



**Estilos de Aprendizagem e Rendimento Acadêmico: Uma Análise dos Acadêmicos e Professores de Ciências Contábeis**

**RESUMO**

O estilo de aprendizagem é a forma com que o indivíduo consegue absorver os conhecimentos repassados, interpretar e compreender tais informações para relacionar com a sua vivência. Já o rendimento acadêmico é o método como as instituições de ensino superior avaliam o desempenho dos acadêmicos. Esta pesquisa teve como objetivo a identificação do estilo de aprendizagem predominante nos acadêmicos e docentes do curso de Ciências Contábeis, correlacionados com o rendimento acadêmico. Os dados foram coletados por meio da aplicação do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb (1984), em uma amostra de 94 alunos e 23 professores. A análise dos resultados identificou que 45,74% dos acadêmicos são do estilo convergente e 43,48% dos docentes são assimiladores. Das vinte e seis correlações analisadas, sete influenciam estatisticamente de forma significativa o rendimento acadêmico, as quais são: reprovação, horas dedicadas aos estudos, nota de ingresso do ENEM, facilidade em matemática, estilos coincidentes de aprendizagem docente com o discente. Estes resultados confirmam que os estilos de aprendizagem influenciam no rendimento acadêmico, de modo que, os alunos que possuem o mesmo estilo de aprendizagem do professor tendem a ter um menor índice de reprovação, comprovando a teoria proposta por Kolb (1984). Com isto, a plataforma teórica abordada por Kolb (1984) auxilia a fomentar o debate e sustenta o desenvolvimento de estratégias para um ensino cíclico que atenda ao máximo as necessidades de aprendizagem existentes, em especial, para que a didática docente consiga atingir todos os tipos de alunos.

**Palavras-chave:** Rendimento Acadêmico; Estilos de Aprendizagem; Inventário de David Kolb; Ciências Contábeis.

**Linha Temática:** Pesquisa e Ensino da Contabilidade.



## **1 INTRODUÇÃO**

A partir do início da década de 80 os estudos com foco na aprendizagem cresceram significativamente. Conforme citado por Souza, Costa, Penedo, Lima, Santos e Júnior (2013), diversos autores publicaram pesquisas e formularam teorias a respeito do assunto, colocando em foco as áreas da aprendizagem contínua e experiencial, com destaque para Kolb (1984), Kolb, Baker e Jensen (1997) e Larsen (2004).

Neste contexto, Kolb (1984, p. 132) conceitua a aprendizagem como sendo um “processo por onde o conhecimento se desenvolve por meio da experiência”. A forma de ocorrência de tal desenvolvimento difere de indivíduo para indivíduo, visto que Albuquerque, Nunes, Batista, Luz e Carvalho (2015) citam que cada ser possui um método e uma forma própria para desenvolver sua aprendizagem, no qual conhecer as diversas formas de aprender pode se tornar um diferencial na absorção do conhecimento. Além disso, ressalta-se que o estilo de aprendizado não é o que a pessoa aprende, mas como ela se comporta durante a aprendizagem (Butzke & Alberton, 2017).

A fim de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o rendimento acadêmico vem sendo utilizado amplamente pelas instituições de ensino. Munhoz (2004) define rendimento acadêmico como uma forma de avaliação do aluno na execução de uma tarefa, de modo que, essa atribuição avaliativa pode ser por meio de notas ou por conceitos obtidos. Para realizar a mensuração do rendimento acadêmico, as Instituições de Ensino Superior (IES) utilizam algumas metodologias, que dentre elas, destaca-se o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA).

Alguns estudos buscaram evidenciar os estilos de aprendizagem nas mais variadas áreas, como por exemplo, na área de negócios, especificamente nas Ciências Contábeis e Administração, por Albuquerque *et al.* (2015) e Basílio e Vasconcellos (2011), respectivamente; nas ciências humanas, especificamente em Psicologia, Pimentel (2007) traz suas contribuições; e nas ciências exatas, no curso de Engenharia Civil, por Pereira (2005).

Embora existam pesquisas relacionadas aos estilos de aprendizagem, ainda se tem uma escassez de informações ligadas as correlações dos estilos de aprendizagem com as características dos docentes e discentes e as possíveis influências destas no desempenho acadêmico. Perante isso, é importante ressaltar que para o processo educacional é fundamental encontrar o melhor ou os melhores métodos de transmitir conhecimento aos demais, que para isso, é necessário antes saber e conhecer o modo com que os discentes aprendem e os fatores que possam influenciar nessa aprendizagem, conforme destacado por Kuri (2004).

Diante do exposto, Oliveira, Raffaelli, Colauto e Casa Nova (2013) advogam que torna-se importante que os docentes identifiquem as formas mais apropriadas de transmitir informações acerca do que é estudado em sala de aula, a fim de que os acadêmicos absorvam melhor o conteúdo obtendo um desempenho acadêmico satisfatório. Destarte, reconhecendo a importância do tema contextualizado anteriormente, questiona-se: qual a relação entre os estilos de aprendizagem discentes e docentes com o rendimento acadêmico dos alunos do curso de Ciências Contábeis? Desse modo, tem-se como objetivo principal analisar a relação entre os estilos de aprendizagem discente e docente com o coeficiente de rendimento acadêmico.

Portanto, o estudo tem como contribuição teórica a comparação dos resultados com estudos anteriores, a fim de identificar se os estilos de aprendizagem dos alunos participantes da amostra possuem características semelhantes ou divergentes dos estudos anteriores. No sentido de avanço dos resultados, o presente trabalho traz análises mais abrangentes, pelo fato de buscar a identificação de fatores e características dos alunos e professores de acordo com o seu estilo de aprendizagem, correlacionando ainda com o rendimento acadêmico, visando contribuir com futuras pesquisas que venham a ser realizadas neste campo.



Dessa forma, a contribuição prática ocorre por meio do mapeamento dos estilos de aprendizagem e das correlações existentes que são apresentadas nos resultados, quando analisadas em conjunto possam auxiliar na evidência de possíveis adaptações das metodologias de ensino utilizadas, contribuindo assim com uma melhor aprendizagem dos discentes do curso de Ciências Contábeis.

Nesse contexto da aprendizagem, Oliveira *et al.* (2013) advertem que a adoção de um estilo de ensino diferente do estilo de aprendizagem, pode ocasionar baixo desempenho acadêmico por parte do aluno. Como consequência, o discente pode desmotivar-se não só com o curso ou com a disciplina, mas também com si próprio, o que fortifica a importância da utilização dos estilos de aprendizagem no planejamento de um curso, na disciplina ou em aula.

