

Rodrigues Fernandes, Cristiano; Binotto, Erlaine; Holgado da Silva, Heloiza Cristina
**ESTILOS DE APRENDIZAGEM E AMBIENTES DE CONFIANÇA: UM ESTUDO DAS
PARTICIPAÇÕES CONTRIBUTIVAS DE ALUNOS DO MESTRADO**
Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, vol. 9, núm. 3, julio-septiembre,
2015, pp. 30-44
Universidade Federal Fluminense
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441742858004>



ESTILOS DE APRENDIZAGEM E AMBIENTES DE CONFIANÇA: UM ESTUDO DAS PARTICIPAÇÕES CONTRIBUTIVAS DE ALUNOS DO MESTRADO

LEARNING STYLES AND TRUST ENVIRONMENT: A STUDY ON CONTRIBUTORY PARTICIPATION OF MASTER COURSE STUDENTS

Recebido em 04.05.2015. Aprovado em 02.09.2015

Avaliado pelo sistema *double blind review*

DOI: <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v9i3.589>

Cristiano Rodrigues Fernandes

cristianofernandes@ufgd.edu.br

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, BRASIL

Erlaine Binotto

erlainebinotto@ufgd.edu.br

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, BRASIL

Heloiza Cristina Holgado da Silva

heloizaholgado@hotmail.com

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, BRASIL

Resumo

O processo de ensino-aprendizagem deve ser aquele que tem o envolvimento e a participação de docentes e discentes, objetivando as discussões que possam tornar os debates mais produtivos. Nesse ponto, um ambiente de confiança pode consideravelmente exercer influência positiva. Assim, este artigo pretende investigar como se estabelece a relação entre os Estilos de Aprendizagem e o ambiente de confiança para contribuições de alunos em aula no programa de mestrado em agronegócios. A investigação foi realizada por meio de um estudo de caso único exploratório-descritivo. A coleta de dados foi efetuada por intermédio de questionário que avaliou a confiança e as condições mais favoráveis a contribuições durante a aula e pelo Índice de Estilos de Aprendizagem. Os resultados indicaram, que a multidisciplinaridade dos candidatos selecionados para o programa, exerce pouca influência para maiores contribuições, o elo de confiança entre os alunos e o comportamento do docente são os elementos que mais determinam as contribuições.

Palavras-chave: Índice de Estilos de Aprendizagem. Relação de confiança. Intereração.

Abstract

The teaching-learning process should be one that has the involvement and participation of teachers and students, aiming more productive discussions. At that point, a trust environment can significantly positive influence. This research aims to investigate how to establish the relationship between Learning Styles and an trust environment for student contributions to class in the master's program in agribusiness. The research process was conducted using a single case study characterized as exploratory and descriptive. Data collection was conducted through a questionnaire that assessed the variable of the trust and more favorable conditions for contributions during class and for Index of Learning Styles. The results indicated that multidisciplinarity of candidates selected for the program, has little influence for larger contributions, and trust between students and behavior's teacher are the elements that most influence the contributions.

Keywords: Index of Learning Styles. Relations of trust. Interaction.

Introdução

As informações se fazem presente cada vez mais rápido e em maior quantidade no ambiente de ensino e aprendizagem, surgindo novas formas e métodos no processo do conhecimento. A velocidade e o volume da informação provocam alterações na dinâmica do ensino, que corroboram para novas necessidades pessoais e profissionais, tanto do discente quanto do docente, gerando novas expectativas e/ou frustrações quando não atendidas de forma plena o seu anseio pelo conhecimento (SILVA, 2007).

Assim, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem é necessário um maior envolvimento e participação de alunos, professores e instituição, todos devem possuir como objetivo a discussão, experimentando um olhar interdisciplinar sobre as abordagens em sala de aula para aumentar a eficiência e eficácia desse processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2007).

O mesmo autor ressalta duas problemáticas no processo de ensino e aprendizagem pertinente ao aluno, sendo a primeira delas a ausência de uma atitude mais ativa, onde este não tem uma postura participativa no ambiente de aprendizagem, e a ausência de uma visão sistêmica completa e profunda do que está em sua volta.

A ausência de uma atitude ativa por parte do aluno relaciona-se com a confiança, pois esta desempenha um papel importante no compartilhamento de conhecimentos pessoais, tendo em vista que o grau de confiança que os indivíduos depositam nas pessoas está vinculado à disposição a ouvir e a reagir às suas ideias (VON KROGH; ICHIJO; NONAKA, 2000).

Acrescenta-se que os alunos podem possuir estilos de aprendizagem diferentes, e em decorrência da adoção de determinados métodos de ensino alguns alunos tendem a participar mais ativamente e podem conseguir um melhor desempenho do que os demais. Embora autores como Kolb (1997) e Felder e Silverman (1988) defendam que não há estilos de aprendizagem melhores ou piores para se aprender, Oliveira (2012) observa que quando ocorre alteração nos estilos dos alunos e dos professores concomitantemente, isto exerce influencia no desempenho dos alunos.

Com isso, torna-se marcante a participação do aluno, para gerar um profissional em condições críticas de pensar e produzir informações que realmente

sejam relevantes ao seu ambiente de atuação (KURI, 2004). Como consequência da participação do aluno, Trevelin (2007, p.16) afirma que “o beneficiário imediato do processo de ensino-aprendizagem sem dúvida é o aluno, mas no médio e longo prazo é a própria sociedade, que receberá pelos seus préstimos a aplicação de sua competência”.

Assim, compreender os estilos de aprendizagem e o ambiente de confiança torna-se relevante, devido às potenciais contribuições que venham a surgir de um processo mais estruturado e participativo no ensino (LINDERMANN, 2008).

Considerando o exposto, este estudo tem como objetivo investigar como se estabelece a relação entre os estilos de aprendizagem e o ambiente de confiança para contribuições de alunos em aula no programa de mestrado em agronegócios da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Sendo que, o estudo será constituído pelas seguintes etapas, (1) caracterizar, por intermédio do Índice de Estilos de Aprendizagem (IEA) de Felder e Silverman (1988), os estilos de aprendizagem dos alunos; (2) analisar como os fatores relacionados à confiança são percebidos pelos alunos no ambiente de ensino; (3) verificar quais condições são as mais favoráveis a efetivação de contribuições dos alunos durante a aula.

Por fim, este estudo, além dessa introdução, está subdividido em mais quatro itens, sendo: a revisão bibliográfica que consiste no alicerce teórico do estudo, a metodologia delineada para esta pesquisa, as discussões sobre resultados encontrados e por fim as considerações finais.

Os Estilos de Aprendizagem

O mundo em que vivemos exige na visão de Fox (1997) o gerenciamento da aprendizagem, saber e compreender a forma que ela acontece e quais os elementos que possam vir a influenciar a educação.

Apesar de uma visão mais gerencial proposta por Fox (1997), Antonello e Godoy (2009) ressaltam que as discussões acerca da aprendizagem, é objeto de estudo em diferentes ambientes, não apenas o educacional, com ênfase nos comportamentos aluno-professor, mas também em ambientes empresariais vinculados às análises econômicas e administrativas.

Leitão (2006, p.13) afirma que as teorias atuais de aprendizagem derivam de estudos relacionados à educação desenvolvidos por estudiosos como “Carl Jung, Erik Erikson, Carl Rogers, Fritz Perls, Paulo Freire, Stephen Pepper e Abraham Maslow”. Ademais, outros autores relevantes da psicologia do desenvolvimento que Scorsolini-Comin, Inocente e Miura (2011, p. 228) citam em seu estudo, “Jerome Bruner, Lev Vygotsky e Jean Piaget”.

