

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SUELY MARIA MAESTRI BROGNOLI

**OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E OS ESTILOS DE ENSINO DE
PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO DO
ESTADO DE SANTA CATARINA**

CURITIBA

2017

SUELY MARIA MAESTRI BROGNOLI

**OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E OS ESTILOS DE ENSINO DE
PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO DO
ESTADO DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, na linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Evelise Maria Labatut Portilho

CURITIBA

2017

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

B866e Brognoli, Suely Maria Maestri
2017 Os estilos de aprendizagem e os estilos de ensino de professores do curso de direito de um centro universitário do Estado de Santa Catarina / Suely Maria Maestri Brognoli ; orientadora, Evelise Maria Labatut Portilho. -- 2017
132 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.
Bibliografia: f. 101-108

1. Educação. 2. Direito – Estudo e ensino. 3. Aprendizagem. 4. Prática de ensino. 5. Professores – Formação. I. Portilho, Evelise Maria Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 831
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Suely Maria Maestri Brognoli

Aos vinte dias do mês de novembro do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se às 15h, na Sala de Defesa - (2.º Andar), da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.ª Dr.ª Siderly do Carmo Dahle de Almeida e Prof.ª Dr.ª Daniele Saheb para examinar a Dissertação da mestrand **Suely Maria Maestri Brognoli**, ano de ingresso 2015, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A aluna apresentou a dissertação intitulada "OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E OS ESTILOS DE ENSINO DE PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESTADO DE SANTA CATARINA", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:50h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca sugere a publicação dos resultados em artigos científicos.

Presidente:

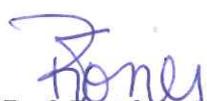
Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Siderly do Carmo Dahle de Almeida

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Daniele Saheb


Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico esta dissertação aos meus
colegas de trabalho, que na ânsia de
acertar, muitas vezes não são
compreendidos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de inspiração divina, que sempre me acompanhou e atendeu em meus pedidos.

Agradeço aos meus familiares, especialmente meu marido pelo incentivo e suporte durante toda a caminhada.

Agradeço as minhas filhas, meus pais e minha irmã, por terem me aturado durante esta jornada, porque muitas vezes eu me tornava insuportável e mesmo assim, incentivavam para que eu concluísse este trabalho.

Aos amigos de longa data, pela torcida e pelo incentivo.

Agradeço a Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul, instituição em que trabalho, por ter aberto as portas para a realização do meu trabalho de pesquisa.

Agradeço aos professores e colegas de trabalho por terem aceitado participar desta pesquisa.

Meu agradecimento especial a minha orientadora, professora Evelise, pelas sábias palavras de incentivo, para que eu pudesse chegar ao fim de mais esta jornada.

Enfim, meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que de alguma maneira colaboraram para que eu concretizasse esta dissertação, ao qual destaco o prof. Daniel e a minha comadre Carla.

Minha esperança é necessária,
mas não é suficiente. Ela só não ganha a
luta, mas, sem ela, a luta fraqueja e
titubeia. Precisamos da esperança crítica.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar criticamente a relação entre os estilos de aprendizagem e os estilos de ensino de professores da educação superior do Curso de Direito de um Centro Universitário do Estado de Santa Catarina, com vistas a aprendizagem discente. A pesquisa apresentou abordagem qualitativa, com a visão fenomenológica hermenêutica, contando com a participação de vinte e nove professores de um Centro Universitário do Estado de Santa Catarina. Os dados foram coletados por meio da aplicação do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem e do Questionários Portilho/Banas de Estilos de ensino. Dentre os autores que contribuíram para a revisão teórica e análise dos dados, destacam-se Pozo (1998, 2002 e 2004), Bransford, Brown e Cocking (2007), Portilho (2004, 2009 e 2011), Claxton (2002, 2005), Kolb (1986), Geijo (2007), Alonso, Gallego e Honey (2012). Por meio deste estudo foi possível observar que o Estilo de Aprendizagem predominante neste grupo de professores é o reflexivo (55%), sendo que a maioria dos participantes não apresenta equilíbrio entre os estilos de aprendizagem. Foi possível perceber que os professores desse contexto não foram instigados a refletir sobre suas aprendizagens e a influência destas na prática docente, o que denota um ensino voltado a técnica. No Questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino os dados ficaram mais distribuídos, pois as pontuações não oscilaram como no Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem. Neste contexto foi possível fazer uma análise correlata, pois o levantamento parece revelar que há dicotomia entre o que os professores assinalaram com relação aos estilos de aprendizagem e ensino. Destaca-se que os professores do Curso de Direito em sua maioria não possuem formação pedagógica e sim, formação técnica, o que pode ter contribuído para este resultado em que sua forma de aprender não é a mesma de ensinar.

Palavras-chave: Estilos de Aprendizagem. Estilos de Ensino. Educação Superior. Curso de Direito.

ABSTRACT

The present research had as objective to critically analyze the relationship between the learning styles and the teaching styles of higher education teachers of the Law Course of a University Center of the State of Santa Catarina, with a view to student learning. The research presented a qualitative approach, with the hermeneutic phenomenological view, counting on the participation of twenty - nine teachers from a University Center of the State of Santa Catarina. The data were collected through the application of the Honey-Alonso Questionnaire of Learning Styles and the Portilho / Banas de Estilos do Query questionnaires. Among the authors that contributed to the theoretical revision and analysis of the data, we highlight Pozo (1998, 2002 and 2004), Bransford, Brown and Cocking (2007, Portilho (2004, 2009 and 2011), Claxton (2002, 2005), In this study it was possible to observe that the predominant Learning Style in this group of teachers is the reflexive one (55%), with the majority of participants it does not present a balance between the learning styles. It was possible to notice that the teachers of this context were not instigated to reflect on their learning and the influence of these in the teaching practice, which denotes a teaching focused on technique. In this context, it was possible to do a correlative analysis, since the survey seems to reveal that there is a dictotogram between what teachers pointed out in relation to learning and teaching styles. It is noteworthy that teachers of the Law Course in the majority do not have pedagogical training, but technical training, which may have contributed to this result in that their way of learning is not the same as teaching.

Key-words: Learning Styles. Teaching Styles. College education. Law course.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O triângulo do Conhecimento:.....	30
Figura 2: Comparativo entre as teorias de Kolb e Alonso	51
Figura 3: Fluxo dos estilos a prática dos professores	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo de docência dos participantes da pesquisa	70
Gráfico 2: Tempo de docência e estilos de aprendizagem.....	74
Gráfico 3: Tempo de docência e estilos de ensino.....	77
Gráfico 4: Percentual dos estilos de aprendizagem dos professores do Curso de Direito	87
Gráfico 5: Percentual de estilos de ensino	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Participantes da pesquisa	68
Quadro 2: Comparativo entre os estilos	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Artigos da Revista	57
Tabela 2: Tempo de docência dos participantes da pesquisa.....	70
Tabela 3: Tempo de docência e Estilos de Aprendizagem	73
Tabela 4: Tempo de docência e Estilos de Ensino.....	76
Tabela 5: Estilos de Aprendizagem dos Professores do Curso de Direito	84
Tabela 6: Estilos de aprendizagem dos professores do Curso de Direito	86
Tabela 7: Estilos de Ensino dos Professores do Curso de Direito	89
Tabela 8: Participação dos Estilos de Ensino do Curso de Direito.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CHAEA	<i>Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
GAE	Grupo Aprendizagem e Ensino
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IBM	<i>International Business Machine</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSQ	<i>Learning Styles Questionnaire</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINTER	Mestrado Interinstitucional
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SENAC	<i>Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UNERJ	Centro Universitário de Jaraguá do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
	1.1 OBJETIVOS.....	20
	1.1.1 Objetivo Geral	20
	1.1.2 Objetivos Específicos	20
	1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	20
2	A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CURSO DE DIREITO	22
	2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA	22
	2.2 O PROFESSOR DO CURSO DE DIREITO.....	26
	2.3 ESTILOS DE ENSINO.....	32
3	A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	36
	3.1 APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA	36
	3.2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM	46
4	PESQUISAS SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM E ESTILOS DE ENSINO	54
5	METODOLOGIA	64
	5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	66
	5.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	67
	5.3 TEMPO DE DOCÊNCIA E ESTILO DE ENSINO	76
	5.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	78
	5.4.1 Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem	78
	5.4.2 Questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino	80
	5.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	81
6	DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	83
	6.1 ESTILO(S) DE APRENDIZAGEM PREDOMINANTE(S) NO PROFESSOR DE DIREITO.....	84
	6.2 ESTILO(S) DE ENSINO PREDOMINANTE(S) NO PROFESSOR DE DIREITO	88
	6.3 COMPARATIVO ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM COM OS ESTILOS DE ENSINO PREDOMINANTE NO PROFESSOR DO CURSO DE DIREITO.	91
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95

REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	109
APÊNDICE B – PRIMEIRO RELATÓRIO DE BUSCAS BDTD/IBCT	110
APÊNDICE C – SEGUNDO RELATÓRIO DE BUSCAS BDTD/IBCT.....	119
APÊNDICE D – RELATÓRIO DE BUSCAS BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES 125	
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM.	127
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO PORTILHO/BANAS DE ESTILOS DE ENSINO.....	130

1 INTRODUÇÃO

O anseio para a realização da presente pesquisa foi fruto das experiências vividas em sala de aula como professora de Educação Superior e pela escassez de material acerca do tema.

A ausência de análises descritivas e críticas sobre a formação de professores da Educação Superior fizeram com que se buscasse conhecer mais acerca de como podemos nos preparar para sermos professores.

A preocupação com o tema proposto para o estudo pode ser justificada a partir da minha¹ trajetória como professora da Educação Superior no Curso de Direito.

Desde que concorri e assumi uma vaga de professora universitária, tenho escrito e reescrito meu currículo. Porém, memorial descritivo, é o primeiro que elaboro. Não é uma tarefa fácil em se tratando de escrever minha trajetória, pois devo me ver através dos tempos em um retrato crítico, o qual possibilita conclusões de minhas capacidades.

Para elaborar o presente memorial, levei em conta as condições, momentos e situações que envolveram o desenvolvimento dos meus trabalhos e vivência aqui expostos.

Vou destacar os elementos que possibilitaram a construção de minha vida profissional, demonstrando meus sonhos e anseios.

Iniciei minha graduação em Letras, na Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB, que se localiza na cidade de Blumenau, sendo que depois de um ano cursando, vi que não estava me identificando com o curso, quando optei em transferir para o curso de Direito.

Em 22 de dezembro de 1989 me formei Bacharel em Direito, e após a formatura fiz o requerimento de inscrição nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil, e em maio de 1990, tirei minha carteira de advogada, junto a Ordem dos Advogados do Brasil, Seção Santa Catarina, já estando a 26 anos no mercado da advocacia.

¹ Na introdução, por tratar-se da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, será utilizada a primeira pessoa do singular.

Por nove anos trabalhei em uma empresa da família, sendo que em 2002, fui em busca de aperfeiçoamento profissional, passando a cursar a Escola da Magistratura do Estado de Santa Catarina- ESMESC, na cidade de Blumenau.

Entrei em contato com a profissão docente no ano de 2004, quando fui convidada pelo SENAC, para ser orientadora de Curso técnico. Nesta instituição participei de muitos encontros de formação pedagógica, mas como tinha formação técnica, muitas vezes tinha maiores dificuldades em compreender as questões voltadas a didática.

Na educação superior iniciei quando conheci a Dra. Quitéria Tamanini Vieira Peres, juíza que lecionava no curso de Direito do Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ, que através da Resolução 02/2011, alterou a denominação para Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul. Trabalhando com a juíza, em gabinete, junto ao Fórum da Comarca de Jaraguá do Sul, pude perceber a paixão que esta tinha pela docência, que me senti instigada a voltar meu olhar para esta profissão, também motivada por meu marido, que além de executivo do setor privado, já exercia a profissão de professor na área administrativa e econômica na UNERJ desde 1989. Em gabinete percebia como a Dra. Quitéria se dedicava ao preparo das aulas e fui cada vez mais me aproximando e interessando, até que certo dia ela pediu que a substituísse numa aplicação de prova. E assim, quando ela não podia comparecer nas aulas junto a instituição, em razão de compromissos profissionais, eu a substituí, tendo a oportunidade do exercício da docência e da experiência da preparação das aulas em curso superior.

Assim, com a promoção e transferência da Dra. Quitéria para outra cidade, fui indicada para a coordenação do curso de direito da faculdade, ao qual lecionei diversas disciplinas na área jurídica. Em maio de 2009, assumi a disciplina de prática jurídica, realizando assim meu sonho que era de estar em contato direto com o dia a dia do advogado, podendo aprender e ensinar aos acadêmicos, como é a vida profissional de um advogado/bacharel em direito.

Assim minha trajetória docente se amplia e na ânsia de entender cada vez mais como se estuda e como se aprende, ou como se aprende e como se estuda, fui em busca de aperfeiçoamento. O interesse pela pesquisa surgiu da necessidade de repensar minhas práticas, precisava pesquisar para entender como despertar nos acadêmicos o interesse pela pesquisa e estudo, desvinculando-os do copiar e colar.

Para tanto, uma vez que estava sendo ofertado na instituição em que trabalho o MINTER em Educação, percebi uma oportunidade de realizar a resposta para os questionamentos que vinha fazendo em relação as práticas docentes em sala de aula, pois vi neste programa que este poderia atender aos meus anseios de continuidade de minha formação como docente, ciente que a evolução do conhecimento científico é fundamental para a atuação, bem como para meu aprimoramento e desenvolvimento pessoal.

Assim em 2015, ingressei no Programa de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O interesse em torno da temática “O Estilo de Aprendizagem e o Estilo de Ensino dos professores do curso de Direito de uma instituição particular” advém, de um lado pela identificação do exercício da prática docente, do entendimento do papel determinante da formação na busca de respostas na execução de tarefas. Também com a preocupação de investigar como se dá a aprendizagem docente e como o docente ensina seus acadêmicos, pois é preciso que o professor conheça como se dá sua aprendizagem, para poder ensinar. Já por outro lado pelo projeto de formação continuada existente na instituição pesquisada, que tem por objetivo que ao ensinar, o professor aprenda, e o acadêmico ao aprender, ensine, para isso faz-se necessário que o professor entenda como aprende e repense suas práticas.

Seria oportuno que o docente tivesse como foco de sua formação o seu desenvolvimento e sua profissionalização na busca da qualidade de ensino, e que, para isso, fizesse o esforço de compreensão das práticas, nas suas diversas configurações.

O conhecimento pelo professor de como aprende é fundamental no processo de aprendizagem de seus alunos, pois como já afirmado, conhecendo suas práticas, a forma como adquire conhecimento, é que o professor estará apto a conhecer como nossos alunos aprendem.

Quando o professor conhece seu estilo de aprender e de ensinar, ele se torna mais efetivo e afetivo, pois é preciso que os professores, sejam além de ensinantes, também aprendentes. (PORTILHO 2011)

No papel de mediador do processo pedagógico e de planejador de situações e práticas pedagógicas inovadoras que melhor colaborem com a aprendizagem de seus alunos, são necessárias novas formas e recursos de trabalho para o que

aproveitamento das atividades escolares revitalize a formação profissional. (GHIRARDI; FEBERBAUEN, 2013).

Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las, é tornar a aprendizagem parte do ser, implicando desenvolver-se com ele humanizando-se permanentemente mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais existem relações, permitindo às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Iniciei o curso de Mestrado frequentando as aulas de Políticas de Currículo e Avaliação, Políticas Sociais e Educação, Seminários de Pesquisa, Gestão Educacional e Docência na Educação Superior. Todas as disciplinas colaboraram com a apresentação e internalização dos conhecimentos necessários acerca da Educação, como surgiu, quem determina o currículo mínimo, como as políticas públicas cumprem seu papel, e ao final como desenvolver a docência. Referidas disciplinas fizeram com que eu percebesse a necessidade de parar e repensar meu estilo de aprender, pois ele reflete diretamente no estilo de ensinar.

Surgia aqui, neste momento, indícios de que as respostas que eu procurava estavam sendo descobertas, ou pelo menos estava mais perto de descobri-las. Uma vez que nós professores do direito, apesar de termos formação técnica, não temos nenhuma ou muita pouca formação pedagógica, o que parece não ser somente minha angústia, mas de todo o colegiado. Foi aí que surgiu a necessidade de pesquisar os estilos de aprendizagem e os estilos de ensino do docente do curso de direito, como meio de auxiliar a descobrirmos que devemos ter consciência de como aprendemos e também de como ensinamos, para efetivamente podermos cumprir com nosso ofício de docentes, não simplesmente transmitindo conteúdos, mas também conhecimento.

Segundo Bransford, Brown e Cocking (2007, p.250), “a aprendizagem envolve a capacidade do professor de tornar-se vulnerável e assumir riscos. Por isso todo crescimento tem que partir da aceitação da transformação do professor”.

Neste sentido, Portilho (2009, p.140) destaca que: “A atitude dos professores é fundamental no processo de aprendizagem de seus alunos. No seu estilo de

ensinar, ele denuncia os valores, os saberes, os sentidos, os princípios que norteiam a sua prática pedagógica”.

Por esta razão identificar o estilo de aprendizagem e o estilo de ensino, contribuirão para melhorarmos nossas práticas em sala de aula.

Diante dos argumentos apresentados, chegou-se ao seguinte problema de pesquisa:

Qual a relação entre estilos de aprendizagem e de ensino de professores de educação superior do Curso de Direito de um Centro Universitário do Estado de Santa Catarina?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar criticamente a relação entre os estilos de aprendizagem e os estilos de ensino de professores da educação superior do Curso de Direito de um Centro Universitário do Estado de Santa Catarina, com vistas a aprendizagem discente.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar os estilos de aprendizagem predominantes dos professores do curso de Direito, por meio da aplicação do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem.
- Verificar os estilos de ensino de professores do curso de Direito, por meio da aplicação do Questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino.
- Relacionar as características dos estilos de aprendizagem e dos estilos de ensino dos professores do curso de Direito.

1.2 Estrutura da dissertação

Essa dissertação de mestrado está dividida em seis capítulos. Na introdução são apresentados os elementos que originaram a investigação em questão, que foram decorrentes do memorial da pesquisadora, bem como do percurso da pesquisa. A justificativa, a apresentação do problema, objetivo geral e os objetivos

específicos foram contemplados. O estado do conhecimento para situar a temática proposta, também foi exposto na introdução.

O segundo capítulo apresenta a educação superior, sua estrutura legal no contexto brasileiro atual, bem como os estilos de ensino.

O terceiro capítulo aborda o Processo de Aprendizagem na educação superior, destacando os estilos de aprendizagem e suas contribuições para o professor do ensino superior, bem como a conceituação das teorias dos Estilos de Aprendizagem.

No quarto capítulo apresentam-se as pesquisas sobre estilos de aprendizagem e estilos de ensino.

No quinto capítulo se destacam os procedimentos metodológicos vividos durante o processo de construção da pesquisa.

Os dados coletados no Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem e no Questionário Portilho/Bannas, sua descrição e interpretação, estão registrados e analisados no sexto capítulo.

As considerações finais, escritas à luz dos objetivos da pesquisa, os referenciais bibliográficos, os apêndices e os anexos, encerram o trabalho.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CURSO DE DIREITO

Este capítulo tem por objetivo apresentar o contexto do ensino jurídico brasileiro, bem como apresentar quem é esse professor da educação superior. Autores consultados: Bastos (1978), Hironaka (2008), Mossini (2010), Pereira (1978), Rodrigues (1995).

2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA

No início do Império brasileiro, os filhos da classe burguesa, procurando se bacharelar em Direito, formavam-se na Europa, pois no Brasil o curso de Direito ainda não havia sido criado.

Naquele momento, o objetivo dos cursos de direito era preparar funcionários para a política administrativa das funções do Estado e garantir o funcionamento do Império.

Na primeira metade do século XIX, entre os anos de 1823 a 1827, já se pensava na criação de cursos jurídicos no Brasil. Foi na Assembleia Constituinte de 1823, que foi apresentado o primeiro projeto de criação e implantação do Curso de Direito no Brasil, que foi criado pela Carta de Lei de 1827, sob forte influência da Igreja.

A lei de 11 de agosto de 1827, que criou os cursos jurídicos no Brasil, estabelecia em seu art. 9º, que os que frequentassem os cinco anos do curso com aprovação, obteriam o grau de Bacharel, e que também haveria um grau de Doutor a ser deferido.

Segundo Bastos (1978), a grande polêmica estava em quais cidades ou Estados seriam instalados os cursos. Assim, as primeiras faculdades de direito no Brasil, surgiram, uma em Olinda, e a outra na cidade de São Paulo. Em 1831, a Faculdade de São Paulo forma a primeira turma com seis bacharelados e em 1832, formava-se a primeira turma de bacharéis em Direito, em Olinda, com trinta e sete bacharelados, destacando-se entre eles um dos mais importantes juristas brasileiros, Clóvis Beviláqua.

A Lei ou Reforma Rivadávia Correa (Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental foi implementada em 5 de abril de 1911 pelo decreto nº 8.659), dividiu os cursos jurídicos em três segmentos: Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e o

Notariado; sendo neste período criada mais uma Faculdade de Direito, agora então na Bahia.

O começo do século XX marca o declínio da escola de Recife. O egresso desta faculdade, Clóvis Beviláqua, autor do Código Civil de 1916, demonstrou a importância que sua escola possuía na época, porém suprimida pela escola de Direito de São Paulo (MOSSINI, 2010, p.92).

Em 1927, com a aproximação do fim da República Velha, conforme Siqueira (2000, p. 33), havia o saldo de quatorze cursos de Direito e 3.200 alunos matriculados. Nessa época em que o ensino jurídico mantinha-se atrelado às bases ideológicas do momento, defendendo o Estado Liberal e convergindo para a reprodução da regulação almejada pela sociedade, com o plano dos conteúdos curriculares da livre economia. A função social do ensino jurídico no período de centenário de fundação dos cursos jurídicos no Brasil, demonstrou a ratificação do modelo liberal.

No final da década de 30, surge o Estado Social, nesta fase passa a ser do Estado buscar o bem-estar da sociedade, regular a economia e defender os direitos das partes hipossuficientes nas relações que se travavam. Em 1931, a Reforma Francisco Campos, previu a criação do Conselho Nacional da Educação e organização do ensino secundário e comercial. Entre o período de 1930 a 1945, o ensino jurídico brasileiro ficou estagnado, não havendo qualquer avanço significativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024), foi criada em 20 de dezembro de 1961- LDB, e em seu art. 69, com a redação dada pelo art. 17 da Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/1968, dispôs que, nas universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, poderiam ser ministrados cursos de graduação, de pós-graduação, de especialização, de aperfeiçoamento, de extensão, dentre outros. Criou-se também, o Conselho Federal de Educação, que passou a ter papel fundamental na política educacional do Brasil.

Em 1962, ensina Mossini (2010) que ocorre a implantação do primeiro “currículo mínimo nacional”, para o curso de Direito. Em 1972, através da Resolução nº 3, do Conselho Federal de Educação os cursos de Direito sofreram uma modificação curricular. Referida Resolução, definiu o quadro geral das disciplinas do currículo mínimo e possibilitou às instituições de ensino a definição de

seu quadro complementar, consolidando o ensino introdutório do conhecimento interdisciplinar e introduzindo a disciplina da “Prática Forense”.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 possibilitou importantes transformações no ensino jurídico brasileiro, com a introdução de direitos e garantias em nosso ordenamento jurídico que demandavam um enfoque mais humanístico e social.

Na década de 1990, o Brasil contava com 186 cursos de Direito, que apresentavam a mesma estrutura curricular tradicional desde a reforma de 1973, refletindo um ensino que visava à reprodução da ideologia e que gerava descontentamento e insatisfação na formação dos bacharéis, em um mercado profissional extremamente saturado (MELO FILHO, 1989, P. 9-15).

A OAB (Ordem dos Advogados do Brasil – criada em 18 de novembro de 1930, pelo art. 17 do Decreto nº 19.408,) por meio de sua Comissão de Ensino Jurídico, desde 1992 desenvolve um estudo nacional objetivando a “reavaliação da função social do advogado e de seu papel como cidadão”. Merece destaque também que o estatuto da OAB (Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994) que, além de definir as práticas e ações da advocacia, definiu seu papel no ensino jurídico.

No âmbito infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996, que revogou a Lei nº 4.024/1961) faz previsão da educação superior como uma classificação da educação escolar, conforme art. 21, “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.” (BRASIL, 1996).

Já em 1996, conforme evidenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), havia o entendimento quantos às finalidades da educação superior em relação ao estímulo ao desenvolvimento das pesquisas e do conhecimento nas diferentes áreas, conforme dispõe o artigo 43 da referida lei:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Referida Lei, permitiu a criação de um sistema de avaliação do ensino superior sob o encargo do Estado, cujos maiores instrumentos seriam o Exame Nacional de Cursos (Lei nº 9.131/95) e as Avaliações Institucionais Externas.

No ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Câmara de Educação Superior (CES), editou a Resolução nº 09, na tentativa de reestruturar algumas diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Direito, definiu alguns conteúdos como essenciais ao curso no eixo de formação fundamental, como a Antropologia, Ciências Políticas, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. No eixo de formação profissional, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Administrativo, Tributário, Penal, Civil, Empresarial, Trabalho, Internacional e Processual. E no eixo de formação prática, a integração entre a prática e os conteúdos teóricos.

Segundo o Censo da Educação Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2016), existem no Brasil, 2.406 instituições de ensino superior (IES), totalizando 8.052.254, acadêmicos da educação superior. Desse total, no ano de 2016, os matriculados no curso de direito totalizaram 862.324, significando aproximadamente 11%. Nesse mesmo ano, ingressaram no curso de Direito 237.299 acadêmicos, sendo que os concluintes nesses mesmo ano totalizaram 82.655.

