

ESTILOS DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E
AQUISIÇÃO DE HABILIDADES:
UM ESTUDO COM DISCENTES DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

*EXPERIENTIAL LEARNING STYLES AND SKILL ACQUISITION:
A STUDY WITH BUSINESS ADMINISTRATION STUDENTS AT
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS*

Recebido em: 27/10/2012 Aprovado em: 17/01/2013
Avaliado pelo sistema *double blind review*
Editora Científica: Manolita Correia Lima

ANA LÚCIA BAGGIO SONAGLIO *anabaggiosonaglio@hotmail.com*

CHRISTIANE KLEINÜBING GODOI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

ANIELSON BARBOSA DA SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

RESUMO

O objetivo deste artigo foi identificar os estilos de aprendizagem experiencial e sua relação com a percepção das habilidades adquiridas pelos alunos após a aplicação de um caso para ensino. Para tanto, foi aplicada uma pesquisa de natureza quantitativa, do tipo *survey*, com alunos do Curso de Administração de duas Universidades, uma pública e outra comunitária. Para alcançar o objetivo proposto na pesquisa, foram utilizados dois instrumentos para a coleta dos dados: o *Learning Style Inventory (LSI)*, de Kolb (1984), e o *Skills Acquisition Questionnaire*, de Miles, Biggs e Schubert (1986). A análise dos dados utilizou técnicas estatísticas uni e multivariadas. Os resultados do estudo indicaram a heterogeneidade dos estilos de aprendizagem, com predomínio dos estilos Assimilador e Convergente. A análise fatorial exploratória subsidiou a proposição de cinco grupos de habilidades – planejamento e ação gerencial integrada, comportamento gerencial, comunicação interpessoal e confiança na resolução de problemas. O estudo revelou que a utilização de um caso para ensino pode contribuir no desenvolvimento das habilidades, mas também que a natureza da habilidade a ser desenvolvida pode vir a ser influenciada pelos estilos de aprendizagem. Entretanto, essa relação precisa ser mais bem compreendida em futuros estudos.

Palavras-chave: aprendizagem experiencial; *action learning*; estilos de aprendizagem; habilidades.

ABSTRACT

The purpose of this paper was to identify the styles of experiential learning and its relation to the perception of the abilities acquired by students after the application of a case study. A survey-based quantitative research was conducted on undergraduate students from the Business Administration course of a public and a community university. To achieve the objective proposed, two tools were used to collect data: Kolb's Learning Style Inventory (LSI) (1984) and the Skills Acquisition Questionnaire by Miles, Biggs and Schubert (1986). Data analysis was performed using single and multivariate statistical techniques. The results of the study indicated the heterogeneity of learning styles, with the predominant styles being the Assimilating and Converging ones. Factor analysis led to the proposition of five groups of abilities - planning and integrated management action, managerial behavior, interpersonal communication and confidence in solving problems. The study revealed that the use of a case study can contribute to the development of abilities, but also the nature of the skill that is being developed is likely to be influenced by the learning style. However, this relationship needs to be better understood in future studies.

Keywords: *experiential learning; action learning; learning styles; abilities.*

INTRODUÇÃO

A aprendizagem em ação (*Action Learning – AL*) – teoria da qual parte este estudo – tem impressionado empresários, cientistas, trabalhadores, professores, estudantes, entre outros públicos, com a sua abordagem simples, organizada, centrada ao mesmo tempo na equipe e na aprendizagem individual (WADDILL; BANKS; MARSH, 2010). No campo das organizações de ensino-aprendizagem, a AL focaliza o aprendizado por meio da ação centrada na experiência e na reflexão experiencial, e o professor age como facilitador, estimulando os alunos ao pensamento crítico e minimizando a dicotomia teoria-prática. A aprendizagem em ação pode contribuir para a melhoria do ensino superior em administração, pois é balizada em uma metodologia de ensino diferente das tradicionais que são centradas na memorização.

Kolb (1984) argumenta que o aprendizado ocorre por meio da compreensão da experiência e de sua transformação, levando-o a desenvolver o modelo que denominou de aprendizagem experiencial – abordagem da AL utilizada neste estudo. A AL busca conhecer o processo da aprendizagem baseado na própria experiência. A aprendizagem experiencial parte das suposições teóricas que definem a aprendizagem como um processo que ocorre durante toda a vida do indivíduo. Na visão de Kolb e Kolb (2005), esta abordagem é, muitas vezes, entendida como um conjunto de ferramentas e técnicas para fornecer aos alunos experiências a partir das quais eles podem aprender.

No interior da perspectiva da aprendizagem experiencial, este estudo focaliza a relevante concepção de Kolb de estilos de aprendizagem, ainda pouco utilizada no campo das teorias da aprendizagem no Brasil. Partindo do princípio que cada indivíduo tem seu estilo de aprendizagem e que o mesmo poderá desenvolver outro estilo, desde que estimulado, pressupõe-se que para isto ele tenha que desenvolver alguma habilidade. A noção de habilidade foi elegida para ser estudada em junção com os estilos de aprendizagem, em virtude de que o desenvolvimento de novas habilidades na formação do discente pode ser estimulado pelos docentes por meio

de diferentes metodologias de ensino. Conforme Maia e Ipiranga (2004), as habilidades formam um conjunto de aptidões e capacidades que o profissional pode adquirir ou desenvolver durante sua formação profissional, podendo ter início na escola, depois na universidade e continuando no ambiente profissional.

O ensino em Administração passa pela reflexão sobre aspectos que visam desenvolver o pensamento crítico, enfatizando o processo dinâmico de perguntar, raciocinar e questionar os postulados prontos, desenvolvendo uma nova forma de pensar (SAUAIA, 1995, OLIVEIRA; SAUAIA, 2010). O pensamento sistêmico pode ser estimulado por meio de técnicas e ferramentas, como vários tipos de laboratório de aprendizagem e simulações, que ajudam os alunos na aquisição de um entendimento mais amplo e profundo dos assuntos estudados (SENGE *et al.*, 2005). As metodologias ativas como os casos para ensino, jogos, simulações, entre outras, vêm ganhando destaque nos últimos cinquenta anos nas universidades, que passaram a adotar estas metodologias tanto para treinamento dos alunos quanto para desenvolvimento de estudos sobre práticas gerenciais e de tomada de decisão. Um dos motivos que tem estimulado as instituições de ensino e os docentes a adotarem metodologias ativas na formação dos seus discentes é a dificuldade que os recém-formados possuem para se expressar e pensar criticamente. Os discentes não estão preparados para resolver problemas, nem para interpretar adequadamente o contexto (INSPER, 2012).

Esta pesquisa objetivou identificar os estilos de aprendizagem experiencial e sua relação com a percepção das habilidades adquiridas pelos discentes dos cursos de Administração após a aplicação de um caso para ensino. Busca-se, com base neste estudo, delimitar como a difusão de estratégias de ensino em ação pode contribuir na aquisição de habilidades.

ACTION LEARNING: ORIGENS, CONCEITOS E ESCOLAS

A *Action Learning* nasceu do apoio a um plano educacional para os trabalhadores da *National Coal Board* que Revans escreveu, em 1945 (IFAL, 2011), e é considerada por Revans (1998) um método educativo que envolve pequenos grupos de pessoas com o objetivo de resolver problemas reais

com foco no autodesenvolvimento e no aprender fazendo.

Em sua essência, a *AL* é baseada na experiência de aprendizagem dos indivíduos. As pessoas aprendem eficazmente quando trabalham em um problema real e em tempo real (PEDLER, 1991; RAELIN, 1997; REVANS, 1980; WEINSTEIN, 1998; DILWORTH; WILLIS, 2003). Ao discutir com seus pares um problema, ocorre a reflexão e o desenvolvimento de ações para a busca de uma solução. Neste momento, os indivíduos aprendem e desenvolvem a capacidade de adaptação. Todas as formas de *AL* partilham de crenças/elementos, de pessoas reais resolvendo e agindo sobre os problemas reais em tempo real, com a finalidade de obter novos conhecimentos e resolução de problemas em grupo, visando provocar mudanças nas pessoas e nas organizações (PEDLER, 1997; MARQUARDT, 2009). A *AL* é uma forma de aprender com base em ações e por meio da dedicação do tempo necessário ao questionamento. Tal como Weinstein (1995) ressalta, não se trata de respostas às perguntas, ou unicamente à decisão orientada, trata-se de perguntas e espaço para falar e pensar.

Marquardt (2009) e Hanson (2010) afirmam que, a *AL* contribui para a resolução de problemas com capacidade de construir líderes bem-sucedidos, que desenvolvem as competências individuais, grupais e organizacionais por meio de conhecimentos e experiências, pois a aprendizagem é contínua. É difícil chegar a um acordo sobre o que realmente a *AL* é em sua essência e, tal como descreve Pedler (1997), Revans sempre foi muito resistente em dar uma única definição para *AL*. Com essa atitude, Revans procurou preservar o seu aspecto filosófico, evitando que se transformasse em uma simples técnica gerencial.