Silva (2007, p. 26) faz sua contribuição no mesmo sentido de que a educação é um resultado histórico da fusão de conhecimentos e de pesquisas de diferentes áreas, como a filosofia, sociologia e psicologia. O autor ainda define que a aprendizagem “é o processo cognitivo através do qual a pessoa adquire conhecimentos e se torna capaz de interagir com o mundo”.

A forma em que o indivíduo adquire o conhecimento é o cerne motivador para que alguns pesquisadores elaborem instrumentos que possibilitem qualificar a forma de aprendizagem dos indivíduos, considerando seus estilos, preferências, personalidades, instintos, concepções e cultura.

Assim, dentre os modelos de análise para caracterizar as preferências em aprender dos indivíduos, alguns autores recebem destaque, dentre eles: David Kolb com o Modelo de Aprendizagem Vivencial (KOLB, 1997); Felder e Silverman com o *Index of Learning Styles* (ILS) (FELDER; SILVERMAN, 1988); Keirsey e Bates com o Classificador de Temperamentos (KEIRSEY; BATES, 1984); Myers-Briggs *Type Indicator* (MTBI) conhecido como Indicador de Tipos Psicológicos e 4MAT *System* de Bernice McCarthy (KURI, 2004).

Com relação aos modelos citados, ressalta-se nesse estudo, o modelo proposto por Felder e Silverman (1988), justificado pelo volume de pesquisadores que o utilizam para investigações no ambiente educacional, por ser um instrumento acessível a qualquer respondente e além de ser fundamentado e aprimorado sob modelos prévios, principalmente de Kolb (1997) e de Myers-Briggs *Type Indicator* (MTBI), tornando-o um instrumento mais consistente (SILVA, 2006; KURI, 2004).

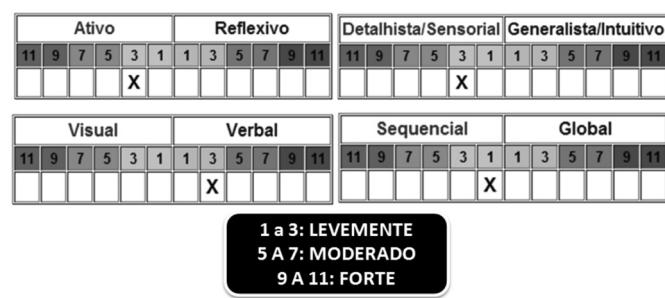
Os estudos de Livesay *et al.* (2002) e Zywno (2003) citados por Silva (2006) e de Felder e Spurlin (2005) corroboram afirmando que o instrumento

é viável, confiável e válido para identificar os estilos de aprendizagem e ressaltam que o instrumento pode trazer contribuições no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando no planejamento do instrutor ou professor no momento da transferência de aprendizagem.

Assim, o modelo elaborado por Richard M. Felder e Linda K. Silverman em 1988, o *Index of Learning Styles* (ILS) - Índice de Estilos de Aprendizagem (IEA) - é um instrumento que objetiva avaliar as preferências de aprendizagem em quatro dimensões análogas: Ativo e Reflexivo, Sensorial e Intuitivo, Visual e Verbal e por fim Sequencial e Global (FELDER; SPURLIN, 2005).

Esse instrumento, ILS, tem a finalidade de indicar apenas as preferências de aprendizagem de um indivíduo, ou seja, demonstrar os pontos fortes e possíveis tendências ou hábitos de seu estilo de aprender. O indivíduo é classificado nas quatro dimensões com três intensidades diferenciadas: leve, moderado ou forte conforme exemplo fictício demonstrado na Figura 1 (FELDER; SILVERMAN, 1988).

Figura 1 . Modelo do resultado do ILS.



Fonte: Adaptado de Felder e Silverman (1988)

Cada uma das dimensões da Figura 1, segundo Felder e Silverman (1988) e Felder e Spurlin (2005), é composta por dois estilos análogos e apresentam características distintas. O exemplo da Figura 1 aponta um indivíduo com preferências de aprendizagem caracterizada da seguinte forma: levemente ativo, levemente detalhista ou sensorial, levemente verbal e levemente sequencial.

As características destas dimensões são apresentadas a seguir conforme Felder e Silverman (1988) e Felder e Spurlin (2005):

- Primeira dimensão (Ativo-Reflexivo): o indivíduo Ativo é o que busca aprender as coisas pela

- experimentação e tem afinidade com o trabalho em grupo, já o Reflexivo é o que procura pensar e observar muito as ações para aprender e prefere trabalhar sozinho ou com um parceiro já familiarizado;
- Segunda dimensão (Detalhista ou Sensorial-Generalista ou Intuitivo): o Sensorial é o personagem concreto, prático e orientado pelos fatos e procedimentos, sendo metódico e observador, e o Intuitivo é uma pessoa inovadora orientada por teorias e significados que não se manifestam claramente, esse indivíduo está instigado a ir além dos fatos, buscando a interpretação e a teoria por trás dos acontecimentos;
 - Terceira dimensão (Visual-Verbal): o indivíduo Visual tem mais afinidade com apresentações visuais, como diagramas, gráficos, esquemas, filmes e fluxogramas, o Verbal prefere a escritas e explicações faladas, obtendo um aproveitamento superior acerca de discussões e textos;
 - Quarta dimensão (Sequencial-Global): o Sequencial aprende em pequenos passos incrementais e logicamente ordenado, ou seja, linearmente, já o indivíduo Global tem a capacidade de processamento mais rápido, com uma melhor visão sistêmica e aprende em grandes saltos aleatórios.

Na seção seguinte apresentam-se os teóricos do segundo fator analítico desta pesquisa, a confiança.

Confiança

A confiança pode ser considerada como um tipo de crença na credibilidade de outras pessoas (ROTHSTEIN, 2000). Como o aceite dos riscos associados com o tipo e a intensidade da inerente interdependência em um determinado relacionamento

(SHEPPARD; SHERMAN, 1998). Os autores ainda definem que a confiança, na maioria das vezes, não é um agir irracional, mas uma ação gerida pela fé nas pessoas, nos relacionamentos e nas instituições sociais.

Diante disso, a confiança é definida por Giddens (1991, p. 41) como sendo: “uma crença na credibilidade de uma pessoa ou sistema, tendo em vista um dado conjunto de resultados ou eventos, em que essa crença expressa uma fé na probidade ou amor de um outro, ou na correção de princípios abstratos (conhecimento técnico)”.

Sabel (1993) aborda a confiança como uma pré-condição para a vida social, sendo definida como o ato de confiar em que nenhuma das partes irá explorar as vulnerabilidades da outra parte. Dessa forma, segundo o autor, é observado o compartilhamento da confiança, explicitado pela confiança mútua. Corroborando com Barney e Hansen (1994), pois a confiança é o sentimento mútuo de que nenhuma das partes envolvidas explorará as vulnerabilidades da outra.

Nesse sentido, a confiança é o senso de compartilhamento de expectativas – e a confiança de que tais expectativas continuarão a ser compartilhadas, fato indispensável à vida social (SABEL, 1993).

Por sua vez Glaeser *et al.* (1999) evidenciam que existem três fatores pelos quais as pessoas diferem em sua vontade de confiar nos outros: (1) diferentes crenças em relação a confiabilidade dos outros; (2) diferentes preferências sobre dar aos outros, sendo manifesta em escolhas altruistas e (3) diferentes habilidades para suscitar um comportamento merecedor de confiança nos outros. Tais fatores podem depender tanto da característica individual, quanto do atributo do grupo.

