthetists**. v.60, n. 3, p.257–260, 1992.

GHERARDI, S.; STRATI, A. (org.) **Administração e aprendizagem na prática**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

GHERARDI, S. **Organizational knowledge**: the texture of workplace learning. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, v. 39, n. 3, p. 273-297, 1998.

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

GODOY, A. S.; SILVA, H. A.; NAKAMURA, W. T. Análise dos programas de ensino da área de custos no currículo dos cursos de graduação em administração de empresas. **Revista Eletrônica de Administração**. v. 10, n. 4, Jul/Ago 2004.

GOGUS, A.; GUNES, H. Learning styles and effective learning habits of university students: a case from Turkey. **College Student Journal**, v. 45, n. 3, p.586-601, set, 2011.

GOMES, G. R. S. Relações entre estilos de aprendizagem e cultura organizacional: uma análise junto a alunos de programas de especialização e MBA de quatro instituições de ensino na cidade de João Pessoa. **Anais do XVII SemeAD – Seminários em Administração**, São Paulo, 29 a 31 de Outubro de 2014

GOMES, A. C. C.; NOGUEIRA, C. M. S.; MOL, A. L. R. Concepções e atitudes em relação à disciplina de administração financeira. **Revista de Gestão USP**. v. 20, n. 2, p. 183-200, Abr./Jun. 2013.

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. **Anais do XXXIX Encontro da ANPAD**, Belo Horizonte – MG, 13 a 16 de Setembro de 2015.

GRAEML, A. R.; PEINADO, J.O ensino de gestão de operações em cursos de graduação em administração do Brasil. **Revista de Administração da UNIMEP**. v.11, n.3, Set./Dez. 2013.

GROPPELLI, A. A.; NIKBAKHT, E. **Administração Financeira**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

GYEONG, J. A.; MYUNG, S. Y. Critical thinking and learning styles of nursing students at the baccalaureate nursing program in Korea. **Contemporary Nurse**, v. 29, n. 1, p. 100–109, 2008.

HAIR JR., J. F. ET AL. **Análise multivariada de dados**. 6ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

HONEY, P.; MUMFORD, A. **Manual of Learning Styles**, 3ª ed., Maidenhead: Honey Publications, 1992.

IVANCEVICH, J. M. **Gestão de recursos humanos**. 10ª ed. Porto Alegre: McGraw-Hill, 2011.

JARVIS, P. **Towards a Comprehensive Theory of Human Learning**: lifelong Learning and the learning society. New York: Routledge: 2006.

KIM, D. H. The link between individual and organization learning. **Sloan Management Review**. v. 35, n. 1, p. 37-50, 1993.

KNOWLES, M. S; HOLTON, E; SWANSON, R. A. **The adult Learner**: the definitive classic in adult education and human resource management. 7ª ed. Burlington: Butterworth-Heinemann/Elsevier, 2011.

KOLB, D. A.; RUBIN, I. M.; McINTYRE, M. J. **Psicologia Organizacional**: Uma Abordagem Vivencial. São Paulo: Atlas, 1978.

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

KOLB, D. A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**: Relatos do sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.

KOLB, D. A.; BOYATZIS, R. E.; MAINEMELIS, C. **Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles**. In: R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.), NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Experimental learning theory: a dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In: ARMSTRONG, S. J.; FUKAMI, C. V. **The SAGE Handbook of Management, learning, education and development**. Londres: Sage, 2009.

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

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. **The Kolb learning style inventory version 3.12005: Technical Specifications**. London: Hay Group, 2005b. Disponível em:<http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/Tech_spec_LSI.pdf>. Acesso em: 20/06/2014.

LAS CASAS, A. L. **Marketing**: conceitos, exercícios, casos. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LATTIN, J.; CARROLL, J. D.; GREEN, P. E. **Análise de dados multivariados**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LEMOS, A. H. C.; PINTO, M. C. S. Empregabilidade dos administradores: quais os perfis profissionais demandados pelas empresas? **Cadernos EBAPE.BR**, v. 6, n. 4, Dez. 2008.

LIMA, T. B. **O ambiente de aprendizagem do ensino de graduação em administração na região nordeste do Brasil**. Tese, Universidade Federal da Paraíba, 2015.

LIMA, T. B. **Estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação: um estudo no curso de graduação em administração da Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

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

LUCENA, R. M. Uma análise da educação superior e do processo de formação dos administradores brasileiros. **Revista Brasileira de Administração Científica**. v. 4, n. 3, Set. 2013.

MANOLIS, C. et al. Assessing experiential learning styles: a methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. **Learning and Individual Differences**. v. 23, pp. 44-52. Fevereiro de 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOURENÇO, C. D. S. et al. Produção científica brasileira sobre ensino de administração: 1997-2010. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. v. 6, n. 1, p. 4-22, Jan./Mar. 2012.