Revans (1998) acredita que as pessoas não aprendem efetivamente por meio de livros ou palestras, mas aprendem quando compartilham problemas reais/projetos. A aprendizagem ocorre quase que de forma natural e é um processo que continua para vida toda. Este processo de desenvolvimento pessoal requer que o indivíduo reflita sobre seu trabalho e busque fazer com que as coisas aconteçam ou mudem e funciona melhor quando o processo de reflexão é natural, pois aborda problemas atuais e automaticamente melhora a forma de enfrentar e combater os problemas futuros. Tal como

Hanson (2010) relata, durante a infância, aprende-se com jogos e eventos diários. Na idade adulta, a experiência prévia de aprendizagem ajuda a lidar com projetos ou obstáculos vivenciados ao longo da vida.

Trazendo a AL para a realidade acadêmica, McGill e Beaty (1995) a descreveram como uma abordagem que reconhece e trabalha com a diversidade, não podendo ser imposta ao aluno. Em termos de desenvolvimento, a AL pode contribuir para o aprimoramento do ensino superior em Administração, pois envolve a participação e interação dos alunos e incentiva-os aos desafios (MARQUARDT, 2004). Para Marquardt e Banks (2010), a AL deve incluir aprendizagem profunda e ação real. É um processo que pode responder positivamente às tendências no ensino (MCGILL; BEATY, 1995). Ao contrário dos métodos tradicionais de sala de aula, que são em grande parte passivos, a AL põe ênfase no aprendizado por meio da ação (SOFO; YEO; VILLAFANE, 2010).

Na concepção de Hirota (2001), a AL decorre do questionamento sobre o conhecimento programado, ou seja, aquele obtido por meio da educação formal e dos métodos tradicionais. Revans (1998) acredita que ideias e experiências não são os únicos comportamentos importantes da AL, mas questionar também é, e descreve a aprendizagem por meio da equação: $L = P + Q$ (L = aprendizagem, P = conhecimento, Q = reflexão crítica).

Buscando compreender as diferenças e as semelhanças, e alinhando as diferentes formas de pensamento dentro da arena de AL, O'Neil e Marsick (2007) a organizam em escolas. A categorização deu-se em quatro escolas, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 Escolas da *Action Learning*

Escolas	Tácita	Científica	Experiencial	Reflexão crítica
Teoria	Aprendizagem Incidental	Alfa, Beta, Gama: L=P&Q	Aprendizagem baseada em experiência	Aprendendo por meio da reflexão crítica
Autores	Dotlich, Noel e Tichy	Revans e Boshyk	McGill, Beaty e Mumford	Marsick, O'Neil e Raelin

Fonte: O'Neil e Marsick (2007).

A Escola Tácita considera que a atenção explícita não é necessariamente colocada no processo de aprendizagem, o que torna o aprendizado tácito e incidental. Já a Escola Científica baseia-se no método científico, que Revans (1998), descreveu utilizando um conjunto de sistemas *Alfa*, *Beta* e *Gama* para atingir os objetivos de gestão. Dada a sua formação original como um físico, esse sistema tem base no método científico, no qual a aprendizagem ocorre por meio de perguntas, o que leva à fórmula $L = P + Q$ (L = aprendizagem, P = conhecimento programado, Q = reflexão crítica). Para muitos defensores da Escola Experiencial da *AL*, o ciclo de aprendizagem de Kolb é a base teórica de aprendizagem. Nesta escola, a experiência é o componente crítico, seguido de uma reflexão sobre a experiência, experimentando formas diferentes para alcançar o objetivo, e começando novamente com um novo ciclo. Para a Escola da Reflexão Crítica, as pessoas reconhecem que suas percepções podem ser falhas, pois elas são filtradas por meio de pontos de vista aceitos sem críticas, crenças, atitudes e sentimentos herdados de uma família, escola e sociedade.

Considera-se que essa classificação proposta por O'Neil e Marsick (2007) é fundamental no desenvolvimento dos estudos que envolve a Aprendizagem em Ação, uma vez que ajuda os pesquisadores a delimitarem a base conceitual e a orientação epistemológica mais adequada para resolver a questão de pesquisa e alcançar o objetivo proposto. Neste estudo, a escola Experiencial é mais adequada à proposta, uma vez que a experiência assume um papel determinante na compreensão de como os discentes aprendem com base na difusão de estratégias de ensino em ação.

Por meio do processo de aprendizagem pela ação, os indivíduos aprendem a aprender em um nível além das técnicas instrumentais, processuais, ou mesmo pelas teorias. Thorpe, Taylor e Elliot (1997) destacam que a estrutura de um programa de *AL* é baseada no conceito de estilo de aprendizagem que pode ser adaptado às necessidades do indivíduo, que difere dos procedimentos clássicos de ensino centrados na memorização, pois ele foca a reflexão experiencial como determinante no processo de aprendizagem. A seguir, discute-se a abordagem deste estudo na Escola Experiencial da Aprendizagem em Ação.

A TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: DISCUSSÕES PRELIMINARES

A teoria da aprendizagem experiencial (*ELT*) foi fundamentada por David Kolb, que é um dos autores mais conhecidos e influentes da disseminação dessa perspectiva teórica ou escola de aprendizagem. Todo o trabalho de desenvolvimento de seus fundamentos teóricos está relatado no livro “*Experiential Learning: experience as the source of development*”, publicado em 1984. No capítulo 1 da obra, o autor utiliza a visão de três autores clássicos no campo da Educação (John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget) para balizar o seu argumento de que a teoria da aprendizagem experiencial concentra-se numa perspectiva integrada e holística que combina a experiência, a percepção, a cognição e o comportamento.

Kolb (1984) argumenta que o aprendizado ocorre por meio da compreensão da experiência e de sua transformação, levando-o a desenvolver o modelo que denominou de aprendizagem experiencial – que busca conhecer o processo da aprendizagem baseado na própria experiência. O autor direcionou o conhecimento de como se aprende e se assimila a informação, de como se solucionam problemas e se tomam decisões. Esses questionamentos o levaram a desenvolver o modelo que denominou experiencial. A proposta do autor distancia-se do foco no resultado da aprendizagem e defende uma abordagem processual baseada na experiência, que ocorre ao longo da vida.

Simbolizando seu compromisso com a integração da pesquisa científica e a resolução de problemas sociais, Kolb (1984) destaca a frase de Kurt Lewin: “nada é tão prático como uma boa teoria”. Para Lewin (1948), a essência de um grupo reside na interdependência de seus membros. Para Kolb (1984), o conflito entre teoria e experiência não é exclusividade de um processo de laboratório, mas sim uma dinâmica central do processo da aprendizagem experiencial.

O modelo de John Dewey é similar ao modelo Lewiniano, porém Dewey concebe a experiência como um foco organizador da aprendizagem (KOLB, 1984). Para Dewey (1930), não seriam os esquemas conceituais

arrojados e distantes da experiência real que alicerçariam a educação, mas sim a continuidade da experiência que é fundamental para a teoria da aprendizagem, defendendo que o processo vai durar enquanto durar a vida e a aprendizagem contínua. Na visão de Godoi e Freitas (2008), John Dewey elucida a aprendizagem como um processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência. As autoras ainda asseguram que a aprendizagem ocorre o tempo todo e em todas as situações em que os indivíduos agem e interagem, refletem e pensam. Conforme Schön (1983), uma experiência pode ser vivenciada e não se aprender nada com ela. A capacidade de refletir sobre a experiência é que faz a diferença.

Quanto ao modelo de Piaget, Kolb (1984) assevera que a aprendizagem experiencial empresta uma condição básica para sustentar o desenvolvimento cognitivo: a experiência permeia todo o processo dialético firmado entre conhecimento e aprendizado. Para Piaget (1974), a aprendizagem é provocada e não espontânea e ocorre quando há aquisição de conhecimento em função da experiência. Segundo Kolb (1984), na concepção de Piaget, assimilação e acomodação são recorrentes ao processo de crescimento cognitivo, do concreto para o abstrato e do ativo para o reflexivo. Baseia-se na operação contínua entre assimilação e acomodação, ocorrendo em fases sucessivas, cada uma das quais incorporando o que já aconteceu em um novo nível de funcionamento cognitivo.

Na aprendizagem, os conceitos são derivados e continuamente modificados pela experiência. A aprendizagem experiencial é muitas vezes entendida como um conjunto de ferramentas e técnicas para fornecer aos alunos experiências a partir do qual eles podem aprender (KOLB; KOLB, 2005). Nenhuma experiência tem valor predeterminado. Assim, o que pode ser uma experiência gratificante para uma pessoa, pode ser uma experiência prejudicial para outra; a experiência presente é uma função da interação entre suas experiências passadas e a situação atual.

A teoria é facilmente ligada à prática educativa, uma vez que para cada estilo de aprendizagem identificado são sugeridas atividades e estratégias específicas de ensino. A Teoria da Aprendizagem Experiencial (ELT) fornece um modelo holístico do processo de aprendizagem e um modelo multilinear

do desenvolvimento adulto, os quais são consistentes com o que se sabe sobre como as pessoas aprendem, crescem e se desenvolvem (KOLB; KOLB, 2005).

Com base na teoria da aprendizagem experiencial, Kolb (1984) definiu os estilos de aprendizagem como estado duradouro e estável, que provém de configurações conscientes das transações entre indivíduo e o seu meio ambiente.