Em concordância, Kuri (2004) afirma que pesquisas apontaram a existência de três fatores que influenciam na qualidade e quantidade da aprendizagem dos estudantes: habilidade inata, formação e compatibilidade entre os estilos de aprendizagem e o ensino. Com relação aos dois primeiros fatores não há forma de controle por parte do professor, porém ambos fornecem possibilidades de autoconhecimento e desenvolvimento humano e profissional, pois auxilia os docentes no planejamento e didática, para que as lacunas educacionais possam ser preenchidas e o processo de aprendizagem melhorado.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Em seus estudos, Bordenave e Pereira (2011) citam que ensinar e aprender são ações distintas, pois um assunto ou teoria pode ser ensinada de maneira completa, sem que o conhecimento tenha sido retido pelos alunos. Na busca por ensinar de uma maneira que satisfaça a todos, Dib (1994) destaca que as críticas ao modelo tradicional de ensino crescem a cada dia devido à sua limitada adequação às necessidades dos alunos e da sociedade. O processo de ensino é massificado, tratando a todos como iguais. Portanto, torna-se necessário que tal processo de transmissão de ensino/aprendizagem seja mais eficiente e eficaz.

Para Oliveira *et al.* (2013) e Albuquerque *et al.* (2015) estilo de aprendizagem é a forma utilizada por um indivíduo para adquirir conhecimento, se relacionando com o seu comportamento durante o aprendizado e não necessariamente com o que ele consegue aprender. Na mesma linha de pensamento, Campbell, Campbell e Dickinson (2000, p. 161) afirmam que “os estilos de aprendizagem se referem às diferenças individuais na maneira como a informação é compreendida, processada e comunicada”. Os autores também citam que os educadores que respeitam as diferenças individuais entre os alunos, ao mesmo tempo em que apreciam e celebram a diversidade nas maneiras de aprender, ensinarão mais por meio de seus comportamentos do que por meio das estratégias.

Kuri (2004) ressalta que, o melhor entendimento pelos educadores dos estilos de aprendizagem predominantes dos alunos, torna-se importante, pois pode despertar um maior interesse discente ao conteúdo, melhorando inclusive a comunicação entre educador/acadêmico. Honn e Ugrin (2012) citam que existem diversos instrumentos que visam à identificação do estilo de aprendizagem, entre os quais o Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb tem maior aplicação e divulgação quando analisada a área contábil. Esse instrumento se baseia no modelo teórico da aprendizagem vivencial desenvolvido por David Kolb, que busca identificar os estilos de aprendizagem por meio de características comuns para avaliar e melhorar o método de ensino utilizado (Butzke & Alberton, 2017).

Para Kolb (1984), a aprendizagem divide-se em dois eixos, a percepção e o processamento. Cada eixo apresenta uma subdivisão em outras duas formas, conforme demonstrado na Tabela 1.



Tabela 1 Percepções e processamentos segundo Kolb (1984)

PERCEPÇÃO		
1	(EC) – Experiência Concreta	O indivíduo é aberto a novas situações e adapta-se as mudanças.
2	(CA) – Conceção Abstrata	Pessoas que procuram organizar intelectualmente as informações, por meio de conceitos, teorias e princípios que puderam captar.
PROCESSAMENTO		
1	(EA) – Experiência Ativa	O indivíduo se envolve e busca testar as situações para aprender.
2	(OR) – Observação Reflexiva	A pessoa busca observar das mais diferentes maneiras o ambiente, confia em seus pensamentos e sentimentos para formar opiniões sem precisar se envolver.

Fonte: Adaptado de Kolb (1984).

Por meio da combinação de uma percepção (EC ou CA) com um processamento (EA ou OR), surgem os quatro estilos (ou preferências) de aprendizagem. Os estilos de aprendizagem apresentados por Kolb (1984) são: acomodador, divergente, assimilador e convergente. O procedimento desenvolvido por Kolb consiste em identificar, por meio de um inventário com algumas afirmativas, as melhores formas com que a pessoa julga aprender. A partir desse resultado é possível descobrir seu estilo de aprendizagem e suas maneiras de assimilar o conhecimento.

O inventário é composto por 9 sentenças e estas são compostas por 4 frases. Cada frase recebe um peso dentro da sentença, o estudante deve classificar de 1 a 4 cada uma das frases de acordo a preferência, comportamento e atitude, auto avaliando suas ações no momento da aprendizagem (Schmitt & Domingues, 2016). A classificação 1 indica a frase com menor nível de identificação e a 4 com maior grau de identificação. Os quatro estilos de aprendizagem segundo Kolb (1984) são:

- **Acomodador [EC - EA]:** é denominado acomodador porque procura adaptar o aprendido para seu próprio uso, usando a criatividade para mudar e fazer melhor. Gosta de estar com pessoas, mas por vezes é tido como impaciente e, de certo modo, “pressionador”. É mais comum utilizarem o instinto interno no lugar da análise lógica.
- **Assimilador [CA – OR]:** pessoas com esse estilo procuram analisar, organizar e assimilar partes da informação, transformando-as em um todo integrado. Sobressai-se no raciocínio indutivo, tem facilidade para criar modelos teóricos e prefere trabalhar sozinho. São mais focados em ideias e conceitos abstratos.
- **Convergente [CA – EA]:** é denominado convergente porque tende a convergir ou a tomar decisões rapidamente, procura por uma resposta correta e chega ao essencial com muita rapidez. Integra teoria e prática: testa as informações, experimenta coisas, vê como funcionam e aprende fazendo. Prefere trabalhar sozinho e lidar com objetos em vez de pessoas. São mais atraídos por tarefas técnicas e problemas ao invés de questões interpessoais ou sociais.
- **Divergente [EC – OR]:** é chamado divergente porque pode ver as coisas de diferentes perspectivas e combinar relacionamentos em um todo significativo. Gosta de trabalhar em grupos, possui facilidade para gerar ideias, propor alternativas, reconhecer problemas, ver situações concretas a partir de várias perspectivas e de compreender as pessoas.

Para Kuri (2004) o modelo de aprendizagem de Kolb é denominado experiencial por duas razões. A primeira é histórica, porque suas origens intelectuais estão apoiadas no trabalho de John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget. A segunda razão é a ênfase atribuída ao papel da experiência no processo de aprendizagem, pois Kolb (1984) cita que o conhecimento é criado por meio das experiências.





Esse modelo de Kolb (1984) é pesquisado por diversos autores, avaliando os estilos de aprendizagem em variados cursos. Sobral (2005) afirma que a relevância do estudo de Kolb (1984) é notória não somente por ser um dos primeiros pesquisadores a formular um estudo e modelo completo, mas também por conseguir segregar em grupos e caracterizar os diferentes modos de aprender dos indivíduos, além de ser um dos estudiosos com mais trabalhos divulgados e aplicados nessa área.

Estudos como o de Basílio e Vasconcellos (2011), apontam que há correlação entre os estilos de aprendizagem dos alunos de Administração e o rendimento acadêmico. Leite Filho, Batista, Junior e Siqueira (2008) contrariando tal informação, apuraram que no curso de Ciências Contábeis não há correlação entre os estilos de aprendizagem e o rendimento acadêmico, o mesmo ocorre no curso de Medicina, resultado este identificado nos estudos de Pellón, Nome e Áran (2013).