LOURENÇO, C. D. S.; KNOP, M. F. T. Ensino superior em administração e percepção da qualidade de serviços: uma aplicação da escala SERVQUAL. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**. v. 13, n. 39, p. 219-233, Abr./Jun. 2011.

LUCAS, A. C. Tendências e perspectivas da área de recursos humanos para os jovens em início de carreira. **Revista Brasileira de Administração Científica**. v. 4, n. 3, Set. 2013.

LUQUE, R. A.; MACHUCA, J. A. D. An empirical study of POM teaching in Spanish universities (II): faculty profile, teaching and assessment methods. **International Journal of Production Management**. v. 23, n. 4, p. 375-400, 2003.

MACHUCA, J. A. D.; GONZÁLEZ-ZAMORA, M. M.; AGUILAR-ESCOBAR, V. G. Service operations management research. **Journal of Operations Management**. v. 25, p. 585-603, 2007.

MACHUCA, J. A. D.; LUQUE, R. A. An empirical study of POM teaching in Spanish universities (I): content of POM courses. **International Journal of Production Management**. v. 23, n. 1, p. 15-43, 2003.

MARTINS, P. G.; ALT, P. R. C. **Administração de recursos materiais e patrimoniais**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MASSAINI, S. A. O jovem administrador e o futuro das finanças. **Revista Brasileira de Administração Científica**. v. 4, n. 3, Set. 2013.

MATHEUS, R.; LEMOS, M. L. Administração além das empresas: o papel fundamental do administrador no governo. **Revista Brasileira de Administração Científica**. v. 4, n. 3, Set. 2013.

MAXIMIANO, A. C. A. **Recursos humanos: estratégia e gestão de pessoas na sociedade global**. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MERRIAM, S. B.; BIEREMA, L. L. **Adult Learning Linking Theory and Practice**. San Francisco: Jossey Class. 2014.

MINGOTI, S. A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

MIRANDA, A. L. P. et al. Avaliação das habilidades em TI: um estudo do ensino de informática no curso de administração. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação.** v. 3, n. 2, p.163-192, 2006.

MOON, J. A. **A Handbook of reflective and experiential learning.** Theory and Praticce. New York: RoutledgeFalmer, 2004.

MURITIBA, P. M.; MURITIBA, S. N.; CASADO, T. Personalidade e preferência por métodos de ensino: um estudo com graduandos em administração. **Revista de Administração FACES.** v. 9, n. 2, p. 65-85, Abr./Jun. 2010.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de administração de empresas.** v. 43, n. 2, p.44-54, Abr./Jun. 2003.

NICOLINI; A. M.; FISCHER, T. M. D. Trajetória e tendências do ensino de administração pública no Brasil: a hora e a vez do dirigente público. **Anais do XXXI Encontro da ANPAD,** Rio de Janeiro – RJ, 22 a 26 de Setembro de 2007.

NOGUEIRA, A. J. F. M.; BASTOS, F. C. Formação em administração: o gap de competências entre alunos e professores. **Revista de Gestão USP,** v. 19, n. 2, p. 223-240, Abr./Jun. 2012.

NOGUEIRA, D. R. **O impacto do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico: um estudo empírico com alunos das disciplinas de contabilidade geral e gerencial na educação à distância.** Dissertação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. Formação baseada em competências? Um estudo em cursos de graduação em administração. **Revista de Administração Mackenzie,** v. 10, n. 5, p. 28-52, Set./Out. 2009.

OLIVEIRA, A. L. **Os reflexos da experiência formativa na vida profissional do administrador: uma investigação a partir da ótica de egressos da educação superior privada do sul de Minas Gerais.** Tese, Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2014.

OLSON, J. K. The myth of catering to learning styles. **Science and children.** p. 56 – 57, Out/ 2006.

PÁDUA JÚNIOR, F. P. et al. Avaliação da percepção de discentes e docentes sobre novas tecnologias de ensino em cursos de graduação em administração. **Administração: ensino e pesquisa.** v. 15, n. 2, p. 295-321, Mai./Jun. 2014.

PATON, S.; CHIA, R.; BURT, G. Relevance or ‘relevate’? How university business schools can add value through reflexively learning from strategic partnerships with business. **Management Learning.** v. 45, n. 3, p. 267-288, 2014.

PEINADO, J.; GRAEML, A. R. Pesquisa, ensino e prática de gestão de operações: consonâncias e divergências entre três mundos. **Revista de Administração Contemporânea**. v. 18, n. 5, p. 627-649, Set./Out. 2014.

PEINADO, J.; GRAEML, A. R. Mapeamento das temáticas de gestão de operações: uma análise baseada na oferta de espaço editorial pelas revistas e congressos científicos da área. **Revista de Gestão USP**. v. 20, n. 3, p. 367-386, Jul./Set. 2013.