Fazendo-se uma análise entre a distribuição das matrículas, do número de ingressantes e de concluintes, observa-se uma diminuição considerável, o que se leva a questionar porque uma parcela considerável abandona a graduação.

Atualmente, segundo Silva (2010) o ensino jurídico se encontra em meio a uma crise didático-pedagógica, em razão de que a maioria dos professores de Direito, trabalham com a mera exposição de conteúdo, onde o aluno não está desenvolvendo a consciência crítica necessária ao operador do direito. Diante disto, como observa Gusdorf (1976, p. 26), “a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas”.

A educação superior desempenha um papel importante no desenvolvimento econômico e social de qualquer nação, e para isso, os professores deverão estar preparados, para desenvolver com desenvoltura e compromisso seu ofício.

2.2 O PROFESSOR DO CURSO DE DIREITO

Antes de apresentar o professor do curso de direito, abordaremos o professor universitário no geral. Segundo Morosini (2000), a docência no ensino superior tem sido considerada uma caixa de segredos, em razão de que as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo de ensinar.

Ao investigar a docência na educação superior, podemos perceber que esta profissão passa por uma série de desafios. Pimenta e Anastasiou (2002), estudando as exigências atuais da profissão de docência na educação superior consideraram que esta profissão supõe um certo privilégio social. É característico, neste nível de ensino, que a docência seja exercida por profissionais que possuam outra formação e atuação profissional. “A pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas [...]” (MOROSINI, 2000, p. 19).

No exercício da docência, segundo Masetto (1998), o professor universitário deveria apresentar competência em uma determinada área de conhecimento (dominar os conhecimentos básicos de uma determinada área), domínio da área pedagógica (o ponto mais carente) e o exercício da dimensão política (ter visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação).

Sobre o sistema de educação vigente no Brasil, Gaeta e Masetto (2013) descrevem a estrutura o ensino superior em dois ciclos de formação: a graduação e a pós-graduação. A graduação, como formação inicial se subdivide em cursos que prepara o aluno graduando para ser tecnólogo, bacharel ou licenciado, com objetivo

de desenvolver as competências a uma profissão. A Pós-graduação, por sua vez, é considerada um processo de educação continuada e se divide em *lato sensu* (especialização), voltada para a prática profissional, e o *stricto sensu* (mestrado e doutorado), de cunho mais acadêmico e direcionado para a pesquisa.

A identidade profissional do professor quando do início da carreira é constituída segundo Tardiff e Raymond (2000), por uma estruturação principalmente do saber experiencial. Entretanto, o foco na experiência não dispensa os demais elementos já referidos – formação e socialização –, os quais também fundamentam o trabalho docente.

Assim, o professor iniciante vê-se imerso no desenvolvimento de duas identidades ao mesmo tempo, conforme Perrenoud e Thurler (2002), uma como aprendiz da profissão no contexto universitário e outra como docente responsável pela transmissão e mediação do conhecimento aos seus alunos.

Como professor bacharel na trajetória de docente iniciante na educação superior, ele será responsável por dominar o conhecimento de sua disciplina, por adquirir habilidades para administrar suas aulas, inserindo nelas metodologias que diversificam as práticas, e por empenhar esforços perante seus colegas de profissão e alunos para construir pontes de diálogo e troca de experiências.

Pimenta e Anastasiou (2002) explicam que, por não haver uma formação específica para exercer a docência universitária, os professores interessados em complementar sua profissão podem recorrer a cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação ou em outro campo que também o prepare para a atuação em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 estabelece em seu artigo 66 que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, e o parágrafo único estabelece que “O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”, porém até hoje não há regulamentação legislativa para a formação deste profissional. (BRASIL, 1996).

Em 04 de agosto de 2014, tentou-se com a realização da audiência pública sobre o marco regulatório dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* Espacialização, estabelecer uma Resolução que regulamentasse os Cursos de Pós-Graduação, explicitando que os mesmos deveriam suprir a carência didática aos

docentes que ainda não tivessem mestrado ou doutorado, porém até o presente momento não entrou em vigência.

Estudiosos da área demonstram que os programas de pós-graduação têm priorizado a pesquisa, enquanto que a formação pedagógica dos professores tem sido relegada a um segundo plano (ALMEIDA, 2012; MASETTO, 2012; VEIGA e VIANA, 2012).

Behrens (2001) apresenta quatro grupos de professores do ensino superior: os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; aqueles profissionais que dedicam algumas horas por semana ao magistério; outros que são da área pedagógica e das licenciaturas, que atuam em universidades e educação básica; e por fim os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam na universidade em tempo integral.

A autora tem grande preocupação com os professores do primeiro grupo, que são aqueles que se dedicam integralmente à docência, na sua grande maioria ensinando o que nunca experimentaram, situação que pode se agravar ainda mais, quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica - em razão de que sua ação docente, reflete e reproduz, suas representações.

Já no segundo grupo, segundo Behrens (2001), estão os profissionais liberais, como por exemplo, médico renomados e advogados conceituados no mundo jurídico, cujo diferencial está justamente nas experiências práticas vivenciadas, trazendo a realidade para a sala de aula, razão pela qual, esses docentes em sua maioria, nunca este em contato com uma formação pedagógica.

No terceiro grupo, por exercerem jornada dupla, ensino superior, médio e fundamental, muitas vezes não conseguindo dar o real atendimento aos discentes, pelo volume de trabalho apresentado.

O quarto grupo, alerta a autora seria a princípio ideal, porém, conhecem a teoria em sua totalidade, mas a prática muitas vezes nunca experimentada, gerando assim um questionamento: o professor universitário para atuar na docência deveria ser escolhido por ser professor profissional ou pelo profissional professor?

Conclui que independentemente do tipo de professor que for, quando ele entra em sala de aula precisa saber que seu papel é de professor, em razão de que o magistério no ensino superior tem sido exercido por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento (BEHRENS, 2001).

Os professores da educação superior do curso de Direito em sua grande maioria são bacharéis com experiência significativa e anos de estudo em sua área específica, porém, predomina um desconhecimento do que seja o processo de ensino aprendizagem (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002).

O bacharelado segundo o MEC (Ministério da Educação) é o curso superior que “confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica ou profissional”.

Os professores do curso de direito são bacharéis e profissionais de mercado, que na maioria das vezes, simplesmente recebem as ementas de suas disciplinas, planejam suas aulas individualmente e exercem a função docente, sem ao menos conhecer o projeto pedagógico do curso no qual atuam. Ou melhor, os docentes são contratados por apresentarem características condizentes às exigências positivistas, bastante informação específica na área, com experiência em suas atividades profissionais e domínio de conhecimentos específicos, não levando em consideração, para sua contratação, os aspectos pedagógicos que constituem a profissão de docente.

No tocante a formação do professor universitário, estudos têm mostrado que:

o professor universitário aprende sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido a inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se destacar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995, p. 131).

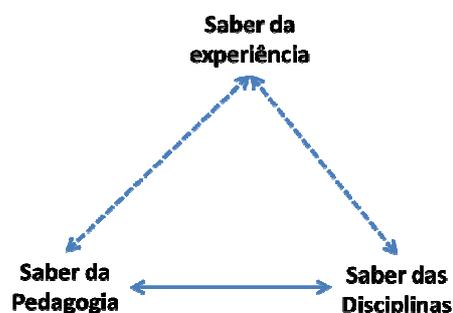
Nesta linha de raciocínio, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), os professores universitários, quando indagados acerca do conceito de didática, são unânimes em afirmar que se trata de técnica de ensinar-mesmo porque, de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com sua experiência mirando-se em seus próprios professores. O professor bacharel é visto como transmissor de conteúdos que domina a seus alunos, e esses alunos simplesmente ouvem e tentam assimilar os conteúdos.

Para ensinar, o professor necessita possuir conhecimento do conteúdo que irá dialogar, pois não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se tem domínio, portanto o bom professor necessita conhecer em profundidade do conteúdo da disciplina ou matéria que pretende trabalhar em sala (GUATHIER *et al.*, 2006).

Referente ao professor do curso de direito, Silva (2011) já dizia que o ensino superior do direito está centrado na legalidade da norma. O professor repassa o conteúdo, porém não o estimula a refletir sobre fatos sociais, isto se dá em razão de que o professor do curso de Direito com formação em Direito é um bacharel, que se tornou professor por algum motivo circunstancial ou intencional, não havendo em sua maioria, formação didático-pedagógica para o exercício da docência.

Nóvoa (1995) traduz a existência de três grandes tipos de saberes, elaborando o que denomina “o triângulo do conhecimento”: o saber da experiência (professores); o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento).

Figura 1: O triângulo do Conhecimento:



Fonte: NÓVOA, 1995, p. 9

Nóvoa (1995) alega que em períodos de inovação educacional há certa tendência para valorizar a ligação dos professores aos especialistas pedagógicos e que no momento mais conservador procura-se juntar o saber da experiência ao saber da disciplina.

Um dos paradoxos principais na história dos professores reside no fato de os tempos-fortes da reflexão científica em educação contribuíram para um maior prestígio social da profissão, mas também, simultaneamente, para certa desvalorização dos seus saberes próprios. Na verdade, a afirmação do saber da pedagogia (dos especialistas em ciências da educação) faz-se frequentemente a partir de uma depreciação do saber da experiência (dos professores) (NÓVOA, 1995, p.9).

Para Cavaco (1995), a apropriação dos saberes profissionais através da experiência sempre será reconhecida, pois se aprende com as práticas do trabalho, na interação com os outros, no enfrentamento de situações, resolvendo problemas, refletindo a dificuldade e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder.

A necessidade da busca na formação continuada ocorre em razão de que não basta dominar os conteúdos, mas sim o entendimento e reconhecimento da docência como professor.

Mesmo com o transcurso do tempo, Ribeiro Junior (2001) alerta que o curso de Direito continua o mesmo do início do século XIX, pois:

Ontem, como hoje, o ensino de Direito nada mais faz do que acumular informações. É um simplificador da realidade. É caracterizado pela transmissão da cultura jurídica positiva, cujo tradicional processo didático-pedagógico é muito simples – dir-se-ia até inexistente-, e que consiste na *arte da exposição*: nada mais do que uma forma de oratória, na qual a metodologia de ensino predominante é a aula expositiva e o código comentado (RIBEIRO JUNIOR, 2001, p.22).

Para o autor 90%, do corpo docente dos cursos de Direito são formados por juristas e apenas 10% tem formação pedagógica.

O bacharel em direito, muitas vezes além de advogado, é juiz, promotor, delegado, porque o que se busca neste curso é formar operadores do direito, intérpretes da lei.

Conhecer os conteúdos a serem ministrados é um dos aspectos, mas não o único quando o pretendido é educar e formar alguém para uma atividade profissional. Segundo Perrenoud (1999), já que a verdadeira competência pedagógica consiste em relacionar conteúdos e objetivos a situações de aprendizagem.

Em virtude da precária formação pedagógica, grande parte dos professores universitários brasileiros preparam suas aulas sem o conhecimento sobre estratégias e estilos de aprendizagem necessários ao ensino/aprendizagem de determinado conteúdo por parte dos alunos, muito menos programam suas aulas voltadas ao estilo de aprendizagem do aluno que irá assisti-la (PORTILHO, 2004).

Com esta breve exposição, percebe-se que o professor do curso de Direito, em sua maioria não foi preparado para ser professor, o que quase sempre dificulta o domínio da aprendizagem de seu aluno em sala de aula. A busca do professor em conhecer como aprende e como ensina, direcionará a sua prática de sala de aula, facilitando o seu entender do aprender e ensinar, dentro do processo pedagógico.

Não somente para o curso de direito, mas para todos os professores em geral, segundo Nóvoa (1995), o desafio é enorme, dado que eles constituem não só um numeroso grupo profissional, mas também um dos mais qualificados do ponto de

vista acadêmico, que não pode ser desprezada e as capacidades de desenvolvimento memorizadas. A autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão de professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores (NÓVOA, 1995, p. 35).

2.3 ESTILOS DE ENSINO

O professor ao ensinar apresenta influências do seu modo de aprender e de interagir nos ambientes em que participa ou participou. As escolhas do professor caracterizam um estilo próprio de ensino e ao ter consciência das escolhas o docente amplia suas possibilidades frente a este ensino; em razão de que os professores além de possuírem um estilo próprio para aprender, também possuem um estilo próprio de ensinar.

Geijo (2007, p. 20) aponta a necessidade de os docentes refletirem sobre sua prática, identificando suas potencialidades e fragilidades em sala de aula.

La realidad hace necesario que los docentes conozcan a cada uno de sus alumnos para orientarles individualmente en su desarrollo intelectual, social, afectivo y ético. Es en este campo, de atención a la diversidad desde la individualidad, donde tanto los Estilos de Aprendizaje como los comportamientos de enseñanza categorizados en Estilos de Enseñanza asociados a ellos pueden aportar parte ese conocimiento.²

É necessário que o professor conduza suas aulas com flexibilidade e diversidade, para despertar no aluno o interesse pelo aprender. Diante da pluralidade, os estilos vêm ao encontro do professor que deveria apresentar estilos de ensino diversificado, para que possa em sala de aula conduzir suas aulas não somente num único estilo.

Tal flexibilização é necessária, como lembra Portilho (2011, p. 196-197), porque cada estilo “preenche um objetivo educativo diferente, assim como corresponde a um estilo de professora, à natureza da atividade, à conduta dos alunos e ao contexto em que a prática pedagógica acontece”.

² Tradução livre: A realidade faz necessário que os docentes conheçam a cada um de seus alunos para orientá-los individualmente em seu desenvolvimento intelectual, social, afetivo e ético. É neste campo, de atenção a diversidade desde a individualidade, onde tanto os Estilos de Aprendizagem como os comportamentos de ensinamentos categorizados em Estilos de Ensino associados a eles podem contribuir como parte deste conhecimento.

O docente ao ensinar, manifesta suas vivências que foram incorporadas e que por muitas vezes não pararam para identificar sobre esses elementos, e como eles podem influenciar sua prática. Isso reflete diretamente na forma de ensinar, pois muitos alunos relatam que o professor “conhece o conteúdo, mas não tem didática, não sabe transmitir, fazendo com que o aluno não compreenda as explicações”.

Conhecer seu estilo de ensino, não resolverá todos os problemas metodológicos relacionados, mas pode colaborar na elaboração de práticas pedagógicas que respeitem cada aluno, sua maneira peculiar de aprender.

Portilho (2011, p. 189-190), ao realizar um estudo sobre o(s) estilo(s) de ensino predominante(s) na professora alfabetizadora, descreveu que:

em tempos de globalização da cultura dos saberes, faz-se cada vez mais necessária uma resignificação constante da prática pedagógica, dos conteúdos e das dinâmicas utilizadas em sala de aula, com ênfase no aprender e não somente no ensinar. Ensinar hoje é fazer aprender, isto é, selecionar conteúdos mais significativos para determinado grupo, levando o aluno à reflexão, buscando estratégias para que a aprendizagem aconteça.

Portilho, Batista e Banas (2013, p.2), definem os estilos de ensino como:

à maneira peculiar que cada professor organiza e controla o trabalho pedagógico, presente em seus procedimentos didáticos tais como, em sua forma de planejar, nas estratégias de ensino selecionadas, nos recursos didáticos utilizados, na maneira como percebe a aprendizagem do seu aluno, bem como nos instrumentos de avaliação adotados

Uribe (2010, p.8) lembra que:

los estilos de enseñanza son modos, formas, adopciones o maneras particulares y características de pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto específico; es decir, actitudes, comportamientos, acciones, procedimientos y actividades que se ponen en juego en la praxis docente en función de aspectos como: relación, interacción, socialización y orientación de los estudiantes, organización, preparación o planificación de la actividad académica, presentación de la información, dirección, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje, métodos de enseñanza, dirección de las tareas, ambiente de aula, evaluación ³

³ Tradução livre: Os estilos de ensino são modos, formas, adaptações ou maneiras particulares e características de pensar o processo educativo e assumir o processo de ensino-aprendizagem num contexto específico; ou seja, atitudes, comportamentos, ações, procedimentos e atividades que se colocam em jogo na práxis docente em função de aspectos como: relação, interação, socialização e orientação dos estudantes, organização, preparação ou planejamento da atividade

Segundo a mesma perspectiva de Geijo (2002), Banas (2013) propõem uma classificação dos estilos de ensino, relacionados com os estilos de aprendizagem propostos por Alonso, Gallego e Honey (2012).

Banas (2013) em sua dissertação, elaborou um instrumento pedagógico para identificar os estilos de ensino, surgindo assim o Questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino que o professor,

identificando nos itens sua concordância sobre cada afirmação, revelará seu estilo de ensinar, que são quatro estilos: dinâmico, analítico, sistemático e prático.

O Estilo de Ensino Dinâmico, apresentado pelo professor em suas práticas, segundo Banas (2013), salienta na elaboração de suas aulas, prevê a possibilidade de mudanças, sem por isso perder o foco e sequência de sua programação. O professor de ensino dinâmico utiliza a descontração e a animação com o grupo, e verifica a aprendizagem ao despertar nos alunos autonomia para realizar as atividades. Suas avaliações são normalmente abertas e abrangentes, com o objetivo de identificar o quanto o aluno aprendeu. Este estilo de ensino corresponde ao estilo de aprendizagem ativo.

O Estilo de Ensino Analítico, segundo Banas (2013), é o professor mais minucioso, que esgota os conteúdos com os alunos. Identifica a aprendizagem do aluno quando este expressa suas ideias com detalhes e profundidade. Busca neste estilo, incentivar os alunos a ter o hábito de revisar as atividades realizadas antes de serem entregues. Nas avaliações se utiliza de questões que envolvam uma análise detalhada dos conteúdos. Este estilo de ensino corresponde ao estilo de aprendizagem reflexivo.

No Estilo de Ensino Sistemático, segundo o mesmo autor, as características predominantes são a objetividade, a coerência e a estruturação. O professor com esse estilo percebe que seu aluno aprendeu quando domina a sequência lógica dos conteúdos estudados. Desenvolve a crítica e o debate, porém sempre fundamentado em pesquisas prévias. Não é optante do improviso, gosta de tudo sistematizado, lógico. Este estilo de ensino corresponde ao estilo de aprendizagem teórico.

O Estilo de Ensino Prático, que tem relação com o estilo de aprendizagem pragmático, busca articular a teoria com a prática, uma vez que suas aulas são

planejadas para desenvolver os conteúdos, bem como experimentação desse conteúdo. Consegue identificar que seu aluno aprendeu, quando este consegue transpor o conteúdo para uma situação prática a ser realizada em seus trabalhos. Nos recursos didáticos, prima por questões práticas que envolvam os conteúdos, em situações do seu dia a dia. Na sua forma de avaliar, as questões são quase sempre de ordem prática, de forma breve, precisa e direta (BANAS, 2013).

Um dos pontos a serem destacados na classificação proposta por Banas (2013) é a necessidade de que mesmo havendo um estilo predominante, é importante o professor apresentar característica de todos os quatro estilos de ensino, de modo a contemplar a pluralidade de aprendizagens presentes em sala de aula, potencializando ao mesmo tempo nos educandos outras maneiras de aprender além das que atualmente utilizam de maneira prioritária.

Para esta dissertação adotou-se como base a proposta por Banas (2013), por ser a que mais se aproxima do grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente da PUCPR.

O estudo da teoria dos estilos de ensino permite que o professor identifique seu próprio estilo de ensino de aprender, destacando-se que, referido instrumento ousou propor um elemento que provoque nos professores o desejo de repensar e modificar as ações do ensinar, do aprender, do aprender-ensinando e do ensinar-aprendendo.

Geijo (2007, p. 53) aponta que:

la importancia de la innovacion y de la investigación va ligada al grado de participación e implicación del docente em ella. La investigación integra el análisis sistemático de conjeturas, hipótesis, experimentacion y conclusiones por parte des professor. Investigar o innovar, desde esta visión, supone procesos de investigación-acción que a barcam la reflexión sobre la práctica de las formas de aprender de los alumnos, planificación de intervenciones coherentes com la deliberacion y aplicación de nuevas maneras de enseñar o conducir es apredizaje. ⁴

⁴ Tradução livre: a importância da inovação e da investigação está ligada ao grau de participação e implicação do docente nela. A investigação integra a análise sistemática de conjecturas, hipóteses, experimentação e conclusões por parte do professor. Investigar ou inovar, a partir desta visão, supõe processos de investigação-ação que abrangem a reflexão sobre a prática das formas de aprender dos alunos, planejamento de intervenções coerentes com a deliberação e aplicação de novas maneiras de ensinar ou conduzir a aprendizagem.

Para a realização de um ensino de qualidade, é fundamental que o docente identifique e compreenda os elementos que constituem o processo didático e que resultam em seu estilo de ensinar, levando em consideração a organização, o conteúdo, o método, os recursos e planejamento.

Para que o professor respeite as mais diversas formas como o aluno aprende, o professor precisa diversificar seu modo de ensinar, fazendo com que redimensione sua didática com vistas a significação da aprendizagem dos alunos.

3 A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo apresenta os estudos atuais sobre o processo de aprendizagem, com foco no professor do curso de Direito, entendendo que a universidade contemporânea solicita que além do domínio do conteúdo de sua(s) disciplina(s), o professor também esteja atento a forma como ensina.

Este processo será descrito a partir da concepção interacionista de aprendizagem que se apoia na interação entre as influências ambientais e as genéticas de quem aprendem e o objeto a ser aprendido. A base dos estudos foi realizada a partir de autores como Portilho (2004, 2009, 2011), Pozo (1998, 2002, 2004), Claxton (2002, 2005), teóricos que apresentam a fundamentação, descrevendo as teorias de aprendizagem defendidas por Ausubel (1963, 1968), Bruner (1915), Piaget (1975) e Vygotski (1992).

3.1 APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

De acordo com a perspectiva interacionista com relação ao estudo da aprendizagem humana, esta considera os aspectos internos e externos do sujeito aprendente, que consiste num processo de construção, no qual estão presentes tanto a bagagem hereditária como a oriunda do ambiente social, não havendo a prevalência de um sobre o outro.

O processo de aprendizagem segundo esta teoria, não se dá de maneira única e uniforme. Cada indivíduo reage de maneira particular diante da tarefa exigida. Pois cada um é único e um vê o mundo de forma diferente dos demais. O mundo evolui muito rápido e de forma complexa requerendo a existência de

múltiplas maneiras de aprender, o que exige da parte de quem aprende, maior envolvimento e flexibilidade.

Por esta razão, o processo de aprendizagem é resultado da interação entre o sujeito aprendiz e o objeto da aprendizagem, ele acontece na interação do sujeito com o objeto do aprendiz com aquilo ou aquele que lhe oportuniza assimilar e acomodar as informações que recebe.

A concepção interacionista reconhece que tanto os fatores cognitivos, afetivos e sociais são importantes para o desenvolvimento do indivíduo, num movimento de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. O aprendiz participa ativamente do processo de aprendizagem, não sendo somente ouvinte, mas como corresponsável pela construção de seu próprio conhecimento.

A abordagem interacionista concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece com a internalização a partir de um processo anterior de troca, que possui uma dimensão coletiva.

As diferentes maneiras e preferências de aprender são estudadas por pesquisadores no mundo inteiro, os quais já verificaram que esse conhecimento pode trazer benefícios ao trabalho educacional.

Para esta dissertação são colocadas em evidência diferentes tipologias de estilos de aprendizagem que apresentam a complexidade e o caráter polissêmico que envolve a noção de saber docente (NUNES, 2001).

Quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada. (TARDIF et al, 1991, p. 219)

O psicólogo Ausubel (1963,1968) dizia que quanto mais sabemos, mais aprendemos. Este renomado estudioso apresentou a teoria da aprendizagem significativa: para ele, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.

Ausubel (1963,1968) na proposta desenvolvida sobre a teoria da aprendizagem significativa discorre que “uma experiência consciente claramente articulada e precisamente diferenciada, que emerge quando sinais, símbolos,

conceitos e proposições potencialmente significativos são relacionados à estrutura cognitiva e nela incorporados” (MOREIRA e MASINI, 1982, p.4).

O psicólogo e filósofo suíço, Jean Piaget (1896-1980), conhecido pelo seu trabalho no campo da inteligência infantil, realizou estudos com o objetivo de conhecer a evolução do conhecimento na espécie humana. Concluiu em seus estudos que a interação do homem com o mundo possibilita a construção de estruturas cognitivas cada vez mais complexas, o que faz com que o homem tenha facilidade em raciocinar logicamente.

A essência do processo cognitivo para Piaget (1975), é o equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação. A compreensão do processo de construção do conhecimento, desvendado por Piaget pode propiciar a criação de projetos pedagógicos voltados não só para a aprendizagem como também para o desenvolvimento da inteligência dos alunos.

Vygosky (1991) inspirado na dialética de Karl Marx reafirma a ideia de que o homem, ao mesmo tempo em que age na natureza transformando-a, sofre os efeitos dessa transformação que ele mesmo promove. Essa forma de atividade que retrata a relação homem-mundo é intencional, planejada, movida por motivos sociais e mediada pelo uso de instrumentos, ultrapassando assim a sua dimensão estritamente biológica.

As investigações no âmbito da aprendizagem durante algumas décadas centraram-se nas capacidades cognitivas e nos fatores motivacionais como os dois determinantes principais da realização escolar, segundo (RIBEIRO, 2003).

A partir da década de 1970, uma terceira categoria de variáveis tem sido extensivamente estudada, a dos processos metacognitivos que coordenam as aptidões cognitivas envolvidas na memória, leitura, compreensão de textos, etc. (BROWN, 1978; FLAVELL; WELLMAN, 1977; WEINERT; KLUWE, 1987).