Sonaglio, Godoi e Silva (2013) constataram que nos cursos de Administração de uma universidade de Santa Catarina e outra da Paraíba, o estilo de aprendizagem com maior incidência é o assimilador, enquanto Souza *et al.* (2013) afirmam que no curso de Administração da Universidade Federal de Alagoas, o estilo com predominância é o divergente. Outra distinção é encontrada na pesquisa de Albuquerque *et al.* (2015) que retratam a predominância de alunos no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande, com estilo de aprendizagem assimilador, contrariamente a Reis, Paton e Nogueira (2012), que apontam o estilo de aprendizagem convergente como o mais presente no curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública e outra privada, ambas localizadas no estado do Paraná. As disparidades entre alguns resultados, são ancoradas no argumento exposto por Kolb (1984) de que o estilo de aprendizagem é modificado de acordo com as experiências, como os estudos citados foram elaborados em diferentes localidades, os ambientes e as experiências são divergentes, justificando tais achados. Conforme os dados apresentados sobre os estudos já realizados, os estilos que mais se destacam na área de Ciências Sociais Aplicadas são o assimilador e o convergente. Esses estilos estão diretamente ligados com a concepção abstrata, que utiliza o pensamento como base fundamental.

Com relação ao rendimento acadêmico, Leite Filho *et al.* (2008) citam que as IES pré-determinam critérios e formas de avaliações baseadas no perfil dos acadêmicos que desejam formar, de modo que, esses critérios e formas devem servir como base para mensurar e julgar suas competências. Luckesi (2002) cita que uma das questões mais problemáticas no ensino é a identificação da forma de reconhecimento do rendimento acadêmico, pois cada IES pode determinar os critérios que compõe o CRA, bem como a fórmula de cálculo do mesmo. Nesta pesquisa utilizou-se o método da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) que está representado na Equação 1:

$$CR = \frac{\sum(NF \times CH)}{10 \times \sum CH}$$

Onde:

CR = coeficiente de rendimento;

NF = nota final na disciplina/unidade curricular, expressa de 0,0 a 10,0;

CH = carga horária total da disciplina/unidade curricular.

**Equação 1 - Método de cálculo do CRA utilizado pela UTFPR.**

**Fonte: UTFPR (2016).**

Vasconcelos, Diniz e Andrade (2012) relatam que as IES públicas utilizam o coeficiente de rendimento acadêmico como uma forma de avaliação dos estudantes e das ações administrativas acadêmicas. Neste contexto, algumas pesquisas ligadas ao rendimento



acadêmico já vêm sendo elaboradas há mais de uma década. Com isto, pode-se perceber diferentes resultados e fatores que possuem correlação ou não com o rendimento acadêmico.

Freitas (2004) e Araújo, Camargos, Camargos e Dias (2014), em seus estudos, apontam que discentes do gênero feminino possuem maior desempenho acadêmico. Quando verificada a modalidade de ensino médio cursado, é percebido que os resultados de alguns estudos são discordantes, Freitas (2004), Pedrossa e Tessler (2004) e Souza *et al.* (2013) afirmam que este fator não possui significância quanto ao rendimento acadêmico, apesar dos alunos vindos de escolas públicas possuírem maior desempenho. Já para Andrade (2007) os alunos de escolas particulares apresentam melhor coeficiente de rendimento acadêmico.

Ao analisar o fator da idade dos estudantes, Freitas (2004) aponta que este fator não influencia no desempenho acadêmico. Entretanto Araújo *et al.* (2014) asseguram que, quanto maior a idade melhor tende a ser o rendimento. Miranda, Ferreira, Lemos e Pimenta (2013) apresentam que este fator é inconclusivo, ou seja, não se pôde verificar estatisticamente tal influência em seus estudos.

Algumas outras variáveis foram elencadas, Oliveira e Santos (2005) citam que o tipo de avaliação e a interpretação de texto têm correlação com o desempenho acadêmico. Miranda *et al.* (2013) discorrem que a experiência do docente influencia no rendimento do discente, enquanto Silva (2013) corrobora que quanto menor a nota no ENEM, menor tende a ser o desempenho no ensino superior. Por fim, para Nogueira, Costa, Takamatsu e Reis (2012), o rendimento acadêmico não é influenciado pelo estilo de aprendizagem.

Apesar de alguns estudos não terem apresentado fatores significantes quanto ao desempenho acadêmico, é possível elencar uma gama de variáveis que podem ter correlação com o rendimento dos discentes, fatores estes, relacionados desde as características sociais e econômicas até a influência que os docentes, ou os métodos educativos utilizados por eles durante suas aulas, exercem sobre os alunos. Perante as diversas ópticas que podem ser utilizadas para abordar o tema, ressalta-se a importância dos estudos de Campbell (2011) e Silva, Oliveira e Rogers (2015) que analisaram as características psicológicas e comportamentos sociais que podem influenciar o rendimento acadêmico, contudo somente a variável do tempo dedicado ao estudo foi incorporada a esta pesquisa devido ao objetivo e norteamto proposto.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A população compreendeu 152 alunos regularmente matriculados no curso de Ciências Contábeis da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Pato Branco no ano de 2015, dentre os quais 108 responderam o instrumento de coleta, sendo que 94 respostas foram consideradas válidas para a análise. Quanto aos 23 docentes que lecionaram nesse período, todos participaram do estudo, e nenhum questionário foi invalidado. Considerando aspectos estatísticos, foi optado por selecionar a amostra de maneira não probabilística devida a delimitação e enfoque do estudo.

Foram aplicados dois tipos de questionários para a realização da pesquisa em questão, de modo que, ambos eram compostos por dois blocos, sendo que o primeiro bloco denominado “Bloco I – Dados dos Respondentes” tratava das características pessoais dos indivíduos, e o segundo bloco denominado “Bloco II – Inventário de Kolb”, que teve como objetivo realizar a identificação dos estilos de aprendizagem por meio dos aspectos que o respondente mais valoriza no processo de aprendizagem. As questões Q<sub>13</sub>, Q<sub>14</sub> e Q<sub>15</sub> utilizaram escala tipo *Likert* adaptada de 11 níveis para verificar o nível de facilidade que os alunos auto atribuíam-se. Na Tabela 2 são demonstradas as perguntas do Bloco I dos questionários dos discentes e docentes, respectivamente:

Tabela 2 Bloco I – Dados do Respondente

Cód.	Questão	Cód.	Questão
DISCENTES			
Q <sub>01</sub>	Período predominante.	Q <sub>08</sub>	Qual a matéria preferida da grade curricular (Cursada ou que está cursando).
Q <sub>02</sub>	Gênero.	Q <sub>09</sub>	Você possui outro curso superior? (Apenas o(s) já concluído(s)).
Q <sub>03</sub>	Idade (em anos)	Q <sub>10</sub>	Em sua opinião qual é o melhor método de avaliar o conhecimento? (Somente uma alternativa).
Q <sub>04</sub>	Modalidade de ensino médio cursado.	Q <sub>11</sub>	Segundo Kolb, cada indivíduo possui uma forma de aprender, assinale a alternativa que melhor define a sua forma de aprender. (Somente uma alternativa).
Q <sub>05</sub>	Modalidade de ingresso na instituição.	Q <sub>12</sub>	Quanto tempo semanalmente você dedica aos estudos além das horas aulas?
Q <sub>06</sub>	Já reprovou em alguma disciplina do curso de Ciências Contábeis?	Q <sub>13</sub>	Facilidade em matemática
Q <sub>07</sub>	Se a resposta da questão anterior foi positiva, qual(is) foi(foram) a(s) disciplina(s)?	Q <sub>14</sub>	Facilidade em interpretação de texto
		Q <sub>15</sub>	Facilidade em raciocínio lógico
DOCENTES			
Q <sub>01</sub>	Gênero	Q <sub>07</sub>	Preencha os <i>check-box</i> conforme a quantidade de horas-aula que você lecionava por semana em 2015.
Q <sub>02</sub>	Formação Acadêmica	Q <sub>08</sub>	Preferências de ensino.
Q <sub>03</sub>	Qual a sua maior titulação?	Q <sub>09</sub>	Qual(is) ferramenta(s) auxiliar(es) você utiliza em suas aulas?
Q <sub>04</sub>	Tipo de contratação profissional.	Q <sub>10</sub>	Em sua opinião, qual o melhor método de avaliar o conhecimento?
Q <sub>05</sub>	Tempo de experiência docente.	Q <sub>11</sub>	Para cada disciplina lecionada em 2015 descreva de maneira objetiva quais as principais dificuldades enfrentadas na sala de aula no que diz respeito ao ensino.
Q <sub>06</sub>	Período(s) lecionado(s) no curso de Ciências Contábeis.		

Fonte: Autores.

O questionário aplicado nos docentes (Tabela 2) foi baseado no estudo elaborado por Valente, Abib e Kusnik (2007). Na Tabela 3, é demonstrado o Inventário de David Kolb, é importante salientar que foi utilizada a primeira versão do instrumento desenvolvida em 1984, este instrumento foi respondido tanto pelos discentes, quanto pelos docentes (utilizando escala *likert* de 1 a 4, conforme citado no referencial teórico).

Tabela 3 Inventário de David Kolb

	Resposta		Resposta		Resposta		Resposta
Escolho		Experimento		Envolve-me		Sou prático	

Sou receptivo		Esforço-me por ser coerente		Analiso		Sou imparcial	
Sinto		Observo		Penso		Ajo	
Aceito a Situação		Corro Riscos		Avalio a Situação		Presto Atenção	
Utilizo a minha intuição		Obtenho Resultados		Utilizo a Lógica		Questiono	
Prefiro a Abstração		Prefiro a Observação		Prefiro as Coisas Concretas		Prefiro a Ação	
Vivo o Presente		Reflieto		Projeto-me no Futuro		Sou pragmático	
Apoio-me na minha Experiência		Observo		Conceitualizo		Experimento	
Concentro-me		Sou reservado		Racionalizo		Responsabilizo-me	

Fonte: Kolb (1984).

Além dos dados coletados por meio dos questionários foi solicitado junto a coordenação do curso os CRA's e a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) utilizada no ingresso na instituição. As respostas dos questionários foram tabuladas em planilha eletrônica, sendo agrupadas pelo Registro Acadêmico (RA), informações estas que foram relacionadas com o CRA e a nota do ENEM, para posteriormente serem utilizadas na análise dos resultados.

#### 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na etapa correspondente a análise dos dados foi necessária a utilização de alguns métodos estatísticos, para verificar a normalidade dos dados aplicou-se o teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção *Lilliefors*. Tais resultados evidenciaram a não normalidade dos dados. Com isso, foram utilizados testes não paramétricos no decorrer da análise para identificar possíveis divergências entre as médias dos grupos amostrais.

Para verificar as diferenças estatísticas significantes dos agrupamentos e correlações, com os possíveis fatores de desempenho acadêmico e estilos de aprendizagem levantados junto aos respondentes, dois testes estatísticos foram utilizados, *Kruskal-Wallis*, quando haviam mais de dois grupos amostrais e *Mann-Whitney*, utilizado em comparação de dois grupos amostrais ou como teste *post hoc* do *Kruskal-Wallis* utilizando a correção de *Bonferroni*. Cabe destacar que todos os testes estatísticos utilizados consideraram 0,05 de nível de significância.

##### 4.1 Caracterização da Amostra

Com o intuito de identificar as características dos discentes foram solicitadas algumas informações referentes aos seus dados pessoais e preferências acadêmicas, os quais possibilitaram a realização de uma análise estatística descritiva. Na Tabela 4 são identificadas algumas informações da caracterização da amostra:

Tabela 4 Caracterização da amostra - Discentes

Características	Resultados	Características	Resultados
Ano cursado	1º ano: 28,72%; 2º ano: 26,60%; 3º ano: 22,34%; 4º ano: 22,34%	Já reprovou em alguma disciplina	13,83% dos discentes
Gênero	55,32% feminino; 44,68% masculino	Melhor método de avaliar o conhecimento	52,13% avaliação descritiva
Média de idade	22,2 feminino; 22,9 masculino	Facilidade em matemática	Média geral 7,31



Modalidade Ensino Médio	79,78% escolas públicas; 7,45% escolas particulares; 12,77% mista	Facilidade em interpretação de texto	Média geral 7,34
Possuir outra graduação	14,89% dos respondentes	Facilidade em raciocínio lógico	Média geral 7,18

Fonte: Autores.

Pode ser observado que há um maior percentual de alunos no 1º ano, sendo que 55,32% da amostra é composta pelo gênero feminino, este com a média de idade menor que a dos homens. Nota-se também que a ampla maioria é oriunda de escolas públicas e que a área do conhecimento que os alunos da amostra possuem maior média de facilidade auto atribuída é a interpretação de texto. Com as respostas obtidas dos docentes foi possível identificar o perfil dos mesmos no ano de 2015. Na Tabela 5 tais características são elencadas:

**Tabela 5 Caracterização da amostra - Docentes**

Características	Resultados	Características	Resultados
Gênero	52,17% feminino; 47,83% masculino.	Maior titulação	Graduação: 4,35%; Especialização: 17,39%; Mestrado: 47,83%; Doutorado: 30,43%.
Formação	Administração: 5; Ciências Contábeis: 10; Direito: 2; Ed. Física: 1; Filosofia: 2; Letras: 1; Matemática: 2.	Tempo de experiência	0 a 5 anos: 26,09%; 6 a 13 anos: 26,09%; 14 a 22 anos: 26,09%; 23 a 32 anos: 21,73%.

Fonte: Autores.

Cada graduação docente foi considerada de forma individual. Observa-se que a maioria dos professores é do gênero feminino, sendo que 47,83% da população possui mestrado, com diversificado tempo de experiência. Quanto aos estilos de aprendizagem dos discentes e docentes obtiveram-se os resultados demonstrados na Tabela 6:

**Tabela 6 Estilos de Aprendizagem docente e discente**

Estilos	Discentes						Docentes	
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	Totais	Percentual	Totais	Percentual
Acomodador	1	3	3	3	10	10,64%	3	13,04%
Assimilador	11	9	7	7	34	36,17%	10	43,48%
Convergente	14	9	10	10	43	45,74%	8	34,78%
Divergente	1	4	1	1	7	7,45%	2	8,70%
<b>Totais</b>	27	25	21	21	94	-	23	-
<b>Percentual</b>	28,72%	26,60%	22,34%	22,34%	-	100%	-	100%
<b>Kruskal-Wallis</b>	=	=	=	=	-	-	=	=

Fonte: Autores.