Nessa perspectiva, Gambetta (2000) resume que confiança (ou, simetricamente, a desconfiança) é um nível particular da probabilidade individual com que um agente avalia que outro agente, ou conjunto de agentes, irá executar uma ação específica. Dessa forma, quando é dito que alguém é confiável significa que implicitamente a probabilidade de que esse vai executar uma ação que é benéfica ou pelo menos não prejudicial à outra parte é provável o suficiente para considerar atraente alguma forma de cooperação com essa pessoa (GAMBETTA, 2000). O autor relata ainda que um indivíduo não merecedor de confiança implica na existência de uma probabilidade limitada o suficiente para se evitar a realização da troca com o mesmo.

Para que a confiança possa surgir são necessárias a interdependência e a incerteza (MCEVILY; WEBER; BICCHIERI; HO, 2006). A interdependência se refere ao fato de que o interesse ou objetivo de uma parte não pode ser satisfeita sem o investimento de confiança na outra parte. A incerteza relaciona-se a impossibilidade de se obter total certeza sobre as intenções e interesses de outra pessoa. Por conseguinte, confiança é definida como a “escolha de fazer-se vulnerável sob as condições de interdependência e incerteza” (MCEVILY; WEBER; BICCHIERI; HO, 2006, p. 54).

A confiança possui caráter basicamente cognitivo, sendo que “Confiar ou desconfiar dos outros é ter alguma pressuposição de conhecimento sobre eles” (HARDIN, 1998, p. 11). Dessa forma, o autor relaciona a confiança com a estrutura de incentivos e a suposição de as partes envolvidas atenderão as expectativas em determinada troca, sendo que um ponto comum de interesse pode incentivar a confiança. Assim, não há confiança nos indivíduos de uma forma geral e sim uma confiança somente em trocas específicas (ROTHSTEIN, 2000; HARDIN, 1998).

A confiança também desempenha um papel importante no compartilhamento de informação e conhecimento, tendo em vista que “os indivíduos devem confiar no que os outros estejam dispostos a ouvir e a reagir às suas ideias” (VON KROGH; ICHIJO; NONAK, 2001, p.61).

Ademais, a confiança está relacionada diretamente ao ato de compartilhar, tendo em vista que compartilhar, conforme Cohen (1998), diz respeito a receber algo em troca e, para tanto, a confiança faz-se necessária.

Nota-se também, de acordo com Andrade, Fischer e Stefano (2011) que a confiança tem seu princípio no compartilhamento de valores que habilita as pessoas a trabalharem em conjunto, possibilitando a produção de quantidades significativas de conhecimento e inovação.

Também cita-se que os elementos fundamentais da confiança são, “risco, informação, expectativas em relação ao comportamento da contraparte, a possibilidade de obter confiança dos outros e a possibilidade de ter um retorno maior se confiar” (LUNDASEN, 2002, p. 322).

Diante da abordagem de Giddens (1991), a confiança interpessoal é algo que deve ser “trabalhado” pelos

agentes envolvidos, sendo os requisitos, a abertura do indivíduo para o outro e a manifesta cordialidade. O autor salienta que a confiança é algo a ser conquistado, e não o fruto de um controle por meio de códigos normativos e fixos.

Em síntese, a confiança é capaz de diminuir a sensação de complexidade apresentada pelo ambiente e envolve riscos calculados ou não (FISCHER; NOVELLI, 2008). Os autores enfatizam que apesar da confiança não ser “o único meio para lidar com situações complexas, sua ausência causa, no limite, desarmonia, impasse e imobilismo” (FISCHER; NOVELLI, 2008, p. 72). Assim, a confiança pode influenciar as relações sociais e o compartilhamento de informação, e como consequência reforçar tais relações e o compartilhamento.

Metodologia

O processo de investigação foi realizado por meio de um estudo de caso único exploratório e descritivo. Os sujeitos da pesquisa são os alunos do mestrado em Agronegócios da Universidade Federal da Grande Dourados, turma dois e três, sendo constituídos por 29 alunos. A solicitação para a participação na pesquisa realizou-se em aula conjunta, em duas ocasiões, efetuada pessoalmente pelos autores no mês de junho de 2013 e posteriormente reforçada por e-mail.

Era necessário que os mesmos alunos respondessem a um questionário referente à temática da confiança e outro questionário *on line* sobre os Estilos de Aprendizagem (IEA), sendo que em ambos os instrumentos de pesquisa foram identificados os nomes dos respondentes.

Verificou-se que, entre a amostra total de 29 alunos, 16 alunos responderam ao questionário de confiança, enquanto que os estilos de aprendizagem foram respondidos por 10. Para que os objetivos do estudo pudessem ser alcançados, a análise foi realizada separadamente considerando os 16 respondentes para confiança e os 10 para aprendizagem. Para análise das participações contributivas dos alunos em um ambiente de confiança, item 5.3, selecionou-se os questionários de ambas as temáticas que foram respondidos pelos mesmos alunos, perfazendo um total de 10 respondentes.

Vale destacar que no questionário referente a confiança foram utilizados alguns fatores constantes na dissertação de Paschoal (2010) e o questionário sobre os Estilos de Aprendizagem (IEA) foi disponibilizado pela *North Carolina State University* (NCSU) no seguinte sítio eletrônico: <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>, sendo elaborado por Richard M. Felder e Linda K. Silverman em 1988 e aprimorado para a aplicação via *web* por Barbara A. Solomon e Richard M. Felder. O uso desse instrumento se justifica por ser altamente validado pelos pesquisadores, dentro da realidade brasileira, decorrente do elevado volume de pesquisas já existentes, o que torna mais consistente os achados teóricos dos pesquisadores (SILVA, 2006; FELDER; SPURLIN, 2005).

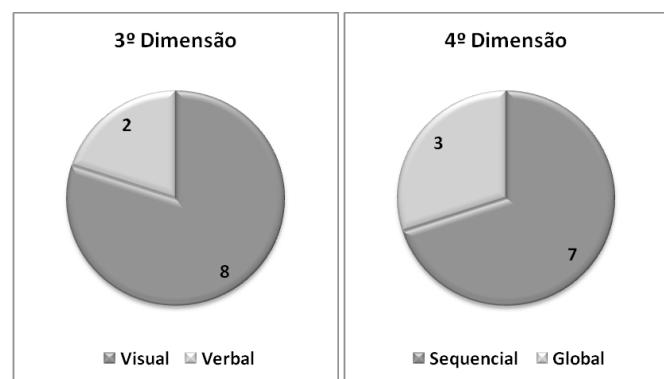
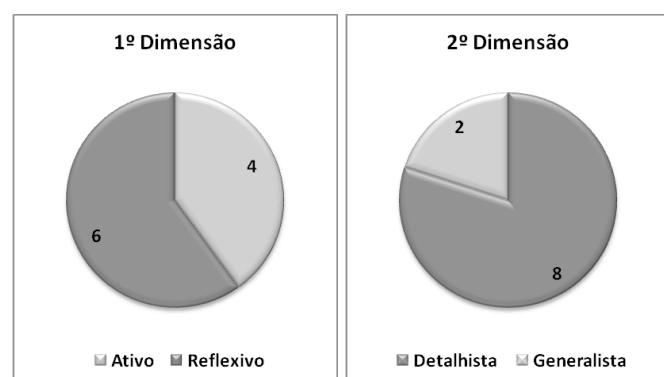
Resultados e Discussão

Estilos de Aprendizagem

Para a análise do Índice de Estilos de Aprendizagem (IEA) proposta por Felder e Silverman (1988), considerou-se a participação de dez respondentes e assim foi possível identificar dentre as quatro dimensões do instrumento, onde cada dimensão é composta por duas características dicotômicas.