Aprendizagem é, por excelência, construção; ação e tomada de consciência da coordenação das ações. Na prática pedagógica é importante o professor conhecer como ocorre a sua aprendizagem e ter claro a sua posição (MAIA, MENDONÇA e GÓES, 2005). No ensino de Ciências, como no ensino informatizado, existe um consenso de que as atividades experimentais são essenciais para a aprendizagem científica, mas essas atividades devem levar o aluno a ter ações eficazes, modificando suas estruturas e, talvez, até criando uma nova estrutura, sempre a partir de um processo de desenvolvimento (MOURA et al, 2001).

A aprendizagem também é um processo individual que se realiza internamente, isto é, corresponde às mudanças que ocorrem nas estruturas cognitivas internas. Esse processo de modo geral, desenvolve-se da seguinte forma: a pessoa vive em interação com o meio ambiente, do qual recebe desafios permanentes (MAIA, MENDONÇA e GÓES, 2005). Tais desafios ativam suas estruturas mentais, permitindo-lhe elaborar esquemas de solução que sejam satisfatórios à sua adaptação ou à transformação do meio (PINHEIRO; GONÇALVES, 2001; WOLFF, 2001).

Segundo Ribeiro (2003), pode dizer-se que o interesse em torno desta temática advém, por um lado, da identificação de um papel determinante na eficácia de certos comportamentos, dando como exemplo a observação de que os sujeitos eficientes na execução de tarefas acadêmicas possuíam também competências metacognitivas bem desenvolvidas, pois demonstraram compreender a finalidade da tarefa, planificar a sua realização, aplicar e alterar conscientemente estratégias de estudo e avaliar o seu próprio processo de execução (Flavell; Wellman, 1977).

Por outro, segundo Ribeiro (2003), foi também demonstrado que a metacognição exerce influência em áreas fundamentais da aprendizagem escolar, tais como, na comunicação e compreensão oral e escrita e na resolução de problemas, constituindo assim, um elemento chave no processo de “aprender a aprender” (VALENTE, SALEMA, MORAIS; CRUZ, 1989).

Considerando que tanto a escola como os professores mudaram, segundo Nunes (2001), há uma forte influência da literatura internacional e das pesquisas brasileiras sobre a questão dos saberes docentes que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

As pesquisas sobre formação e profissão docentes apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se assim que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais etc (NUNES, 2001, p.1).

Para Tardiff (2008), parece haver a indicação da existência de uma relação problemática entre os professores e os saberes. Fazendo considerações sobre o

corpo docente em relação aos saberes, identificando diferentes saberes nesta prática, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores, mostra:

Que o saber docente se compõem, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e pedagogia) e experienciais;

Que, embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite;

Que, baseado em matéria de pesquisa, os professores conferem um status particular aos saberes experienciais, demonstrando que estes últimos se constituem, pra eles, os fundamentos da prática e da competência profissional (TARDIFF, 2008, p. 33).

As descobertas da ciência oportunizam novos olhares acerca da aprendizagem, como alerta o britânico Guy Claxton (2005, p.25). É preciso primeiro identificar as suposições equivocadas e ultrapassadas sobre aprendizagem, considerando que “é improvável que novos entendimentos enraízem-se e deem frutos se o terreno mental já está obstruído por concepções equivocadas”.

Claxton (2005) afirma que a aprendizagem não é única, mas sim em constante desenvolvimento, pois ocorre de diferentes formas e dimensões, aprende-se em qualquer espaço e a todo o momento, pois desde que nascem as pessoas estão aprendendo. Para Claxton (2005) a aprendizagem modifica não somente o nosso conhecimento e o nosso modo de agir, mas também o nosso ser, e se não for bem explorado o desenvolvimento da aprendizagem pode ser negligenciado ou até mesmo destruído.

Para Claxton (2005), a aprendizagem está ao alcance de todos e o desenvolvimento do potencial de aprendizagem pode ser auxiliado por diferentes organizações, dentre elas a escola. O autor destaca que a aprendizagem escolar “é apenas um tipo de aprendizagem, culturalmente local, historicamente recente e em geral, bastante singular”.

Aprender segundo Claxton (2005, p.19) “é o que fazemos quando não sabemos o que fazer”. De acordo com o autor, são aprendizagens estar em um ambiente novo com pessoas desconhecidas e ficar à vontade. Sendo assim, os contextos e as situações de aprendizagem são diversos, pois aprende-se em qualquer espaço e a todo momento.

Para construir uma aprendizagem com potencial dinâmico para a vida, Claxton (2005, p. 16) identifica três pilares de aprendizagem: “resiliência, desenvoltura e flexibilidade”, em seu livro *O desafio de aprender ao longo da vida*.

Portanto, a educação tem por tarefa promover conhecimento, além de auto-organização, capacidade reflexiva, autoconhecimento e controle emocional diante das situações.

O primeiro pilar é a resiliência ou capacidade de lidar com as emoções e sentimentos envolvidos na aprendizagem. O medo, a raiva, a aversão e a tristeza são reações negativas de autopreservação e podem interferir na capacidade de aprender. A desenvoltura ou a disposição para buscar e tentar novas maneiras de superar o problema. Encontramos nas aulas/atividades do Direito uma atmosfera favorável para o desenvolvimento da resiliência, ao conhecer e interpretar as leis, para diagnosticar qual o melhor remédio jurídico a ser aplicado em cada caso concreto, o professor e o aluno têm que tomar decisões, que muitas vezes não correspondem ao resultado esperado. O professor em sala de aula, muitas vezes não é compreendido pelo aluno, mas necessita ter controle emocional, tomar decisões, e principalmente não desistir perante as adversidades. Por esta razão faz-se necessário que o professor esteja aberto a mudanças.

O segundo pilar, a desenvoltura ou a disposição para buscar e tentar novas maneiras de superar um problema é o segundo pilar. Pessoas desenvoltas buscam e percebem recursos e estratégias variados, não se atendo necessariamente a uma forma já aprendida ou considerada ideal. Tornam-se por isso, especialistas em avaliar a relevância de estratégias e recursos diferentes e, portanto, também mais capazes de aprender. O professor precisa “ter jogo de cintura” para conseguir manter os alunos atentos e não só isso, que consiga fazer com que eles efetivamente aprendam.

O terceiro pilar é a reflexão sobre os meios utilizados para resolver problemas e aprender. Isso se traduz pela autoconsciência sobre os mecanismos e as estratégias de aprendizado, além de envolver a capacidade de monitorar e avaliar o próprio progresso reconhecendo pontos fortes e pontos fracos. O professor conhece a sua própria mente, suas potencialidades e suas fragilidades e conhecendo-as poderá interagir em sua sala de aula.

Mais adiante, Claxton (2002) abordou mais um pilar, configurando assim o quarto pilar da aprendizagem, ao qual intitula reciprocidade, que foi estudado no livro

Building Learning Power: Helping Young People Become Better Learners, Bristo: TLO Ltd⁵ ainda sem tradução para a língua portuguesa.

Este último pilar, a convivência com o outro, consiste na reciprocidade, que seria a aprendizagem por colaboração, a interação com o contexto social. A constituição desse pilar é considerado o mais desafiador, em razão de que a individualidade, o egocentrismo estão presentes na sociedade, o que dificulta as práticas humanas de interação entre grupos.

Muitas vezes, a reação que cada sujeito tem perante um acontecimento, pode gerar sentimentos contrários, tornando a aprendizagem de certas situações prazerosas para uns e difícil para outros. E partindo desse foco Claxton (2005, p. 24), define que aprender

Significa ter a capacidade de lidar de modo inteligente com a incerteza e a persistir diante da dificuldade, quando isso for importante. Significa fazer escolhas sobre quais convites de aprendizagem aceitar e quais declinar, tendo por base uma avaliação astuta de seus próprios objetivos e recursos, e não sua insegurança ou incerteza. Significa ter uma caixa de ferramentas variadas de abordagens de aprendizagem: ter a capacidade, a coragem e o entusiasmo para emprega-los eficientemente.

Daí a necessidade da apropriação de novos conceitos, pois a prática pedagógica e social do professor vem sendo configurada por ideais, incertezas e conflitos, principalmente quando se trata do entendimento de aprendizagem.

Para este autor, a “cultura da aprendizagem” se constitui por meio de três dimensões sociais e culturais. Os hábitos da mente são transmitidos de vários modos em dimensões diferentes. A primeira dimensão é como se aprende “a partir das pessoas”; a segunda dimensão explorada pelo autor é como se aprende “por intermédio das pessoas” e por último, a terceira dimensão é como se aprende “com as pessoas” (CLAXTON, 2005, p.167).

Ao se deparar com a variedade de formas de aprendizagem é imprescindível atender às individualidades no contexto da sociedade. Claxton e Murrell (1987) recomendam que os professores busquem compreender a importância das necessidades pessoais e das formas diferentes de aprender e as apliquem em suas aulas.

⁵ Tradução: O poder para construir a aprendizagem: auxiliando jovens a serem melhores aprendizes.

Segundo as considerações dos autores, a aprendizagem não é homogênea, é de natureza variada, singular e desigual. As possibilidades de aprender com as próprias experiências e com as experiências dos outros são complexas. Por isso da necessidade de apropriação de novos conceitos, pois a prática pedagógica e social do professor vem sendo configurada por ideais, incertezas e conflitos, principalmente quando se trata do entendimento da aprendizagem.

A cada dia vivemos novas experiências e estas proporcionam aos indivíduos aprenderem com elas, o que significa dizer que toda nova aprendizagem acontece a partir do que já foi construído.

Segundo Pozo (2002, p. 49), “o que aprendemos, depende em boa parte do que já sabíamos. Portanto, duas pessoas confrontadas com a mesma realidade, podem não ver a mesma coisa”.

Portilho (2009, p. 78), aponta que

Pessoas que vivem em um mesmo ambiente e em uma mesma realidade aprendem diferentemente uma das outras. A resposta que ambas propõem reside na maneira distinta de cada um reagir, justificada pelas diferentes necessidades diante da aprendizagem que lhes é oferecida.

Cada sujeito ao olhar para o mesmo objeto pode interpretá-lo de forma diferente, pois temos em mente nossas representações.

A abordagem de vários elementos que funcionam como ferramentas valiosas para a aprendizagem, segundo Claxton (2005), mostram que o desenvolvimento do potencial dos aprendizes é possível, sendo que cada um possui o poder de construí-lo durante a vida.

Quando nos deparamos com o desconhecido, temos a oportunidade de tomarmos decisões, que são influenciadas pelas emoções. O bom aprendiz, deve ter clareza em suas escolhas, por isso Claxton (2005, p. 47) ressalta que:

Se as pessoas querem desenvolver ao máximo o seu potencial de aprendizagem, é muito importante que entendam a necessidade, até mesmo o valor, das emoções no contexto de aprendizagem; que elas possam desenvolver a competência para avaliar as situações com precisão, para que se envolvam naquelas que são suficientemente seguras e válidas, evitando aquelas verdadeiramente perigosas ou desprovida de valores.

Juan Ignacio Pozo explica que a aprendizagem pode ser concebida como “função biológica desenvolvida nos seres vivos de certa complexidade” (POZO, 2005, p. 12).

As formas de aprender humanas, segundo o autor, ocorrem:

de acordo com a lógica da mútua construção entre ambiente e organismo, são não só o resultado de novas exigências culturais – por exemplo, da sociedade do conhecimento -, mas das vias essenciais para se ter acesso a esse mesmo conhecimento (POZO, 2005, p.12).

Diante destas considerações, entende-se que conhecimento e aprendizagem são processos distintos e interdependentes, construídos simultaneamente pela mentalidade humana e que ambos foram se desenvolvendo num processo cultural de evolução.

Para o autor, a aquisição e a utilização de conhecimento são “conquista evolutiva e cultural que nos diferencia das outras espécies”.

Pode-se afirmar segundo o autor, que há distintas concepções do aprender humano - a aprendizagem como mudança de comportamento, - a aprendizagem como associação inconsciente na aquisição de informações e a aprendizagem cognitiva como representação de conhecimento.

Para Pozo (2005 p. 174), a aquisição do conhecimento, é o “conjunto de processos nos quais são explicitadas e, nessa medida, são reconstruídas as representações inicialmente implícitas”.

De acordo com Pozo (2002), na cultura da aprendizagem, grande é a quantidade de informação que é possível processar ou computar em cada momento, a partir do estabelecimento de relações implícitas entre os elementos que a compõem. O processo de aprendizagem é caracterizado por níveis: que passam pela aprendizagem como aquisição de comportamento, a aprendizagem como aquisição de informação, a aprendizagem como aquisição de representação e a aprendizagem como aquisição do conhecimento.

Pozo (2005) desenvolveu conceitos sobre a aprendizagem implícita e a aprendizagem explícita. Esses dois tipos de aprendizagem utilizam as mesmas funções cognitivas, a atenção, a linguagem, a memória, a percepção e as funções executivas que incluem, as estratégias, a lógica, o raciocínio, a tomada de decisões e a resolução de problemas.

Os processos baseados na associação, extração de regularidades do ambiente e que permitem aumentar a previsibilidade a respeito do mesmo, são os processos de aprendizagem implícita. Destacam-se dentro desse processo a reação

de orientação, a habituação e as aprendizagens baseadas na contiguidade, generalização e discriminação de estímulos (POZO, 2005, LEME, 2008).

Rosch, citado por Pozo (2002, p. 182), sustentava que as pessoas, de forma implícita, adquirem “categorias naturais”, representações que nos proporcionam informação probalística sobre a estrutura correlacional do mundo.

Essas categorias naturais podem também ser interpretadas a partir de sua organização e natureza como teorias implícitas (RODRIGO, 1985, RODRIGO, RODRIGUEZ; MARRENO, 1993, citados por Pozo, 2002, p. 182).

Segundo Rodrigo (1993), citado por Pozo (2002), as teorias implícitas não se limitam a repetir ou estilizar a estrutura correlacional do mundo, mas possibilitam a interpretação ou a construção de modelos mentais, da realidade, que não podem ser reduzidas a processos associativos.

Na teoria de Pozo (2005), é caracterizada por níveis que passam pela aprendizagem como aquisição de comportamento, a aprendizagem como aquisição de informação, a aprendizagem como aquisição de representação e a aprendizagem como aquisição de conhecimento. Para o autor, existe integração entre esses níveis. “Creio que os comportamentos, a informação, as representações e o conhecimento são unidades de análise distintas que se correspondem com diferentes enfoques da aprendizagem” (POZO, 2005, p. 37).

Há hipóteses que sugestionam que desde o nascimento o homem vai acumulando gradativamente informações, automatizando relações e liberando recursos cognitivos para atender e relacionar, cada vez mais, elementos de informação entre si. Embora possam levar a distorções do conhecimento e nas teorias implícitas que geram; estas regras heurísticas são extremamente eficazes, uma vez que permitem maior quantidade possível de informação com o menor custo cognitivo possível, continuando a se mostrar eficazes para aprendizes de todas as idades. (POZO, 2002, p. 187).

O aprendiz ao se deparar com uma situação nova, ele tenta relacionar a nova situação, as aprendizagens anteriores, as suas teorias implícitas, para associar o que já conhece com o novo, a fim de que possam funcionar como causa daquele.

Já a aprendizagem explícita é aquela que envolve, além da alocação da atenção, também a deliberação do sujeito por meio de processos de explicitação. Pode-se dizer que esta aprendizagem envolve o domínio e a consciência das aprendizagens, sendo que o indivíduo pode recriá-las e falar sobre elas.

Pozo (2005) explica que a composição de um sistema por distintos níveis para caracterizar o processo de aprendizagem humana, necessita integrar as duas formas de aprendizagem, tanto a implícita, quanto a explícita.

De acordo com Bransford, Brown e Cocking (2007), os professores continuam a aprender e a ensinar de diversas maneiras, especialmente com a própria prática, e, verifica-se assim que facilmente verbalizam o que considera ideal. No entanto, os resultados encontrados nas respostas aos questionários, demonstram que na prática, não se utilizam de todas as formas de aprender.

Assim acredita-se que se o professor conhecer seu estilo de aprendizagem poderá estabelecer uma ligação entre o estilo de aprender e o de ensinar, despertando no acadêmico a vontade de aprender, possibilitando melhores resultados no ensino-aprendizagem.

3.2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

A partir das considerações apresentadas em relação ao processo de aprendizagem na perspectiva interacionista, passa-se a descrever como as pessoas gostam de aprender.

Assim, a maneira como as pessoas aprendem, o caminho que cada um percorre, a estratégia escolhida para se alcançar determinada aprendizagem, são características de um estilo próprio que cada pessoa tem. Na educação, um estilo é a forma como uma pessoa pode pensar, aprender, ensinar e conversar. Nessa perspectiva, busca-se identificar qual estilo facilita a aprendizagem do professor de ensino superior.

Nas últimas décadas surgiram vários modelos de estilos de aprendizagem, porém para objeto de estudo, observou-se os modelos de Kolb (1984,1986), Alonso; Honey; Gallego (1994), Portilho (2009, 2011).

O filósofo Kolb (1984, p.24), é precursor na abordagem teórica dos Estilos de Aprendizagem. O conceito de estilo de aprendizagem desenvolvido originalmente por David Kolb, *PhD Harvard*, especializado em aprendizagem, é baseado em como nosso cérebro reage nas situações de aprendizagem, a partir de padrões estabelecidos em nossa mente, que indicam duas tendências de escolhas que fazemos automaticamente quando estamos aprendendo:

-Tendência a nos envolvermos mais sentimentalmente ou mais racionalmente com as situações de aprendizagem;

-Tendência a se envolver na prática, agindo, ou a ser mais observador nas situações de aprendizagem.

Todos nós somos capazes de aprender de todas as formas, porém cada pessoa aprende mais facilmente por uma das quatro formas preferenciais de aprendizagem: sentir, pensar, agir ou observar.

Kolb (1984), pensando nisso, desenvolveu um inventário de Estilos de Aprendizagem (*LSI – Learning Style Inventory*), com o objetivo de identificar qual é estilo de aprendizagem de cada pessoa, salientando que “nenhum deles é melhor ou pior que outro”. Mesmo um perfil totalmente equilibrado não é necessariamente o melhor. A chave para uma aprendizagem eficiente é ser competente em cada modo quando isso for apropriado! (KOLB, 1984, p. 39).

Esse inventário de Estilo de Aprendizagem, segundo Kolb (1984), foi projetado para auxiliar o indivíduo a identificar seu próprio estilo de aprender. Esse processo de aprender pode ser concebido como um ciclo de quatro estágios: a experiência concreta que é seguida pela observação e reflexão, que levam a formação de conceitos abstratos e generalizações que levam a hipóteses a serem testadas em ações futuras, aos quais, levarão a novas experiências.

A chave para uma aprendizagem eficiente é ser competente em cada modo quando isso for apropriado (KOLB, 1984, p. 39).

A teoria dos estilos de aprendizagem de Kolb (1984) inicia a reflexão sobre a repercussão dos estilos de aprendizagem na vida adulta. Para ele o ser humano tem diferentes estilos de aprender e ensinar. Em sua teoria de aprendizagem experimental descreve a aprendizagem como um processo cíclico baseado na experiência.

Os estudos de Kolb (1984) publicados na revista estilos de aprendizagem apresenta quatro estilos: o convergente, o divergente, o assimilador e o acomodador. Esses estilos se originam dos quatro modos de aprendizagem, que compõe o ciclo, que são: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceptualização abstrata e a experiência ativa.⁶

O tipo divergente observador é aquela pessoa que aprende melhor combinando sensações com observações. Suas estratégias para a solução de

⁶ Revista Estilos de Aprendizagem, nº 7 volume 7, ano 2011.

problemas iniciam coletando informações para em seguida usarem a criatividade para oferecerem mais de uma solução possível.

O assimilador pensador é aquele que aprende melhor combinando observação e pensamento, por isso suas preferencias são por palestras, conferencias e aulas.

O ciclo convergente examinador é o que aprendem melhor pensando e realizando, se utilizam dos aspectos teóricos e colocam a “mão na massa”, se utilizam da teoria e da prática.

Já o acomodador/atuador, é aquele que aprende melhor experimentando e realizando, se valendo da intuição, são mais sociáveis. É o estilo predominante da maioria das pessoas.

Relata Kolb (1984), que a aprendizagem por meio deste ciclo, repete-se constantemente nos seres vivos, pois o homem testa continuamente seus conceitos na experiência, modificando-os através do resultado do seu modo de ver e de sua experiência.

O modelo de questionário de Kolb apresenta 12 questões, na qual descreve a maneira pela qual você aprende e como lida com ideias e situações do dia-a-dia em sua vida. Cada questão possui cada uma 4 alternativas que completam uma sentença proposta, devendo os respondentes classificar as opções fornecidas de acordo com o quanto eles refletem sua forma de aprender. Sendo a pontuação de 1 a 4, onde 1 para menor afinidade e 4 para maior afinidade.

O instrumento “Inventário de Estilos de Aprendizagem (*Learning Style Inventory – LSI*)”, desenvolvido por Kolb, foi traduzido, adaptado e submetido a uma aplicação piloto para dez estudantes universitários do 4ª Turma do curso de Odontologia, da citada universidade, em outubro de 2004. Após a aplicação piloto deste Inventário e sua posterior análise, resultaram algumas alterações da redação e da estrutura final do instrumento.

Esse instrumento é um questionário de auto relato composto por doze séries de palavras, ou seja, doze sentenças com quatro finais para cada uma delas. O respondente é solicitado a completar os quatro finais possíveis, sendo necessário ordená-las em ordem crescente, do grau “1” até o grau “4”.

Então, utilizando os espaços disponíveis, o aluno ordena com o número “4” o final da sentença que descreve melhor o seu modo de aprendizado. Em seguida,

deve posicionar o “1” para o final de sentença que parece menos descrever a maneira que ocorre seu aprendizado.

Para os outros dois finais “3” e “2” deve ordenar a conclusão de maior e de menor representatividade para o modo de aprender, respectivamente.

Os informantes foram orientados, por escrito, para o preenchimento do questionário e alertados para se certificarem de que todos os finais de sentença foram ordenados, sem empates. Como já foi mencionado anteriormente, existem no Ciclo de Aprendizagem proposto por Kolb (1984) quatro modos ou dimensões de aprendizagem representadas pelos planos:

- Sentir: Experiência concreta (EC), representando a aprendizagem como resultada dos sentimentos;
- Observar: Observação reflexiva (OR), representando a aprendizagem por meio da avaliação e da reflexão;
- Pensar: Conceituação abstrata (CA), representando a aprendizagem por meio do raciocínio;
- Fazer: Experimentação ativa (EA), representando a aprendizagem por meio da ação.

Alonso e Gallego (2012, p.48), definem os estilos de aprendizagem como “os traços cognitivos, afetivos e fisiológicos que servem de indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem”. É no ambiente educativo que tomamos conhecimento de como gostamos de aprender, como por exemplo se é em grupo, ou não.

Kolb (1981) *apud* Alonso e Gallego (2002), destacou que a forma de aprender é fruto da herança que trazemos, das experiências anteriores e das exigências atuais do ambiente. Para ele, cinco forças condicionam os estilos de aprendizagem: o tipo psicológico, a especialidade que o indivíduo está em relação a sua profissão, a sua carreira profissional e as exigências que elas trazem, o posto de trabalho ao qual está vinculado e a capacidade de adaptação ao posto que estiver ocupando, que exige determinada competência.

Honey; Munford (1986) *apud* Alonso; Gallego (2002), partindo dessas ideias e das análises de Kolb, elaboraram um questionário de identificação do estilo de aprendizagem estruturado (com oitenta perguntas) para detectar as tendências gerais do comportamento pessoal.

O questionário de Kolb descreve a maneira pela qual se aprende e como lidar com as ideias e situações do dia-a-dia em sua vida. Esse modelo coloca a tônica no papel da experimentação em todo o processo de aprendizagem, procura descrever o processo de aprendizagem através da experiência.

Já as diferenças apresentadas por Alonso, Gallego e Honey (2002) a teoria de Kolb está justamente nas descrições dos estilos que são mais pormenorizadas e baseiam-se na ação dos sujeitos, que ao responderem o questionário, apresentam o ponto de partida e não um ponto de chegada. Trata-se de um guia prático que ajuda e orienta o respondente na sua melhoria pessoal. O questionário de 80 questões, permite analisar maior quantidade e forma de variáveis que o questionário proposto por Kolb.

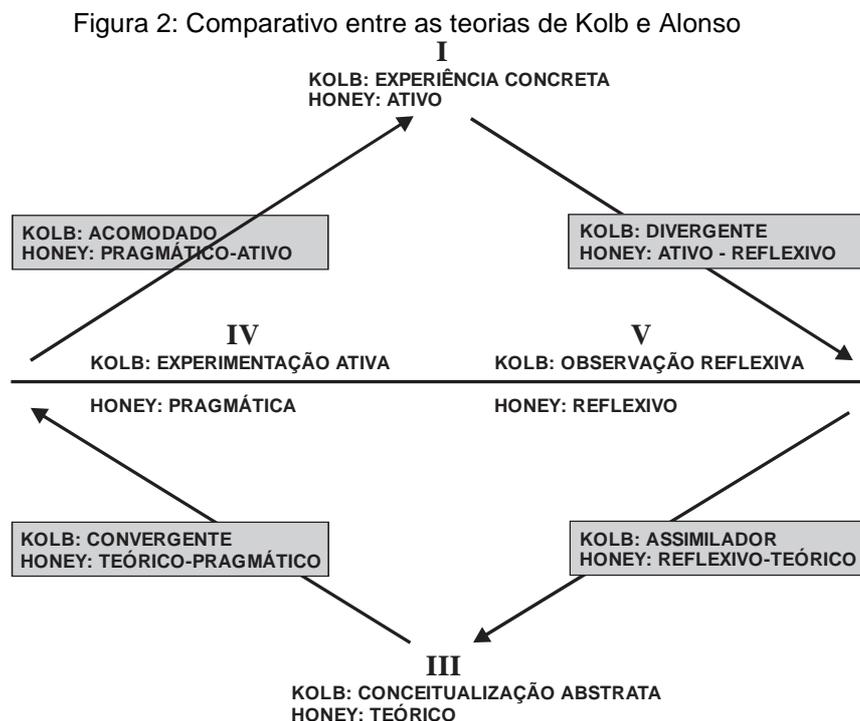
Essa teoria trabalha com quatro estilos de aprendizagem: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. Cada um deles apresenta características específicas que correspondem às escolhas que cada um faz na hora de aprender, isto é, como gosta de aprender. Os estilos são como conclusões sobre a forma como as pessoas agem e são úteis para classificar e analisar comportamentos.