Com um perfil que integra a prática e a teoria, o estilo convergente somente não possuía maioria absoluta na turma do 2º ano, o qual compartilhava o mesmo número de respondentes com o estilo assimilador, nota-se que 45,74% dos discentes e 34,78% dos docentes são desse estilo. Os assimiladores, que em geral são indivíduos que tem facilidade com modelos teóricos e são mais focados em ideias, representaram 36,17% dos alunos e 43,48% dos professores do curso. Este resultado dos discentes está relacionado com o perfil prático do curso de Ciências

Contábeis e embasado pelos conceitos teóricos de Kolb (1984), pois segundo o autor os convergentes são mais atraídos por tarefas técnicas e resolução de problemas, ou seja, são menos preocupados com discussões interpessoais.

Os acomodadores, por sua vez, têm como características o fato de adaptar o aprendido para uso próprio, ou seja, espelham-se na análise de soluções propostas por terceiros e aplicam a sua realidade (KOLB, 1984), e possuem facilidade em serem criativos, estes representaram a terceira maior faixa dentre os discentes, com 10,64% e 13,04% dos docentes. Por último, apareceram os divergentes com 7,45% dos alunos e 8,70% dos professores, tal estilo caracteriza-se pelas diferentes percepções que possuem perante uma situação, além da sua facilidade de trabalhar em grupo, pois são interessados nas relações interpessoais, com tendência a serem imaginativos e emocionais (KOLB, 1984).

## 4.2 Análise das Correlações

A análise das correlações foi separada em três grupos com objetivos distintos: (i) Rendimento Acadêmico – identificar quais fatores possuem correlação com essa variável; (ii) Estilo de Aprendizagem – verificar se alguma característica ou desempenho possui diferença e relevância estatísticas entre os tipos de estilos de aprendizagem; e (iii) Relação Discente x Docente – constatar se o desempenho e algumas características hipotetizadas possuem correlação entre os dois grupos analisados. Foram elencadas 26 possíveis correlações (Tabela 7), as quais foram submetidas aos testes estatísticos já citados, cujas aquelas que apontaram significância estatística são detalhadas individualmente com seus respectivos cotejamentos com a literatura.

**Tabela 7 Correlações analisadas**

<b>Correlação</b>	<b>Grupo</b>	<b>Correlação</b>	<b>Grupo</b>
Gênero/Idade	Rendimento Acadêmico	Modalidade de Ensino Médio	Estilo de Aprendizagem
Modalidade de ensino médio cursado	Rendimento Acadêmico	Reprovação	Estilo de Aprendizagem
Modalidade de ingresso na instituição	Rendimento Acadêmico	Outra graduação	Estilo de Aprendizagem
<b>Reprovação em alguma matéria</b>	Rendimento Acadêmico	Método de avaliação	Estilo de Aprendizagem
Outra graduação	Rendimento Acadêmico	<b>Horas semanais de estudos extraclases</b>	Estilo de Aprendizagem
Método de avaliação	Rendimento Acadêmico	Assimilador x Acomodador	Estilo de Aprendizagem
<b>Horas semanais de estudos extraclases</b>	Rendimento Acadêmico	Facilidade em matemática, interpretação de texto e raciocínio lógico.	Estilo de Aprendizagem
<b>Nota ingresso do ENEM</b>	Rendimento Acadêmico	<b>Estilos de Aprendizagem e Rendimento Acadêmico</b>	Estilo de Aprendizagem
<b>Facilidade em matemática</b>	Rendimento Acadêmico	Estilos de Aprendizagem Convergente x Acomodador	Estilo de Aprendizagem
Facilidade em interpretação de texto	Rendimento Acadêmico	Estilos de Aprendizagem x Método de avaliação	Rel. Discente x Docente
Facilidade em raciocínio lógico	Rendimento Acadêmico	Estilos de Aprendizagem x Horas lecionadas por turma	Rel. Discente x Docente
Ano cursado	Estilo de Aprendizagem	Reprovações dos discentes x Experiência dos Docentes	Rel. Discente x Docente

Gênero/Idade	Estilo de Aprendizagem	<i>Estilos de Aprendizagem dos docentes x Reprovações (Disciplinas)</i>	Rel. Discente x Docente
--------------	------------------------	---	-------------------------

Fonte: Autores.

Das vinte e seis correlações analisadas, sete apresentaram relevância estatística, conforme destacado na Tabela 7, sendo que as “Horas dedicadas aos estudos extraclasse” influenciam em dois grupos: Rendimento Acadêmico e Estilos de Aprendizagem. Com isso, os alunos que dedicam mais tempo ao estudo tendem a ter um rendimento acadêmico acima da média, além de que há diferenças estatísticas nas horas dedicadas aos estudos entre os indivíduos de estilos diferentes.

Ainda com relação a Tabela 7, as demais correlações apresentaram influência em somente um dos grupos. Cabe destacar que as análises não podem ser generalizadas devido às limitações amostrais e temporais deste estudo, contudo enriquecem o ramo científico, e abrangem novas análises não verificadas em estudos anteriores, como correlação de estilo de aprendizagem do docente e discente com índices de reprovações, rendimento acadêmico, facilidade em disciplina com mensuração auto atribuída, e por refutar afirmações advindas do senso comum, por exemplo, o fato do discente possuir outra graduação influenciar no rendimento acadêmico.

Dentre as correlações analisadas, o índice de reprovação ( $Q_6$ ) indicou influência direta com o CRA, conforme demonstrado na Tabela 8:

**Tabela 8  $Q_6$ : Já reprovou em alguma matéria do curso de Ciências Contábeis?**

Opções	Descrição	Média	Desvio Padrão	Mediana	Respostas Válidas	Percentual	Resultado teste Mann-Whitney
S	Sim	0,6909	0,0639	0,7158	13	13,83%	≠
N	Não	0,8267	0,0649	0,8335	81	86,17%	≠

Fonte: Autores.

Nota-se que 13,83% dos discentes já reprovaram em pelo menos uma matéria do curso, a média de rendimento acadêmico do grupo dos reprovados foi de 0,6909, apresentando diferença de 0,1358 em relação ao grupo dos não reprovados. O teste de *Mann-Whitney* comprova estatisticamente que os alunos reprovados possuem coeficiente menor mesmo desconsiderando a matéria em que já houve reprovação, pois há uma tendência de um menor desempenho não só na matéria reprovada como também nas demais. O resultado evidenciado remete as afirmações de Kolb (1984), quando cita que a aprendizagem é estabelecida por meio das percepções vivenciadas, ou seja, mesmo em disciplinas distintas o indivíduo absorve o conhecimento com a mesma percepção e processamento, com isso o desempenho geral é tendenciado.