Identificou-se nesse grupo de pesquisados algumas predominâncias entre as dimensões, que são classificadas como um grupo predominantemente REFLEXIVO, DETALHISTA/SENSORIAL, VISUAL e SEQUENCIAL, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Resumo geral das quatro dimensões do Índice de Estilos de Aprendizagem (IEA).



Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 1 demonstra na primeira dimensão um grupo caracterizado por seis dos respondentes como reflexivo e quatro como ativo, o que denota que a maioria dos entrevistados têm perfil observador e seu desempenho é melhor com conhecimentos mais familiarizados.

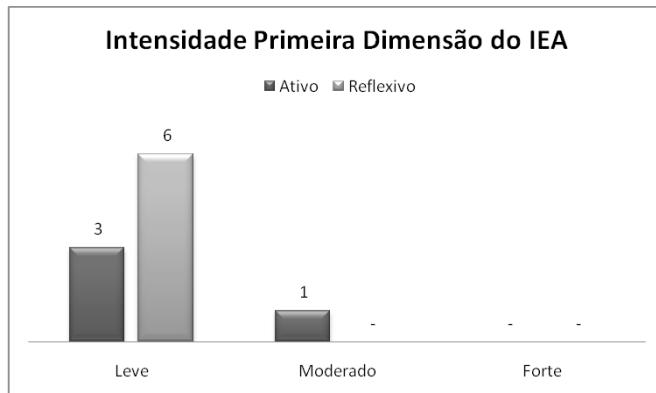
Na segunda dimensão, os indivíduos foram identificados como generalista com oito respondentes em detrimento do perfil detalhista com dois, essa dimensão aponta para um grupo mais metódico orientado por fatos e dados segundo teóricos apresentados por Felder e Silverman (1988).

A terceira dimensão apresentou oito indivíduos como verbal e o visual com apenas dois indicando preferências de aprendizagem por escritas, textos e apresentações orais.

Por fim, na quarta e última dimensão, o perfil sequencial prevaleceu com sete discentes e sob o perfil global com três. Essa última dimensão demonstra que os respondentes preferem, em sua grande maioria, um entendimento lógico e linear acerca do conhecimento recebido.

Ao analisar o grau de intensidade encontrada em cada uma das dimensões um recorte é necessário, assim o Gráfico 2 apresenta os resultados dos estilos dos respondentes da primeira dimensão Ativo que em resumo é definido por um aprendizado pela experiência do indivíduo e o Reflexivo que aprende por intermédio da observação das ações.

Gráfico 2. Intensidade da dimensão Ativo/Reflexivo do IEA.



Fonte: Elaborado pelos autores.

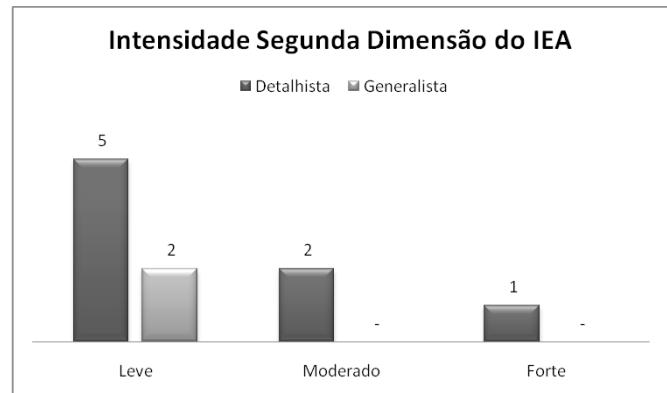
Observa-se no Gráfico 2, que os respondentes estão classificados em sua grande maioria na intensidade leve e apenas um na intensidade moderada. Os resultados quando encontrados na intensidade leve são consequência menos marcante do que os encontrados na intensidade moderada ou forte, onde a característica se apresenta de forma mais intensa.

Na intensidade predominantemente relacionada como leve, significa que o indivíduo pode alternar o seu estilo de aprendizagem com muita facilidade, como apresentado por Rodrigues (2008), por não ter incorporado o estilo ativo ou reflexivo como dominante em suas características, seja na forma moderada ou forte.

Um ponto a se ressaltar nas classificações das intensidades dos estilos de aprendizagem é a moderada, segundo Rodrigues (2008) é uma intensidade mais sóbria, pois é o nível mais estável encontrado entre os estilos, enquanto a forte é a característica mais radical, ou seja, é o extremo da dimensão em que o indivíduo não tem nenhuma característica da sua dimensão análoga.

A segunda dimensão definida pelo perfil Detalhista é o personagem prático, orientado pelos fatos e procedimentos e o Generalista que é uma pessoa inovadora orientado por teorias e significados que não se manifestam claramente, ou seja, ir além dos fatos, o Gráfico 3 apresentam os seus resultados.

Gráfico 3 . Intensidade da dimensão Detalhista/Generalista do IEA.

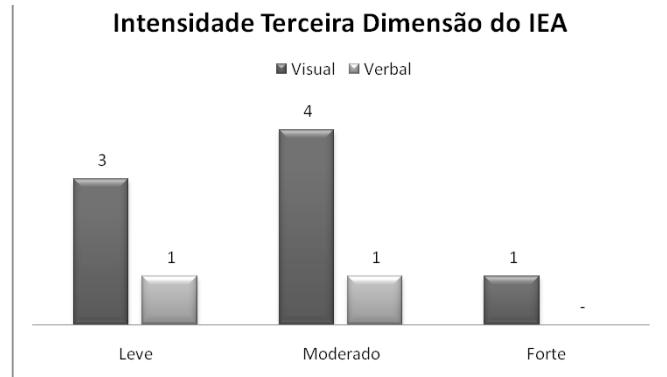


Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se no Gráfico 3 que sete dos respondentes são classificados como leve, enquanto dois moderados e somente um com intensidade forte. Apesar da predominância da intensidade leve, esta dimensão dos indivíduos Detalhista ou Generalista apresenta-se um pouco mais equilibrada que a dimensão anterior.

Já o Gráfico 4 apresenta a intensidade da terceira dimensão composta pelos perfis Visual que tem mais afinidade com apresentações visuais e imagens e o Verbal que preferências pelas formas escritas e explicações faladas.

Gráfico 4 . Intensidade da dimensão Visual/Verbal do IEA.



Fonte: Elaborado pelos autores.

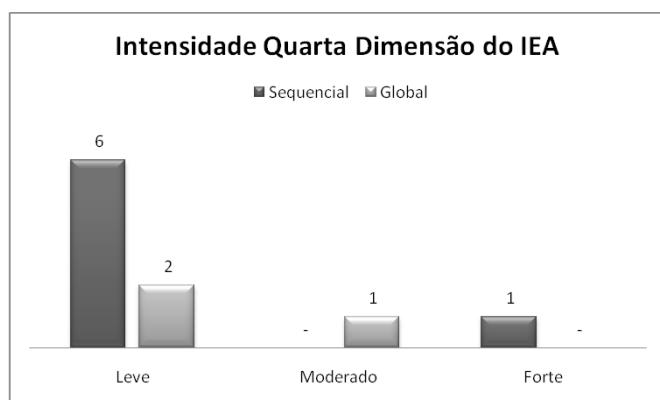
No Gráfico 4, observa-se o maior equilíbrio entre os respondentes, com os seguintes valores para cada intensidade: quatro discentes com intensidade leve, um com intensidade forte e os demais, cinco, classificados na intensidade moderado.