Concebem estilos de aprendizagem como conclusões as quais os seres humanos chegam acerca da forma como atuam as pessoas, abarcando dois níveis: o sistema total do processamento do pensamento e as qualidades peculiares da mente utilizadas para estabelecer laços com a realidade.

O professor ao conhecer o seu estilo de aprendizagem, tem a possibilidade de direcionar/modificar suas técnicas de ensino em sala de aula, de forma que todos os alunos aprendam, mesmo ciente de que nem todos aprendem da mesma forma e na mesma velocidade. Por esta razão pode-se afirmar que o conhecimento dos estilos de aprendizagem é um dos caminhos possíveis para que o professor reflita e redimensione a sua prática de sala de aula.

Alonso, Gallego e Honey (2012) destacam quatro aspectos importantes do funcionamento cognitivo: as qualidades espaciais, o tempo, os processos mentais e as relações.

O comparativo entre as teorias de Kolb e Alonso encontra-se na figura 1:



Fonte: Alonso, Gallego e Honey, 1992, p.92

O estilo ativo valoriza dados da experiência, entusiasma-se com o novo e é muito ágil. É uma forma de aprender que tem por objetivo o movimento de ideias, a busca, a investigação e assimilação de conteúdos e informações, sendo que partir deste conjunto de informações, se estabelece a ideia central sobre o que está sendo aprendido.

O estilo reflexivo, já tem como característica predominante a reflexão, gosta de analisar, detalhar, antes de chegar a uma conclusão. É a forma de aprender a partir da análise crítica de argumentação e aprofundamento sobre o tema.

O estilo teórico, é lógico, estabelece teorias, princípios, modelos; valoram a lógica e tendem a ser perfeccionista. Através da forma lógica e estruturada, que a partir de elementos chaves, mapas e esquemas, planeja e se organiza para chegar ao aprendizado.

O estilo pragmático gosta de experimentos. Esse indivíduo é mais realista, busca sempre fazer melhor. Busca aprender a partir do concreto e do realizado.

Essa teoria objetiva identificar o estilo que predomina na forma de cada um aprender e, com isso, elaborar o que é necessário desenvolver nesses indivíduos, em relação aos outros estilos não predominantes.

Esse processo deve ser realizado com base em um trabalho educativo que possibilite que os outros estilos também sejam contemplados na formação do aluno.

As bases da teoria contemplam também sugestões e estratégias de como trabalhar com os docentes para o desenvolvimento dos outros estilos menos predominantes. O objetivo é ampliar as capacidades dos indivíduos para que a aprendizagem seja um ato motivador, fácil, comum e cotidiano. Esse objetivo tem como influência a sociedade que está imersa em muita informação, com elementos de exigência aos cidadãos trabalhadores. Isso leva a um aprendizado contínuo, portanto, quanto mais o indivíduo tiver uma variedade de formas de assimilação de conteúdo, melhor ele vai conseguir aprender e construir conhecimentos, preparando-se para as exigências do mundo atual.

O meio que potencializa essa tendência da sociedade da informação é o progresso tecnológico, que possui em si mesmo os estilos de aprendizagem inseridos em seu tempo e espaço e possibilita um trabalho educativo de grande extensão.

O tipo de aprendizagem que a influência da tecnologia potencializa nos contextos atuais passa necessariamente por dois aspectos: primeiramente, a flexibilidade e a diversidade e, em seguida, os formatos. A aprendizagem do indivíduo sobre os temas e assuntos do mundo deve ser realizada de maneira flexível, com diversidade de opções de línguas, ideologias e reflexões.

O processo de aprendizagem, que é a obtenção do conhecimento por parte dos interessados, obtido através de caminhos diferentes para cada indivíduo, dá-se o nome de Estilos de Aprendizagem.

Portilho (2011, p. 101) destaca que além das propostas de Kolb e Honey, temos a proposta de Catalina Alonso (1994), que adaptou o instrumento *Learning Styles Questionnaire* de Honey (LSQ), da língua inglesa para a língua espanhola, nascendo assim o Questionário Honey Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA); que foi traduzido em 2003 para o português.

Alonso (1994), em sua pesquisa, agregou uma série de perguntas sócio acadêmicas, para poder verificar primeiro o contraste de algumas das hipóteses existentes entre os Estilos de Aprendizagem e os dados sociológicos e acadêmicos, para em segundo lugar determinar quais os estilos de aprendizagem que predominam em cada grupo pesquisado.

Segundo Portilho (2011), no processo de aprendizagem, encontramos diferentes concepções e teorias que evidenciam os valores e as crenças que norteiam à nossa maneira de ser, pensar, sentir, agir e interagir, muitas vezes de forma desordenada e confusa.

Desse modo, percebe-se que o estudo dos Estilos de Aprendizagem, contribui para o bem-estar de cada participante da pesquisa, uma vez que revelam de forma mais ampla, quais elementos que motivam e facilitam sua aprendizagem. Assim, a reflexão nas características individuais dos respondentes, através das respostas ao questionário, potencializa a construção do conhecimento.

4 PESQUISAS SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM E ESTILOS DE ENSINO

Na busca sobre o Estado do Conhecimento para contextualizar o objeto de investigação, ao pesquisar no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações para verificar a ocorrência de trabalhos científicos que relacionam o tema “estilo de aprendizagem professores direito”, conforme demonstrado nos Apêndices B e C foram encontrados 5 dissertações e 1 tese. Porém, nenhum trabalho se refere especificamente ao tema proposto, apresentando apenas resultados com temas dissociados.

Para o tema “estilo de ensino professores direito”, foram encontrados 9 dissertações e 5 teses. Porém como na pesquisa anterior, nenhum trabalho se refere ao tema proposto. A busca também trouxe resultados com temas dissociados. Nesta busca foram encontradas duas teses voltadas para o ensino superior, um da área de educação e o outro da psicologia, mas não se referindo ao tema proposto.

Não sendo encontradas pesquisas com o tema específico deste estudo, que relacionam o conceito de “estilo de aprendizagem professor direito” e “estilo de ensino professor direito”, optou-se pelo aprofundamento do estado do conhecimento a partir de outras publicações, pesquisando as bases de dados Scielo e Capes, que apresentaram no período entre 2006 até maio 2017 o seguinte panorama:

No sistema Capes, conforme Apêndice D, na busca por “estilo de aprendizagem professor direito”, o resultado apresentou 69 artigos, sendo que após a leitura de títulos e resumo, nenhum deles apresentou qualquer associação com o tema.

Buscando por “estilo ensino professor direito”, foram encontrados 95 artigos, sendo que, após leitura dos resumos, constatou-se que nenhum artigo apresentou associação com o tema.

Em nova pesquisa ao site da Capes, buscou-se primeiramente o termo “estilo de aprendizagem” e foram encontrados 154 resultados para o período de 2006 a 2017. Desses trabalhos, apenas 10 abordam o termo “estilo de aprendizagem” propriamente dito, sendo que 2 são relacionados à área de aprendizagem e ensino de professores. Entretanto, um trabalho relaciona os estilos de aprendizagem aos estilos de ensino - a dissertação de Silvana Hammerschmidt (2011) que tem como

tema “Estilos de Aprendizagem/Estilos de Ensino: a prática pedagógica do professor de Educação Física”, e uma segunda dissertação de Shayana Rodrigues de Oliveira (2015) com o objetivo de relacionar os estilos de aprendizagem e ensino com a didática do professor de Educação Básica.

Esta dissertação em sua pesquisa tem como objetivo relacionar o Estilo de Aprendizagem e o Estilo de Ensino predominante dos professores da área do Direito, com intuito de analisar as práticas pedagógicas e a relação entre os estilos, busca esta de resultados nulos, demonstrando a inexistência de estudos com relação ao tema até o presente momento.

Em nova pesquisa no banco da Capes, utilizando como palavras-chave “curso de direito” e “formação de professores”, encontrou-se sete resultados e após verificação de títulos e resumos, foram encontrados 7 resultados, sendo relevante apenas o artigo intitulado “Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de direito”, de Masetto e Tavares (2017), cujo foco do artigo investiga a formação docente em um currículo inovador na área do direito.

Na pesquisa realizada na base de dados Scielo para “estilo aprendizagem professor direito” e “estilo ensino professor direito” não foram encontrados nenhum resultado com relação ao tema específico.

Uma vez que as buscas nas bases supracitadas apresentaram pouco volume de teses e dissertações que relacionam o conceito ‘estilo de aprendizagem’ com ‘estilo de ensino’, e nenhum resultado para “estilo aprendizagem professor direito” e “estilo ensino professor direito”, optou-se pelo aprofundamento nos estudos científicos apresentados em congressos voltados para esse tema, como também a realização do estado do conhecimento a partir das publicações da Revista de Estilos de Aprendizaje-*Learning Styles Review*.

Com o intuito de mapear os aspectos e dimensões que vem sendo destacados nesses estudos, desenvolveu-se uma pesquisa do estado de conhecimento acerca dos Estilos de Aprendizagem em relação aos Estilos de Ensino.

No tocante a teoria dos Estilos de Aprendizagem, entre os trabalhos científicos existentes, investigou-se o tema através das publicações na *Revista de Estilos de Aprendizaje, Learning Styles Review*, cujas edições iniciaram em abril/2008, com temáticas que foram desenvolvidas por diferentes áreas do

conhecimento podendo ser observadas em anais de congressos e nas publicações da revista.

Na primeira edição, Alonso Garcia (2008), em texto denominado “Estilos de Aprendizagem: Presente e Futuro” destacava a multiplicidade de investigações sobre esta temática e com a existência de tantos profissionais interessados em melhorar a educação a partir do conhecimento da diversidade dos alunos em seu processo de aprender. Considerava também as experiências com trabalhos que demonstravam que os alunos também estavam motivados e que melhoravam seu rendimento.

A partir dos estudos relativos a essa teoria, originaram-se novas temáticas desenvolvidas por diferentes áreas do conhecimento, observadas nos anais de congressos e nas publicações da referida revista.

Para esta dissertação, verificando o número de trabalhos científicos publicados na revista desde 2008, limitando-se aos trabalhos que relacionam os termos Estilos de Aprendizagem e Estilos de Ensino, nos deparamos com publicações na fonte original somente até o ano de 2013.

Para que a pesquisa pudesse também abranger publicações até 2017, realizamos contato com a revista e recebemos e-mail do professor emérito Domingos J. Gallego dando as boas-vindas a rede de professores interessados por Estilos de Aprendizagem, esclarecendo que a partir do segundo Congresso Ibero-americano de Estilos de Aprendizagem, celebrado em Brasília, foi realizado o lançamento em um novo formato da Revista de Estilos de Aprendizagem, *Journal of Learning Style*.

Também informava que durante a apresentação da revista no referido congresso, fora anunciado que a revista mudou sua sede para a universidade americana *Utah Valley University*, onde seguiria publicando um número a cada semestre.

Indicava também um novo endereço eletrônico da revista, sendo: <http://learningstyles.uvu.edu>. Salientava que tal tinha sido realizado com o objetivo de potencializar a difusão da revista para que passasse a ter maior impacto na comunidade científica e poder ser indexada em outras listas, começando a trabalhar em todos os processos através do gestor *Open Journal System* e, tendo em vista as mudanças, todos os participantes como leitores, autores, avaliadores e membros

dos comitês deveria se registrar no *Open Journal System*, indicando para realização do devido registro:

<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/user/register>

Dentro de la página existe una opción para cambiar el idioma. Seleccione: "idioma del formulario".

Por favor regístrese y disculpe las molestias. Allí verá cómo se envían los artículos a la plataforma.

Un cordial saludo

Domingo J. Gallego - Profesor Emérito

A mudança de sede da revista demonstra o crescimento e importância que o tema e as publicações passaram a ter, permitindo maior flexibilidade nas pesquisas.

Uma vez localizada as publicações em sua totalidade desde 2008 até 2016, realizou-se, primeiramente, o estado do conhecimento sobre o número de artigos publicados na_, buscando Identificar quais artigos abordaram os Estilos de Aprendizagem em relação aos Estilos de Ensino voltados ao professor de ensino superior.

As edições da revista neste período de 2008 a 2013 apresentaram os seguintes resultados:

Tabela 1: Artigos da Revista

Anos	No. De Edições	Quantidade e de Artigo	Artigos Referentes a Docência no Ensino Superior	Percentual
2008 - 2013	12	128	15	11,71
2014 – 2016	7	70	1	1,4
Soma	19	198	16	8,08

Fonte: Brognoli, 2017

Uma das mudanças percebidas quando da mudança de endereço, foi o fato que no primeiro período (2008 – 2013), as publicações variavam em quantidade de artigos de 8 a 18 em cada edição. No segundo período, a quantidade passou a ser fixada em 10 artigos por edição, continuando com publicações semestrais.

A maioria dos artigos (91,92%) que constam das edições versam sobre tema aprendizagem e ensino, mais voltados para estudos de caso de docência dos anos iniciais e secundárias, havendo apenas 8,08% sobre docência e temas voltados ao ensino superior, havendo uma acentuada queda no segundo período da revista, com uma redução de 11,71% para 1,4%.

Com relação aos artigos que fazem referência aos estilos de aprendizagem e ensino na docência no ensino superior, conforme quadro 1, foram destacados os

seguintes artigos, optando-se por manter apenas o título em sua língua de origem e a tradução dos respectivos objetivos:

Quadro 1: Artigos referentes a estilos de ensino e aprendizagem na docência superior

Edição	Título	Autor(es)	Objetivo
Nº1, vol 1, abril de 2008	Estudio descriptivo de los estilos de aprendizaje de docentes universitarios.	Lileya Manrique Villavicencio/Carmen Rosa Coloma Manriqu/ Rosa Tafur Puente/Diana Mercedes Revilla Figueroa -	Investigação descritiva com objetivo de determinar os estilos de aprendizagem de uma mostra de docentes universitários e estabelecer possíveis variáveis que influenciam a predominância de um estilo sobre os outros.
Nº3, Vol 3 abril de 2009	Los estilos de aprendizaje y el espacio europeo de educación superior. Un paseo por el aula de matemáticas.	Antonio Nevot Luna/María Victoria Cuevas Cava	Pretende mostrar algumas pinceladas de uma experiência piloto desenvolvida com um grupo numeroso de estudantes no curso do primeiro de Fundamentos Matemáticos, de uma Escola Técnica e com a participação dos professores.
Nº4, Vol 4 outubro de 2009	Estilos de enseñanza y aprendizaje en el eees: un enfoque cualitativo	Manuel Pulido Martos/ Manuel Jesús de la Torre Cruz,/ Pedro Jesús Luque Ramos y Antonio	Tratam de profundar no estudo dos estilos de aprendizagem e no desenho da formação através dos estilos de ensino no marco da EEES.
Nº5, Vol 5, abril de 2010	La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora eleanne.	Eleanne Aguilera Pupo /Emilio Ortiz Torres	O objetivo do trabalho é avaliar a importância do aperfeiçoamento dos perfis dos estilos de aprendizagem para conseguir um processo de ensino mais personalizado, como medidas para assegurar a permanência dos profissionais em formação e com o seu desenvolvimento social.
	Estilos de aprendizaje: análisis de producción científica brasileira.	Gildene do Ouro Lopes Silva/Solange Muglia Wechsler.	A análise da produção científica Brasileira foi realizada com as palavras-chave estilos de aprendizagem e estilo de aprender. A busca na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 1990-2009, resultou em 59 pesquisas.
Nº7, Vol 7, Abril de 2011	Estilos de Aprendizaje en la formación Inicial docente.	Margarita García Astete, Nabor Castillo Jiménez Miguel Zuleta Cereceda,	Investigar como os Estilos de Aprendizagem podem ser um elemento de cambio relevante na Formação Inicial Docente –FID.
	El nivel psicopedagógico en docentes universitarios, su repercusión en los perfiles de estilos de aprendizaje.	Eleanne Aguilera Pupo, Emilio Ortiz Torres	Avaliar a necessidade de professores universitários possuírem um nível psicopedagógico que favorece a atenção pessoal dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem.
	Tendencias en los Estilos de Aprendizaje de estudiantes y profesores en instituciones educativas	Segura Martín Jesús Marcos	Identificar e comparar as tendências nos estilos de aprendizagem dos alunos e professores em contextos educativos venezuelanas para uso como um guia para melhorar a gestão do conhecimento nestes contextos educacionais.

	venezolanas de bachillerato y formación técnica superior.		
Nº9, Vol 9, Abril de 2012	Los estilos de aprendizaje en la formación inicial del docente.	Dr. Domingo J. Gallego Gil, M ^a Concepción García Diego.	Explore alguns dos aspectos educativos que consideramos fundamental na sociedade do conhecimento e, necessariamente, integrar, por sua vez, uma nova cultura de aprendizagem. Nossa preocupação está focada em melhorar o sistema de educação e fortalecer as conclusões dos relatórios de avaliação de certos países considerados ponteiros para os seus sistemas de desempenho educacional.
	Mejorar la formación docente trabajando con los estilos de aprendizaje de los estudiantes.	María del Carmen Rodríguez Carracedo	A pesquisa é conduzida na formação de professores em sala de aula ciclos de três escolas na província de Buenos Aires. Ele tentou coletar dados para identificar os fatores que causam a falta de coordenação entre os níveis educacionais notoriamente visíveis na entrada para esta motivados por sua raça e avaliar a eficiência de um projeto educacional com base em estudos de estilos de aprendizagem, a sua melhoria e aplicação das TIC como mediadores o processo de aprendizagem.
Nº11, Vol 11, Abril de 2013	Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente.	Margarita González-Peiteado.	Este artigo analisa alguns aspectos pedagógicos que são fundamentais para aperfeiçoar o aprendizado. Uma ação prática eficiente começa realmente a diminuir as divergências entre estilos de ensino e estilos de aprendizagem.
	Estilos de aprendizaje en profesores de la universidad Tamaulipeca .	Plinio E. Meneses Santisbón	O estudo descreve os estilos de aprendizagem de professores em tempo integral do Tamaulipeca University (México), comparando as suas preferências de acordo com a filiação, sexo, formação e antiguidade profissional.
	Relación entre estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento de profesores universitarios.	Plinio E. Meneses Santisbón	O estudo mediu a relação entre estilos de aprendizagem e estilos de professores em tempo integral do Tamaulipeca Universidade.
Nº 12, Vol. 12, Outubro 2013	Validación del cuestionario estilos de enseñanza (cee). Un instrumento para	María Teresa Chiang Salgado. Claudio Díaz Larenas. Amer Rivas Aguilera.	Se apresenta a validação, para o Chile, o Estilos de Ensino Questionnaire (CEE) (Martínez-Geijo, 2002) e os resultados da sua

	el docente de educación superior.	Pedro Martínez-Geijo.	aplicação no Ensino Superior na Universidade de Concepción é apresentado. Validação foi realizada com o método Delphi onde, após dois ciclos de consulta a um especialista, obteve-se o instrumento final.
Nº 18, Vol. 9, 2016	Implicaciones del conocimiento de la teoría de los estilos de aprendizaje en el ejercicio profesional del docente universitario.	Floralba del Rocío Aguilar Gordón	O objetivo deste artigo é contribuir para ferramentas teóricas e conceituais em estilos de aprendizagem, ferramentas de repensar e transformar a maneira de pensar sobre o ensino superior. A este respeito, neste trabalho as implicações que traz com ele discute o conhecimento dos estilos de aprendizagem no trabalho dos professores universidade; Estabelece-se como ação fundamental uma série de estratégias para análise, reflexão e avaliação dos estilos de aprendizagem na prática professor.

Fonte: Brognoli, 2017. Adaptado da Revista Estilos de Aprendizaje – Learning Styles Review.

Os artigos sobre estilos de ensino e aprendizagem em cursos superiores foram reconhecidos como aqueles em que há o envolvimento de professores e alunos, assunto e instituição, buscando identificar as discussões e experiências, possibilitando o surgimento de novas alternativas para o aumento da eficácia e eficiência desse processo.

O reconhecimento dos artigos com os respectivos estudos dos estilos de aprendizagem possibilitam conhecer e utilizá-los para o alcance de objetivos educacionais e de aprendizagem, que é relevante tanto para os alunos, que os possibilitam conhecer as estratégias de aprendizagem, como para os professores, que na diversidade dos métodos e experiências propostas, podem permitir a diversificação de métodos de ensino de acordo com as particularidades de cada área.

Desta forma, a realização deste estudo identificou dezesseis artigos que permitem analisar as possibilidades de adaptação dos métodos de ensino e aprendizagem para um aproveitamento de recursos, sendo que, de acordo com a contextualização dos mesmos, identifica-se que trabalham principalmente com:

- a) Investigação descritiva com objetivo de determinar os estilos;
- b) Estabelecimento de variáveis que influência a predominância de estilos;

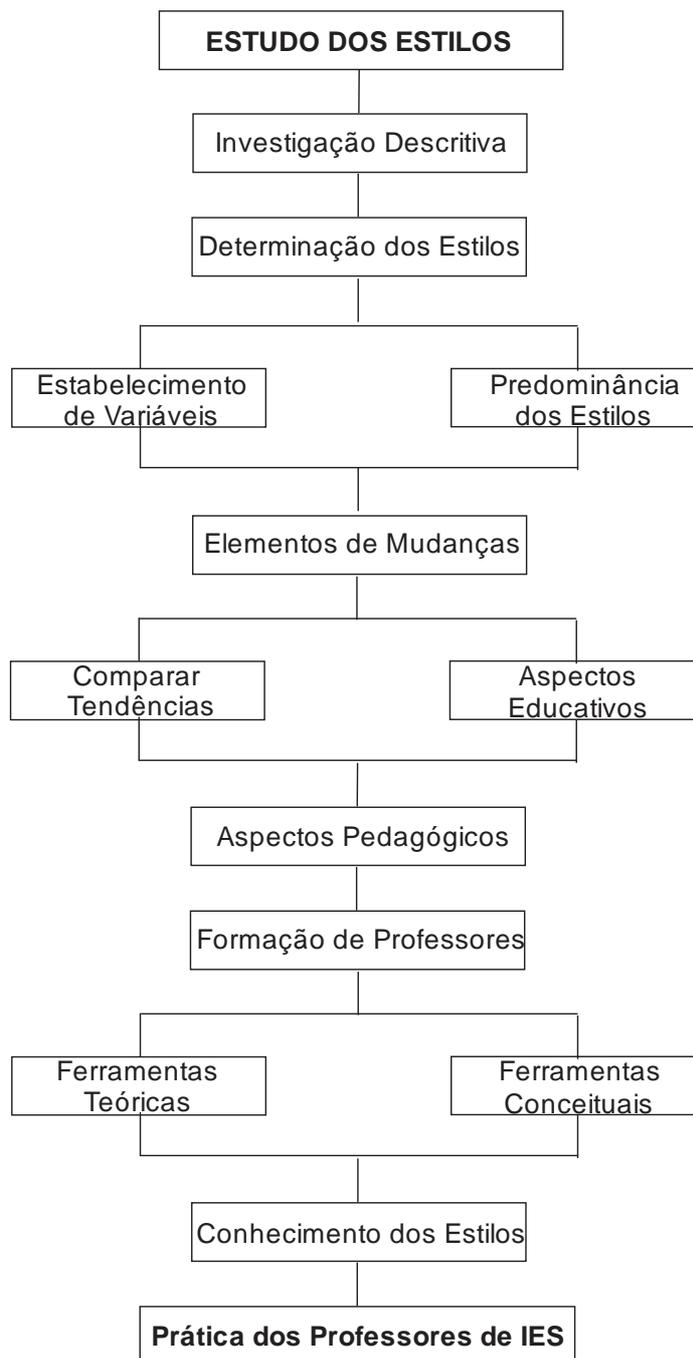
- c) Desenvolvimento de experiências piloto com participação de alunos e professores;
- d) Aprofundamento dos estudos dos estilos;
- e) Avaliação do aperfeiçoamento dos perfis dos estilos;
- f) Como os estilos de aprendizagem podem ser um elemento de mudanças;
- g) Identificar e comparar tendências nos estilos
- h) Explorar aspectos educativos que melhore o sistema de educação;
- i) Conduzir a formação de professores em sala de aula;
- j) Analisar aspectos pedagógicos para aperfeiçoar o aprendizado;
- k) Medir a relação entre os estilos de aprendizagem;
- l) Apresentar a validação de estudos contribuindo com ferramentas teóricas e conceituais.
- m) Discutir o conhecimento dos estilos de aprendizagem na prática do professor de ensino superior.

Os estudos demonstram uma preocupação em buscar conhecimento e validar os estudos que incorporem novos elementos ao processo de ensino e aprendizagem nos espaços educativos de nível superior, o que leva a considerar as mudanças necessárias na docência e na formação do docente.