Para realizar a análise da influência das horas de estudos ( $Q_{12}$ ) com o rendimento acadêmico foi necessário agrupar a amostra em dois grupos. O G1 (Grupo 1) correspondia aos estudantes que dedicavam de 0 a 3 horas aos estudos (quartis 1 e 2) e o G2 (Grupo 2) aqueles que dedicavam de 4 a 8 horas semanais (quartis 3 e 4). Posteriormente, foi realizada a aplicação do teste de *Mann-Whitney* que apontou uma significância entre as horas de estudos com o desempenho acadêmico, conforme observado na Tabela 9.

Tabela 9 Q12: Quanto tempo semanalmente você dedica aos estudos além das horas aulas?

Grupo	Descrição	Média	Desvio Padrão	Mediana	Respostas Válidas	Percentual	Resultado teste Mann-Whitney
G1	0 a 3 horas	0,7930	0,0822	0,8109	62	65,96%	≠
G2	Acima de 4 horas	0,8367	0,0670	0,8552	32	34,04%	≠

Fonte: Autores.

Ao final dos resultados demonstrados pelo teste de *Mann-Whitney* é perceptível que estatisticamente os alunos que se dedicam mais de 4 horas semanais aos estudos possuem maior rendimento acadêmico que os pertencentes ao G1. O resultado verificado diverge do estudo de Miranda *et al.* (2013), que apontou uma relação inconclusiva entre o tempo semanal de estudos e o rendimento acadêmico, mas apoia a afirmação de Silva *et al.* (2015) no qual ressaltam que a diminuição das horas de estudos extraclasse compromete o desempenho acadêmico.

Para verificar se havia uma significância entre a nota do ENEM e o CRA foi utilizado o teste de correlação de *Pearson*. A correlação obtida com a aplicação do teste de *Pearson* foi positiva entre as duas variáveis. Com o objetivo de identificar em quais grupos a nota do ENEM possuía maior correlação com o CRA, a amostra foi dividida em quartis, e agrupada no G1 (Grupo 1) que correspondia aos quartis 1 e 2, e G2 (Grupo 2) correspondente aos quartis 3 e 4, após isto foi aplicado o teste de *Mann-Whitney*, conforme a Tabela 10.

Tabela 10 Análise das notas de ingresso do ENEM

Grupo	Nota	Média	Desvio Padrão	Mediana	Respostas Válidas	Percentual	Resultado teste Mann-Whitney
G1	599,35 a 618,90	0,7949	0,0822	0,8107	51	54,26%	≠
G2	621,00 a 714,00	0,8233	0,0748	0,8489	43	45,74%	≠

Fonte: Autores.

Ao analisar a Tabela 10 constata-se que quanto maior a nota do aluno no ENEM, melhor tende a ser o seu desempenho acadêmico na universidade. O teste de *Mann-Whitney* comprova estatisticamente tal correlação. Silva (2013) em seus achados também verificou que os alunos com melhor média no ENEM, tendem a ter melhor desempenho acadêmico.

Para correlacionar a Q13 (Facilidade em matemática), as respostas obtidas foram divididas em quartis e agrupadas por G1 (Grupo 1) que correspondeu aos respondentes classificados nos quartis 1 e 2, e o G2 (Grupo 2), que englobou as respostas dos quartis 3 e 4. O teste de *Pearson* apontou uma correlação positiva, conforme Tabela 11.

Tabela 11 Q13: Facilidade em matemática

Grupo	Respostas	Média	Desvio Padrão	Mediana	Respostas Válidas	Percentual	Resultado teste Mann-Whitney
G1	2 a 8	0,7939	0,0826	0,8035	70	74,47%	≠
G2	8,1 a 10	0,8487	0,0541	0,8588	24	25,53%	≠

Fonte: Autores.

Com a aplicação do teste de *Mann-Whitney* foi identificado que os postos de média no G2 são maiores que o G1, ou seja, quanto maior a facilidade em matemática maior será a correlação positiva com o desempenho acadêmico, cabe destacar que a nota em questão é aquela auto atribuída pelos estudantes e apresenta uma nova variável não explorada até então e que pode ser confirmada ou contraposta em estudos futuros. Outro fator que mereceu atenção foram as horas dedicadas aos estudos em períodos externos aos de aula calendarizada, sendo possível analisar o tempo dedicado aos estudos extraclasse entre os estilos de aprendizagem. Foi identificado que mais de 3/5 dos alunos dedicam de uma a três horas semanais aos estudos.

Na sequência, ao aplicar o teste de *Kruskal-Wallis* foi verificado que há diferenças estatísticas entre as horas dedicadas por um ou mais estilos, se comparados aos outros. A fim de verificar entre quais estilos haviam essas divergências foi aplicado o teste *post hoc* de *Mann-Whitney*, obtendo-se os dados apresentados na Tabela 12.

Tabela 12 Teste *Mann-Whitney*: Horas dedicadas aos estudos entre os estilos

Estilos	0 a 3 Horas	Acima de 4 horas	Acomodador	Assimilador	Convergente	Divergente
Acomodador	100%	0%	-	≠	=	=
Assimilador	52,94%	47,06%	≠	-	=	=
Convergente	67,44%	32,56%	=	=	-	=
Divergente	71,43%	28,57%	=	=	=	-

Fonte: Autores.

Ao aplicar o teste de *Mann-Whitney* foi identificada uma diferença estatística de horas dedicadas aos estudos entre os grupos acomodador e assimilador. Ao verificar as médias de horas percebe-se que 100% dos acomodadores dedicam de 0 a 3 horas semanais aos estudos, enquanto nos assimiladores este percentual foi de 52,94%. A base teórica elaborada por Kolb (1984) expõe que os acomodadores agem por instinto ou baseados em informações obtidas de terceiros, além de possuírem uma tendência de aversão a análise lógica, já os assimiladores tendem a explorar os modelos analíticos e refletir a lógica e valores práticos das teorias. Esses conceitos podem justificar o resultado desta análise quando, *ceteris paribus*, não são considerados fatores sociais que impedem maior dedicação aos estudos extraclasse, como dedicação profissional, entre outros.

Após efetuar as correlações entre o desempenho acadêmico com as características discentes, foi realizada uma análise entre o desempenho com os estilos, a fim de verificar se havia alguma correlação entre estas variáveis, fato este confirmado pelo teste de *Kruskal-Wallis*, ou seja, há diferenças entre o desempenho acadêmico dos discentes conforme o seu estilo de aprendizagem. Com o objetivo de verificar entre quais estilos haviam diferenças foi realizado o teste *post hoc* de *Mann-Whitney* com correção de *Bonferroni*, os resultados obtidos estão demonstrados na Tabela 13.



**Tabela 13 Teste de Mann-Whitney: Significância estatística entre os Estilos de Aprendizagem**

Estilos	Média CRA	Acomodador	Assimilador	Convergente	Divergente
Acomodador	0,7550	-	=	≠	=
Assimilador	0,8146	=	-	=	=
Convergente	0,8226	≠	=	-	=
Divergente	0,7040	=	=	=	-

Fonte: Autores.