COMPREENDENDO OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Estilos de aprendizagem são preferências nos modos como as pessoas percebem, captam, assimilam e processam a informação (FELDER, 1996). Também podem ser definidos como características individuais de perceber e sistematizar as experiências. Para Miranda e Moraes (2008), o estilo de aprendizagem é definido, por vezes, em termos de comportamento, preferências, predisposições, tendências, processo de tratamento de informação, representação de situações de aprendizagem, ou ainda em termos de dimensões da personalidade. Baseado no original de Kurt Lewin, “*The Lewinian Experiential Learning Model*”, Kolb (1984) desenvolveu o modelo de quatro estágios adaptativos, o chamado círculo de aprendizagem experiencial.

A aprendizagem é descrita como um processo pelo qual os conceitos são derivados e continuamente modificados pela experiência. Para Kolb (1984), todo o processo de aprendizagem eficaz é cíclico. Este ciclo tem início com a Experiência Concreta (EC) – sentir; em seguida a Observação Reflexiva (OR) – observar; após assimilar a reflexão com uma teoria vem a Conceituação Abstrata (CA) – pensar; e, finalmente, as hipóteses são testadas em novas situações na Experimentação Ativa (EA) – agir.

Nesse ciclo de aprendizagem, Kolb (1984) identificou duas dimensões de aprendizagem distintas, cujos estilos de aprendizagem transitam entre a percepção e o processamento: a) Percepção da informação: dimensão representada pela experiência concreta (EC) *versus* a conceituação abstrata (CA) e b) Processamento da informação: dimensão representada pela observação reflexiva (OR) *versus* a experimentação ativa (EA).

Como resultado da dupla combinação, são abstraídos quatro estilos de aprendizagem: Divergente = EC+OR (alunos reflexivos), que possuem forte capacidade de imaginação, desempenhando melhor as atividades que exigem geração de ideias baseadas em várias perspectivas, interessam-se por pessoas, tendem a ser emotivos; Assimilador = CA+OR (alunos teóricos), que possuem grande capacidade de criar modelos teóricos, sobressaindo-se no raciocínio indutivo; para quem possui este estilo a teoria precisa ser sólida e lógica; Convergente = CA+EA (alunos pragmáticos), que se concentram na aplicação prática das ideias e, por meio do raciocínio hipotético-dedutivo, concentram-se em problemas específicos; e o Acomodador = EA+EC (alunos ativos) que gostam de executar planos e experimentos envolvendo-se em novas experiências. São mais arriscados que os outros estilos e se adaptam melhor às circunstâncias imediatas.

Estilos de aprendizagem são, portanto, modos especializados de adaptação que são reforçados pela escolha permanente de situações em que um estilo é bem-sucedido (KOLB; KOLB, 2005). O ciclo completa-se com a passagem pelos quatro estágios, necessários e complementares, mas reinicia-se para cada nova aprendizagem. Desde que um estilo específico de aprendizado represente uma preferência individual por apenas um ou dois dos quatro modos do ciclo de aprendizagem, sua eficácia é limitada às situações de aprendizagem que exigem essas forças.

Kolb (1984) valida a importância do papel do professor para ser capaz de identificar os diferentes estilos de aprendizagem, e intervir quando necessário, a fim de garantir que a aprendizagem ocorra. Para Almeida (2010), os professores devem elaborar aulas que explorem os estilos de aprendizagem preferenciais dos discentes, e possibilitem desenvolver os estilos não preferenciais. Para García e Conde (2003); Holtbrugge e Mohr (2010), a complexidade de todos os elementos tem levado pesquisadores a desenvolverem linhas de trabalho sobre diferentes aspectos da educação de adultos e, entender as preferências dos estilos de aprendizagem dos indivíduos é de crescente importância no ensino superior, por inúmeras razões. Uma das razões é que os estilos de aprendizagem podem variar de cultura para cultura; outra razão é que as universidades precisam repensar

e ajustar seus métodos de ensino e seus currículos, a fim de permitir que todos os alunos alcancem seus objetivos de aprendizagem.

A literatura é vasta e apresenta grande quantidade de instrumentos para medir os modelos de estilos de aprendizagem. Com base no estudo de Coffield *et al.* (2004), foram identificados 71 instrumentos para medir o estilo de aprendizagem. Destes, o autor destaca 13 como os mais influentes e que atendem os quesitos de confiabilidade, validade e aplicação prática. Para este trabalho foi utilizado o instrumento *Learning Style Inventory (LSI)*. O *LSI*, segundo Kolb e Kolb (2005), foi criado com dois propósitos: a) para ser uma ferramenta educacional que permitisse o entendimento do indivíduo sobre o seu próprio aprendizado, e b) para ser uma ferramenta de investigação da teoria da aprendizagem experiencial de David Kolb ao investigar as características dos estilos de aprendizagem individuais.

Como já citado, cada indivíduo tem seu estilo de aprendizagem, mas poderá desenvolver outro estilo desde que estimulado e pressupõe-se que para isto ele tenha que desenvolver alguma habilidade. O desenvolvimento de novas habilidades na formação do discente pode ser estimulado pelos docentes por meio de diferentes estratégias de ensino.

AQUISIÇÃO DE HABILIDADES COMO DESAFIO NA PRÁTICA DO ENSINO SUPERIOR

A capacidade de aprender é uma das habilidades mais relevantes que se pode adquirir e desenvolver, e, frequentemente, o aluno se defronta com novas experiências na vida, na carreira, no estudo ou no trabalho (CERQUEIRA, 2000). Partindo do princípio de que experiência é o conjunto de reações físicas, cognitivas e emocionais que as pessoas experimentam quando veem ou interagem em um sistema, as instituições de educação parecem um local fundamental para o estímulo e desenvolvimento de novas habilidades, além de propiciar a reflexão sobre as experiências já vivenciadas. A habilidade de refletir é definida por McLoughlin e Luca (2003) como o processo que possibilita conexões entre vários elementos de certa experiência. De acordo com Schön (1983), a aprendizagem acontece somente quando o indivíduo reflete sobre sua experiência pessoal e a reflexão ajuda a clarificar o entendimento que os indivíduos têm do mundo e a criar novas possibilidades para o futuro.

Tal como indica Fornasier (2011), as habilidades estão associadas ao saber-fazer, ou seja, é uma ação física ou mental que indica a capacidade para desempenhar as diferentes tarefas de uma função. Para Freire e Shor (2003), o discente que desenvolve o ato de conhecer e produzir conhecimento deve possuir habilidades, como a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento, a inquietação e a incerteza. O próprio pensamento, segundo Peterson (1975), pode ser considerado uma habilidade que utiliza a aprendizagem passada e as percepções presentes numa eterna reelaboração. A aprendizagem é uma ação educativa, que desenvolve nos sujeitos habilidades que os tornam capazes de se relacionar com o meio em que vivem; é mais do que a simples obtenção de informação; é a criação e formação de algo que melhore a capacidade e o desempenho mediante habilidades e instrumentos.

Como primeiro estágio da aprendizagem, pressupõe-se a necessidade de aquisição de diversas habilidades motoras, assim como conhecimentos que possam ser empregados em prol dessa aquisição. Habilidade é algo que está

relacionado à capacidade de agir mental, física, financeira, legal, jurídica e institucionalmente, entre outras formas (NOBRE; TOBIAS; WALKER, 2011). A fase cognitiva refere-se às capacidades mentais, e ocorre quando a tarefa é nova para o discente, de modo que, seja necessário desenvolver uma habilidade para a futura realização desta tarefa. Um segundo estágio seriam a fixação (habilidade fechada) e a diversificação (habilidade aberta) da habilidade. Neste momento o indivíduo precisa esforçar-se para aperfeiçoar a habilidade, fazendo adaptações ao padrão de movimento e as solicitações específicas (MAGILL, 2000; FREUDENHEIM, 2005; TANI, 2005).

Certas habilidades são fáceis de serem identificadas, enquanto outras são menos visíveis e devem ser identificadas pelo estudo do comportamento dos indivíduos (HALADYNA, 1997). Para Andrews, Clark e Glew (2011), os discentes e docentes precisam refletir sobre os fundamentos de sua prática profissional e pensar sobre como experiências anteriores podem ser usadas para orientar, informar e melhorar as decisões futuras.

Um componente dominante nas reformas em educação é o esforço para desenvolver estudantes com habilidades cognitivas de alto nível, ou seja, o ato requer uma mudança no processo ensino-aprendizagem, em que a habilidade de ter pensamento analítico, crítico e reflexivo, saber tomar decisões, saber resolver problemas, saber aprender de forma autônoma e saber formular perguntas, resolver problemas, passar de uma abordagem algorítmica para ser abordada na ótica da criatividade, combatendo o conceito de que cada problema tem uma única e correta solução (ZOLLER; PUSHKIN, 2007).

o futuro administrador, conforme Sauaia (1995), está sujeito a demandas que o desafiam de duas maneiras: a) ter conhecimentos técnicos para praticar a administração-ciência e seguir aprendendo com a própria vivência; b) ter habilidades práticas para fazer uso do conhecimento, e, assim, poder praticar a administração-arte e interagir afetiva e emocionalmente com as pessoas. As metodologias de ensino tradicionais não permitem ao futuro administrador, como aluno, experimentar os prazeres e as frustrações reais de sua profissão. As instituições de ensino superior encontram dificuldades em preparar o administrador para a profissão, em estabelecer um nível de

educação formal que possa ser considerado plenamente satisfatório, tanto do ponto de vista do aluno recém-formado quanto do ponto de vista das empresas que o contratam (SAUAIA, 1995).