Para Miranda e Morais (2008), na vida das pessoas sempre está presente o desafio de conhecer-se a si próprio e as pessoas com quem se estabelece algum tipo de relação, onde os estilos de aprendizagem podem responder a estes desafios assentados em tal conhecimento, também interagindo com as condições de aprendizagem, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, físicos e ambientais que podem favorecer o processamento de informações.

Com base nos artigos selecionados no quadro, podemos considerar um fluxo propondo-se a identificar um caminho, cujo conhecimento sobre os estilos de aprendizagem levam ao objetivo maior que é a prática dos professores de Instituição de Ensino Superior (IES).

Figura 3: Fluxo dos estilos a prática dos professores



Fonte: Brognoli, 2017

O fluxo é uma proposta ilustrativa com o intuito de facilitar o que se considera nos estudos dos estilos de aprendizagem. Entretanto, se trata de uma visão sujeita a múltiplas interpretações, modificações e sugestões com o objetivo de melhorar.

Os resultados dos estudos também indicam as preferências nos estilos de aprendizagem, mas também mostram que os estilos de aprendizagem não são

construtos estáveis, definidos e permanentes (LOPES SILVA; WESCHELER, 2010), podendo ser alterados conforme o ambiente, a experiência de vida e as características das atividades exercidas (CARDOSO, 2007).

5 METODOLOGIA

Este capítulo descreve o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, onde são delineados o tipo do contexto, dos participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados.

O enfoque teórico proposto para esta pesquisa é o fenomenológico hermenêutico, onde por meio das “experiências, do seu mundo-vida, que é possível ao investigador interrogar o mundo que o circunda em busca do entendimento do fenômeno” (OLIVEIRA; CUNHA, 2008, p. 08).

Husserl (2000) apresenta a sua fenomenologia como a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento; é o que surge intencionalmente à nossa consciência. Para ele a intencionalidade seria a marca fundamental da consciência, uma vez que a consciência está o tempo todo voltada para fora de si. Contudo, a consciência não é considerada por Husserl como se fosse uma substância ou um invólucro a partir do qual o mundo brotaria.

A intencionalidade dos dados da consciência, relação direta com o objeto visado, permite o acesso às relações constitutivas dos objetos.

A fenomenologia explicada por Masini (1989, p. 63), consiste em que:

não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa da Hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, o que o fenômeno tem de mais fundamental. [...] a apropriação do conhecimento se dá através do círculo hermenêutico: compreensão-interpretação-nova compreensão. A Pesquisa Fenomenológica, portanto, parte da compreensão de nosso viver – não de definições ou conceitos – da compreensão que orienta a atenção para aquilo que vai investigar. Ao percebermos novas características do fenômeno, ou ao encontrarmos no outro, interpretações, ou compreensões diferentes, surge para nós uma nova interpretação que levará a outra compreensão.

Portanto, o método fenomenológico tem como objetivo estudar o próprio fenômeno, isto é, as coisas em si mesmas e não o que é dito sobre elas. Essa investigação busca a consciência do sujeito por meio da expressão de suas experiências.

O pesquisador que se propõe a investigar por meio da fenomenologia, poderá levantar em seus estudos a estrutura da percepção e da própria consciência em relação a experiência, descrevendo-a conforme se apresenta, cuidando para que se distancie do objeto com o objetivo de buscar a essência e manter-se neutro.

Husserl (2000, p.25) descrevia seu pensamento “o que eu quero é clareza, quero compreender a possibilidade de este aprender, isto é, se examino o seu sentido, quero ter diante dos meus olhos a essência da possibilidade de tal apreender, quero transformá-lo intuitivamente em dado”.

Sendo a fenomenologia um método de pesquisa, a técnica que complementa a observação do fenômeno pesquisado é a hermenêutica.

A hermenêutica é um ramo da filosofia que estuda a teoria da interpretação que engloba não somente textos escritos, mas também tudo que há no processo interpretativo, isso inclui formas verbais e não-verbais.

Segundo Schleiermacher (2009, p. 7-8)

A hermenêutica como base das ciências histórico-filológicas é posta por W. Dilthey como fundamento geral das ciências humanas ou ciência dos espíritos, contra a pretensão hegemônica da metodologia positivista das ciências naturais experimentais. Desse modo, estabeleceu-se uma inteligibilidade própria às ciências humanas, compreensiva, distinta daquela das ciências naturais, explicativa, quantitativa e indutiva.

A opção pela escolha da abordagem fenomenológico-hermenêutica, método no qual o sujeito aparece como intérprete do objeto, reside no importante papel das pesquisas qualitativas buscarem desvendar ou decodificar subjetivamente o sentido real que está implícito nos textos, oferecendo significado a partir da manifestação dos textos e de seus contextos históricos.

Nessa abordagem, segundo Silva (2010) o sujeito é que interpreta e dá sentido ao texto a partir do contexto histórico que ocorre, buscando investigar o mundo pessoal das experiências e não um ente independente do sujeito. O mundo é envolvido de sujeitos que dão sentido e vida ao mundo que está aí.

Nesta perspectiva, evidencia-se que para as pesquisas com abordagem fenomenológico-hermenêuticas o mundo é visto como inacabado e por isso o conhecimento é um processo dinâmico e constante.

O pesquisador ao se debruçar sobre os dados levantados, levará em conta todo o contexto do fenômeno e da interpretação.

O presente trabalho tem início com a pesquisa exploratória, que conforme Triviños (1987, p. 109) são “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e a profunde seu estudo nos limites de uma realidade específica”.

Dessa forma, nosso objetivo implica conhecer a concepção do docente em Direito sobre sua forma de aprender e sobre a sua forma de ensinar, e analisar a relação existente entre elas.

5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Existem muitas instituições de educação superior que apresentam em seus quadros de professores, bacharéis em função docente.

A instituição escolhida para realizar o estudo proposto nesta dissertação, está localizada no sul do Brasil no Estado de Santa Catarina.

Para falarmos da criação desta instituição, é preciso voltar um pouco no tempo e apresentar sua mantenedora, uma fundação comunitária sem fins lucrativos.

A fundação comunitária que deu origem a esta instituição, foi instituída em 1973, por lei municipal. Doze anos depois, em 1985, com o parecer favorável do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, surgiu o Centro de Ensino Superior. O primeiro curso oferecido por esta instituição, foi o curso superior de Estudos Sociais, com o objetivo de formar professores.

Em 2010, formou parceria com uma instituição católica e privada, apresentando assim, duas unidades no Estado.

A opção por esse centro universitário e pelo curso de Direito, deve-se a dois fatores. O primeiro deles é o reconhecimento da comunidade local de que a referida instituição é bem estruturada e consolidada, sendo que atende grande parte de alunos locais e nos arredores. O segundo motivo foi a facilidade pessoal de acesso à instituição.

São 88 professores, distribuídos em 12 cursos de graduação: administração, ciências contábeis, *desing*, *desing* de moda, direito, engenharia civil, engenharia de produção, engenharia elétrica, engenharia mecânica, gestão de recursos humanos, moda e sistemas de informação.

Desde a primeira formatura, em 1978, mais de 8 mil acadêmicos colaram grau nos cursos de graduação oferecidos pela Católica de Santa Catarina. Além desses, cerca de duas mil concluíram cursos de especialização.

Dentre os vários cursos oferecidos pela instituição, o curso de Direito é o curso de maior prestígio social, em razão da alta procura bem como o leque de opções que o bacharel formado em direito consegue visualizar no mercado.

5.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Todos os docentes atuantes no curso de direito do centro universitário pesquisado, foram considerados como potenciais participantes a terem suas concepções de prática pedagógica pesquisadas. Há um total de 32 professores no curso de direito.

O número total de professores que responderam aos instrumentos de pesquisa, não é igual ao número total de professores pesquisados, sendo que 3 professores deixaram de responder, em razão de problemas de saúde e participação em Congressos Internacionais.

Para a descrição dos dados os professores foram identificados pela letra “P” seguido de um número de 1 a 29, que foram conforme já expostos, os respondentes.

Para efeito desta investigação, descrição e interpretação dos dados, o número de docentes que responderam os instrumentos de pesquisa representará 100%, em razão de que serão considerados somente os professores que responderam aos questionários.

Os números expressos na pesquisa foram informados pelo coordenador de curso da Instituição de Ensino Superior, equivalente ao primeiro semestre do ano de 2017, sendo que, o quantitativo de docentes pode ser alterado, para mais ou menos, a cada semestre letivo.

Quadro 1: Participantes da pesquisa

Participantes da Pesquisa	Idade	Gênero	Formação	Nível de Graduação	Anos na Docência	Formação Pedagógica
P1	44	M	Direito	Mestrado	17	Não
P2	30	M	Direito	Especialização	4	Não
P3	33	M	Direito	Especialização	5	Não
P4	36	M	Direito	Doutorado	12	Não
P5	41	M	Direito	Especialização	12	Não
P6	32	M	Direito	Doutorado	8	Não
P7	39	M	Direito	Mestrado	16	Não
P8	44	M	Direito	Especialização	10	Não
P9	40	M	Direito	Mestrado	15	Sim
P10	37	M	Direito	Pós-doutorado	10	Sim
P11	37	F	Direito	Especialização	10	Não
P12	49	F	Direito	Especialização	13	Não
P13	40	F	Direito	Mestrado	7	Não
P14	62	F	Direito	Mestrado	12	Não
P15	30	F	Direito	Mestrado	5	Não
P16	47	F	Direito	Mestrado	15	Não
P17	45	F	Direito	Especialização	14	Não
P18	44	F	Direito	Especialização	13	Não
P19	30	F	Direito	Mestrado	1	Não
P20	49	F	Direito	Mestrado	22	Sim
P21	54	F	Pedagogia	Doutorado	21	Sim
P22	33	F	Direito	Mestrado	6	Sim
P23	30	F	Direito	Mestrado	4	Sim
P24	29	F	Pedagogia	Mestrado	7	Sim
P25	39	F	Direito	Mestrado	12	Sim
P26	36	F	Direito	Mestrado	10	Sim
P27	35	M	Direito	Doutorado	8	Não
P28	31	M	Direito	Especialização	5	Não
P29	36	M	Direito	Doutorado	5	Não

Fonte: Brognoli, 2017. Dados da pesquisa.

Na descrição dos dados, identifica-se que dos 29 professores pesquisados, 16 deles são do gênero feminino e 13 do gênero masculino.

Quanto à faixa etária, identifica-se que a maior parte dos professores universitários pesquisados, possuem idade entre 31 a 40 anos de idade.

Em razão da abordagem geral tradicional na docência do curso de Direito, que é reflexo do modelo de aula que recebiam quando estavam em seus bancos escolares como bacharelados, percebe-se que a maior ou menor maturidade não influenciará em suas aulas, pois segundo Masetto (2010), o que prevalece é a exposição oral de conteúdo.

Os participantes da pesquisa em sua grande maioria são mestres, seguidos dos especialistas, doutores, destacando que na instituição pesquisada, no curso de direito, um professor é pós-doutor.

Outra questão que podemos identificar no quadro 1, é que dentre os 29 professores pesquisados do curso de direito, 27 deles são bacharelados em Direito e 2 não, sendo um com formação em Letras e a outro em Pedagogia.

Percebe-se que o tempo de docência da instituição pesquisada, conforme tabela 2, é bastante irregular, 13 docentes já se encontram a mais de 10 anos, enquanto que 16 estão na profissão docente a menos de 10 anos.

O corpo docente do curso de direito apresenta a vivência e um tempo de docência onde os domínios da teoria e os da prática podem se entrelaçar nos diferentes momentos da formação profissional e ao longo da carreira docente. Sob tal perspectiva, o estudo observou o tempo de docência e as possíveis mudanças nos estilos de aprendizagem e ensino que estariam envolvidas com os domínios da teoria e da prática.

A pesquisa realizada desperta interesse, podendo levar a um nível conceitual de que realizada uma seleção de professores, os mesmos apresentam terem com o tempo de docência passado por etapas ou fases nos estilos de aprender e ensinar.

Garcia (1999) em relação a aprendizagem de pessoas adultas, lembra que os professores também o são e que não se pode afirmar que exista uma única teoria de aprendizagem do adulto. Dentro da teoria da aprendizagem do adulto em relação a aprendizagem dos professores, toma por base a proposta de Knowles (1984) denominado “andragogia”, definida como a “arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (GARCIA, 1999, p.55), destacando os seguintes princípios:

- Princípio em que os adultos – incluindo professores – evoluem de uma condição de dependência para outra de autonomia;
- Princípio de que a acumulação de uma ampla variedade de experiências pode ser um recurso muito rico para a aprendizagem;
- Princípio da produção de mudanças em função do tempo a medida que os adultos evoluem de aplicações futuras com conhecimento para aplicações imediatas;
- Princípio de que a aprendizagem deve partir de ou ter em conta problemas e necessidades percebidas pelos próprios professores.

O mesmo autor enfoca o último princípio de Knowles como o que leva a motivação para aprender de maneira significativa, levando em conta os impulsos internos de gostar de aprender na intenção de obter resultados e não por recompensas externas.

Sob essa ótica é importante destacar que, teoricamente, valem para a pesquisadora, as mesmas explicações referentes ao aprender e ensinar que a literatura apontou em relação a processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em geral.

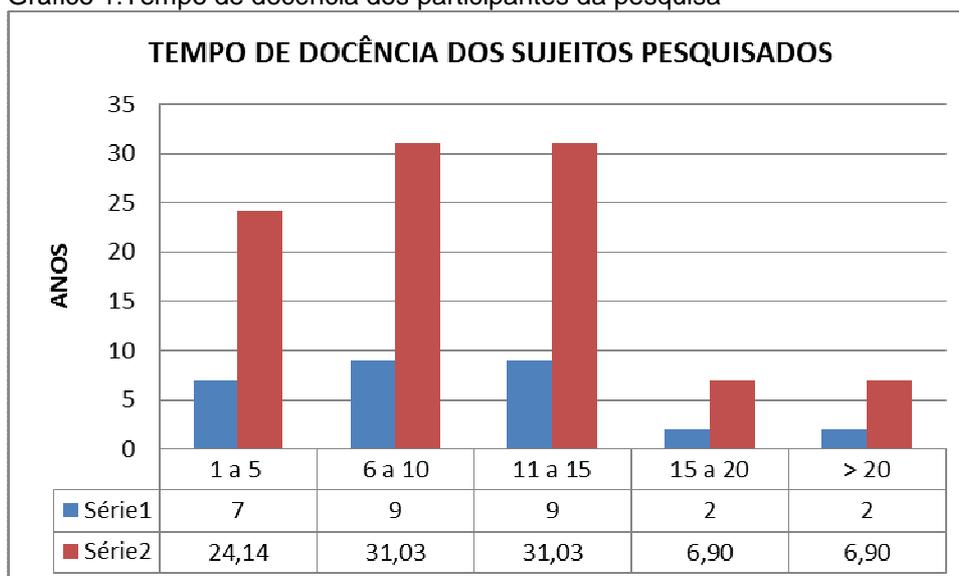
Tabela 2: Tempo de docência dos participantes da pesquisa

TEMPO DE DOCÊNCIA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA		
Anos Doc.	Quantidade	%
1 a 5	7	24,14
6 a 10	9	31,03
11 a 15	9	31,03
15 a 20	2	6,90
> 20	2	6,90
SOMA	29	100,00

Fonte: Brognoli, 2017. Dados da pesquisa.

Percebe-se que os professores do curso de direito da instituição pesquisada, apresentam um tempo médio de docência que passa dos cinco anos.

Gráfico 1: Tempo de docência dos participantes da pesquisa



Fonte: Brognoli, 2017

A pesquisa realizada possibilitou entender dentro de uma postura crítica, a possibilidade de olhar para o tempo de docência e a sua realidade com alguma

aproximação, em um olhar mais amplo, a possibilidade de colocar em perspectiva as mudanças que se realizam nos estilos de ensino e aprendizagem do professor do ensino superior com o passar dos anos.

Um professor aprende ao longo dos anos de exercício docente, saberes muito diversos, sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a condução das aulas e para a “sobrevivência” do professor no ambiente universitário.

Shulman (1996) considera a aprendizagem baseada em casos na formação de professores como uma resposta a dois problemas centrais: *aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre teoria e prática*. Para ele a exigência de que os professores/futuros professores devam refletir sobre sua própria prática é correta e é penosamente exigente.

Refletindo sobre as trajetórias profissionais dos professores, e dos esforços em se fazer docente, os mesmos desenvolvem características próprias, que constituem o que estamos aqui denominando de “estilo docente”, o que lhes permitiria serem identificados por estilos adotados de características originais de cada um em termos de aprendizagem e ensino.

Sendo o professor um profissional já adulto, Garcia(1999) faz referência a Teoria da Experiência de Jarvis em modelo desenvolvido por Merriam e Caffarella (1991), sobre a experiência adulta, onde qualquer experiência ocorre numa dada situação, mas nem todas as experiências resultam necessariamente em aprendizagem, considerando três possibilidades: de não aprendizagem, aprendizagem por memorização e aprendizagem significativa e integrada, e são formadas por possibilidades em número de nove resultados para uma determinada experiência, que são:

1. Situação de não aprendizagem

- a) Presunção: o sujeito pensa que isso já o sabe;
- b) Não consideração: não se tem em conta a possibilidade de resposta;
- c) Recusa: recusa-se a oportunidade de aprender.

2. Aprendizagem por memorização:

- d) Pré-consciente: a pessoa interioriza algo inconscientemente;
- e) Prática: pode praticar-se uma nova capacidade sem aprender;
- f) Memorização: aquisição e armazenamento de informação.

3. Aprendizagem significativa e integrada:

- g) Contemplação: pensar no que está a aprender, sem que se exija resultado visível de conduta;

- h) Prática reflexiva: tem a ver com a resolução de problemas;
- i) Aprendizagem experimental: aprendizagem de uma pessoa ao realizar experiências no ambiente. (GARCIA, 1999, P. 56)

Afirma Garcia (1999), que o modelo de Jarvis oferece informações para perceber que diferentes sujeitos podem reagir de formas diferentes na aplicação de uma situação de formação.

Pode-se considerar que como o professor está inserido em um ambiente que tem por finalidade o ensino e aprendizagem, entendendo este local como “um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino” (GARCIA, 1999, p.171), onde a diversidade de aprendizado também é, o que pode vir a definir um estilo pessoal e diferente, mas sempre podendo ser considerado como significativo e integrado.

Construir um estilo docente, uma marca pessoal em seu trabalho, realiza-se pelo tipo de materiais que utiliza, pelas opiniões que tem, pelo modo de lidar com os alunos, até mesmo pelas roupas que veste e pelo linguajar que utiliza. Segundo Seffner (2010), longo dos anos de atividade profissional, um bom professor vai aperfeiçoando seus métodos de trabalho, e vai se construindo como um adulto de referência frente aos alunos, imprimindo uma marca pessoal em seu trabalho. O professor deve ter uma evolução, onde as mudanças que podem parecer imperceptíveis chamam a atenção, ou que são recorrentes.

Quanto a mudança observada nos estilos de aprendizagem, a tabela 3 demonstra que o professor que apresenta de um a dez anos de docência não há a predominância de um único estilo, embora o estilo reflexivo tenha uma presença maior, o que demonstra ser muito bom, em razão de que cada professor deve apresentar em suas práticas todos os estilos.

Aparecem também os estilos múltiplos como teórico/pragmático, ativo/teórico/pragmático e reflexivo/teórico.

Tabela 3: Tempo de docência e Estilos de Aprendizagem

TEMPO DE DOCÊNCIA E ESTILOS DE APRENDIZAGEM							
Anos Doc.	Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Teor/Prag	At/Teor/Prag	Refl/Teor.
1 a 5	1	3	1				2
6 a 10	1	6				1	1
11 a 15	2	4	2		1		
15 a 20		1	1				
> 20		2					
SOMA	4	16	4		1	1	3
Percentual	13,79	55,17	13,79	0,00	3,45	3,45	10,34

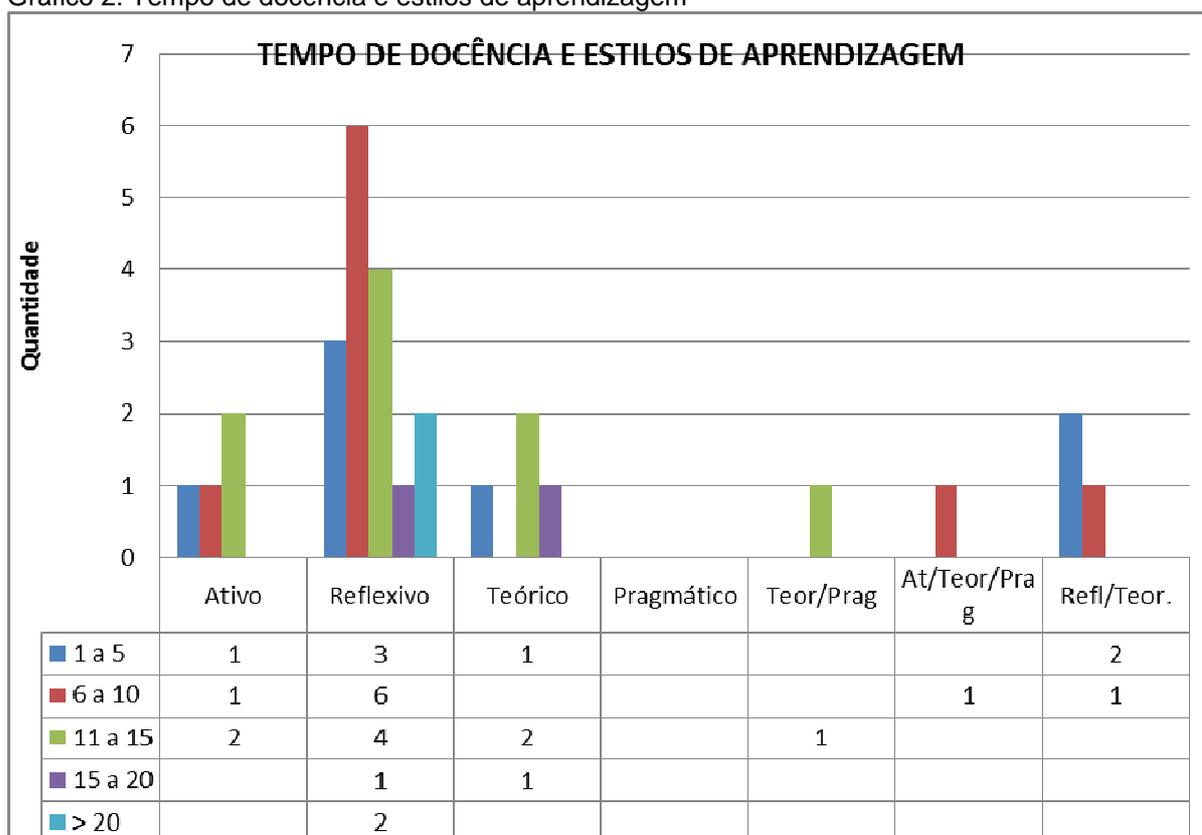
Fonte: Brognoli, 2017. Dados da pesquisa.

De onze a quinze anos apresenta a preferência do professor por um único estilo, embora conste um com a preferência do estilo múltiplo, onde o sujeito da pesquisa se define como teórico/pragmático.

De quinze a vinte anos de docência, os estilos se definem como reflexivo e teórico, culminando após os 20 anos de docência pela preferência de um único estilo, o reflexivo.

Para Garcia (1999), os professores passam por etapas de desenvolvimento cognitivos e emocionais que distinguem cada etapa de seu desenvolvimento, havendo transformações que ocorrem na forma de construir e dar sentido as experiências, onde a maturidade se desenvolve até um tipo de pensamento mais universal. O mesmo denomina de percurso formativo dos professores, sendo necessário estabelecer uma relação entre as exigências de cada uma das diferentes etapas pelas quais passam os professores e as ofertas formativas que foram adequadas a tais necessidades, entendendo que o desenvolvimento não é um processo estático nem uniforme, sendo caracterizado por uma constante mudança (GARCIA, 1999, p.57)

Gráfico 2: Tempo de docência e estilos de aprendizagem



Fonte: Brognoli (2017). Dados da pesquisa.

Levando em consideração que os participantes da pesquisa podem ser considerados como uma comunidade de professores, dois focos básicos devem ser considerados: a melhoria da prática profissional e a crença de que os professores são estudantes de suas áreas ao longo de sua vida. Como tais, o tempo de docência pode levar a um crescimento em conhecimentos, amplitude e compreensão, assim como acompanhar o processo de produção de conhecimento nas suas áreas de conhecimento específico.

Portilho (2011) ressalta que a pessoa quando aprende precisa, também, desenvolver um conhecimento sobre si mesmo, o que se pode considerar que o professor deve procurar saber quais os mecanismos que utiliza para aprender, o que é que já conhece e o que falta para conhecer, organizando assim seus conhecimentos dentro de uma visão de globalidade que trará um ganho ou uma consequência da pessoa que busca conhecer sua(s) modalidade(s) de aprendizagem, o que trará melhores resultados para a vida pessoal e acadêmica, construído na interação com o meio e com o decorrer do tempo.

Relacionando estes dois aspectos ao processo de desenvolvimento do professor, um deles focalizando explicitamente a melhoria da aprendizagem do aluno e, o outro, o professor como aluno de sua área de conhecimento específico nem sempre, segundo Grossman e Wineburg (2000), convivem harmoniosamente:

O desafio ao se criar comunidade intelectual de professores no local de trabalho, é o de considerar as duas metas simultaneamente: manter um foco no aluno ao mesmo tempo em que criar uma estrutura para que professores se engajem como aprendizes das disciplinas que lecionam (GROSSMAN; WINEBURG, 2000, p. 14)

Se por um lado os professores se engajam na sua formação como aprendizes, também tem que estar paralelamente ligados com os limites e as dificuldades do ensinar.