Os testes estatísticos aplicados apontaram diferenças entre os CRA's dos acomodadores com os convergentes, cabe destacar que, estes são os grupos com a menor e a maior média de coeficiente, respectivamente.

Os resultados são condizentes com os apresentados por Basílio e Vasconcellos (2011), nos quais os estilos convergente e assimilador obtiveram melhor desempenho, porém Leite Filho *et al.* (2008) verificaram em seus estudos um maior desempenho nos alunos com estilo de aprendizagem divergente. Além disso, Leite Filho *et al.* (2008) não encontraram correlação entre os estilos de aprendizagem e o desempenho acadêmico ou com qualquer outro fator analisado anteriormente, contudo os autores destacam que os resultados podem variar de acordo com a amostra e o ambiente na qual ela está inserida. Cabe destacar que os resultados elencados neste teste condizem com a plataforma teórica de Kolb (1984), pois os estilos convergente e assimilador são os que possuem características mais alinhadas com o perfil da amostra, alunos do curso de ciências contábeis, com isso há uma maior facilidade na absorção do conhecimento.

Após as verificações buscou-se encontrar possíveis influências das características dos docentes no desempenho geral dos acadêmicos. Nessa conjuntura, foi analisado o índice de reprovações por estilos de aprendizagem dos docentes, ou seja, houve a distribuição do percentual de alunos reprovados em relação aos estilos dos professores. Perante os resultados é percebido que, mesmo os assimiladores sendo ampla maioria entre os professores, o estilo convergente é o que mais possui alunos reprovados (Tabela 14), fato que pode ser justificado pelas disciplinas lecionadas por estes professores serem mais complexas e exigem maior dedicação extraclasse por parte dos alunos.

**Tabela 14 Estilos de Aprendizagem dos Docentes x Reprovações (Disciplinas)**

Estilos	Reprovações	% Reprovações
Acomodador	-	-
Assimilador	5	25%
Convergente	14	70%
Divergente	1	5%
<b>Totais</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autores.

Para obter a quantidade de reprovações foram consideradas somente aquelas em que os professores ainda lecionavam no curso em 2015, com isto 70% das reprovações advém de matérias em que os professores são convergentes, é notória esta proporção, pois 34,78% dos professores são deste estilo. Já quando verificados os percentuais de reprovações por alunos, somente 5,88% dos assimiladores reprovaram em alguma matéria, frente a 14,29% dos divergentes, 16,28% dos convergentes e 30% dos acomodadores, essas diferenças são fortalecidas quando observados os resultados expostos anteriormente, estatisticamente o desempenho dos assimiladores é maior perante os acomodadores. O perfil de aprendizagem pode ser uma das causas desta diferença, pois os assimiladores tendem a ter maior facilidade teórica, coincidindo com o estilo do professor.



Pelo fato do maior número de professores serem do estilo assimilador e o menor percentual de reprovações entre os alunos serem deste mesmo estilo, são comprovados os pressupostos teóricos expostos por Kolb em 1984 quando formulou sua teoria, em que afirmava que as divergências entre os estilos de aprendizagem influenciam no desempenho do indivíduo. A fim de minimizar tais efeitos, Bordenave e Pereira (2011) afirmam que é evidente a necessidade de criar várias técnicas que foquem na capacidade cognitiva dos que aprendem, independentemente de seu estilo de aprendizagem, possibilitando a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estilos de aprendizagem vêm ganhando mais espaço na pesquisa e ensino, e por meio deles uma gama de problemas podem ser minimizados ou evitados na relação do ensinar com o aprender. A partir disso, percebeu-se a necessidade de análises que abrangessem os variados fatores que pudessem influenciar na aprendizagem e no rendimento acadêmico. Desta forma, o propósito desta pesquisa foi, a partir do objetivo elencado, analisar a relação dos estilos de aprendizagem discente e docente, com o rendimento acadêmico.

Alguns fatores, quando correlacionados com o desempenho acadêmico apresentaram significância estatística e possibilitaram uma ampliação dos resultados da literatura, por meio de novas variáveis analisadas. Adicionalmente, foi possível confirmar os achados de estudos anteriores quanto a correlação da nota do ENEM, horas de estudos e estilos de aprendizagem com o rendimento acadêmico.

Ao realizar uma triangulação entre os resultados e a teoria, notou-se que as variáveis que apontaram relevância possuem características em comum, havendo uma correlação entre as horas de estudos extraclasse e o desempenho acadêmico. Não obstante, nota-se uma relação com as proposições teóricas de Kolb (1984), pois o estilo que dedica maior tempo de estudo extraclasse é justamente aquele que possui característica acentuada de análise lógica e detalha os conhecimentos teóricos com a aplicação prática. Adicionalmente, foi comparando o estilo de aprendizagem do professor com o do aluno, pois há uma tendência de o docente ensinar da maneira com que ele julga aprender melhor. Neste escopo, verificou-se que quando os estilos entre ambos são similares, o desempenho acadêmico tende a ser melhor, e com isso percebe-se nos resultados uma redução significativa nos índices de reprovação.

Perante as verificações há uma consolidação da necessidade de haver uma constante discutibilidade dos métodos e práticas de ensino para abranger todos os tipos de absorção de conhecimento que possam existir entre os alunos (VALENTE *et al.* 2007). Ao discutir essas práticas de ensino deve-se considerar o papel que o professor desempenha na adaptação do aluno ao ensino superior, visto que todas as experiências vividas pelo discente influenciam no seu modo de aprender (KOLB, 1984).

Sugere-se como temas para estudos futuros aplicar este instrumento em outras regiões do país, instituições de ensino públicas e privadas, e outros cursos de ensino superior, para assim possibilitar novas correlações e comparações visando o enriquecimento teórico deste campo de pesquisa.

Frente à discussão apresentada nota-se que as carências de ensino estão presentes desde as séries iniciais e são levantadas por vários estudiosos, Kolb (1984), Cerqueira (2000), Kuri (2004), Moretto (2005) e Bordenave e Pereira (2011), os quais apontam a necessidade de adaptações no atual sistema de ensino. Todavia, a utilização frequente de um instrumento que identifique a forma de aprender dos alunos, demonstra-se eficaz e necessária para contornar e minimizar as dificuldades existentes. Isto posto, o Inventário de Kolb é uma das opções que podem auxiliar na identificação destas adaptações, de modo que, a plataforma teórica abordada



por Kolb (1984) fomenta e sustenta o debate da busca por um ensino cíclico que atenda ao máximo as necessidades de aprendizagem existentes, pois em uma sociedade que está em constante mudança é evidente que as formas de aprender também acompanham este ritmo.

## REFERÊNCIAS

Albuquerque, L. S.; Nunes, H. F. R. de A. ; Bastista, F. F. ; Luz, J. R. de M. & Carvalho, J. R. M. de. (2015, julho). Análise dos Estilos de Aprendizagem dos Discentes do Curso de Ciências Contábeis da UFCG a partir do Inventário de Kolb. *XII Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade*, São Paulo, SP, Brasil, 12.