A profissão de administrador está fortemente relacionada com os desafios cotidianos do trabalho e com a complexidade, que exigem a mobilização de diversas habilidades. De acordo com Philip (2006), ensinar como desenvolver a reflexão não é uma tarefa fácil. O processo da reflexão deixa discentes, e também alguns docentes, em situação pouco confortável. McLoughlin e Luca (2003) destacaram que não basta aos futuros administradores ter apenas habilidades técnicas, eles precisam ter também habilidades de comunicação, trabalho em equipe, ter consciência social e global, ser autodirigido e estar preparado ao longo da vida. De acordo com Martin *et al.* (2010), as estratégias para facilitar o desenvolvimento da habilidade da reflexão melhoram significativamente os resultados obtidos pelos estudantes no processo ensino aprendizagem.

Vários métodos de aprendizagem podem promover o desenvolvimento de ampla gama de habilidades, a fim de, introduzir variedade nos programas de ensino em geral (JENNINGS, 2000; 2002; CHANG, 2003; CHANG *et al.*, 2005). Biggs (2003) destacou que estava acontecendo uma mudança no foco do processo ensino aprendizagem, referente ao que os professores e os estudantes fazem na sala de aula nos cursos de ensino superior. Os docentes podem facilitar o desenvolvimento da habilidade de estudo autônomo nos discentes se deliberadamente aceitarem e atribuírem a eles a corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem.

Surge então, o desafio dos docentes em atender os diferentes estilos de aprendizagem dos discentes. A adoção de estratégias de ensino pelos docentes deve considerar a necessidade de desenvolvimento de competências dos discentes, o que ratifica a necessidade de centrar o processo de ensino no aluno. Na proposta de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de Administração, Silva *et al.* (2012) apresentam as estratégias de ensino em ação como uma dimensão que pode auxiliar os docentes a propiciarem experiências aos discentes no contexto da sala de aula, que contribuam para a sua aprendizagem de forma mais significativa. Os autores propõem

a adoção de casos para o ensino, da aprendizagem baseada em problemas, dos jogos e das simulações empresariais como estratégias de ensino ativas, uma vez que aliam teoria, prática e a vivência em equipe, favorecendo todos os estilos de aprendizagem (CHANG *et al.*, 2001).

Os casos para ensino, por exemplo, ajudam os alunos a desenvolver habilidades interpessoais, habilidades de comunicação e melhoram a habilidade de ouvir (JENNINGS, 1996). Além disso, tornam os processos de ensinar e aprender como indissociáveis, uma vez que a vivência da experiência em sala de aula possibilita ao aluno uma participação mais ativa na relação com o professor e com os colegas, e, se a experiência for mediada pela reflexão, pode contribuir significativamente no desenvolvimento de habilidades.

Ao incluir na ação docente a necessidade de compreender os diferentes estilos de aprendizagem, a adoção de estratégias de ensino em ação que articulem teoria-prática, ação-reflexão como um processo experiencial voltado para o desenvolvimento de habilidades, o docente assume um papel determinante na formação de administradores.

Por outro lado, esse processo exige dos docentes mais tempo na preparação de suas aulas, pois estes devem passar aos alunos não apenas o conhecimento, mas precisam estimulá-los a refletir sobre as experiências vivenciadas e avaliar as implicações da experiência no seu processo de desenvolvimento profissional. Assim, percebe-se a relevância de estudos que articulem duas dimensões do sistema de aprendizagem em ação - estilos de aprendizagem e estratégias de ensino em ação, aliadas ao desenvolvimento de habilidades no âmbito da educação em Administração.

CAMINHO METODOLÓGICO

Com o objetivo de identificar os estilos de aprendizagem experiencial e sua relação com a percepção das habilidades adquiridas pelos discentes dos cursos de Administração após a aplicação de um caso para ensino, foi realizada uma pesquisa de natureza quantitativa, do tipo *survey*, com alunos do Curso de Administração de duas Universidades, uma pública localizada no Nordeste e outra comunitária que atua no Sul do Brasil. Do ponto de vista das técnicas de coleta de dados, a pesquisa é considerada do tipo descritiva, e exploratória-descritiva no que se refere ao tratamento estatístico.

A identificação da população da pesquisa foi definida da seguinte forma. Utilizando o critério de acessibilidade, foi definido um quantitativo de turmas cujos professores aceitaram colaborar com o estudo. Na instituição localizada em Santa Catarina, foram cinco turmas do segundo, terceiro, quarto e oitavo período. Já na Universidade localizada no Nordeste foram duas turmas, uma do quinto e outra do sétimo período. O número total de alunos matriculados nas turmas das duas instituições e que integrou a população do estudo foi de 231 discentes ativos matriculados no curso de Administração nas turmas pesquisadas. Deste total de alunos, 167 (72,29%) eram alunos da instituição de Santa Catarina, e 64 (27,71%) eram alunos da instituição da Paraíba. Da população total de 231 discentes, 187 estavam presentes na aula no dia da aplicação da pesquisa, o que representou uma amostra de aproximadamente 81%.

Para alcançar o objetivo proposto na pesquisa, foram utilizados dois instrumentos para a coleta dos dados. O Inventário de Estilos de Aprendizagem – *Learning Style Inventory (LSI)* foi utilizado para identificar os estilos de aprendizagem dos alunos. O instrumento foi projetado para ajudar as pessoas a identificarem a maneira como elas aprendem com a experiência. Inicialmente, em 1971, o inventário era composto por um conjunto de nove fatores. Na revisão de 1985 o inventário sofreu alterações e passou a ter 12 fatores. Cada fator apresenta quatro terminações a serem ordenadas de forma crescente pelo aluno em graus de 1 a 4, de acordo,

respectivamente, com a menor ou a maior probabilidade de aprendizado percebida por ele, sendo que 1 tem peso menor que 4. Em 1993, as alterações feitas foram na ordem dos fatores, para uma sequência aleatória, visando assim aumentar a confiabilidade deste instrumento. Em 1999 e 2005 foram feitas apenas revisões, sem alterações no formato (LEITÃO, 2006). O Kolb *Learning Style Inventory* (KLSI) difere de outros testes de personalidade e estilos de aprendizagem utilizados na educação, por ser baseado em uma teoria abrangente de aprendizagem e desenvolvimento (KOLB; KOLB, 2005).

Já o instrumento utilizado para avaliar o desenvolvimento de habilidades adquiridas após a aplicação de um caso para ensino foi o questionário *Skills Acquisition Questionnaire* de Miles, Biggs e Schubert (1986). Os autores formularam o questionário com 28 questões, associadas a uma escala de 6 pontos, com base nos resultados de uma combinação dos questionários produzidos por outros pesquisadores, realizada em 1979. No questionário desenvolvido por Miles Biggs e Schubert (1986), foram investigados habilidades, atitudes e conhecimentos. Para esta pesquisa, foram analisadas as 28 questões e identificadas 18 questões específicas sobre habilidades. Em relação à escala intervalar, optou-se pela manutenção da utilizada pelos autores que possui seis pontos, sendo 1 correspondente a “Nada” e 6 corresponde a “Muito”. Foi invertida apenas a ordem de valores para melhor entendimento da mesma pelos alunos brasileiros.

A coleta de dados foi realizada no mês de novembro de 2011 nas duas Universidades, por um dos autores do artigo, assegurando, com isso, a uniformidade e a consistência dos resultados. A pesquisa envolveu a aplicação de um caso para ensino, de autoria de Roesch (2005). A escolha do caso se deu pela versatilidade do mesmo e a possibilidade de ser aplicado em turmas de semestres diferentes. Foi estabelecido um cronograma para a aplicação do mesmo “caso” em todas as turmas para, assim, trabalhar nas mesmas condições em toda a amostra pesquisada.

A condução do processo de aplicação ocorreu da seguinte forma. Primeiramente, os discentes receberam uma breve explicação sobre o trabalho e seus objetivos e; a seguir, foi entregue um “caso” para leitura e discussão em grupos de até seis alunos e resolução das questões. Finalizada

a discussão em pequenos grupos, foi realizada a discussão com o grande grupo. Concluída a discussão do caso, foram entregues os dois instrumentos e fornecidas as instruções para o devido preenchimento.

O primeiro instrumento a ser respondido pelos discentes foi o de Habilidades de Miles, Biggs e Schubert (1986), em função da reação imediata dos alunos após a solução do “caso”, uma vez que o objetivo era identificar a contribuição do caso no desenvolvimento das habilidades. Em um segundo momento, foi aplicado o questionário com o Inventário dos Estilos de Aprendizagem de Kolb (1976) e revisado em 1985 e 1993, traduzido e validado por Cerqueira (2000), pois os estilos não são influenciados em função da realização de apenas uma atividade diferente. Todas as pesquisas foram realizadas em sala de aula e em horários previamente agendados com o docente responsável pela disciplina no dia da realização da pesquisa. Durante todas as etapas, um dos pesquisadores permaneceu em sala de aula para esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem enviesar as respostas e, conseqüentemente, a pesquisa.