PETER, J. P.; DONNELLY JR., J. H. **Introdução ao marketing**: criando valor para os clientes. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

PIAGET, J. **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

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

REGIO et al. Gestão de competências profissionais na formação de administradores. **Avaliação**, v. 19, n. 1, p. 129-153, Mar. 2014.

RIENER, C.; WILLINGHAM, D. The myth of learning styles. **Change**. Set – Out/2010.

ROSS, S. A.; WESTERFIELD, R. W.; JORDAN, B. D.; LAMB, R. **Fundamentos de administração financeira**. 9ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

ROMUALDO, C. O ensino superior e o cenário do curso de administração no Brasil: uma análise crítica. **Empreendedorismo, Gestão e Negócios**. v. 1, n. 1, p. 105-123, Fev. 20012.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.

SALGADO, T. T. **Logística**: práticas, técnicas e processos de melhorias. São Paulo: Senac, 2013.

SANTOS, G. T. **Aprendizagem experiencial: um estudo com acadêmicos dos cursos de administração do estado da Paraíba**. Dissertação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILBERMAN, M. **The Handbook of experiential learning**. Pfeiffer. 2014.

SILVA, M. R.; FISCHER, T. Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular de Cursos de Graduação. **Anais do XXXII Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro – RJ, 6 a 10 de Setembro de 2008.

SOBRAL, F.; PECI, A. **Administração**: teoria e prática no contexto brasileiro. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

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

SONAGLIO, A. L. B. **Estilos de aprendizagem experiencial e aquisição de habilidades: um estudo com discentes de graduação em administração em instituições de ensino superior**. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Biguaçu, 2012.

SOUZA, G. H. S. ET AL. Estilos de aprendizagem dos alunos versus métodos de ensino dos professores do curso de Administração. **Anais do XXXVII da ANPAD**, Rio de Janeiro – RJ, 7 a 11 de Setembro de 2013.

TORDINO, C. A. **Formação em administração em perspectiva: a graduação em administração no Brasil no quarto de século**. Tese. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TRIOLA, M. F. **Introdução à estatística**. 11^a ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

USHER, R. Experience, pedagogy, and social practices. IN: ILLERIS, K. **Contemporary Theories of Learning**. London: Routledge, 2009.

VERA, D.; CROSSAN, M. Strategic leadership and organizational learning. **Academy of Management Review**. v. 29, n. 2, p. 222-240, 2004.

VIEIRA, J. G. S. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

WALTER, S. A.; BACH, T. M. Prioridades de melhoria nas dimensões de qualidade no ensino em um curso de graduação em administração. **Tecnologias de Administração e Contabilidade**. v. 4, n. 1, pp. 27-45, Jan./Jun. 2014.

WATSON, J. B. **Psychology from the standpoint from a behaviorist**. Philadelphia: J. B. Lippincott Company, 1919.

WOODS JR., T.; TONELLI, M. J., COOKE, T. Colonização e neocolonização da gestão de recursos humanos no Brasil (1950-2010). **Revista de Administração de Empresas**. v. 51, n. 3, p. 232-243, maio/ jun. 2011.

ZOSCHKE, A. C. K.; DREHER, M, T. Abordagem do marketing social na disciplina de marketing nos cursos de graduação de administração de Blumenau, SC. **Anais do V Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América del Sur**. Mar del Plata; 8 ,9 e 10 de Dezembro de 2005.

APÊNDICE A

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo analisar os vínculos entre os estilos de aprendizagem e o nível de predileção dos alunos com as áreas de conhecimento do curso de Administração. A sua participação é de fundamental importância para este estudo. A fim de garantir a validade do método de análise, você deve exprimir a sua opinião pessoal face às questões (não existe, naturalmente, nem boa, nem má resposta: somente opiniões!).

Agradeço antecipadamente a sua valiosa contribuição e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Glauco Gomes

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Administração
 Universidade Federal da Paraíba

Inventário dos Estilos de Aprendizagem

O Inventário de Estilo de Aprendizagem de David A. Kolb descreve a maneira pela qual você aprende e como você lida com as ideias e as situações do dia-a-dia em sua vida. Abaixo você encontrará 12 sentenças. Cada sentença tem quatro campos de resposta (A, B, C, D). Classifique cada campo de forma a retratar a maneira como você age ao ter que aprender algo.

Procure recordar de algumas situações recentes que você teve que aprender algo novo, seja no trabalho, na universidade ou em sua vida pessoal. Fazendo uso do espaço disponível, classifique com “4” o complemento da sentença que caracteriza como você aprende melhor, decrescendo até indicar “1” para o complemento da sentença que caracteriza a maneira menos provável de como você aprende algo. Assegure-se de que todas as respostas foram emitidas para cada sentença.