Andrade, J. X. (2007). Condicionantes do desempenho dos estudantes de contabilidade: Evidências empíricas de natureza acadêmica, demográfica e Econômica. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 1(1).

Araújo, E. A. T.; Camargos, M. A.; Camargos, M. C. S. & Dias, A. T. (2014). Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: Uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES Privada. *Contabilidade Vista & Revista*, 24(1), pp. 60-83.

Basílio, V. B. & Vasconcellos, L. (2011, outubro). Estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico: Um estudo dos alunos de administração da FEA - USP. *SEMEAD - Seminários em Administração*, São Paulo, SC, 14.

Bordenave, J. D. & Pereira, A. M. (2011). *Estratégias de ensino – aprendizagem*. (31a ed.) Petrópolis: Vozes.

Butzke, M. A. & A. Alberton. (2017). Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. *REGE - Revista Gestão*, 24(1), pp. 72-84.

Campbell, M. M. (2011). Motivational systems theory and the academic performance of college students. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4(7).

Campbell, L.; Campbell, B. & Dickinson, D. (2000). *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas* (2 ed.). Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Cerqueira, T. C. S. (2000). *Estilos de aprendizagem em universitários*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Cooper, D. R. & Schindler, P. S. (2003). *Métodos de pesquisa em administração*. (7. ed.) Porto Alegre: Bookman.

Dib, C. Z. (1994). Estrategias no formales para la innovación en educación: concepto, importancia y esquemas de implementación. *International Conference Science and Mathematics Education*, Concepcion, Chile, 21.

Freitas, A. A. M. (2004). Acesso ao ensino superior: estudo de caso sobre características de alunos do ensino superior privado. *Revista Inter-Ação, Educação e Movimento Social da Faculdade de Educação da UFG*, 29(2), pp. 261-276.



- Honn, D. D. & Ugrin, J. C. (2012). The Effects of Cognitive Misfit on Students' Accounting Task Performance. *Accounting Education (American Accounting Association)*, 27(4), pp. 979-998.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Kolb, D. A.; Baker, A. C. & Jensen, P. J. (1997). *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation*. Westport, Connecticut: Quorum.
- Kuri, N. P. (2004). *Tipos de Personalidade e Estilos de Aprendizagem: Proposições para o Ensino de Engenharia*. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Larsen; H. H. (2004). Experiential learning as management development: theoretical perspectives and empirical illustrations. *Developing Human Resources*, 6(4), pp. 486-503.
- Leite Filho, G. A.; Batista, I. V. C.; Junior, J. P. & Siqueira, R. L. (2008). Estilos de aprendizagem x desempenho acadêmico - uma aplicação do teste de Kolb em acadêmicos no curso de Ciências Contábeis. *Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade*, São Paulo, SP, Brasil, 5.
- Luckesi, C. C. (2002). Maneiras de avaliar a aprendizagem. *Revista Pátio*, 3(12), pp. 7 –11.
- Miranda, G. J.; Ferreira, M. A.; Lemos, K. C. S. & Pimenta, A. S. de O. (2013). Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios. *Revista Meta: Avaliação*, 7(20), pp. 175-209.
- Moretto, P. V. (2005). *Prova um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Munhoz, A. M. H. (2004). *Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes*. Tese Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Nogueira, D. R.; Costa, J. M.; Takamatsu, R. T. & Reis, L. G. (2012). Fatores que impactam o desempenho acadêmico: uma análise com discentes do curso de Ciências Contábeis no Ensino Presencial. *RIC - Revista de Informação Contábil*, 07(03), pp. 51-62.
- Oliveira, A. J, de; Raffaelli, S. C. D.; Colauto, R. D. & Casa Nova, S. P. de C.. (2013). Estilos de aprendizagem e estratégias ludopedagógicas: percepções no ensino da contabilidade. *ASAA – Advances in Scientific And Applied Accounting*, 6(2), pp. 236-262.
- Oliveira, K. L. de & Santos, A. A. A. dos. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18(1), pp. 118-124.
- Pellón, M.; Nome, S. & Arán, A. (2013). Relação entre estilos de aprendizagem e rendimento acadêmico dos estudantes do quinto ano de medicina. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, 72(3).





Pereira, M. de A. (2005). *Ensino-Aprendizagem em um contexto dinâmico - o caso de planejamento de transportes*. Tese de Doutorado em Engenharia Civil - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, SP, Brasil.

Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia (UFRN)*, 12, pp. 159-168.

Reis, L. G.; Paton, C. & Nogueira, D. R. (2012). Estilos de Aprendizagem: uma Análise dos Alunos do Curso de Ciências Contábeis pelo Método Kolb. *Enfoque: Reflexão Contábil (Impresso)*, 31, pp. 53-66.

Schmitt, C. da S. & Domingues, M. J. C. de S.; (2016). Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. *Avaliação (Campinas) [online]*. 21(2), pp.361-386.

Silva, R. F. da. (2013). Fatores que influenciam o desempenho acadêmico. Dissertação de Mestrado Profissional em Economia. INSPER – Instituto de Ensino e Pesquisa – São Paulo.

Silva, V. R. da; Oliveira, K. G. de; Rogers, P. & Miranda, G. J.. (2015). Comportamento e desempenho acadêmico no curso de ciências contábeis. *Congresso ANPCONT*, Curitiba, PR, 9.

Sobral, D. T. (2005). Estilos de aprendizagem dos estudantes de medicina e suas implicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 29(1), pp. 5-12.

Sonaglio, A. L. B.; Godoi, C. K. & Silva, A. B. (2013). 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 (RAEP)*, (14), pp. 123-159.

Souza, G. H. S.; Costa, A. C. S. C.; Penedo, A. S. T.; Lima, N. C.; Santos, P. da C. F. & Pontes Júnior, J. F. V. (2013). Estilos de Aprendizagem dos Alunos versus Métodos de Ensino dos Professores do Curso de Administração. *RACE - Revista de Administração, Contabilidade e Economia (Online)*, 12, pp. 9-44.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná. (2016). Detalhamento do Cálculo do Coeficiente / Portal do Aluno. Recuperado em 29 de março, 2016, de <https://utfws.utfpr.edu.br/aluno05/sistema/mpmenu.inicio>.

Valente, N. T. Z.; Abib, D. B. & Kusnik, L. F. (2007). Análise dos Estilos de Aprendizagem dos Alunos e Professores do Curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade Pública do Estado do Paraná com a Aplicação do Inventário de David Kolb. *Contabilidade Vista & Revista*, 18(1), pp. 51-74.

Vasconcelos, A. I. T.; Diniz, G & Andrade, T. (2012). Determinantes Socioeconômicos do Índice de Rendimento Acadêmico dos Discentes de Instituições de Ensino Superior em um Município Cearense. *Encontro de Pesquisa e Extensão da Faculdade Luciano Feijão*, Sobral, BA, 5.