Os aspectos éticos apresentados por Tuckman (2002) – direito à privacidade, direito ao voluntariado, direito ao anonimato e direito à confidencialidade – foram considerados na aplicação desta pesquisa, uma vez que não houve obrigatoriedade na participação e não foi solicitada a identificação dos participantes.

A análise dos dados foi realizada com base na utilização de técnicas estatísticas uni e multivariadas, por meio do *software Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*, versão 18.0. A caracterização do perfil dos respondentes foi percebida após a análise descritiva.

Para estimar a adequação da análise uni e multivariada, foram aplicados testes para avaliar no nível de consistência interna dos resultados, a confiabilidade e normalidade dos dados.

Entre os métodos univariados, utilizou-se a análise de variância – ANOVA, e a comparação simultânea das médias. Adotou-se o intervalo de confiança de 95%, o que determina que o coeficiente de significância (α) seja de 5%.

A análise multivariada foi utilizada com o objetivo de identificar fatores relacionados às habilidades e de subsidiar a avaliação da relação entre os

estilos de aprendizagem e o nível de desenvolvimento de habilidades. Para avaliar o nível de adequabilidade da análise estatística, adotaram-se os seguintes valores de referências:

Tabela 1 Indicadores e valores de referência da análise estatística dos dados

Indicadores	Valores de referências
Alpha de Cronbach	Maior ou igual a 0,7
Teste de Esfericidade de Bartlet (<i>p-value</i>)	Menor que 0,05
KMO	Maior ou igual a 0,6
Variância Explicada	Maior ou igual a 0,5
Escore (carga fatorial)	Maior ou igual a 0,5
ANOVA (Nível de Significância)	Até 0,05

Fonte: Hair *et al.* (2005) e Costa (2011).

Em função do tipo de pesquisa, foi realizada uma análise fatorial exploratória (AFE), que é “um procedimento de redução de variáveis, com a reunião de um conjunto de itens de variação conjunta em um mesmo fator” (COSTA, 2011, p. 217), que tem como objetivo avaliar o comportamento das variáveis e o seu agrupamento em fatores. Para Costa (2011), existem procedimentos para a análise fatorial que devem ser utilizados quando se deseja elaborar uma escala, que envolvem três decisões: a) avaliação preliminar (análise de adequação da amostra, decisão sobre o método de análise); b) decisões de análise (método de extração, número de fatores e rotação dos fatores) e; c) avaliação dos fatores (variância explicada, escores fatoriais e comunalidades). Todos esses procedimentos foram seguidos com o objetivo de garantir a confiabilidade no processo de análise com base nos indicadores e valores de referência. A análise e discussão dos resultados são apresentadas na próxima seção.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

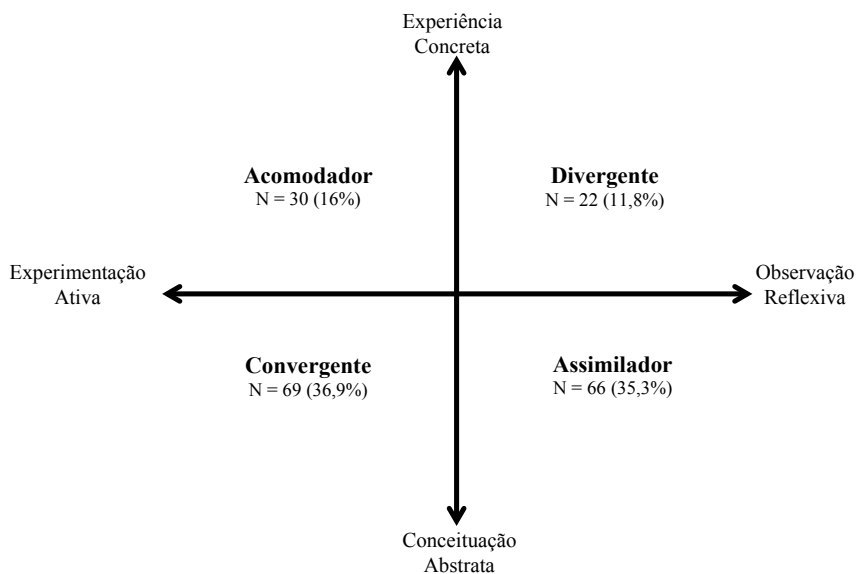
Os resultados da pesquisa possibilitaram a identificação dos estilos de aprendizagem experiencial dos alunos e sua relação com a percepção das habilidades adquiridas pelos alunos, baseados na aplicação de um caso para ensino.

A amostra total da pesquisa foi de 187 discentes de graduação do curso de Administração, dos quais 24,6% estudam em uma Universidade Federal localizada no Nordeste brasileiro e 75,4 % estão regularmente matriculados em uma Universidade Comunitária localizada no Sul do Brasil. Em relação ao gênero, 57,2% dos alunos pesquisados são do gênero feminino e 42,8% do gênero masculino. No que diz respeito à faixa etária, os resultados da pesquisa revelaram que a maior parte da amostra, 63,1% dos alunos, está na faixa de 18 a 24 anos. Esse dado é interessante, uma vez que no Plano Nacional de Educação a meta é ter alunos na educação superior na faixa de 18 a 24 anos.

A pesquisa reuniu os alunos que estavam cursando entre o segundo e o oitavo período do curso. Os resultados indicaram que 32,1% dos alunos estavam cursando o 2º período do curso no momento da realização da pesquisa, 6,42% estavam vinculados ao 3º período, 4,81% ao 4º período, 21,93% ao 5º período, 11,76% ao 7º período e 22,99% ao 8º período. A pesquisa não contemplou alunos matriculados no sexto período do curso.

Após a análise descritiva do perfil dos respondentes, iniciou-se a identificação dos estilos de aprendizagem da amostra. Essa etapa inicial foi importante para, posteriormente, possibilitar associações entre os estilos de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades percebido pelos alunos após a experiência de participação em uma seção de análise de um caso para ensino. A determinação dos estilos de aprendizagem predominantes seguiu as orientações definidas no inventário dos estilos de aprendizagem proposto por Kolb e os resultados estão representados na Figura 1.

Figura 1 Estilos de aprendizagem dos alunos pesquisados



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Kolb (1984).

N = Número de alunos com predominância do estilo de aprendizagem correspondente.

Número total de Observações = 187

Os resultados da pesquisa indicaram a predominância dos estilos Convergente e Assimilador. Apesar de os resultados acima caracterizarem os estilos de aprendizagem dos resultados dos alunos das duas instituições, uma análise por instituição indica que há uma similaridade entre os estilos dos alunos das duas instituições pesquisadas. Os alunos com estilo de aprendizagem predominantemente Assimilador são caracterizados pela capacidade de criar modelos teóricos, assimilar observações descontraídas e transformá-las em uma estrutura concisa e lógica. Já os Convergentes são orientados para a ação e são solucionadores de problemas específicos, além de procurar descobrir a utilidade prática de ideias e teorias. A Tabela

2, a seguir, apresenta uma distribuição dos estilos de aprendizagem por período em que os alunos estavam matriculados no momento da realização a pesquisa.

Tabela 2 Distribuição dos estilos em cada período

Estilos de Aprendizagem Predominante	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	7º Período	8º Período	Total
Convergente	20	3	2	15	10	19	69
Divergente	8	1	3	3	2	5	22
Acomodador	15	3	1	3	3	5	30
Assimilador	17	5	3	20	7	14	66
Total	60	12	9	41	22	43	187

Como se pode observar na Tabela 1, o estilo Assimilador (combinação da observação reflexiva e da conceituação abstrata) predominou no terceiro e quinto períodos. Já o estilo Convergente está presente, de forma significativa, nos alunos do segundo, quinto, sétimo e oitavo período, e o estilo Divergente foi o que apresentou o menor número de observações ($n = 22$). 50 % dos alunos com estilo de aprendizagem Acomodador estava cursando o segundo período do curso.

Considera-se que a baixa presença dos estilos de aprendizagem Divergente e Acomodador não reduz a importância de tais estilos para a aprendizagem dos alunos, mas revela a necessidade de fomentar experiências de aprendizagem, que sejam capazes de compatibilizar a experiência concreta com a ação e a reflexão. O resultado ilustra que a amostra pesquisada tem características peculiares que podem indicar percepções diferentes sobre o processo de aprendizagem. Cabe ao professor ter a consciência dessa diversidade e da necessidade de pensar sobre a ação docente de uma forma mais dinâmica. As estratégias de ensino em ação (LIMA; SILVA, 2012) podem auxiliar o planejamento das atividades dos docentes.

A heterogeneidade de estilos de aprendizagem em uma mesma sala de aula torna a atividade do docente desafiadora, uma vez que, ao preconizar

uma abordagem integradora e sistêmica, a aprendizagem experiencial considera a necessidade de integrar o pensamento, a percepção, o sentimento e o comportamento dos participantes para tornar a experiência vivenciada por eles significativa e transformadora, não só do ponto de vista cognitivo, mas também do comportamental e social.