Para Kolb, segundo Portilho (2011), a aprendizagem é percebida como um processo dialético, que exige uma série de habilidades de níveis diferentes em função dos vários fatores e situações (internas ou externas ao sujeito), que promovem um determinado nível ou grau de desenvolvimento que se manifesta em diferentes estilos de aprendizagem.

As pessoas que possuem um predomínio claro no estilo reflexivo podem ter algumas características, como observação, ponderação, receptividade, análise, cuidado, detalhamento, paciência, argumentação, assimilação, investigação, elaboração de informes e declarações, prudência, previsão de alternativas, estudo do comportamento, etc. São aquelas pessoas que gostam de observar, escutar e pensar antes de agir; investigar detalhadamente a situação; revisar o que ouviu ou presenciou sem pressão do tempo (PORTILHO, 2011, 102).

Assim, o fato de a pesquisa mostrar que professores com mais de atuação tempo se enquadram como mais reflexivos, o tempo pode tê-los levado a utilizarem mais a capacidade observativa e de análise antes de chegarem a uma conclusão; o tempo pode levar estes professores a apreciarem mais e dar valor a todas as possibilidades de uma situação antes da tomada de decisão, ouvindo mais para agir depois, com um perfil mais ponderado que os ativos, o que leva a uma condição de maturidade na docência.

5.3 TEMPO DE DOCÊNCIA E ESTILO DE ENSINO

Sob esta ótica, destacamos que, teoricamente, os estilos de ensino dos participantes da pesquisa - professores do curso de direito, apresentaram uma mudança levando em conta os anos de docência, conforme apresentado tabela 4:

Tabela 4: Tempo de docência e Estilos de Ensino

Anos Doc.	ESTILOS DE ENSINO				
	Dinâmico	Analítico	Sistemático	Prático	Din/Prat.
1 a 5	4		1	2	
6 a 10	2	1	4	1	1
11 a 15	1	2	3	3	
15 a 20	1		1		
> 20			1	1	
Soma	8	3	10	7	1
Percentual	27,59	10,34	34,48	24,14	3,45

Fonte: Brognoli, 2017. Dados da pesquisa.

.Quando se leva em conta o período de um a dez anos de docência, no quadro separado em dois períodos, de um a cinco e de seis a dez anos, surge novamente um quadro de uso de estilos variados, tendo predominância no período de um a cinco anos, o estilo dinâmico, e no período de seis a dez anos, aparece mais o estilo sistemático.

No período de onze a quinze anos de docência, não se pode afirmar a predominância de um estilo, mas sim, demonstra uma tendência para os estilos sistemático e prático.

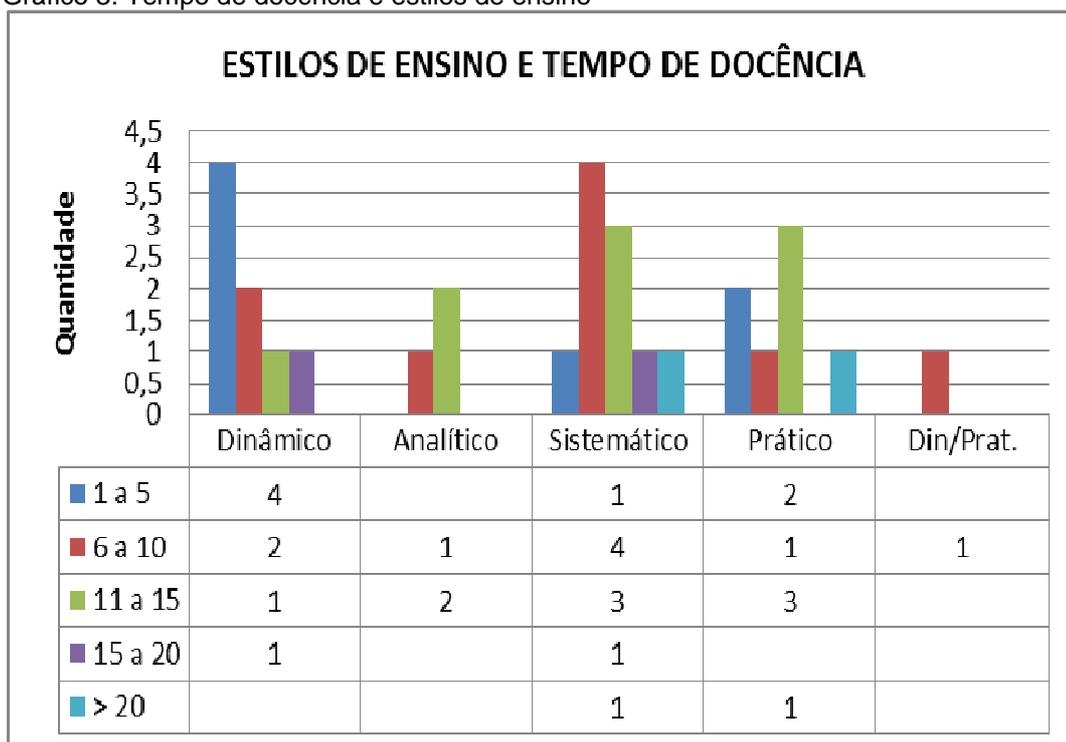
Para o período de quinze a vinte anos, surge um dinâmico, mas também um sistemático, culminando com o período acima de 20 anos, predominando os estilos sistemático e prático.

Segundo Banas (2013), o Estilo de Ensino Sistemático, se caracteriza pela predominância da objetividade, da coerência e da estruturação. O professor com esse estilo percebe que seu aluno aprendeu quando domina a sequência lógica dos conteúdos estudados. Desenvolve a crítica e o debate, porém sempre fundamentado em pesquisas prévias. Não é optante do improviso, gosta de tudo sistematizado, lógico. Este estilo de ensino corresponde ao estilo de aprendizagem teórico.

Segundo o mesmo autor, o Estilo de Ensino Prático, que tem relação com o estilo de aprendizagem pragmático, a partir do planejamento para o desenvolvimento dos conteúdos, busca articular a teoria com a prática, bem como experimentação desse conteúdo. Consegue identificar que seu aluno aprendeu,

quando este consegue transpor o conteúdo para uma situação prática a ser realizada em seus trabalhos. Nos recursos didáticos, prima por questões práticas que envolvam os conteúdos, em situações do seu dia a dia. Na sua forma de avaliar, as questões são quase sempre de ordem prática, de forma breve, precisa e direta (BANAS, 2013).

Gráfico 3: Tempo de docência e estilos de ensino



Fonte: Brognoli (2017). Dados da pesquisa.

Quando se pensa no estilo de ensino de ensino dos professores pesquisados do curso de direito, percebe-se que nos anos iniciais apresentam um contexto com estilos mais diversificados, e sob esta ótica é importante destacar que, teoricamente, o professor nos anos iniciais se mostra com um estilo de ensino mais dinâmico, e com o passar dos anos com o desenvolvimento de seu profissionalismo docente, há um apontamento na pesquisa para o desenvolvimento e utilização de um estilo mais sistemático e prático.

A partir da concepção que se tem de processos que levam os professores a uma formação e adoção de estilos tanto de aprendizagem quanto de ensino, teoricamente pode-se assumir que o tempo, as experiências se entrelaçam nos

diferentes momentos da formação profissional, ficando visível as mudanças de estilo de aprendizagem e ensino ao longo da carreira docente.

Para a pesquisadora, o mais importante é o que se pode constatar empiricamente, isto é, a consistência da pesquisa a partir das respostas dos participantes da pesquisa, podendo-se considerar que o tempo e a docência têm implícito os conceitos de aprendizagem, segundo Portilho (2011), representantes de duas teorias de aprendizagem presentes nas práticas educativas, sociais e familiares: a comportamental e a cognitivista.

A concepção cognitivista atribui a conduta, não mais a sucessos externos, mas a certas estruturas mentais complexas e a determinados mecanismos de caráter interno, onde cada pessoa interpreta e compreende sua experiência pessoal, onde o ambiente pode brindar com a oportunidade de desenvolver capacidades, principalmente na relação pedagógica entre aluno e professor, cuja aprendizagem é um movimento em constante construção. (PORTILHO, 2011).

Assim, a pesquisa indica que os professores com o passar dos anos, passam a ser mais objetivos e preocupados com a aprendizagem de seus alunos, transpondo da teoria para a prática, o que, de fato, é fundamental para o bacharel em direito que vai lidar com problemas de todas as ordens, como pessoais e empresariais, sempre levando em consideração os dizeres de Claxton (2005), que nunca estamos prontos, temos o desafio de aprender ao longo da vida.

5.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de pesquisa utilizados para atender os objetivos propostos foram o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (Anexo 1) e o Questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino (Anexo 2).

5.4.1 Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem

Para a coleta de dados sobre os estilos de aprendizagem dos professores pesquisados, foi utilizado o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (Anexo 1) de autoria de Catalina M. Alonso, Domingo J Gallego e Peter Honey, que foi traduzido para a língua portuguesa e adaptado por Evelise Maria Labatut Portilho.

O referido questionário é fruto da tradução e adaptação do questionário Honey e Mumford (LSQ), ao qual segue de perto as orientações e a estrutura do questionário base. Tendo como quadro de referência o modelo de aprendizagem experimental de Kolb, Honey e Mumford(1992), as quais exploram as preferências de estilos de aprendizagem em quatro dimensões: ativos, reflexivos, teóricos e pragmáticos. Neste sentido, sintetizam o processo de aprendizagem com a experiência, e relacionam essas preferencias em: estilo ativo – viver a experiência, estilo reflexivo – reflexão, estilo teórico – generalização, elaboração de hipótese e estilo pragmático – aplicação.

É um instrumento para o público adulto, e nesta dissertação foi utilizado para professores e professoras do ensino superior do curso de direito da instituição pesquisada.

O questionário utilizado é instrumento constituído por 80 itens breves e dicotômicos, correspondendo vinte a cada um dos quatro estilos de aprendizagem (ativo, reflexivo, teórico e pragmático), distribuídos aleatoriamente pelo questionário.

Trata-se de um instrumento auto aplicativo que tem como vantagens a rapidez e facilidade de aplicação, porém a desvantagem está em forçar respostas em relação a um leque de opiniões, sendo fortemente passível de erros sistemáticos.

Para Richardson (1999, p. 189) “os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. Através dele, busca-se conhecer a opinião dos sujeitos pesquisados sobre os assuntos em estudo.

Para definir o estilo predominante do participante pesquisado, foi necessário que o entrevistado lesse e marcasse todas as respostas que considerava adequadas ao seu estilo de aprender. Em seguida, devem-se marcar no gabarito os itens assinalados que estavam mais de acordo com seu estilo, para em seguida somar em cada coluna, chegando-se assim em cada estilo, sendo que o estilo predominante do respondente é aquele que atingiu a maior pontuação, podendo haver equiparação com os demais ou uma discrepância.

Para apreciar o nível de preferência de cada participante nos respectivos estilos de aprendizagem foi necessário definir uma escala em função das pontuações obtidas. Para a definição desta escala seguiu-se uma metodologia próxima de seguida por Alonso *et al.* (1999: 113), citando P. Honey e A. Mumford

(1986), na qual se define para cada estilo uma correspondência baseada nas pontuações fornecidas pela amostra que respondeu ao questionário.

No Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem, a média corresponde a pontuação entre 10 e 12.

5.4.2 Questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino

Para identificar o estilo predominante de ensino dos professores do curso de direito pesquisados, foi utilizado o questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino (Anexo 2), que foi elaborado na dissertação de Julia Banas em 2013 e validado em 2014 por Giovani Batista em sua dissertação.

Este questionário é composto de 40 itens, sendo que desses itens, 10 se referem ao estilo de ensino dinâmico, 10 se referem ao estilo de ensino analítico, 10 ao estilo de ensino sistemático e 10 ao estilo de ensino prático. Ao final de cada item foi construída uma escala Likert com quatro opções, sendo elas expressas em números de 4 a 1, equivalente a: 4 sempre, 3 às vezes, 2 raramente e 1 nunca.

Em 1932, Rensis Likert elaborou uma escala para medir o nível de aceitação de uma pessoa acerca de um tema, conforme suas experiências e influências sociais.

A Escala Likert, também denominada de escalas somadas, “requerem que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância relativas a atitude que está sendo medida. Atribuem-se valores numéricos e/ou sinais às respostas para refletir a força e a direção da reação do entrevistado” (BRANDALISE, 2014, p. 04).

O respondente tem que escolher uma dentre as quatro possibilidades de resposta. Ao assinalar um dos números que compõe a escala, o respondente está afirmando o quanto concorda ou discorda da afirmação. Quanto maior o seu nível de concordância maior característica inicialmente apresenta a que ela se refere (BATISTA, 2014).

Uma vez escolhida a opção, o respondente deve em seguida somar os números assinalados de cada agrupamento de itens que revelarão o seu Estilo de Ensino.

Por se tratar de um instrumento que identifica o estilo de ensino predominante do professor, cada questão refere-se a uma situação pedagógica característica,

presente num determinado estilo de ensino (Dinâmico, Sistemático, Analítico e Prático).

Este questionário é auto aplicativo, que tem como vantagens a rapidez e facilidade de aplicação, este também poderá apresentar desvantagens pois forçará respostas em relação a um leque de opiniões, sendo fortemente passível de erros sistemáticos.

No Questionário Portilho/Banas de Ensino a média corresponde a pontuação 25 e isso significa que quanto mais os resultados se aproximarem da média, se consegue identificar os estilos de ensino predominantes dos professores.

5.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

O percurso procedimental teve início em novembro de 2016. Desde o primeiro contato a instituição de ensino, fui extremamente bem recebida, que abriu suas portas a essa pesquisa e que, em momento algum criou qualquer tipo de dificuldade ao meu trabalho. Inicialmente o projeto de pesquisa foi encaminhado para a reitoria da instituição pesquisada para sua aprovação e parceria, na realização da pesquisa no colegiado do curso de direito.

Na sequência, após o recebimento das informações junto ao coordenador do curso sobre o número total de professores e quais eram bacharéis em direito, entramos em contato com os respectivos docentes, explicando o objetivo da pesquisa e solicitando sua participação, por meio de respostas fidedignas às questões propostas, sendo informado que o anonimato dos respondentes seria preservada.

Os instrumentos aplicados na pesquisa foram dois questionários estruturados com questões fechadas sobre as categorias que são objeto da investigação, além de perguntas sobre dados pessoais e profissionais docentes.

Os docentes que aceitaram participar da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 1).

Além da entrega pessoal, que foi realizada em pequenos grupos, ou as vezes até individualmente, expliquei o projeto de pesquisa e demonstrei a importância do trabalho acadêmico que ajudará a entender melhor sua aula na graduação. Como os professores não tinham muito tempo disponível, a maioria deles não tem a docência como sua única profissão sendo que, após as explicações, os respondentes puderam levar os questionários para serem respondidos e posteriormente

devolvidos. No entanto, o retorno das informações mostrou-se um processo bastante lento na sua concretização.

O procedimento realizado após o recebimento de todos os questionários respondidos, foi de tabular as questões fechadas, utilizando o Programa da IBM, SPSS e o Excel da Microsoft.

Utilizou-se para o tratamento dos dados das questões fechada a Análise Estatística Descritiva.

Com esta explicação de como foi traçado o percurso metodológico desta pesquisa, seguiremos para a apresentação dos resultados e discussões sobre as concepções pedagógicas do professor de Direito de um centro universitário do Estado de Santa Catarina, cujas práticas educacionais estão receptivas a pesquisas e descobertas.

Os dados dos questionários – Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem CHAEA e o Portilho/Banas de Estilos de Ensino, instrumentos da pesquisa receberam a Análise Estatística Descritiva, além da Análise de Correlação a fim de encontrar relações entre a forma de aprender com a forma de ensinar docente.

A primeira parte do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem, apresenta dados gerais sobre os sujeitos pesquisados, cujo conhecimento servirá de base para relacionar as concepções traçadas pelas questões dos questionários aplicados.

A pesquisa aconteceu a partir de considerações éticas garantidas após aprovação do Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos sob o número 205.177, com data da relatoria em 20 de fevereiro de 2013.

6 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A presente dissertação tem o objetivo de analisar criticamente a relação entre os estilos de aprendizagem e os estilos de ensino de professores do ensino superior do Curso de Direito de um Centro Universitário do Estado de Santa Catarina, com vistas a aprendizagem discente.

Para tanto, constituiu-se 29 participantes professores que foram pesquisados, com a aplicação dos questionários Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem e Portilhos/Banas de Estilos de Ensino.

A proposta de apresentar o estilo de aprendizagem dos professores pesquisados, por meio da aplicação do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem, tem por objetivo identificar o conjunto de características predominantes em sua forma de aprender.

Os dados coletados através do instrumento Honey-Alonso (CHAEA), versão português do Brasil, serviram para diagnosticar o estilo de aprendizagem predominante dos professores do curso de direito da respectiva amostra.

Para descrever e interpretar os resultados, optou-se por apresentar inicialmente os resultados dos estilos de aprendizagem, seguido dos estilos de ensino.

6.1 ESTILO(S) DE APRENDIZAGEM PREDOMINANTE(S) NO PROFESSOR DE DIREITO

Como demonstra a tabela 5, os estilos de aprendizagem foram distribuídos de forma que os participantes foram representados pela letra P seguidos por números de 1 a 29.

Tabela 5: Estilos de Aprendizagem dos Professores do Curso de Direito

ESTILOS DE APRENDIZAGEM				
PARTICIPANTES	ATIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
P1	5	14	18	7
P2	6	14	7	8
P3	9	13	13	9
P4	5	13	14	9
P5	4	15	12	10
P6	7	18	15	12
P7	5	13	11	7
P8	7	16	10	11
P9	2	11	13	13
P10	5	16	11	6
P11	3	14	8	8
P12	12	8	5	9
P13	7	5	7	7
P14	17	4	4	16
P15	7	7	12	4
P16	2	9	9	5
P17	4	14	9	5
P18	5	10	7	7
P19	3	8	10	7
P20	5	17	13	9
P21	5	13	9	8
P22	8	12	6	5
P23	8	14	10	11
P24	7	9	9	5
P25	7	11	8	4
P26	13	5	8	9
P27	8	13	7	7
P28	13	11	5	5
P29	10	12	6	4

Fonte: Brognoli, 2017. Dados da pesquisa.

Os participantes que apresentaram tendências de preferências simultâneas de estilos de aprendizagem mantiveram duas ou mais, não podendo afirmar que este dado seja suficiente para a caracterização da amostra.

O docente P9 apresentou preferência simultânea nos dois estilos **teórico e pragmático, mas também apresentou acima da média o estilo reflexivo.**

Os docentes P13, P16 e P24, apresentaram preferência simultânea nos estilos de aprendizagem **reflexivo e teórico, porém os participantes P16 e P24 apresentaram todos os estilos de aprendizagem abaixo da média, o que demonstra que não conhecem a forma como aprendem.**

O docente P13, apresentou preferência simultânea nos três estilos: **ativo, teórico e pragmático**, demonstrando uma preferência equilibrada nos três (3) estilos de aprendizagem, porém todos abaixo da média.

Os docentes que apresentaram preferência única para o processo de aprendizagem são vinte e quatro (24), o P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P11, P12, P14, P15, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P25, P26, P27, P28 e P29.

Os docentes, P12, P14, P26 e P28, apresentaram preferência no estilo **ativo.**

Os docentes P1, P4, P15 e P19, apresentaram preferência no estilo de aprendizagem **teórico.** Sendo que os docentes identificados, P2, P5, P6, P7, P8, P10, P11, P17, P18, P20, P21, P22, P23, P25, P27, e P29, apresentaram preferência no estilo de aprendizagem **reflexivo.**

Nenhum professor apresentou a preferência única para o estilo de aprendizagem pragmático, só combinado com o estilo teórico e também com o estilo ativo.

Além de identificar qual é o estilo de aprendizagem predominante, esse instrumento serve como ponto de partida para a compreensão de como o professor gosta de aprender. Nesta perspectiva os professores precisam primeiramente se considerar aprendizes e buscar o que diz Moraes (2004) – o caráter reconstrutivo e transformador. Esclarece a autora que é preciso uma postura ativa e interativa e não uma postura submissa a espera de fórmulas prontas, uma vez que

Aprendizagem não é acumulação de informações, mas resultado de um processo de transformação, de mudanças estruturais a partir de ações e interações provocadas por perturbações a serem superadas. (MORAES, 204, p. 255)

Ao compararmos os dados apresentados na tabela 5, com os estilos de aprendizagem, percebe-se que alguns participantes apresentaram escores muito abaixo da média proposta por Alondo, Gallego, Honey (2013) em relação aos estilos de aprendizagem, necessitando priorizar durante suas aprendizagens aspectos como o gosto pela descoberta, a criatividade (estilo de aprendizagem ativo), analisar e detalhar mais antes de chegar a uma conclusão (estilo de aprendizagem reflexivo), o estabelecimento da teoria e princípios (estilo de aprendizagem teórico) e gostar de experimentos (estilo de aprendizagem pragmático).

Percebe-se que nenhum participante marcou todos os estilos de aprendizagem dentro da média, que no Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem a média corresponde a pontuação entre 10 e 12.

Diante dos resultados apresentados nas análises, percebemos que já não podemos considerar uma única e exclusiva tendência de aprendizagem, relacionando as formas de aprender diante das diversidades e dos contextos vivenciados, percebemos o quanto os aspectos e as reflexões são necessários para compreendermos o que se transforma com o tempo e o espaço.

Na tabela 6, podemos perceber a distribuição das opções marcadas pelos participantes em percentuais.

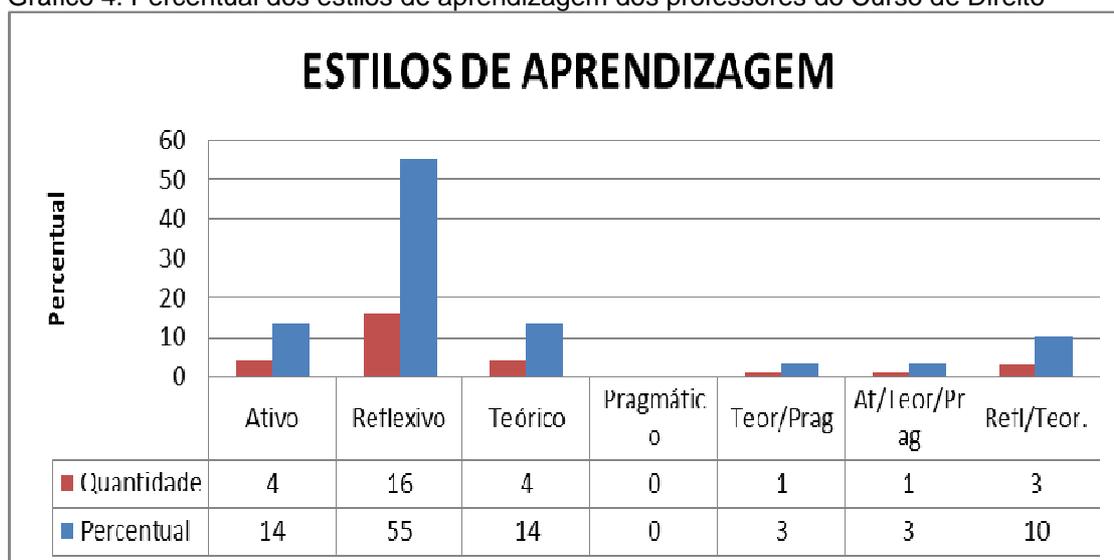
Tabela 6: Estilos de aprendizagem dos professores do Curso de Direito

PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS							
ESTILO DE APRENDIZAGEM							
Estilos	Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Teor/Prag	At/Teor/Prag	Refl/Teor.
Quantidade	4	16	4	0	1	1	3
Percentual	14	55	14	0	3	3	10

Fonte: Brognoli, 2017. Dados da pesquisa.

A seguir, na Figura 6, demonstra-se o resultado final da análise investigada, conforme tendências e preferências ou simultaneidade do Estilo de Aprendizagem apresentados pelos docentes:

Gráfico 4: Percentual dos estilos de aprendizagem dos professores do Curso de Direito



Fonte: Brognoli, 2017. Dados da pesquisa.

Ao fazermos a leitura do gráfico 4, podemos perceber que do total dos 29 professores pesquisados, dezesseis (55%) apresentam o estilo reflexivo, quatro (14%) o estilo teórico e quatro (14%) o estilo ativo. Destaca-se também que o mesmo professor pode ter apresentado dois ou mais estilos predominantes em sua aprendizagem. Os professores que apresentaram o estilo reflexivo de aprendizagem predominando, são aqueles que estudam, refletem e analisam antes de se manifestarem, são mais cautelosos. Este predomínio parece indicar existir um desequilíbrio nos desenvolvimentos dos demais estilos, teóricos, ativos e pragmáticos.

Dentre os estudos efetuados percebe-se que esta preferência pelo estilo de aprendizagem reflexivo é observada em muitas pesquisas que envolvem o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem, dentre elas, Beltrami (2008), Espinoza, Fuentes e Villalobos (2014), Hammerschmidt (2011) e Portilho (2003,2008). Sendo que Portilho e Kuster (2011), ao realizarem uma pesquisa com 82 professores de alfabetização, também tiveram o resultado da preferência de 67 professores pelo estilo reflexivo (70%).

Já os professores pesquisados que apresentaram o estilo teórico de aprendizagem, são aqueles que se apresentam com objetividade e planejamento em suas atividades, gostam de questionar e de se sentirem pressionados intelectualmente.