Esse perfil análogo visual e verbal apresentou um grupo maior de alunos moderados, quatro visuais e um verbal, que são caracterizados como indivíduos cientes de suas preferências e que a sobriedade e consciência do seu estilo de aprendizagem é predominante.

Mesmo assim, não se pode deixar de ressaltar uma parcela representada por quase a metade dos pós-graduandos, quatro, com intensidade leve, o que permite uma maior transição desses indivíduos nos dois estilos dicotômicos de aprendizagem desta dimensão.

A quarta dimensão Sequencial e Global é caracterizada respectivamente pelo indivíduo que aprende linearmente, ou seja, por uma estrutura logicamente ordenada e uma melhor visão sistêmica e aprendizado em grandes saltos aleatórios, o Gráfico 5 revelam os dados encontrados.

Gráfico 5 . Intensidade da dimensão Sequencial/Global do IEA.



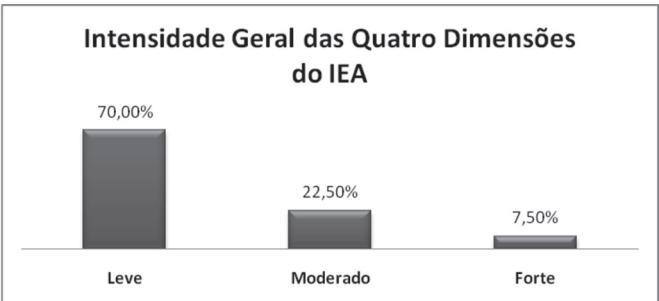
Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se novamente nos dados do Gráfico 5 a predominância dos indivíduos com o grau de intensidade leve que permite uma maior transição entre os estilos sequenciais e globais, pois foram encontrados um total de oito respondentes, ficando apenas um para moderado e um para forte.

Nessa dimensão, não são encontrados muitos indivíduos radicais e conscientes, tornando assim, uma dimensão altamente transitória entre os dois estilos sequencial e global.

Na busca de qualificar plenamente as intensidades encontradas, o Gráfico 6 traz em linhas gerais o quadro pleno de intensidade das quatro dimensões do IEA.

Gráfico 6 . Intensidade Geral das Quatro dimensões do IEA.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Para melhor compreensão dos dados do Gráfico 6, vale destacar, conforme demonstrado no estudo feito por Tinkham e Kaner (2003), que cada indivíduo é caracterizado nas quatro dimensões, conforme as características do instrumento de Felder e Silverman (1988), e que aponta a preferência dos respondentes na dimensão dicotómica e a intensidade dessa preferência em aprender.

Destarte, no universo de dez participantes da pesquisa foram apontados quarenta opções de intensidade, sendo que cada participante é caracterizado por quatro intensidades, uma de cada dimensão.

Dessa maneira, é possível de percepção nas quatro dimensões, que uma grande parcela dos alunos respondentes do IEA, exatos 70% que corresponde a 28 marcações como leve, estão em possíveis transições entre os estilos análogos de cada dimensão, podendo esses, facilmente transitar entre os estilos do instrumento de Felder e Silverman (1988). Observa-se também que 22,50%, nove apontamentos de intensidade, tem características consistentes e conscientes na intensidade moderada e apenas 7,50% que corresponde a três, como estilos qualificados em características mais radicais, onde a transição ou aceitação de outras formas de estilos não sejam possíveis.

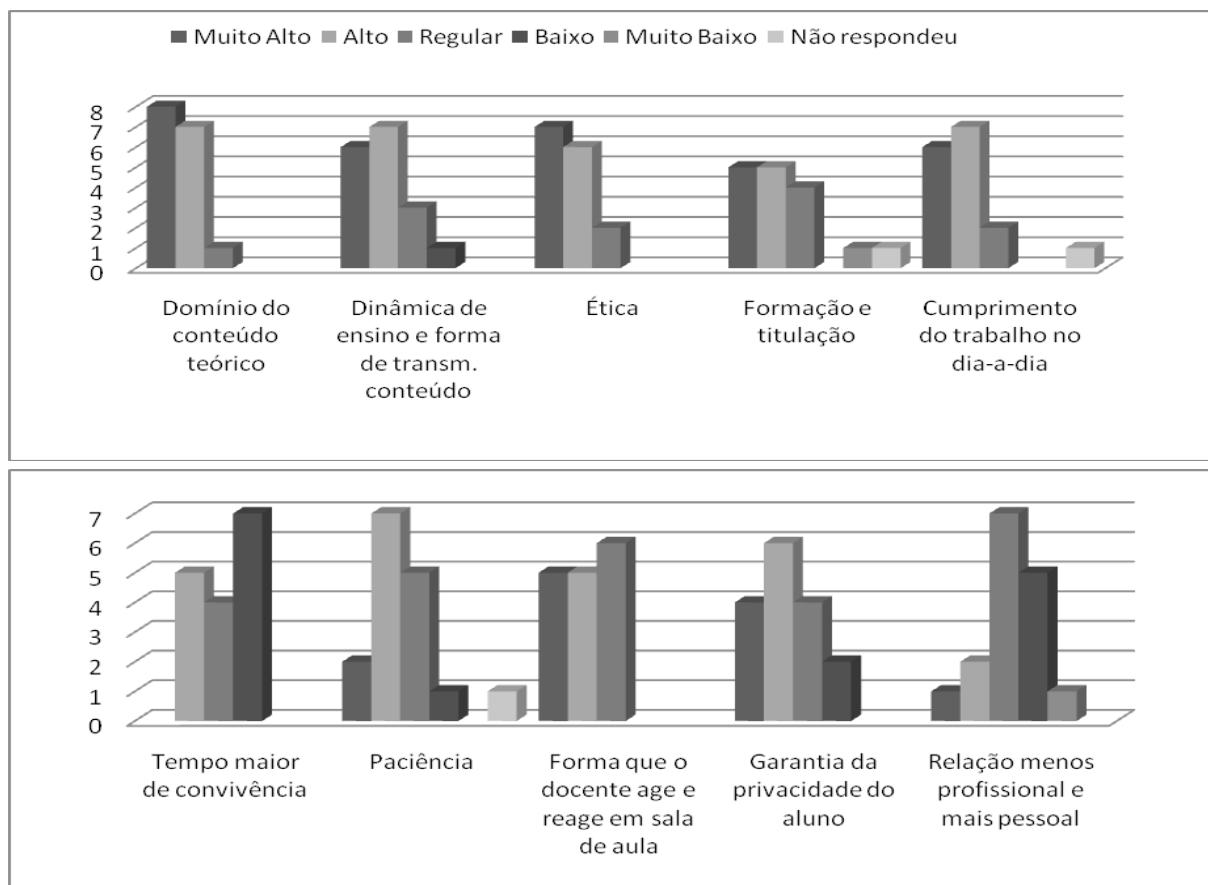
Ao término, após apresentação desta universalidade de perfis e intensidade, vale ratificar a importância da elaboração de um currículo de pós-graduação que auxilie no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem do aluno a ponto desse escolher o estilo de aprendizagem mais adequado para realizar determinada tarefa conforme defendido Robotham (1995).

Confiança

Tendo como norte que a confiança exerce influência na disposição em compartilhar conhecimento, mas precisamente nesse estudo em efetuar contribuição em sala de aula, abordou-se a temática utilizando-se de alguns fatores constantes na dissertação de Paschoal (2010) que realizou estudo sobre a construção da confiança nas interações entre professor-alunos. Para a análise da temática da confiança esse estudo obteve a participação de dezesseis respondentes.