Uma reflexão sobre os resultados dos estilos de aprendizagem dos alunos pesquisados revela a importância do estabelecimento de um ambiente de aprendizagem centrado numa aprendizagem autodirecionada, com o apoio do professor, e centrado na potencialização das características dos estilos de aprendizagem predominantes e que também contribua para o desenvolvimento de outros estilos de aprendizagem, o que depende das situações e das experiências vivenciadas no ambiente da sala de aula e fora dela.

ANÁLISE DESCRITIVA E EXPLORATÓRIA DO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

A análise do desenvolvimento das habilidades teve início com o agrupamento das variáveis por meio da realização de uma análise fatorial exploratória. O objetivo era simplificar o conjunto de variáveis e possibilitar a identificação de fatores comuns que apresentavam forte interdependência entre variáveis. A análise considerou as 18 habilidades extraídas do *Skills Acquisition Questionnaire* de Miles, Biggs e Schubert (1986). A análise fatorial possibilitou o agrupamento de cinco fatores, com um total de 13 habilidades, cujas medidas descritivas e complementares são apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3 Medidas Descritivas e Complementares dos Fatores

Variáveis	média	desvio	assim.	curtose	escores fatorais
Fator 1: Planejamento e Ação Gerencial Integrada					
5- Habilidade para o planejamento das operações de negócio.	4,14	0,96	-0,23	-0,33	0,62
6- Habilidade para implementar seus planos e ideias.	4,37	1,06	-0,51	0,27	0,52
10- Habilidade de tomar decisões com base na informação incompleta.	3,95	0,99	-0,37	0,29	0,65
12- Habilidade de buscar e utilizar informações para a resolução de problemas.	4,79	0,87	-0,26	-0,63	0,55
14- Habilidade de integrar a aprendizagem das áreas funcionais (Administração Geral, Recursos Humanos etc.)	4,45	0,93	-0,35	-0,06	0,70
<i>Medidas Centrais do Fator 1</i>	<i>4,33</i>	<i>0,64</i>	<i>-0,16</i>	<i>0,27</i>	
Fator 2: Comportamento Gerencial					
11- Aprendizagem de algo importante sobre si mesmo como um gerente.	4,54	0,91	-0,14	-0,55	0,66
16- Habilidade de introspecção sobre si mesmo.	4,42	1,01	-0,21	-0,55	0,61
17- Experiência com um novo comportamento.	4,42	0,95	-0,24	-0,52	0,85
18- Aprendizagem de um novo comportamento.	4,67	0,96	-0,21	-0,21	0,80
<i>Medidas Centrais do Fator 2</i>	<i>4,52</i>	<i>0,75</i>	<i>-0,13</i>	<i>-0,21</i>	
Fator 3: Comunicação Interpessoal					
1- Habilidade de se comunicar clara e eficazmente com os seus colegas.	4,65	0,98	-0,42	-0,23	0,79
2- Habilidade de motivar as pessoas que trabalham com você.	4,32	0,95	-0,21	0,11	0,72
<i>Medidas Centrais do Fator 3</i>	<i>4,50</i>	<i>0,78</i>	<i>-0,61</i>	<i>0,95</i>	
Fator 4: Confiança na Resolução de Problemas					
7- Habilidade de resolver problemas práticos.	4,89	0,91	-0,65	0,13	0,68
8- Confiança em sua habilidade de trabalhar independentemente.	4,93	1,00	-0,90	0,76	0,68
<i>Medidas Centrais do Fator 4</i>	<i>4,91</i>	<i>0,78</i>	<i>-0,67</i>	<i>-0,05</i>	
Medidas Complementares					
Teste de Esfericidade de Barlett (Qui-quadrado)	896,236	Teste de Esfericidade de Barlett (p-value)		0,00	
KMO	0,849	Alfa de Cronbach		0,82	
Variância Explicada	51,60	Número de Observações		187	

Método de Extração da Análise Fatorial: Análise de componentes principais com base no Software SPSS 18,0

Método de Rotação da Análise Fatorial: Varimax com normalização de Kaiser

As medidas descritivas dos resultados da pesquisa revelam que a aplicação do caso de ensino escolhido, publicado por Roesch (2005) sobre a Fundação Lindolfo Saraiva, teve, de acordo com a percepção dos alunos que vivenciaram a experiência, uma contribuição significativa no desenvolvimento dos atributos associados às habilidades do Administrador. Isso pode ser constatado pela análise dos valores da média, do desvio padrão e da assimetria e curtose, que caracteriza a normalidade dos dados da pesquisa. Com exceção da “habilidade de tomar decisões com base na informação incompleta”, com média 3,95, todas as outras médias apresentaram valores entre 4 e 5. Os escores fatoriais também apresentaram valores significativos acima de 0,5.

No que se refere às medidas complementares, constata-se a adequabilidade e confiabilidade da análise fatorial exploratória, de acordo com os preceitos de Hair *et al.* (2005) e Costa (2009).

O primeiro fator identificado está associado à habilidade de planejamento e ação gerencial integrada. A experiência de participação em um caso para ensino levou os alunos a perceberem que o mesmo pode contribuir para o planejamento das operações de uma empresa, por meio da identificação de planos, ideias, busca de informação e articulação entre as várias áreas funcionais da empresa.

Já o segundo fator foi associado ao comportamento do gerente, pois as variáveis agrupadas estão relacionadas ao autoconhecimento e a necessidade de estar aberto a vivência e a aprendizagem de novos comportamentos.

A comunicação interpessoal é uma habilidade que envolve a clareza na comunicação com os colegas e a motivação da equipe. Esse fator é interessante na medida em que revela que a experiência de vivência um caso para ensino, na percepção dos alunos, pode potencializar o desenvolvimento da comunicação.

A análise das duas variáveis que compõem o quarto fator caracteriza a habilidade de confiança na resolução de problemas. Para os alunos que participaram da pesquisa, este fator foi o que representou a maior média em termos de desenvolvimento da habilidade. Isso sugere que

a utilização de casos para o ensino pode contribuir tanto para levar os alunos a compreenderem melhor a dinâmica da prática profissional e contribuir para torná-los profissionais mais independentes. Isso contribui, de fato, para que eles se tornem mais confiantes como administradores.

Após a identificação dos fatores, buscou-se realizar uma análise descritiva e de agrupamento, por meio da realização de uma análise de variância (ANOVA) entre as habilidades e os estilos de aprendizagem. Os resultados estão indicados a seguir.

Tabela 4 Médias do Desenvolvimento de Habilidades após a aplicação do caso para ensino por Estilo de Aprendizagem

Variáveis	divergente	convergente	assimilador	acomodador	ANOVA
Fator 1: Planejamento e Ação Gerencial Integrada					
5- Habilidade para o planejamento das operações de negócio.	4,05	4,30	4,11	3,97	F = 0,37 Sig. = 0,77
6- Habilidade para implementar seus planos e ideias.	4,45	4,51	4,27	4,26	
10- Habilidade de tomar decisões com base na informação incompleta.	3,86	3,94	3,97	3,96	
12- Habilidade de buscar e utilizar informações para a resolução de problemas.	4,68	4,82	4,76	4,83	
14- Habilidade de integrar a aprendizagem das áreas funcionais (Administração Geral, Recursos Humanos etc.)	4,45	4,48	4,44	4,43	
Fator 2: Comportamento Gerencial					
11- Aprendizagem de algo importante sobre si mesmo como um gerente.	4,64	4,44	4,58	4,60	F = 1,02 Sig. = 0,38
16- Habilidade de introspecção sobre si mesmo.	4,59	4,48	4,45	4,10	
17- Experiência com um novo comportamento.	4,77	4,42	4,34	4,30	
18- Aprendizagem de um novo comportamento.	4,86	4,75	4,65	4,43	
Fator 3: Comunicação Interpessoal					
1- Habilidade de se comunicar clara e eficazmente com os seus colegas.	4,86	4,77	4,50	4,60	F = 0,75 Sig. = 0,52
2- Habilidade de motivar as pessoas que trabalham com você.	4,40	4,33	4,30	4,30	

Variáveis	divergente	convergente	assimilador	acomodador	ANOVA
Fator 4: Confiança na Resolução de Problemas					
7- Habilidade de resolver problemas práticos.	5,13	4,92	4,83	4,80	F = 0,16 Sig. = 0,93
8- Confiança em sua habilidade de trabalhar independentemente.	4,86	4,88	4,92	5,10	

*Além do teste Anova, também foi realizado o teste não paramétrico de Kruskal Wallis e os resultados também não revelaram diferenças estatísticas significativas entre o desenvolvimento de habilidades e os estilos de aprendizagem. Numero de observações = 187

Tomando apenas a média como análise, observam-se resultados muito interessantes que podem sugerir algumas considerações. No grupo de habilidades relacionadas ao Planejamento e à Ação Gerencial Integrada, os alunos convergentes consideram que houve um desenvolvimento de habilidades maior após a aplicação do caso para o ensino do que os alunos com outros estilos de aprendizagem predominantes. Esse dado é interessante porque alunos com estilos Convergente são mais orientados para a ação, a resolução de problemas específicos e utilizam a informação tanto para planejar quanto para a implantação de ações. O Acomodador, por outro lado, tem na busca da informação uma característica que pode ajudá-los no processo de adaptação e também no gerenciamento do risco.