Segue um exemplo: Enquanto aprendo.... (2) sou Feliz, (1) sou rápido, (3) sou lógico e (4) sou cuidadoso.

Sentenças	A	B	C	D
1. Enquanto aprendo...	gosto de lidar com meus sentimentos	gosto de pensar sobre ideias	gosto de estar fazendo coisas	gosto de observar e escutar
2. Aprendo melhor quando...	ouço e observo com atenção	me apoio em pensamento lógico	confio em meus palpites e impressões	trabalho com afinco para executar a tarefa
3. Quando estou aprendendo...	tendo a buscar explicações para as coisas	sou responsável acerca das coisas	fico quieto e concentrado	tenho sentimentos e reações fortes
4. Aprendo ...	sentindo	fazendo	observando	pensando
5. Enquanto aprendo ...	me abro a novas experiências	examino todos os ângulos da questão	gosto de analisar as coisas, desdobrá-las em partes	gosto de testar as coisas
6. Enquanto estou aprendendo ...	sou uma pessoa observadora	sou uma pessoa ativa	sou uma pessoa intuitiva	sou uma pessoa lógica
7. Aprendo melhor através de ...	observação	interações pessoais	teorias racionais	oportunidades para experimentar e praticar
8. Enquanto aprendo...	gosto de ver os resultados de meu trabalho	gosto de ideias e teorias	penso antes de agir	sinto-me pessoalmente envolvido no assunto
9. Aprendo melhor quando...	me apoio em minhas observações	me apoio em minhas impressões	posso experimentar coisas por mim mesmo	me apoio em minhas ideias
10. Quando estou aprendendo...	sou uma pessoa compenetrada	sou uma pessoa flexível	sou uma pessoa responsável	sou uma pessoa racional
11. Enquanto aprendo...	me envolvo todo	gosto de observar	avalio as coisas	gosto de estar ativo
12. Aprendo melhor quando...	analiso as ideias	sou receptivo e de mente aberta	sou cuidadoso	sou prático

“Vínculos entre estilos de aprendizagem e nível de predileção com as áreas de conhecimento da Administração”

Nível de predileção com as áreas de conhecimento da Administração

A predileção é definida como a tendência de gosto por algo ou alguém em particular. O termo também pode ser interpretado como a escolha preferencial entre uma coisa e outra. Nesta pesquisa, procura-se compreender qual o seu nível de predileção em relação às áreas de conhecimento do curso de Administração. Antes de responder, reflita sobre as disciplinas com as quais você mais se identificou ao longo do curso.

Para responder a pesquisa, é necessário que você utilize a escala abaixo para apresentar qual sua percepção sobre sua predileção. Para cada área do curso, apresenta-se uma breve descrição e uma escala onde você deve marcar um valor de 1 (um) a 10 (dez); em que 1 (um) indica nenhuma predileção pela área e 10 (dez) total predileção pela área.

Nenhuma predileção

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Total predileção

ÁREA DE CONHECIMENTO

Nível de predileção com a área de conhecimento

Administração da Produção ou Operações:

Nenhuma predileção

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Total predileção

Administração de Materiais

Nenhuma predileção

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Total predileção

Administração Financeira e Orçamentária

Nenhuma predileção

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Total predileção

Logística

Nenhuma predileção

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Total predileção

Marketing

Nenhuma predileção

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Total predileção

Recursos Humanos (RH)

Nenhuma predileção

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Total predileção

Sistemas de Informação (SI)

Nenhuma predileção

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Total predileção

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA:

“Vínculos entre estilos de aprendizagem e grau de predileção com as áreas de conhecimento da Administração”

Informações sobre o(a) aluno(a)

1. Instituição: _____
2. Ano que iniciou o curso: _____
Período/Semestre Atual: _____
3. Seu turno:
☐ Matutino.
☐ Noturno.
4. Gênero:
a) ☐ Masculino.
b) ☐ Feminino.
5. Idade: _____
6. Realiza/Realizou alguma atividade de Estágio?
a) ☐ Sim. Há quanto tempo? _____
b) ☐ Não.
7. Trabalha?
a) ☐ Sim, em uma área relacionada ao meu curso.
Qual área? _____
Há quanto tempo? _____
b) Sim, mas em uma área que não está relacionada ao meu curso.
Qual área? _____
Há quanto tempo? _____
c) ☐ Não.
8. Tenho interesse em atuar ou já atuo:
a) ☐ Na iniciativa privada.
b) ☐ Em um negócio próprio (empreendedor).
c) ☐ Na administração pública.
d) ☐ No terceiro setor.
e) ☐ Na academia (atuação em ensino e pesquisa na administração).

Obrigado pela sua participação!