Os autores Alonso, Gallego e Honey (2012, p. 126) em sua obra advertem que *“um análisis detenido de las respuestas a cada uno de los items del cuestionario CHAEA puede ser una excelente ayuda para la orientación em problemas personales que influyen em el aprendizaje⁷”*

Diante desses apontamentos feitos pelos autores, vê-se da necessidade dos aprendizes tomarem consciência de como aprendem, e de como deveriam aprender, priorizando todos os estilos, o que facilitaria em muito sua aprendizagem.

6.2 ESTILO(S) DE ENSINO PREDOMINANTE(S) NO PROFESSOR DE DIREITO

Com relação ao estilo de ensino predominante nos professores pesquisados do curso de direito, realizado através da aplicação do Questionário Portilho/Banas de Estilo de Ensino, foi observado que houve empate entre o estilo dinâmico e o estilo sistemático.

⁷ Tradução livre: uma análise cuidadosa das respostas de cada um dos itens do questionário CHAEA pode ser uma excelente ajuda para a orientação em problemas pessoais que influenciam na aprendizagem.

Tabela 7: Estilos de Ensino dos Professores do Curso de Direito

ESTILOS DE ENSINO DOS PARTICIPANTES PESQUISADOS				
PARTICIPANTES	DINÂMICO	ANALÍTICO	SISTEMÁTICO	PRÁTICO
P1	26	31	36	18
P2	30	28	29	29
P3	33	32	33	35
P4	30	29	31	27
P5	32	36	34	35
P6	29	28	36	32
P7	33	29	32	32
P8	33	33	35	33
P9	29	28	33	38
P10	32	32	35	33
P11	30	32	34	36
P12	34	33	35	32
P13	30	34	33	31
P14	32	30	34	31
P15	31	29	29	23
P16	30	29	34	35
P17	28	37	32	35
P18	25	38	31	36
P19	26	28	31	34
P20	37	35	32	37
P21	38	35	39	35
P22	32	31	34	30
P23	31	32	34	32
P24	37	36	36	35
P25	34	29	33	29
P26	25	24	24	25
P27	32	26	31	30
P28	36	33	30	30
P29	37	33	34	34

Fonte: Brognoli, 2017. Dados da pesquisa.

Em uma leitura geral dos dados, percebe-se que nove professores (31,03%) apresentaram como predominantes em sua prática o estilo dinâmico, outros dez professores (34,48%) preferiram o estilo sistemático, cinco (17,24%) dos professores pesquisados se identificaram no estilo prático, e quatro (13,79%) o estilo analítico, conforme tabela 8:

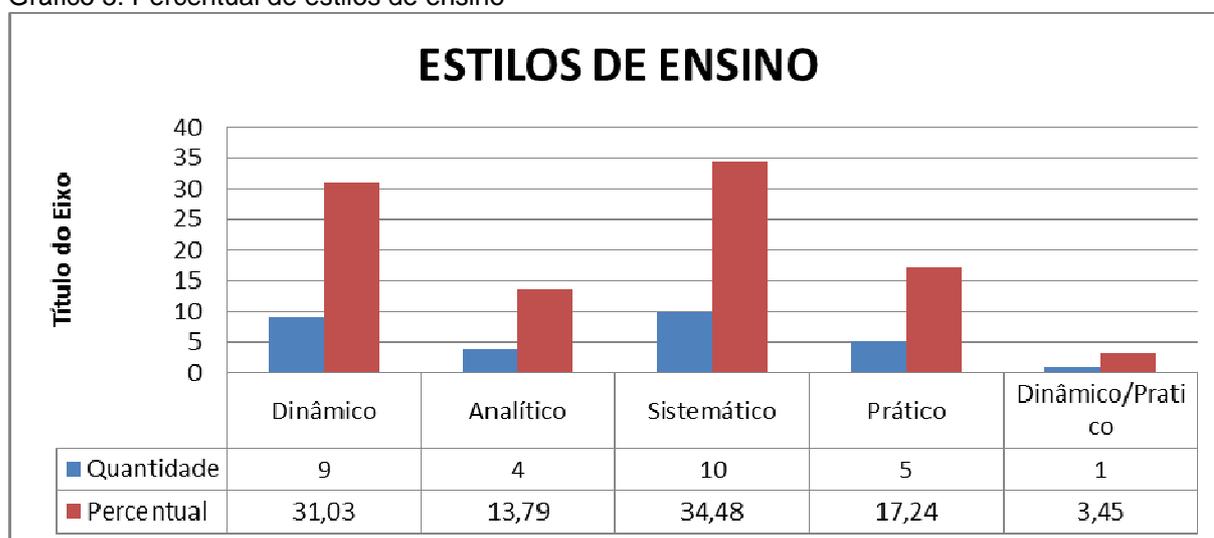
Tabela 8: Participação dos Estilos de Ensino do Curso de Direito

PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS					
ESTILOS DE ENSINO					
Estilos	Dinâmico	Analítico	Sistemático	Prático	Dinâmico/Prático
Quantidade	9	4	10	5	1
Percentual	31,03	13,79	34,48	17,24	3,45

Fonte: Brognoli, 2017. Dados da pesquisa.

Entre os professores que apresentaram como predominante em sua prática mais de um estilo de ensino, é possível verificar ainda na Figura 7, que 1 professor (3,45%) apresentou a combinação do estilo dinâmico com o estilo prático.

Gráfico 5: Percentual de estilos de ensino



Fonte: Brognoli, 2017. Dados da pesquisa.

Dentre os 29 professores pesquisados que responderam o Questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino, verificou-se que dez docentes se disseram sistemáticos, nove professores preferiram o estilo dinâmico. Para os demais estilos de ensino, 5 deles preferiram o ensino prático e quatro o estilo de ensino analítico. Observou-se que os professores pesquisados apresentaram a simetria entre os estilos preferidos muito próximos.

Considerando que no Questionário Portilho/Banas de Ensino a média corresponde a pontuação 25, percebe-se que os professores P1 e P15, não atingiram a média no estilo prático, e o participante P26, não alcançou a média nos estilos de ensino analítico e sistemático, e ficou na média nos estilos de ensino dinâmico e prático.

Uma vez que o Questionário Portilho/Banas de Ensino tem como um de seus aportes teóricos a teoria dos estilos de aprendizagem, a não priorização do ensino

prático, dificulta segundo Banas (2013) os alunos desenvolverem habilidades como colocar em prática suas ideias, nem do que está sendo aprendido na aula, características do Estilo de Aprendizagem.

6.3 COMPARATIVO ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM COM OS ESTILOS DE ENSINO PREDOMINANTE NO PROFESSOR DO CURSO DE DIREITO.

Buscando alternativas que proporcionem uma prática pedagógica mais comprometida com a aprendizagem, encontra-se, a seguir, o quadro 2, que apresenta a relação do Estilo de Aprendizagem predominante, com o Estilo de Ensino dos professores do curso de Direito de uma instituição particular situada no Estado de Santa Catarina.

Quadro 2: Comparativo entre os estilos

PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS		
ESTILOS		
Participantes	Estilo de Aprendizagem	Estilo de Ensino
P1	Teórico	Sistemático
P2	Reflexivo	Dinâmico
P3	Reflexivo/Teórico	Prático
P4	Teórico	Sistemático
P5	Reflexivo	Analítico
P6	Reflexivo	Sistemático
P7	Reflexivo	Dinâmico
P8	Reflexivo	Sistemático
P9	Teórico/Pragmático	Prático
P10	Reflexivo	Sistemático
P11	Reflexivo	Prático
P12	Ativo	Sistemático
P13	Ativo/Teórico/Pragmático	Analítico
P14	Ativo	Sistemático
P15	Reflexivo/Teórico	Dinâmico
P16	Reflexivo	Prático
P17	Reflexivo	Analítico
P18	Teórico	Prático
P19	Teórico	Prático
P20	Reflexivo	Prático
P21	Reflexivo	Sistemático
P22	Reflexivo	Sistemático
P23	Reflexivo	Sistemático
P24	Reflexivo/Teórico	Dinâmico
P25	Reflexivo	Dinâmico
P26	Ativo	Dinâmico/Prático
P27	Reflexivo	Dinâmico
P28	Ativo	Dinâmico
P29	Reflexivo	Dinâmico

Fonte: Brognoli, 2017. Dados da pesquisa.

Os resultados revelam que durante suas aprendizagens os professores participantes não priorizam aspectos como a variedade de atividades, uma característica do estilo ativo de aprendizagem, uma vez que como já demonstrado o estilo de aprendizagem predominante foi o estilo reflexivo. Por outro lado, no Questionário de Estilos de Ensino, essa mesma amostra afirma que durante as aulas desenvolvem mais os aspectos do Estilo de Ensino Sistemático, que opta pela objetividade.

Nos dados do quadro 2 – pode-se observar que seis professores tem uma relação correspondente entre o estilo de aprendizagem predominante com o estilo de ensino. **Os dezesseis professores que se observaram com características mais reflexivas no seu estilo de aprendizagem**, seis deles, apresentaram com mais incidência ações voltadas ao **estilo de ensino sistemático**. Sendo que por um lado afirmaram gostar de refletir, analisar, detalhar, antes de chegar a uma conclusão; por outro lado, apresentaram um estilo de ensino onde predomina a objetividade, a coerência e a estruturação.

Entre os outros **três professores que se declararam reflexivos, combinaram este estilo com o estilo de ensino prático**, demonstrando assim que os docentes pesquisados não têm clareza na hora de praticar aquilo em que dizem acreditar.

Outros cinco professores combinaram o **estilo de aprendizagem reflexivo com o estilo de ensino dinâmico**, demonstrando assim que apesar de aprender de forma detalhada, ensina de forma dinâmica.

Os professores que se disseram **ativos no estilo de aprendizagem, dois combinaram este estilo de aprendizagem com o estilo de ensino sistemático**, ou seja, apesar de aprenderem através de experiências e agilidade, ensinam de forma estruturada, lógica.

Dois professores se disseram **teóricos nos estilos de aprendizagem, mas divergem em suas práticas, pois combinaram o estilo de ensino prático**, demonstrando que não existe relação em seu modo de aprender com seu modo de ensinar.

Os professores que combinaram em seu modo de aprender os estilos de aprendizagem reflexivo/teórico, um deles combinou com o estilo de ensino prático, sendo que outros dois combinaram com o estilo de ensino dinâmico.

Outro professor o P9, combinou o estilo de aprendizagem teórico/pragmático com o estilo de ensino prático, o que demonstra certa relação entre aprender e ensinar.

O professor P13 combinou os estilos de aprendizagem ativo/teórico/pragmático com o estilo de ensino analítico, divergindo totalmente entre seu modo de aprender com o seu estilo de ensinar.

Diante deste quadro, percebe-se que existe contrariedade entre o discurso e a prática, o que indica que esses professores ainda não tomaram consciência de suas aprendizagens e práticas de ensino.

Destaca-se que a prática pedagógica exige reflexão e ação, então refletir sobre o que é aprender e o que é ensinar, resultará numa aprendizagem significativa, ou melhor, numa boa aprendizagem, onde o aluno efetivamente consiga transformar a informação recebida em conhecimento.

Pozo (2002, p. 58) destaca que para planejar suas aulas os professores

Organizem e planejem suas atividades levando em conta não só como seus alunos aprendem, mas principalmente como querem que seus alunos aprendam. Para isso, é preciso compreender em que consiste uma boa aprendizagem, conhecer as dificuldades que enfrentam os alunos para ajuda-los a superá-las.

Alonso (2012) afirma que o ideal seria desenvolver, de maneira semelhante, todos os estilos, mas o fato é que as pessoas são mais habilitadas a realizar certas coisas do que outras. Isso porque é impossível darmos conta de tudo, uma vez que somos eternos aprendizes.

Diante dos resultados obtidos e fundamentados em Silva (2011), pode-se afirmar que a prática do docente universitário do curso de Direito ainda é bastante conservadora, priorizando a transmissão de conteúdos e a formação do aluno é voltada para a atuação profissional e para os exames da Ordem dos Advogados do Brasil. E que a ausência deste conhecimento sobre sua forma de aprender e ensinar, a falta de formação pedagógica interfere direta e negativamente na atuação desse profissional como professor universitário. Por isso, uma formação pedagógica torna-se uma necessidade para o docente bacharel em direito, que em sua maioria é advogado, pois poderá contribuir com a melhoria da qualidade do ensino no curso de Direito.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas a incentivar os professores a reverem suas práticas relacionadas a forma de aprender, esta Dissertação objetivou investigar e analisar criticamente a relação entre os estilos de aprendizagem e os estilos de ensino de professores da educação superior do Curso de Direito de um Centro Universitário do Estado de Santa Catarina, com vistas a aprendizagem discente.

Os estudos e trabalhos realizados durante as pesquisas possibilitaram alcançar algumas conclusões sobre o problema de pesquisa proposto. Algumas das questões propostas para estudo na forma de objetivos, foram analisadas com maior profundidade, o que nos possibilita realizar considerações sobre o estudo das mesmas, enquanto outras questões foram abordadas de forma pontual, o que nos permite, em decorrência da amplitude do tema, apontar para reflexões que merecem maior aprofundamento.

Com a pesquisa se pôde compreender o sentido de um dos principais paradoxos na minha história como docente e, creio que também de meus colegas de curso que participaram da pesquisa, permitindo uma reflexão científica sobre o sentido da educação e do saber da pedagogia. Como advogada, detenho o conhecimento científico necessário e a experiência que a profissão requer, mas como professora e mestranda, passo a reconhecer a importância e as deficiências em face da amplitude das ciências em educação.

A forma como ilustramos este paradoxo é falar de dois momentos fundamentais na história como professora de um curso de direito: um antes e outro depois de realizados os estudos e as pesquisas para o atingimento dos objetivos, não havendo como negar o reforço obtido no saber desta, pela contribuição muito significativa dos especialistas em educação durante este mestrado.

A presença das teorias e dos professores com suas experiências pedagógicas, das suas competências e o exame da forma como essas teorias se expressavam no material disponibilizado para estudos, nos permitiram apontar para uma articulação entre a perspectiva oficial de formação docente e as pedagogias do “aprender a aprender”.

Existem notáveis inter-relações entre as bases do saber da profissão, segundo os vértices propostos por Nóvoa (1995) em seu triângulo pedagógico

formado pelos: professores, os alunos e o saber. Especialmente a ligação entre os professores e o saber que configuram uma perspectiva que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimentos (NÓVOA, 1995).

O professor na caminhada para sua profissionalização passa pela definição de saberes e práticas considerados essenciais para sua atuação eficiente frente as demandas por educação e as necessidades específicas ao contexto do trabalho educativo, valorizando os saberes que vão sendo construídos “na” e “pela” prática, aliado aos saberes acadêmicos e científicos, dotando os professores, muitos sem que o saibam, de um estilo na forma de aprender e ensinar.

A oportunização da reflexão sobre a prática como atividade, permite apontar que o processo formativo do professor deve considerar as diferentes funções atribuídas ao professor como definidoras de sua atividade profissional que conduz à valorização do conhecimento como professor, tanto tácito quanto explícito, para lidar com a complexidade da realidade educativa.

Para justificar essa concepção de formação, foram adotadas teorias e orientações metodológicas que corroboram a existência de estilos de aprendizagem e estilos de ensino, que vão sendo construídas na curva do tempo, aliado a experiência e a utilização dos meios pedagógicos disponíveis.

A partir da descrição sobre a natureza e as características dos materiais que compuseram a pesquisa, pudemos comprovar que a estrutura, os conteúdos, os objetivos e a aplicação do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem, bem como a aplicação do Questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino, atenderam à concepção oficial de identificar os estilos de aprendizagem e ensino predominantes do curso de Direito em uma instituição de Educação Superior.

Inicialmente identificou-se que ao realizar o estado do conhecimento com o tema - estilos de aprendizagem e estilos de ensino de professores do direito- , não foram encontrados trabalhos que se referiam ao tema especificamente proposto, mas apenas alguns resultados com temas dissociados, demonstrando a inexistência de estudos que dão conotação de originalidade a este estudo.

O grupo de professores pesquisados do curso de direito de um centro universitário, na maioria, bacharéis, com experiência significativa e conhecimento em sua área de formação, responderia a uma questão de Behrens (2001), atuando na docência como um profissional professor.

Pôde ser observado durante a pesquisa, já na entrega dos questionários, a surpresa de muitos em descobrir que existem estilos de aprendizagem e de ensino, e maior ainda quando da própria descoberta que seu estilo divergia daquele que pensava ter.

Primeiramente, identificou-se o estilo de aprendizagem dos professores do curso de direito (n=29), por meio do CHAEA. Este instrumento revelou que os participantes apresentaram tendências variadas de estilos de aprendizagem, onde um (01) apresentou possuir dois estilos, teórico e pragmático; três (03) apresentaram ter os estilos reflexivo e teórico; um (01) participante apresentou ter os estilos ativo, teórico e pragmático; vinte e quatro (24) apresentaram uma preferência, sendo quatro (04) para o estilo ativo e os outros vinte (20) apresentaram preferência para o estilo reflexivo.

Diante dos resultados apresentados, percebeu-se que nenhum participante marcou todos os estilos de aprendizagem dentro da média, que no Questionário de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem a média corresponde a uma pontuação entre 10 e 12 pontos, assim, podemos concluir que os professores do curso de direito não apresentam uma única e exclusiva tendência de estilos de aprendizagem.

A preferência da maioria pelo estilo reflexivo (68,9%) denotou o que já é observado em muitas pesquisas que envolvem o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem, dentre elas, Beltrami (2008), Espinoza, Fuentes e Villalobos (2014), Hammerschmidt (2011) e Portilho (2003,2008). Sendo que Portilho e Kuster (2011), ao realizarem uma pesquisa com 82 professores de alfabetização, também tiveram o resultado da preferência de 67 professores pelo estilo reflexivo (70%).

O professor que se diz reflexivo, tem como característica predominante a reflexão, o gosto pela análise, pelo detalhe antes de uma tomada de decisão. Sua forma de aprender se dá a partir da análise crítica de argumentação e aprofundamento sobre o tema, podendo estar também relacionada a um aspecto predominante da profissão de advogado, mas também aliado a outros não predominantes como ao estilo ativo que se identifica pela valorização da experiência, sem desprezar a lógica do estilo teórico e o estilo pragmático advindo com os experimentos.

A identificação do estilo de aprendizagem predominante serve como ponto de partida para compreensão de como os professores do curso de direito gostam de

aprender, não podendo considerar como uma única e exclusiva tendência, mas pode ser de excelente ajuda para a orientação em problemas pessoais que influenciam na aprendizagem destes mesmos professores, como advertem Alonso, Gallego e Honey (2012).

Na sequência, identificou-se os Estilos de Ensino, através da aplicação do Questionário Portilho/Banas de Estilo de Ensino, cujo resultado apresentado pelos 29 participantes, foram de que nove professores (31,03%) apresentaram como predominantes em sua prática o estilo dinâmico, outros dez professores (34,48%) preferiram o estilo sistemático, cinco (17,24%) dos professores pesquisados se identificaram no estilo prático, e quatro (13,79%) o estilo analítico.

Assim, conhecido os estilos de aprendizagem e ensino dos professores do curso de direito, estabeleceu-se um comparativo para avaliar como os mesmos fazem se harmonizam, destacando-se a existência de uma diversidade de combinações, onde se pode afirmar pelos resultados obtidos, que a prática do docente universitário do curso de Direito ainda é bastante conservadora, priorizando a transmissão de conteúdos e a formação do aluno é voltada para a atuação profissional e para os exames da Ordem dos Advogados do Brasil.

A partir dos dados dos questionários CHAEA e BANAS, a obtenção do conhecimento sobre os estilos de aprendizagem e ensino dos professores do curso de Direito, possibilitou o aprendizado sobre como os docentes articulam a apropriação e aplicação dos saberes, o que possibilita levar a uma prática crítico-reflexiva sobre a prática pedagógica docente, abrangendo o cotidiano da experiência docente de maneira mais ampla.

Desta maneira, quando da aplicação dos questionários e o recebimento da pesquisa, houve por parte dos respondentes uma visível surpresa com relação aos resultados, uma vez que os professores muitas vezes não tinham conhecimento de sua ação pedagógica quanto a aprendizagem e ao ensino.

Isto significa dizer que a pesquisa auxiliou os respondentes a uma experiência investigativa e a descoberta de uma interface entre como aprende e como ensina na qualidade de professor e educador, aprendendo a conhecer a si mesmo como ressalta Portilho (2011), podendo despertar interesse para melhorar a qualidade da educação que se complementa entre os vários estilos, o que trará melhores resultados para a vida pessoal e acadêmica (PORTILHO, 2011).

Um pressuposto importante na formação dos estilos de aprendizagem e ensino surgiu com a análise do tempo de docência, apontando para um estilo de aprendizagem mais reflexivo e, um estilo de ensino mais sistemático com o passar dos anos, apontando uma relação nestes dois aspectos no desenvolvimento do professor.

Conclui-se que os professores do curso de direito, são pessoas que gostam de observar, escutar e pensar antes de agir; investigar detalhadamente a situação de acordo com Portilho (2011), predominando um estilo de aprendizagem mais reflexivo, através da objetividade, da coerência e da estruturação caracterizado no estilo sistemático de ensino, que segundo Banas (2013), neste estilo os professores primam por questões práticas que envolvam conteúdos de situações do dia-a-dia da carreira do operador do direito.

O professor da área do direito articula a prática pedagógica e o trabalho profissional à pesquisa científica, na busca de situações em que consiga promover, efetivamente, a reflexão sobre as experiências cotidianas tanto quanto ao aprender quanto ao ensinar.

Sabemos que a instituição pode e deve contribuir grandemente na formação de seus docentes em serviço, mas salientamos a necessidade de haver um maior aproveitamento dos saberes da educação como um todo para a obtenção de um maior equilíbrio entre o professor-profissional e o profissional- professor.

Estes últimos parágrafos que corresponderiam as conclusões, o entendemos como uma parada para uma continuidade e não como um fechamento, pois a ausência do conhecimento sobre sua forma de aprender e ensinar, a falta de formação pedagógica interfere direta e negativamente na atuação desse profissional como professor universitário.

Por isso, uma formação pedagógica torna-se uma necessidade para o docente bacharel em direito, considerando este professor como 'um sujeito epistemológico', capaz de contrastar teorias sobre a sua prática (GARCIA, 1999, P.47), que em sua grande maioria são advogados, pois poderá contribuir com a melhoria da qualidade do ensino no curso de Direito.

Há que se corroborar esta ideia diante do que Freire (2002, p.68) afirma: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", o que possibilita ao incentivo da apropriação dos saberes pelos professores rumo a uma autonomia, a uma prática crítico-reflexiva,

que abranja a vida cotidiana do centro universitário e da experiência docente em sua prática pedagógica.

Assim, acredita-se que os resultados apresentados nesta dissertação, possam contribuir com o avanço da pesquisa sobre o tema, especialmente na área da educação e, sobretudo, para um melhor conhecimento dos estilos de aprendizagem e ensino predominantes dos professores do curso de Direito.

REFERÊNCIAS

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J. ; HONEY, P. (2002) **Los estilos de aprendizaje:** procedimientos de diagnóstico y mejora. Madrid: Mensajero.

ALONSO, C.M.; GALLEGO, D.J. & HONEY, P. **Los Estilos de aprendizaje:** procedimientos de diagnóstico y mejora. 8ª Ed. Bilbao: Mensajero, 2012.

ALONSO GARCIA, C. M. ESTILOS DE APRENDIZAJE. PRESENTE Y FUTURO. **Learning Styles Review**, v. 1, n. 1, p. 4–15, 2008.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Revista Diálogo Educacional, v. 10, p. 367–387, 2010.

BANAS: Julia Cristina Bazani: **Estilos de ensino do professor:** construção de um instrumento pedagógico. 2013. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

BASTOS, A. Wander. **O Estado e a Formação dos Currículos Jurídicos no Brasil.** : Brasil, Câmaras dos Deputados: Os Cursos Jurídicos e as Elites Políticas Brasileiras: Brasília, 1978.

BATISTA, Giovane de Paula. **Estilo de ensino predominante de professores que atuam no ensino fundamental e médio do Município de Curitiba e Região Metropolitana Norte.** X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

BATISTA, Giovani de Paula. **Levantamento das Evidências de validade de um instrumento pedagógico.** Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba-Pr, 2014.

BENEDITO, V; PAIVA, V.S.F.; FERRER, V. **La formación universitaria a debate.** Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BEHRENS, M. A. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno.** In: MASETTO, M. (Org.). Docência na universidade. Campinas: Papyrus, 2001. p. 57-68.

BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre o ensino jurídico:** pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRANDALISE, Loreni Teresinha; BERTOLINI, Geysler Rogis Flor. Instrumentos de medição de percepção e comportamento—uma revisão. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, v. 14, n. 1, 2014.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney R. **Como as pessoas aprendem:** cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Editora Senac, 2007.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Lei 9.131 de de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º

4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em <http://www.mec.gov.br>

BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei 9394/96. Brasília Câmara dos Deputados. site do planalto.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17 - Alterada pela Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017.

BROWN, A. L. (1978). **Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition.** Em R. Glaser (Org.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

CALLEJAS, María Mercedes R; CORREDOR. Martha Vitalia M; **La Renovación de los Estilos Pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad.** Revista Docencia Universitaria, UIS, Vol. 3, No. 1, 2002.

CARDOSO, L. A. B. (2007). **Estilos de aprendizagem e estratégias cognitivas: em busca de maior autonomia na aprendizagem de língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado. Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística, Universidade Estadual do Ceará.

CAVACO, Maria H.. **Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças.** In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor.** Porto: Ed. Porto, 1995.