Quando são analisados o segundo e o terceiro fator, comportamento gerencial e comunicação interpessoal, percebe-se que os alunos com estilos de aprendizagem Divergente reconhecem que houve maior desenvolvimento. Existe coerência desse resultado com as características das pessoas com predomínio do estilo de aprendizagem Divergente, pois gostam de lidar com pessoas, são criativos, emotivos, analisam as situações sob vários pontos de vista e também são imaginativos. Esses dois grupos de habilidades estão ligados ao comportamento humano. A análise do fator confiança na resolução dos problemas também denota relação entre os descritores das habilidades e as características dos estilos de aprendizagem

correspondentes.

Para avaliar o nível de relação entre as habilidades e os estilos de aprendizagem, foi realizada uma análise de variância, por meio do teste Anova. A adequabilidade do teste decorre da normalidade dos dados, que pode ser identificada nos escores de assimetria e curtose, indicados na Tabela 2.

Apesar de as médias entre os estilos de aprendizagem para cada um dos atributos relacionados às habilidades apresentarem diferenças, os resultados da análise de variância, mostrados na Tabela 4, revelaram que estatisticamente essa diferença não é significativa, considerando um nível de significância de 0,05. Isso sugere que a utilização da estratégia de caso para o ensino contribuiu, na percepção dos alunos, para o desenvolvimento de habilidades, mas não houve diferença estatística nas médias quando considerados os estilos de aprendizagem.

Finalmente, foi realizada uma análise de variância para avaliar se existe relação entre as variáveis instituição, gênero, idade e período em curso. Os resultados significativos da análise estão indicados na Tabela 5.

Tabela 5 Correlação entre Habilidades, Gênero, Idade, Período em Curso e Instituição

Habilidades	Gênero		Idade		Período em curso		Instituição	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Planejamento e Ação Gerencial Integrada	0,252	0,616	0,317	0,574	0,600	0,700	0,317	0,574
Comportamento Gerencial	1,095	0,297	6,966	0,009	1,191	0,315	6,966	0,009
Comunicação Interpessoal	4,199	0,042	0,048	0,826	0,904	0,480	0,048	0,826
Confiança na Resolução de Problemas	0,123	0,726	0,997	0,319	2,510	0,032	0,997	0,319

Numero de observações = 187

Os resultados revelam que há diferenças significativas entre a habilidade e o Comportamento Gerencial e a idade dos alunos que participaram da pesquisa e também entre os alunos das duas instituições pesquisadas. Já em relação

à habilidade Comunicação Interpessoal, houve diferença significativa com o gênero. Em relação à habilidade Confiança na Resolução de Problemas, houve diferença significativa com o período em curso dos alunos, no momento da realização da pesquisa. A habilidade de Planejamento e Ação Gerencial Integrada não apresenta diferença significativa com nenhuma das variáveis correlacionadas.

Estes resultados indicam que a idade e o tipo de instituição podem contribuir no desenvolvimento da habilidade de comportamento gerencial dos alunos; que o desenvolvimento da habilidade de comunicação é diferente para homens e mulheres e que o período em que o aluno se encontra matriculado tem impacto no desenvolvimento da habilidade de confiança na resolução de problemas. Futuros estudos podem aprofundar essas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de estudos que envolvem perspectivas teóricas de aprendizagem no contexto do ensino de administração contribui de forma significativa para auxiliar professores, alunos e dirigentes institucionais a ampliarem a sua compreensão sobre a complexidade e dinamismo da formação profissional no mundo contemporâneo.

Este artigo procurou estudar os vínculos entre os estilos de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades dos alunos baseados na vivência da participação em uma seção de caso para ensino. É um dos primeiros estudos empíricos realizados por pesquisadores que desenvolveram um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de administração (SILVA *et al.*, 2012), que contempla dimensões da aprendizagem que precisam ser compreendidas pelos agentes envolvidos na formação de administradores.

A heterogeneidade dos estilos de aprendizagem dos alunos que participaram do estudo revela a diversidade de esquemas de significado atribuídos por eles ao vivenciarem uma experiência, em função das características predominantes em cada estilo de aprendizagem. A maneira de aprender de um aluno com estilo de aprendizagem predominantemente divergente é diferente de um aluno com estilo de aprendizagem convergente, não porque um estilo exclui o outro, mas porque, naquele determinado momento da vida, cada aluno vivenciou experiências que potencializaram mais a capacidade de comunicação e interação, por exemplo, do que a maior atenção à busca de informação para resolução de um problema. Isso interfere na sua maneira de aprender em função do nível de interesse por atividades acadêmicas mais alinhadas ao seu estilo de aprendizagem.

O professor, nesse contexto, enfrenta vários desafios relacionados ao planejamento e à ação docente, principalmente quando reconhece a existência de estilos de aprendizagem diferentes em um mesmo ambiente de aprendizagem. A sua ação docente deve ser balizada pela identificação de que conhecimentos, habilidades e comportamentos precisam ser desenvolvidos ou potencializados e o uso de estratégias de ensino diversificadas e centradas na ação pode auxiliar tanto na potencialização de uma característica quanto

na reflexão sobre a necessidade de modificar o comportamento diante de uma nova experiência.

O estudo revelou que a utilização de um caso para ensino pode contribuir no desenvolvimento das habilidades, mas também que a natureza da habilidade (técnica ou comportamental) a ser desenvolvida pode vir a ser influenciada pelos estilos de aprendizagem. Entretanto, essa relação precisa ser mais bem compreendida em futuros estudos.

A categorização das habilidades em quatro grupos – planejamento e ação gerencial integrada, comportamento gerencial, comunicação interpessoal e confiança na resolução de problemas – e a análise da relação com os estilos de aprendizagem auxilia na compreensão do processo de aprendizagem dos alunos, assim como pode auxiliar os professores a reconhecerem a necessidade de empreender uma ação docente que torne o aluno um sujeito ativo no processo de aprendizagem, que precisa vivenciar atividades que suscitem reflexão e possibilitem tornar a atividade de ensino mais prazerosa e desafiadora.

Os estudos longitudinais com os mesmos alunos no primeiro, no quarto e no oitavo período de um curso, pode ajudar a avaliar melhor o papel das estratégias de ensino difundidas pelos professores, o desenvolvimento dos estilos de aprendizagem e das habilidades e contribuir para a institucionalização de projetos pedagógicos de cursos mais orientados para a experiência, para a reflexão e para a ação profissional. Isso não implica em colocar o conhecimento em segundo plano, mas efetivamente reconectar a teoria e a prática de forma consistente, significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, K. R. de. Descrição e análise de diferentes estilos de aprendizagem. *Interlocução*, v. 3, n. 3, p. 38-49, 2010.
- ANDREWS, J.; CLARK, R.; GLEW, B. A matter of professionalism? Reflection & Reflexivity in Continuing Engineering Education & Practice. In: WORLD ENGINEERING EDUCATION FLASH WEEK, 1., 2011, Lisboa. Disponível em: <<http://www.sefi.be/wp-content/papers2011/T1/222.pdf>>. Acesso em: 12/04/2012.
- BIGGS, J. *Teaching for quality learning at university*. 2 ed. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2003.
- CERQUEIRA, T. C. S. *Estilos de aprendizagem em universitários*. 2000. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas.
- CHANG, J.; LEE, M.; NG, K. JENNINGS, D. Strategic management and the case method: survey and evaluation in Hong Kong. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, v. 28, 2001.
- CHANG, J. Strategic management: an evaluation of the use of three learning methods in Hong Kong. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, v. 30, 2003.
- CHANG, J.; JENNINGS, D.; TO, C. K. M.; SUN, L. Strategic management: an evaluation of the use of three learning methods in China. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, v. 32, 2005.
- COFFIELD, F.; MOSELY, D.; HALL, E.; ECCLESTONE, K. *Learning Styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. London, UK: Learning and Skills Research Centre, 2004.
- COSTA, F. J. *Mensuração e Desenvolvimento de Escalas: aplicações em administração*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna. 2011.
- DEWEY, J. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York, 1930.
- DILWORTH, R. L.; WILLIS, V. J. *Action Learning and Pathways*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 2003.
- FELDER, R. M. Matters of style. *ASEE Prism*, v. 6, n. 4, p. 18-23, 1996.
- FORNASIER, C. B. R. *Sistema de integração do conhecimento organizacional pelo design thinker*. Florianópolis, 2011. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREUDENHEIM, A. M. Estabilidade e variabilidade na aquisição de habilidades motoras. In: TANI, G. (Eds.). *Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento*.

Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 117-128.

GARCÍA, A. V. M.; CONDE, M. J. R. Estilos de aprendizaje y educación superior. análisis discriminante en función del tipo de estudios. *Enseñanza*, v. 21, p. 77-97, 2003.