Assim, a partir dos resultados apresentados no Gráfico 7, observou-se que os fatores que obtiveram maiores quantidades de respondentes relativos ao seu nível de influência sobre o sentimento de confiança dos alunos para com os docentes foram: domínio do conteúdo teórico, ética, dinâmica de ensino e forma de transmissão do conteúdo. Enquanto que os fatores que obtiveram menores percentuais foram formação e titulação. Conforme Paschoal (2010) a confiança está associada ao domínio do conteúdo teórico, sendo que o conhecimento se faz necessário para estabelecer uma relação docente-discente. Além disso, o autor afirma que “conhecimento baseia-se na confiança de que ninguém será enganado” (PASCHOAL, 2010, P140). Em relação à ética ela expressa as atitudes do docente em sala de aula.

Gráfico 7 . Fatores que influenciam o sentimento de confiança dos alunos para com os docentes.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Salienta-se que os entrevistados foram perguntados se gostariam de acrescentar algum outro fator que influencia o sentimento de confiança para com os docentes, sendo que a resposta foi negativa na totalidade dos entrevistados.

Quando questionados em relação ao perfil de docente com o qual o entrevistado se sente mais confiante em realizar contribuições durante a aula, foram apresentadas diferentes respostas. Os respondentes apontam, em sua maioria, o dinamismo. Já em menor grau, docente receptivo a opiniões e posições contrárias, que

possua abertura para discutir diversas temáticas, mesmo que esta não esteja relacionada a sua área de formação, bem como, docentes mais acessíveis, com humildade, que seja humano e realista, democrático, que estimule a participação e um docente que consiga dar continuidade a um assunto abordado pelo aluno.

Foi solicitado que os respondentes nomeassem as pessoas com as quais mantém uma relação de confiança, e posteriormente solicitou-se que citassem se já possuíam algum tipo de relação (amizade, colega de trabalho ou parentesco) com essas pessoas.

Assim, verificou-se que seis alunos não mantinham previamente relações de amizade, nem compartilhavam do mesmo local de trabalho ou possuíam vínculos de parentesco com os demais alunos do curso, o que poderia influenciar na relação de confiança estabelecida no ambiente estudado. No entanto, dez já possuíam conhecimento anterior relativo a alunos ingressos no curso. Dessa forma, observou-se que as relações anteriormente estabelecidas exercem influência no nível de confiança. Sendo que, em duas ocorrências o ingressante que possui maior nível de confiança já era conhecido dos demais alunos, nas demais ocorrências figuram entre os quatro mais confiáveis.

Comparando os nomes dos alunos indicados pelos entrevistados com os quais mantém uma relação de confiança com os alunos que mais contribuem em sala de aula, verificou-se que o aluno mais citado em termos de confiança não é o mesmo que foi mais citado em termos de contribuição, mas figura entre eles.

Em relação ao questionamento se os entrevistados consideravam possuir valores iguais ou parecidos a dos alunos pelos quais mantém uma relação de confiança, 11 afirmaram que sim, enquanto que quatro afirmaram que não e um não respondeu. No tocante a quais valores são compartilhados, o quantitativo das respostas foi: três para dedicação, três para comprometimento, dois para companheirismo, dois para interesses em comum e coletivismo, dois para sinceridade, dois para compromisso e dois para ética profissional. Além desses valores também foram citados uma única vez: amizade, sinceridade, seriedade, humildade, respeito, solidariedade, parceria, honestidade, lealdade, força de vontade e responsabilidade.

Tais resultados corroboram com Andrade, Fischer e Stefano (2011) que descrevem que a confiança tem seu princípio no compartilhamento de valores,

que habilita às pessoas a trabalharem em conjunto, possibilitando a produção de quantidades significativas de conhecimento.

Em relação aos elementos que retratam a existência da confiança em um ambiente como o do mestrado obteve-se o seguinte quantitativo de respostas, oito para cooperação, dois para dedicação, dois para participação em aula, dois para pontualidade, dois para convivência, dois para companheirismo, dois para respeito mútuo, dois para humildade, também foram citados, responsabilidade, parceria, sinceridade, honestidade, auxílio na compreensão do conteúdo, relação pessoal se estendendo para fora da Universidade, partilha, exposição, coerência entre discurso e prática, comprometimento e amizade.

Conforme Spagnolo (1999) a confiança facilita a cooperação entre indivíduos. Sendo que, a cooperação também pode ser entendida como um processo social que tem por base a interação humana e o estabelecimento de relações associativas, onde grupos de pessoas interagem com a finalidade de encontrar soluções para problemas comuns, bem como, se reúnem por meio de interesses comuns, que permitem efetivar objetivos do grupo (FRANTZ, 2001). Assim, corroborando com o autor, Jesus e Tiriba (2009, p. 80) visualizam a cooperação como um “processo social em que pessoas, grupos, instituições e/ou países atuam de forma combinada para atingir objetivos comuns ou afins”.

Acrescenta-se que para deslocar-se de uma situação de não cooperação para uma de cooperação se faz necessária a confiança (ROTHSTEIN, 2000). Ainda existem outros aspectos relacionados à cooperação, tais como a reciprocidade. O ato de dar, receber e retribuir formam um processo de fortalecimento da confiança, da ajuda mútua e da solidariedade (TESCHE; MACHADO, 2012). A confiança desempenha um papel importante no compartilhamento de conhecimento (VON KROGH; ICHIJO; NONAK, 2000).

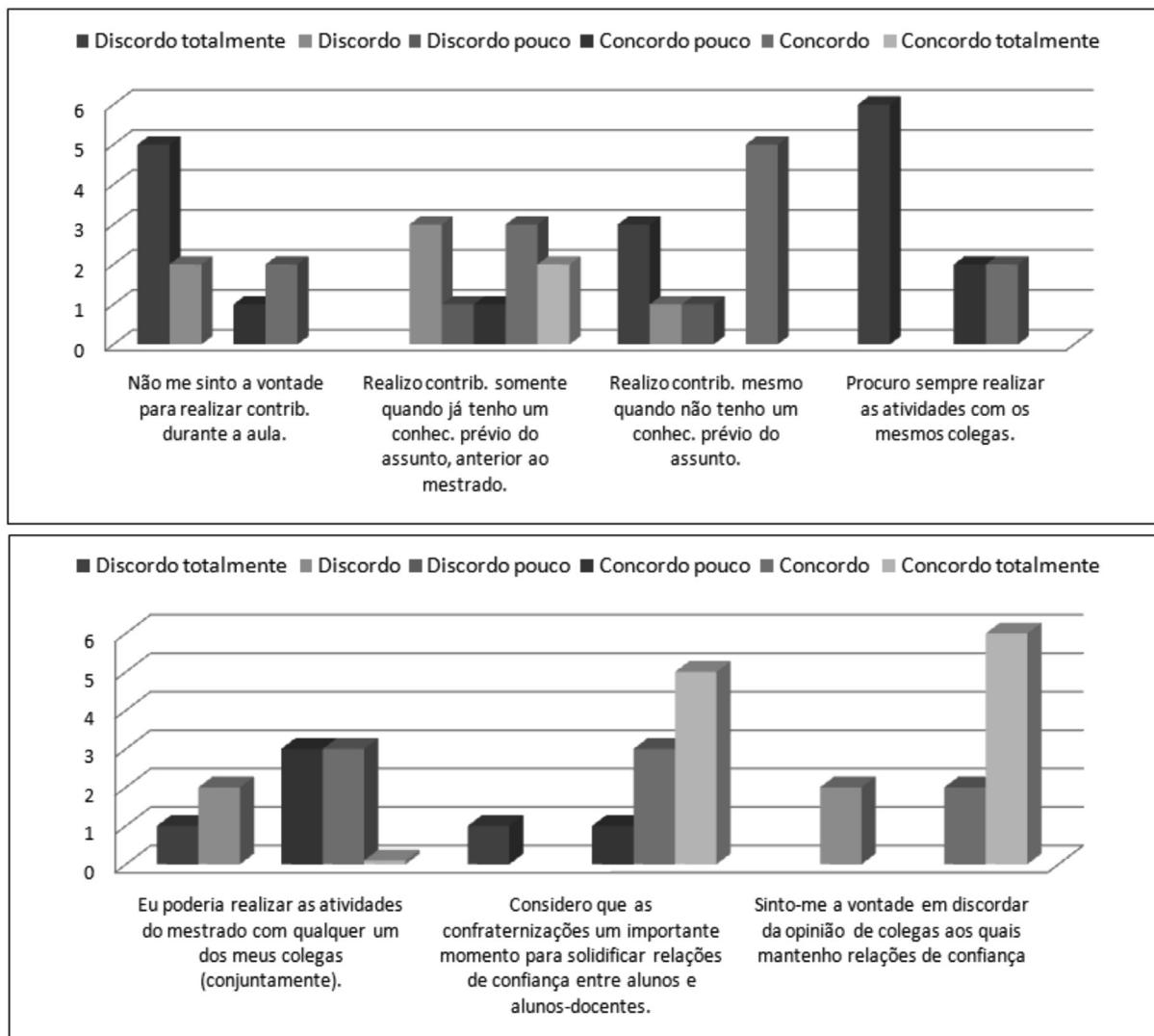
Participações contributivas dos alunos em um ambiente de confiança