GODOI, C. K.; FREITAS, S. F. A aprendizagem organizacional sob a perspectiva sócio-cognitiva: contribuições de Lewin, Bandura e Giddens. *Revista de Negócios*, v. 13, n. 4, p. 40-55, 2008.

HAIR, JR. J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookmann, 2005.

HAIR, JR. J. F.; BLACK, W.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. *Análise multivariada de dados*. 6.ed. Porto Alegre: Bookmann, 2009.

HALADYNA, T. M. *Writing test items to evaluate higher order thinking*. London: Allyn and Bacon, 1997.

HANSON, K. R. *Action learning strategies on continuous improvement efforts in elementary schools*. La Verne, California, 2010. Thesis (Doctor of Education in Organizational Leadership). University of La Verne.

HIROTA, E. H. *Desenvolvimento de competências para a introdução de inovações gerenciais na construção através da aprendizagem na ação*. Porto Alegre, 2001. Tese (Doutorado em Engenharia Civil) – Programa de Pós-graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HOLTBRÜGGE, D.; MOHR, A. T. Cultural determinants of learning style preferences. *Academy of Management Learning & Education*, v. 9, n. 4, p. 622-637, 2010.

IFAL. *International foundation for action learning*. Disponível em: <<http://www.ifal.org.uk/origins.htm>>. Acesso em: 11/05/2011.

INSPER. Instituto de Ensino e Pesquisa. *O estudo de caso como prática pedagógica*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=miTz_NybA28>. Acesso em: 13/04/2012.

JENNINGS, D. Strategic management and the case method: survey and evaluation. *Developments in Business Simulation & Experiential Exercises*, v. 23, 1996.

_____. Strategic management: an evaluation of the use of three learning methods. *Developments in Business Simulation & Experiential Learning*, v. 27, 2000.

_____. Strategic management: an evaluation of the use of three learning methods. *The Journal of Management Development*, v. 21, n. 9, p. 655-665, 2002.

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

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

LEITÃO, M. B. P. *Estilos de aprendizagem sob a ótica da psicologia evolucionista*. 2006.

Natal, 2006. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) – Departamento de Fisiologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

LEWIN, K. *Dinâmica de grupo*. 1.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1948.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. Difusão das Estratégias de Ensino balizadas pela Aprendizagem em ação no Curso de Administração. In: ENCONTRO da ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 36., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

MAGILL, R. A. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. 5.ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2000.

MAIA, G. L. L.; IPIRANGA, A. S. R. O perfil de competências do trabalhador do conhecimento: um estudo multicaso nas empresas do segmento de TI & T. In: *Repensando as organizações: da formação à participação*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. p. 339-362.

MARQUARDT, M. *Optimizing the power of action learning. Solving problems and building leaders in real time*. Davies-Black. Boston; London, 2004.

_____. *Optimizing the power of action learning. Solving problems and building leaders in real time*. Davies-Black. Boston; London, 2009.

MARQUARDT, M.; BANKS, S. Theory to practice: action learning. *Advances in developing human resources*. v. 12, n. 2, p.1 59-162, 2010.

MARTIN, A.; FLEMING, J.; FERKINS, L.; WIERSMA, C.; COLL, R. Facilitating and integrating learning within sport studies cooperative education: Exploring the pedagogies employed by students, academics and workplace supervisors. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, v. 9, n. 1, p. 24-38, 2010.

MCLOUGHLIN, C.; LUCA, J. Can reflective and executive control skills be fostered online?. In: CRISP, G.; THIELE, D; SCHOLTEN, I, BARKER, S; BARON, J. (Eds.). *Interact, Integrate, Impact*. In: PROCEEDINGS OF THE ANNUAL CONFERENCE OF THE AUSTRALASIAN SOCIETY FOR COMPUTERS IN LEARNING IN TERTIARY EDUCATION, 20., Adelaide, Australia, 2003.

MCGILL, I.; BEATY, L. *Action learning: a guide for professional management and educational development*. 2.ed. London: Kogan Page, 1995.

MILES JR, W. G.; BIGGS, W.D.; SCHUBERT, J. N. Students perceptions of skill acquisition through cases and a general management simulation: A comparison. *Simulation and Games*, v. 17, n. 1, p. 7-24, 1986.

MIRANDA, L.; MORAIS, C. Estilos de aprendizagem: O questionário CHAEA adaptado para língua portuguesa. *Learning Style Review - Revista de estilos de aprendizagem*, v. 1, n.1, p. 66-87, 2008.

NOBRE, F. S.; TOBIAS, A. M.; WALKER, D. S. Uma Visão da Empresa Baseada em Habilidades: Contextos Estratégicos e Contingenciais. *RAC*, v. 15, n. 3, p. 413-432, 2011.

OLIVEIRA, M. A.; SAUAIA, A. C. A. Implantando o Laboratório de Gestão: um

Programa Integrado de Educação Gerencial e Pesquisa em Administração. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 13., 2010, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SEMEAD, 2010.

O'NEIL, J.; MARSICK, V. J. *Understanding action learning*. Broadway, NY: AMACOM, 2007.

PEDLER, M. *Action Learning in Practice*, Gower, Aldershot, 1991.

_____. What do you mean by Action Learning? A story and three interpretations. In: PEDLER, M. (Ed.). *Action learning in practice*. 3.ed. Aldershot: Gower, p. 61-75, 1997.

PETERSON, L. R. *Aprendizagem*. São Paulo: Cultrix, 1975.

PHILIP, L. Encouraging reflective practice amongst students: a direct assessment approach. School of Earth and Environment, University of Leeds. *Planet*, n. 17, dez. 2006.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1974.

RAELIN, J. A. "Individual and situational precursors of successful action learning", *Journal of Management Education*, v. 21, n. 3, p. 368-94, 1997.

REVANS, R. W. *Action Learning: New Techniques for Managers*, Blond & Briggs, London, 1980.

_____. *ABC of Action Learning*. London, UK: Lemos & Crane, 1998.

SAUAIA, A. C. A. *Satisfação e aprendizagem em jogos de empresas: contribuições para a educação gerencial*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

SENGE, P.; KLEINER, A.; DUTTON, J. TIMOTHY, L.; SMITH, B.; CAMBRON-MCCABE, N. *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROESCH, S. M. A. Fundação Lindolfo Saraiva. *RAC*, v. 9, n. 2, p. 193-201, 2005.

SCHÖN, D. A. *The reflective practioner: how professionals think in action*. USA. Basic Books, 1983.

SILVA, A. B.; LIMA, T. B.; SONAGLIO, A. L. B.; GODOI, C. K.; Dimensões de um Sistema de Aprendizagem em Ação para o Ensino em Gestão. *RAEP – Administração: Ensino e Pesquisa*, v.13, n.1, p.9-41, 2012.

SOFO, F.; YEO, R. K.; VILLAFANE, J. Optimizing the learning in Action Learning: reflective questions, levels of learning, and coaching. *Advances in Developing Human Resources*, v. 12, n. 2, p. 205-224, 2010.

TANI, G. *Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

THORPE, R.; TAYLOR, M.; ELLIOTT, M. Action learning in an academic contexto. In: PEDLER, M. (Ed.). *Action learning in practice*. 3.ed. Aldershot: Gower, 1997, p.145-172.

TUCKMAN, B. W. *Manual de investigação em educação*. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

ZOLLER, U.; PUSHKIN, D. Matching higher-order cognitive skills promotion goals with problem-based laboratory practice in a freshman organic chemistry course. *Chemistry Education Research and Practice*, v. 8, n. 2, p. 153-171, 2007.

WADDILL, D.; BANKS, S.; MARSH, C. The future of action learning. *Advances in developing human resources*, v. 12, n. 2, p. 260-279, 2010.

WEINSTEIN, K. *Action learning: a journey in discovery and development*. London: Harper Collins Publishers, 1995.

_____. *Action Learning: a journey in discovery and development*. Glasgow: Harper Collins, 1998.

Os autores agradecem a CAPES, por meio do Edital Pro-Administração, pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa. Os financiadores não tiveram influência no desenho do estudo, na coleta e análise de dados, na decisão de publicar e na preparação do artigo.

DADOS DOS AUTORES

ANA LÚCIA BAGGIO SONAGLIO* *anabaggiosonaglio@hotmail.com*

Mestre em Administração pela UNIVALI

Instituição de vinculação: Universidade do Vale do Itajaí

Biguaçu/SC – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Aprendizagem, Administração de recursos humanos,
Gestão por Competências e Comportamento Organizacional.

*Av. Brigadeiro Silva Paes, 86 Apto-1303

Campinas

São José/SC

88101-250

CHRISTIANE KLEINÜBING GODOI *chriskg@univali.br*

Doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC

Instituição de vinculação: Universidade do Vale do Itajaí

Biguaçu/SC – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Metodologias discursivas aplicadas aos estudos
organizacionais, Metodologias audiovisuais aplicadas ao campo organizacional e
Estudos sobre gênero no campo organizacional e social.

ANIELSON BARBOSA DA SILVA *anielson@pq.cnpq.br*

Doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC

Instituição de vinculação: Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa /PB – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Aprendizagem Gerencial e Organizacional, Gestão por
Competências, Comportamento Organizacional e Gestão Pública.