Para análise das participações contributivas optou-se por uma amostra de dez respondentes de ambos os questionários, o referente à temática da confiança e dos Estilos de Aprendizagem, com a finalidade de

verificar quais condições são as mais favoráveis a efetivação de contribuições dos alunos durante a aula.

No que tange a percepção dos entrevistados em relação a disposição em contribuir durante a aula e a aspectos relativos a um ambiente de confiança, o Gráfico 8 apresenta os resultados.

Gráfico 8 . Percepção dos entrevistados referente aos fatores previamente elencados.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dessa forma, observa-se que cinco alunos realizam contribuições mesmo quando não possuem um conhecimento prévio do assunto e o mesmo percentual é totalmente contrária a assertiva “não me sinto a vontade para realizar contribuições durante a aula”.

Verifica-se que seis alunos concordam totalmente com a assertiva “sinto-me a vontade em discordar da opinião de colegas aos quais mantenho relações de confiança e seis discordam totalmente da afirmação “procuro sempre realizar trabalho, artigo e apresentação com os mesmos colegas”.

Por sua vez, cinco alunos consideram que as confraternizações ou churrascos são um importante momento para solidificar relações de confiança entre alunos e alunos-docentes, resultado também encontrado em Holanda, Francisco e Kovaleski (2009). Entretanto, outros fatores obtiveram percentuais bem diversos, sendo que, na afirmação “eu poderia realizar as atividades do mestrado com qualquer um dos meus colegas (conjuntamente)“ demonstrou-se que sete concordam de alguma maneira em grau, enquanto que três discordam em algum grau,

em relação à assertiva “realizo contribuições somente quando já tenho um conhecimento prévio do assunto anterior ao mestrado” verificou-se que seis concordam em algum grau e quatro discordam variando em grau de discordância.

A intensidade do relacionamento entre as pessoas impacta as ações de compartilhamento de conhecimentos (SPEKMAN; KAMAUFF JÚNIOR; MYHR, 1998). Assim, quanto mais colaborativas (cooperativas) forem às relações, maior será a tendência de ocorrer mais participações contributivas dos alunos em sala de aula.

Com isso, diante dos resultados apresentados no Gráfico 8, observa-se que as relações de confiança estabelecidas não impedem que os alunos exponham suas opiniões contrárias, que eventos realizados fora do ambiente acadêmico e até mesmo em momentos de confraternização no próprio curso são visualizados como importantes para solidificar relações de confiança entre alunos e alunos-docentes, que de maneira geral a realização das atividades do mestrado poderiam ser desempenhadas conjuntamente com qualquer um dos colegas, o que demonstra um certo nível de confiança entre eles.

Também é demonstrado que o conhecimento prévio do assunto abordado em sala de aula influencia as contribuições em percentual aproximadamente igual aos que contribuem mesmo sem tal conhecimento e que a maioria se sente a vontade para realizar contribuições em sala de aula.

Outros fatores também estão relacionados ao compartilhamento de conhecimento, dentre eles o sentimento de pertencimento do indivíduo a uma coletividade ou grupo, que o faz compartilhar com os demais (ALCARÁ et al, 2009).

Comparando os perfis de aprendizagem com alguns questionamentos apresentados, observa-se que o perfil do aluno mais citado em termos de manter uma relação de confiança com os demais da sala, possui um estilo de aprendizagem moderadamente verbal e levemente reflexivo e detalhista. De acordo com Felder e Silverman (1988) o perfil verbal obtém maior facilidade em adquirir conhecimentos quando esses são expressos em forma de explanações escritas e verbais, e podem reforçar o aprendizado ao repetirem o que ouvem, assim possuem bom aproveitamento em discussões em sala. Verifica-se que pode haver uma

relação entre o fato do aluno mais citado em termos de confiança possuir um perfil verbal, com bom aproveitamento em discussões o que pode gerar certa credibilidade a ele. Mas para que se possa afirmar essa relação, existe a necessidade de uma amostra maior.

Observa-se que os alunos que concordam com a assertiva “Não me sinto a vontade para realizar contribuições durante a aula”, possuem o estilo de aprendizagem levemente ativo, levemente reflexivo, levemente detalhista/sensorial, moderadamente detalhista/sensorial. Conforme as características apresentadas por Felder e Silverman (1988) destaca-se que perfis detalhistas tendem a ser mais observadores e o reflexivo possui um característica mais introspectiva, estes preferem tranquilamente refletir a respeito da informação repassada e possuem a predileção para trabalhar individualmente, o que pode explicar o fato destes alunos estarem menos propensos a contribuir em sala de aula. Já o perfil ativo se envolve diretamente em discussões em sala de aula, tendem a compreender melhor a informação/conhecimento que está sendo transmitido ao participar ativamente, apreciam trabalhos em grupo, pois podem compartilhar seus conhecimentos e fomentar discussões.

Considerações Finais

Na busca pela resposta ao objetivo da pesquisa, sobre as relações entre os estilos de aprendizagem e a confiança no mestrado interdisciplinar de agronegócio se são relevantes para que haja maiores contribuições em sala de aula, observou-se que uma parcela do grupo mantém níveis de confiança pré-estabelecidos em relações anteriores ao mestrado. Tais relações são potencialmente ampliadas no programa de mestrado, desde que o ambiente seja propício para tanto. No entanto, de acordo com os respondentes, e conforme aspectos já descritos, nota-se também a existência de um ambiente de confiança, quando verifica-se a concordância da maioria ao afirmarem que poderiam realizar as atividades do mestrado conjuntamente com qualquer colega.

Alguns pontos merecem destaque e observações finais, com, por exemplo, a constatação de que o aluno mais citado nas relações de confiança possui um perfil de aprendizagem verbal, com bom aproveitamento em discussões em sala de aula, esse é o perfil de melhor aproveitamento em discussões escritas ou faladas.

Entretanto, os estilos de aprendizagem dos quatro alunos que efetivamente foram apontados como os que mais contribuíram, são totalmente distintos o denota a existência de um grupo multidisciplinar.

As respostas apontam que a multidisciplinaridade dos candidatos selecionados para o programa, pouco influiu para maiores contribuições e que aparentemente os elos de confiança entre os alunos e o comportamento do docente são os elementos que mais determinam as suas contribuições. Em síntese, pode-se observar então a influência da confiança nas contribuições em sala de aula.

Ressalta-se o caráter exploratório do presente estudo e a impossibilidade de generalizações das análises e conclusões, em razão da natureza, da quantidade da amostra e do caráter introdutório da pesquisa referente à junção das temáticas, confiança e os estilos de aprendizagem.

Apesar da quantidade de respondentes ser um fator limitante do estudo e não sanar completamente o questionamento proposto, essa pesquisa abre espaço para novas discussões nos programas de pós-graduação que almejam um grupo mais participativo.

Outras pesquisas podem surgir a partir desse estudo, para se obter um maior arcabouço de discussões e análises, visto que as participações contributivas de discentes em um ambiente educacional altamente dinâmico, instável e promotor do conhecimento científico não se limitam apenas a este viés analítico proposto no estudo.

Estes estudos podem corroborar com os resultados encontrados na pesquisa e trazer um novo olhar para dentro do ambiente de ensino-aprendizagem, tais como: a inserção de um novo elemento de análise como a cultura; uma análise das comunidades de práticas; das redes de informação e; do perfil psicológico por intermédio do Classificador de Temperamentos proposto por David Keirsey (1984).

Referências Bibliográficas

ALCARÁ, A. R. et al. Fatores que influenciam o compartilhamento de informação e conhecimento. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 14, n.1, p. 170-191, jan./abr. 2009.

ANDRADE, S. M.; FISCHER, A. L.; STEFANO, S. R. Confiança organizacional e interpessoal como uma dimensão de clima organizacional: Um estudo a partir da percepção dos empregados das organizações que pretendem se destacar pela qualidade do ambiente de trabalho. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 3, 2011, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, PB: ENGPR, 2011.

ANTONELLO, Claudia Simone; GODOY, Arilda Schmidt. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. *Revista de Administração de Empresas* - RAE, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 266-281, jul./set. 2009.

COHEN, D. Towards a knowledge context: report on the first annual U.C. Berkeley Forum on Knowledge and the firm. *California Management Review*, Berkeley, v. 40, n. 3, 1998.

FELDER, Richard M.; SILVERMAN, Linda K. Learning and teaching styles in engineering education. *International Journal of Engineering Education*, v.78, n. 7, p. 674-681, 1988.

FELDER, Richard M.; SPURLIN, Joni. Applications, reliability and validity of the index of learning styles. *International Journal of Engineering Education*, v. 21, nº 1, p. 103-112, 2005.

FISCHER, Rosa Maria; NOVELLI, José Gaspar Nayme. Confiança como fator de redução da vulnerabilidade humana no ambiente de trabalho. *Revista de Administração de Empresas* - RAE, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 67-78, abr./jun. 2008.

FOX, Stephen. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, John; REYNOLDS, Michael. *Management learning: Integrating perspectives in theory and practice*. London: Sage, 1997.

FRANTZ, W. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 6, p. 242-264, jul./dez. 2001.

GAMBETTA, Diego. *Can We Trust?* 2000. Disponível em: <http://www.loa.istc.cnr.it/mostro/files/gambetta-conclusion_on_trust.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisas*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAESER, Edward. L. et al. What is Social Capital? The determinants of trust and trustworthiness. **NBER Working Paper**, n. W7216, 1999.

HARDIN, Russell. **Trust in Government**. In Trust & Governance, edited by V. Braithwaite and M. Levi. New York: Russell Sage Foundation, 1998.

HOLANDA, Lucyanno Moreira Cardoso; FRANCISCO, Antonio Carlos; KOVALESKI, João Luiz. A percepção dos alunos do mestrado em engenharia de produção sobre a existência de ambientes de criação do conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 96-109, maio/ago.2009.

JESUS, P; TIRIBA, L. Cooperação. In: CATTANI, A. D. ; LAVILLE, J.; GAIGER, L. I.; HESPAÑHA, P. (Org.). **Dicionário Internacional da Outra Economia**. 1.ed. Coimbra: Almedina (Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra), v. 1, 2009. p. 80-85.

KEIRSEY, David; BATES, Marilyn. **Character and Temperament Types**. Del Mar: Prometheus Book Cy, 1984.

KOLB, David. A gestão e o novo processo de aprendizagem. In: STARKEY, Ken. **Como as organizações Aprendem**. São Paulo: Futura, p. 321-341, 1997.

KURI, Nídia Pavan. **Tipos de personalidades e estilos de aprendizagem: proposições para o ensino de engenharia**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2004.

LEITÃO, Monique Bezerra Paz. **Estilos de aprendizagem sob a ótica da psicologia evolucionista**. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2006.

LINDERMANN, Vanessa. **Estilos de aprendizagem: buscando sinergia**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2008.

LUDASEN, Susanne. Can we trust the measurement of trust?.Opinião Pública [online], v.8, n.2, p. 304-327, 2002.

MCEVILY, B.; WEBER, R. A.; BICCHIERI, C; HO, V. T. Can groups be trusted? An experimental study of trust in collective entities. In: Bachmann, R.; Zaheer, A. (Org.). **Handbook of Trust Research**. Massachusetts: Edward Elgar Publishing, 2006, p. 52-67.

OLIVEIRA, Daniele Eufrásio de. **Impacto dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico do ensino de Contabilidade: uma análise dos estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Dissertação. Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (UFRN), Natal/RN, 2012.

PASCHOAL, Claudia Lucia Lessa. Entre discursos e práticas: a construção da confiança nas interações professor-alunos. .Dissertação. Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2010.

ROTHSTEIN, Bo. **Trust, Social Dilemmas and the strategic construction of collective memories**. In: REUNIÃO ANUAL DA AMERICAN POLITICAL SCIENCE ASSOCIATION, 2000, Washington. Disponível em: <http://www.russellsage.org/sites/all/files/u4/Rothstein_Trust,%20Social%20Dilemmas,%20%26%20the%20Strategic%20Construction%20of%20Collective%20Memories.doc>. Acesso em: 23 abr. 2013.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; INOCENTE, David Forli; MIURA, Irene Kazumi. Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 2, p. 227-239, jul/dez, 2011.

SHEPPARD, Blair. H.; SHERMAN, Dana. M. The grammars of trust: a model and general implications. **Academy of Management Review**, v. 23, n. 3, p. 422-37, 1998.

SILVA, Denise Mendes. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP**. Dissertação. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), Ribeirão Preto/SP, 2006.

SPEKMAN, R. E.; KAMAUFF JÚNIOR, J. W.; MYHR, N. An empirical investigation into supply chain management: a perspective on partnerships.

Supply Chain Management, v. 3, n.2, p.53-67, 1998.

TINKHAN, A.; KANER, J. D. C. **Learning styles and exploratory testing**. Pacific Northwest Software Quality Conference, 2003.

TESCHE, R.W.; MACHADO, J. A. D. A importância da reciprocidade no desempenho socioeconômico da agricultura familiar. **Revista Estudos do CEPE**, Santa Cruz do Sul, n.36, p.7-37, jul./dez. 2012.

TREVELIN, Ana Teresa Colenzi. **A relação professor aluno estudada sob a ótica dos estilos de aprendizagem**: uma análise em uma Faculdade de Tecnologia - FATEC. Tese. Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC/USP), São Carlos, 2007.

VON KROGH, G.; ICHIJO, K; NONAKA, I. **Enabling knowledge creation**: How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation. New York: Oxford University Press, 2000.