CERQUEIRA, T. C. S. Estilos de aprendizagem de Kolb e sua importância na educação. **Review of Learning Styles**, v. 5, n. 5, p. 109–123, 2008.

CLAXTON, Guy. **Building learning power: helping young people become better learners .** Great Britain: TLO Limited Bristol, 2002.

CLAXTON. **O desafio de aprender ao longo da vida.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLAXTON, C. S.; MURRELL, P. H. **Learning styles.** Washington, DC: George Washington University (ERIC), 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil.** Revista educação e sociedade, vol. 23, p. 168-200, setembro 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito.** Caderno de pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago.2008.

DEMO, Pedro. Centro de Referência do Professor: Um Projeto de Formação Continuada em Minas Gerais. IN: MENEZES, L. C. **Professores: Formação e Profissão.** Campinas: Editores Associados/NUPES, 1996.

DURAND, Jean Pierre. **O Modelo da competência: uma nova roupagem para velhas idéias.** Revista Ibero-americana de Estudios Del Trabajo, [S.l.], v. 7, n. 14, p. 203-228. 2001.

FLAVELL, J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. Em R. V. Kail & J. W. Hagen (Orgs.), **Perspetives on the development of memory and cognition** (pp. 3- 33). Hillsdale, N.J.: Erlbaum

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O Professor Iniciante no Ensino Superior: Aprender, Atuar e Inovar**. Editora Senac. São Paulo, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2006.

GEIJO, Pedro Martinez. **Aprender y Enseñar: los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la practica de aula**. Bilbao: Mensagero 2007.

GHIRARDI, Jose Garcez; FEBERBAUEN, Marina. (ORG). **Ensino do direito em debate** - Reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: 2013.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S. What makes a teacher community different from a gathering of teachers? **Research Report** . Center for the Study of Teaching Policy – CTP, University of Washington, December, 2000, 64 p

GUSDORF, Georges. Prefácio. In: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HAMMERSCHMIDT, Silvana Portilho. Orientadora: Evelise Maria Labatut ; Pontifícia Universidade Católica Do Paraná. Programa de Pós - Graduação Em Educação, Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. Ensino do direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado. **Anuário ABEDi**, ano 3, n. 3, Florianópolis, Fundação Boiteux, 2005.

HONEY, P; MUNFORD, A. **The manual of learning styles**. Maidenhead, Berkshire: Ardingly Hose, 1986.

HUSSERL, EDMUND, **A ideia da Fenomenologia**. Lisboa, Portugal. Edições 70, 2.000

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP [on line]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**, v. 2, p. 35-60, 2000.

- KNOWLES, M. *The Adult Learner.: ANeglected Species*. Houston(USA): Gulf, 1984.
- KOLB, David. Allen. **Experimental Learning**: experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs: Prentice –Hall, 1984. Disponível em: <http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf>. Acesso em 23/10/2016.
- KOLB, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- LEME, M. I. S. (2008). **Reconciliando divergências**: Conhecimento implícito e explícito na aprendizagem. *Psicologia USP*, 9(2), 121-127.
- LIBÂNEO. José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOPES SILVA, G. O.; WECHSLER, S. M. C Estilos de Aprendizagem: Análise de Produção Científica Brasileira. **Review of Learning Styles**, v. 5, n. 5, p. 146–161, 2010.
- MAIA, M. D. C.; MENDONÇA, A. L.; GÓES, P. **Metodologia De Ensino E**. v. 0, p. 1–10, 2005.
- MASETTO, Marcos T. e Tavares, Cristina Zukowski. **Formação de Professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de direito**. E-curriculum, vol. 15, No. 1, PUC/SP, 2017.
- MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. **Metodologia da pesquisa educacional**, v. 5, p. 61-67, 1989.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de, SANTOS, Thais Helena dos. **"Reforma Francisco Campos"** (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=372>, visitado em 29 mai. 2012
- MELO FILHO, Álvaro. **Por uma revolução no ensino jurídico**. Revista Forense, RJ, v.322, ano 1989, p.9-15, abr./mai./jun. 1993.
- MIRANDA, L., MORAES, C. Estilos de Aprendizagem: o questionário CHAEA adaptado a língua portuguesa. **Review of Learning Styles**, v. 5, n. 5, p. 66–87, 2008.
- MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Vozes, 2004.
- MOREIRA, Marco Antonio e Masini ,Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David** Ed. Centauro *Psicologia Educacional*, de David P. Ausubel, Joseph Novak e Helen Hanesian, 625 págs., Ed. Interamericana, (edição esgotada)

MOROSINI, Marília Costa.(org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 1. ed. Brasília: Plano, 2000.

MOSSINI, Daniela E. de S. **Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. Doutorado em Educação: Currículo PUC-SP, São Paulo, 2010 – 256 f. Tese (doutoramento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOURA, A. M. et al. **As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento**. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, VIII, 2001. Anais. Brasília: ABED, 2001.

NASCIMENTO, Walter Vieira do. **Lições de história do direito**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

NÓVOA, Antônio. Prefácio a Segunda Edição. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, v. 22, n. 74, p. 27–42, 2001.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; DE OLIVEIRA CUNHA, Ana Maria. **Breves considerações a respeito da fenomenologia e do método fenomenológico**. 2008.

OLIVEIRA, Shayana Rodrigues . Orientadora: De Portilho, Evelise Maria Labatut ; Pontifícia Universidade Católica Do Paraná. Programa De Pós - Graduação Em Educação, Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

PAULA, M. DE F. DE. **A formação universitária no brasil: concepções e influências**. Avaliação, v. 14, n. 1, p. 71–84, 2009.

PEREIRA, Nilo. **Perspectiva da Universidade na Assembleia Constituinte de 1823**, In: Brasil, Câmara dos Deputados. Os Cursos Jurídicos e as Elites Brasileiras: Brasília, 1978.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica. **Competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro : Zahar, 1975

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002, vl.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINHEIRO, B. M. e GONÇALVES, M. H. **O Processo Ensino-Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora SENAC Nacional, 2001.

PINKER, Steven. **Como a mente funciona**. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Aprendizaje Universitario**: um enfoque metacognitivo. Tese de Doutorado pela Universidad Complutense de Madrid, 2004.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Como se aprende?** Estratégias, estilo e metacognição. Rio de Janeiro: Walk 1º Ed., 2009.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Alfabetização**: aprendizagem e conhecimento na formação docente. Curitiba: Champagnat, 2011.

PORTILHO, Evelise M.L.; BATISTA, Giovani P. BANAS, Julia C.B. **A Construção de um Instrumento pedagógico para identificar o estilo de ensino do professor**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2013. Anais... Curitiba, 2013. p. 30936 – 30945.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição do conhecimento**: quando a carne se fez verbo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109–116, 2003.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino de direito**. Campinas, SP.: Papirus, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas-Capítulo 5**. Editora ATLAS SA-2015-São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Horacio Wanderlei. **O Novo Currículo Mínimo dos Cursos Jurídicos**. RT, SP, 1995.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. **BARROSO, Vera Lucia M. et all. Porto Alegre: Est. Exclamação–Anpuh/RS**, 2010.

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J., TRIMBLE, K., AND DESBERG, P. Ed. **The case for education: contemporary approaches for using case methods**. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1996, p. 197-217.

SILVA, Henriqueta Alves da. **Abordagem fenomenológico-hermenêuticas**. 2010.

SILVA, José Carlos Sousa. O Ensino do Direito. **Revista Prática Jurídica**, ano IX, nº 103, outubro, 2010.

SILVA, Naísa Afonso da. **Docência universitária: o professor de Direito formado em Direito**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13841>. Acesso em 05/05/2017.

SILVA, Vania Regina de Vasconcelos Reis e. **Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de direito**. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-10102013-160100/pt-br.php>. Acesso em 08/05/2017.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. Faculdade de Direito, 1912-2000. Curitiba: UFPR, 2000, p.35

SOUZA, E. S. R. DE. **A Teoria da Modelagem de David Hestenes** : Considerações no Ensino de Física Modeling Theory of David Hestenes : Considerations in. **X ENPEC**, p. 1–8, 2015.

SCHLELERMACHER, Friedrich. **Hermeneutica arte e técnica de interpretação**. Editora Vozes. Petrópolis. 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docencia como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: Acesso em: 12 set. 2014.

THIOLLENT, Michel Jean Marie ; COLETTE, Maria Madalena Acta Scientiarum. **Human and Social Sciences (UEM)**, 2014, Vol.36(2), p.207(10)

TRIVIÑOS, Augusto NS. Introdução à pesquisa em ciências sociais. **A pesquisa**, 1987.

URIBE, María Alexandra Rendón. **Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia**: Uni Pluri Vol. 10 nº 1, 2010.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VALENTE, M. O., Salema, M. H., Morais, M. M. & Cruz, M. N. (1989). **A meta cognição**. Revista de Educação, 1(3), 47-51.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. Editora Pionera, 2000.

VYGOSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento de métodos. Porto Alegre, 2009.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____
_RG nº _____estou sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa “Estilos de Ensino e Aprendizagem do professor”, cujo objetivo é identificar a relação entre os estilos de aprendizagem e os estilos de ensino de professores do ensino superior do Curso de Direito.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância e que minha privacidade será respeitada. A elaboração final dos dados será frita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade. A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Suely Maria Maestri Brognoli - PUCPR e com ela poderei manter contato pelos telefones (47) 3275-8326 e (47) 99652-3929.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li este termo, fui orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objeto do estudo do qual fui convidado (a) a participar. Concordo voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Curitiba, _____ de _____ de 2017.

_Assinatura do (a) Professor participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – PRIMEIRO RELATÓRIO DE BUSCAS BDTD/IBCT

Busca 1

Busca Avançada

Busca por:	<input type="text" value="direito"/>	Todos os campos ▾	×	Correspondência da Busca:
	<input type="text" value="professor"/>	Todos os campos ▾	×	<input type="text" value="TODOS os termos"/>
	<input type="text" value="aprendizagem"/>	Todos os campos ▾	×	
	<input type="text" value="estilo"/>	Todos os campos ▾	×	
	+ Adicionar campo de busca			

Buscas alternativas:

direito » direitos
professor » professores

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca:

Aprendizagem - estilos **1**

Crianças **1**

Mais ...

Atendimento educacional especializado **1**

Criatividade **1**

CNPQ::CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO **1**

Direitos **1**

A mostrar 1 - 6 de 6 Tempo de busca: 0.53s

Ordenar Relevância ▾

Nenhuma com relação ao tema.

Busca 2

Busca Avançada

Busca por:	<input type="text" value="aprendizagem"/>	Todos os campos ▾	×	Correspondência da Busca:
	<input type="text" value="estilos"/>	Todos os campos ▾	×	<input type="text" value="TODOS os termos"/>
	<input type="text" value="professor"/>	Todos os campos ▾	×	
	<input type="text" value="direito"/>	Todos os campos ▾	×	
	+ Adicionar campo de busca			

Buscas alternativas:

estilos » estilo, estímulos
professor » professores
direito » direitos

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca:

Aprendizagem - estilos **1**

Crianças **1**

Mais ...

Atendimento educacional especializado **1**

Criatividade **1**

CNPQ::CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO **1**

Direitos **1**

A mostrar 1 - 6 de 6 Tempo de busca: 0.53s

Ordenar Relevância ▾

Nenhuma com relação ao tema.

Busca 3

Busca Avançada

Busca por:

direito	Todos os campos	Correspondência da Busca: <input type="text" value="TODOS os termos"/>
professor	Todos os campos	
aprendizagem	Todos os campos	
estilos	Todos os campos	

+ Adicionar campo de busca

Buscas alternativas:

direito » direitos
 professor » professores
 estilos » estilo, estímulos

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

Aprendizagem - estilos 1

Crianças 1

Mais ...

Atendimento educacional especializado 1

Criatividade 1

CNPQ::CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO 1

Direitos 1

A mostrar 1 - 6 de 6 Tempo de busca: 0.55s

Ordenar Relevância

Nenhuma com relação ao tema.

Busca 4

Busca Avançada

Busca por:

direito	Todos os campos	Correspondência da Busca: <input type="text" value="TODOS os termos"/>
ensino superior	Todos os campos	
aprendizagem	Todos os campos	
estilos	Todos os campos	

+ Adicionar campo de busca

Buscas alternativas:

direito » direitos

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

Atendimento educacional especializado 1

Criatividade 1

Mais ...

Avaliação em Saúde 1

Educação especial 1

Comportamento informacional 1

Ensino superior 1

A mostrar 1 - 4 de 4 Tempo de busca: 0.78s

Ordenar Relevância

Nenhuma com relação ao tema.

Busca 5

Busca Avançada

Busca por:	<input type="text" value="direito"/>	Todos os campos ▼	×	Correspondência da Busca:	<input type="text" value="TODOS os termos"/>
	<input type="text" value="universidade"/>	Todos os campos ▼	×		
	<input type="text" value="professor"/>	Todos os campos ▼	×		
	<input type="text" value="estilos aprendizagem"/>	Todos os campos ▼	×		
	+ Adicionar campo de busca				

Buscas alternativas:

direito » direitos
 professor » professores
 estilos » estilo, estímulos

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca:

Aprendizagem - estilos **1**

Crianças **1**

Mais ...

Atendimento educacional especializado **1**

Criatividade **1**

CNPQ: CIENCIAS HUMANAS: EDUCACAO **1**

Direitos **1**

A mostrar 1 - 6 de 6 Tempo de busca: 1.04s

Ordenar

Nenhuma com relação ao tema.

Busca 6

Busca Avançada

Busca por:	<input type="text" value="direito"/>	Todos os campos ▼	×	Correspondência da Busca:	<input type="text" value="TODOS os termos"/>
	<input type="text" value="aprendizagem"/>	Todos os campos ▼	×		
	<input type="text" value="professor"/>	Todos os campos ▼	×		
	<input type="text" value="estilos"/>	Todos os campos ▼	×		
	+ Adicionar campo de busca				

Nenhuma com relação ao tema.

Busca 7

Busca Avançada

Busca por:	<input type="text" value="direito"/>	Todos os campos ▼	×	Correspondência da Busca:	<input type="text" value="TODOS os termos"/>
	<input type="text" value="universidade"/>	Todos os campos ▼	×		
	<input type="text" value="estilos aprendizagem"/>	Todos os campos ▼	×		
	<input type="text" value="professor"/>	Todos os campos ▼	×		
	+ Adicionar campo de busca				

Buscas alternativas:

estilos aprendizagem » ensino aprendizagem, ensino aprendizagem, gestao aprendizagem

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

Aprendizagem - estilos 1

Atendimento educacional especializado 1

CNPQ: CIENCIAS HUMANAS: EDUCACAO 1

Crianças 1

Criatividade 1

Direitos 1

Mais ...

A mostrar 1 - 6 de 6 Tempo de busca: 0.72s

Ordenar Relevância ▾

Nenhuma com relação ao tema.**Busca 8**

Busca Avançada

Busca por:

direito	Todos os campos ▾	Correspondência da Busca: <input type="text" value="TODOS os termos"/> ▾
ensino superior	Todos os campos ▾	
estilos aprendizagem	Todos os campos ▾	
professor	Todos os campos ▾	

➕ Adicionar campo de busca

Buscas alternativas:

estilos aprendizagem » ensino aprendizagem, ensino aprendizagem, gestao aprendizagem

direito » direitos

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

Atendimento educacional especializado 1

Criatividade 1

Educação especial 1

Ensino superior 1

Motivação 1

Prática de ensino 1

Mais ...

A mostrar 1 - 2 de 2 Tempo de busca: 0.74s

Ordenar Relevância ▾

Nenhuma com relação ao tema.**Busca 9**

Busca Avançada

Busca por:

formação professor	Todos os campos ▾	Correspondência da Busca: <input type="text" value="TODOS os termos"/> ▾
ensino superior	Todos os campos ▾	
<input type="text"/>	Todos os campos ▾	

➕ Adicionar campo de busca

Buscas alternativas:
professor » professores

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

CNPQ::CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO 416

Ensino superior 311

Educação 233

Formação de professores 199

378 20 195

Professores Formação 176

Mais ...

A mostrar 1 - 20 de 2,399 Tempo de busca: 0.62s

Ordenar Relevância ▼

Grau ▲	
Dissertação	1,589
Tese	810

Busca 10

Busca Avançada

Busca por:

formação professor	Todos os campos ▼	Correspondência da Busca: TODOS os termos ▼
ensino superior	Todos os campos ▼	
direito	Todos os campos ▼	
aprendizagem	Todos os campos ▼	

➕ Adicionar campo de busca

Buscas alternativas:

professor » professores

direito » direitos

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

CNPQ::CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO 6

Educação 5

Educação inclusiva 4

Ensino superior 4

Formação de professores 3

Teacher training 3

Mais ...

A mostrar 1 - 20 de 34 Tempo de busca: 2.74s

Ordenar Relevância ▼

Grau ▲	
Dissertação	19
Tese	15

BUSCA 11

Busca Avançada

Busca por:

direito

ensino superior

aprendizagem

estilos

Adicionar campo de busca

Todos os campos

Todos os campos

Todos os campos

Todos os campos

Correspondência da Busca:

TODOS os termos

Buscas alternativas:

direito » direitos

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

Atendimento educacional especializado 1

Criatividade 1

Mais ...

Avaliação em Saúde 1

Educa??o especial 1

Comportamento informacional 1

Ensino superior 1

A mostrar 1 - 4 de 4 Tempo de busca: 0.75s

Ordenar Relevância

Nenhuma com relação ao tema.

Busca 12

Busca Avançada

Busca por:

formação professor

ensino superior

direito

Adicionar campo de busca

Todos os campos

Todos os campos

Todos os campos

Correspondência da Busca:

TODOS os termos

Buscas alternativas:

professor » professores

direito » direitos

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

CNPQ::CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO 29

Formação de professores 11

Mais ...

Educação 17

CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO 7

Ensino superior 17

Higher education 7

A mostrar 1 - 20 de 124 Tempo de busca: 1.21s

Ordenar Relevância

Grau ▲	
Dissertação	83
Tese	41

Busca 13

Busca Avançada

Busca por:	<input type="text" value="formação professor"/>	Todos os campos ▾	x	Correspondência da Busca: <input type="text" value="TODOS os termos"/>
	<input type="text" value="direito"/>	Todos os campos ▾	x	
	<input type="text" value="aprendizagem"/>	Todos os campos ▾	x	
	<input type="text" value="estilos"/>	Todos os campos ▾	x	
	<input type="button" value="Adicionar campo de busca"/>			

Buscas alternativas:

professor » professores

direito » direitos

estilos » estilo, estímulos

Nenhum registro encontrado!

BUSCA 14

Busca Avançada

Busca por:	<input type="text" value="formação professor"/>	Todos os campos ▾	x	Correspondência da Busca: <input type="text" value="TODOS os termos"/>
	<input type="text" value="direito"/>	Todos os campos ▾	x	
	<input type="text" value="estilos de aprendizagem"/>	Todos os campos ▾	x	
	<input type="button" value="Adicionar campo de busca"/>			

Buscas alternativas:

estilos de » estilo de

Nenhum registro encontrado!

A sua busca - (Todos os campos:formação professor E Todos os campos:direito E Todos os campos:estilos de aprendizagem) - não corresponde a nenhum registro.

BUSCA 15

Busca Avançada

Busca por:	<input type="text" value="direito"/>	Todos os campos ▾	x	Correspondência da Busca: <input type="text" value="TODOS os termos"/>
	<input type="text" value="ensino superior"/>	Todos os campos ▾	x	
	<input type="text" value="formação professor"/>	Todos os campos ▾	x	
	<input type="text" value="aprendizagem"/>	Todos os campos ▾	x	
	<input type="button" value="Adicionar campo de busca"/>			

Buscas alternativas:
direito » direitos

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.
 CNPD-CIENCIAS HUMANAS: EDUCACAO 6
 Educação 5
 Educação inclusiva 4
 EnsinO superior 4
 Formação de professores 3
 Teacher training 3

Mais...

A mostrar 1 - 20 de 34 Tempo de busca: 1.04s

Ordenar Relevância ▼

Grau ▲	
Dissertação	19
Tese	15

BUSCA 16

Busca Avançada

Busca por:

direito	Todos os campos ▼	Correspondência da Busca: TODOS os termos ▼
ensino superior	Todos os campos ▼	
formação professor	Todos os campos ▼	
aprendizagem	Todos os campos ▼	
estilos	Todos os campos ▼	

➕ Adicionar campo de busca

Buscas alternativas:
direito » direitos

Nenhum registro encontrado!

A sua busca - (Todos os campos: direito E Todos os campos: ensino superior E Todos os campos: formação professor E Todos os campos: aprendizagem E Todos os campos: estilos) - não corresponde a nenhum registro.

Talvez deva tentar algumas variações de ortografia:
direito » direitos

BUSCA 17

Busca Avançada

Busca por:

ensino de direito	Todos os campos ▼	Correspondência da Busca: TODOS os termos ▼
formação professor	Todos os campos ▼	
aprendizagem	Todos os campos ▼	

➕ Adicionar campo de busca

Buscas alternativas:

direito » direitos

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca:

CNPO-CIENCIAS HUMANAS: EDUCACAO 24

Educação 18

Aprendizagem 18

Formação de professores 18

Inclusão escolar 18

Education 7

Mais ...

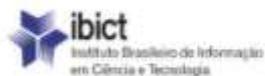
A mostrar 1 - 20 de 137 Tempo de busca: 118s

Ordenar

Relevância

Grau	
Dissertação	97
Tese	49

APÊNDICE C – SEGUNDO RELATÓRIO DE BUSCAS BDTD/IBCT



BUSCA 1

Busca Avançada

Busca por:	<input type="text" value="direito"/>	Todos os campos ▼	Correspondência da Busca: <input type="text" value="TODOS os termos"/>
	<input type="text" value="professor"/>	Todos os campos ▼	
	<input type="text" value="formação professor"/>	Todos os campos ▼	
	<input type="text" value="estilos ensino aprendizagem"/>	Todos os campos ▼	
	<input type="button" value="Adicionar campo de busca"/>		

Buscas alternativas:

estilos ensino » éticos ensino, sentidos ensino, escritos ensino

Nenhum registro encontrado!

A sua busca - (Todos os campos:direito E Todos os campos:professor E Todos os campos:formação professor E Todos os campos:estilos ensino aprendizagem) - não corresponde a nenhum registro.

Talvez deva tentar algumas variações de ortografia:

estilos ensino » éticos ensino, sentidos ensino, escritos ensino

BUSCA 2

Busca Avançada

Busca por:	<input type="text" value="estilo aprendizagem"/>	Todos os campos ▼	Correspondência da Busca: <input type="text" value="TODOS os termos"/>
	<input type="text" value="professores"/>	Todos os campos ▼	
	<input type="text" value="direito"/>	Todos os campos ▼	
	<input type="button" value="Adicionar campo de busca"/>		

Buscas alternativas:

estilo aprendizagem » esino aprendizagem, ensino aprendizagem, gestao aprendizagem

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

Aprendizagem – estilos **1**

Crianças **1**

Mais ...

Atendimento educacional especializado **1**

Criatividade **1**

CNPQ::CIENCIAS HUMANAS::EDUCAÇÃO **1**

Direitos **1**

A mostrar 1 - 6 de 6 Tempo de busca: 0:57s

Ordenar

Nenhum relativo ao tema

BUSCA 3

Busca Avançada

Busca por:

estilo aprendizagem
professores
direito
formação professores

Adicionar campo de busca

Todos os campos x
Todos os campos x
Todos os campos x
Todos os campos x

Correspondência da Busca:
TODOS os termos

Buscas alternativas:

estilo aprendizagem » ensino aprendizagem, ensino aprendizagem, gestao aprendizagem

Nenhum registro encontrado!

BUSCA 4

Busca Avançada

Busca por:

direito
ensino superior
formação professor
ensino e aprendizagem

Adicionar campo de busca

Todos os campos x
Todos os campos x
Todos os campos x
Todos os campos x

Correspondência da Busca:
TODOS os termos

Buscas alternativas:

e aprendizagem » de aprendizagem
ensino e » ensino a
direito » direitos

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

CNPO: CIENCIAS HUMANAS: EDUCACAO 6

Educação 5

Educação inclusiva 4

Ensino superior 4

Formação de professores 3

Teacher training 3

Mais ...

A mostrar 1 - 20 de 34 Tempo de busca: 141s

Ordenar Relevância

Grau ▲	
Dissertação	19
Tese	15

Busca 5

Busca Avançada

Busca por:

x

x

x

[+ Adicionar campo de busca](#)

Correspondência da Busca:

Buscas alternativas:
e aprendizagem » de aprendizagem
ensino e » ensino a
direito » direitos

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

CNPQ: CIENCIAS HUMANAS: EDUCACAO **24**

Formação de professores **10**

Mais ...

Educação **18**

Inclusão escolar **18**

Aprendizagem **10**

Education **7**

A mostrar 1 - 20 de 137 Tempo de busca: 117s

Ordenar Relevância

Grau ▲	
Dissertação	97
Tese	40

BUSCA 6

Busca Avançada

Busca por:

x

x

x

[+ Adicionar campo de busca](#)

Correspondência da Busca:

Buscas alternativas:
direito » direitos

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

CNPQ: CIENCIAS HUMANAS: EDUCACAO **109**

Education **34**

Mais ...

Educação **94**

EDUCACAO **24**

Formação de professores **38**

Formação **22**

A mostrar 1 - 20 de 584 Tempo de busca: 0:79s

Ordenar Relevância

Grau ▲	
Dissertação	411
Tese	173

BUSCA 7

Busca Avançada

Busca por:

curso de direito

formação professores

Adicionar campo de busca

Todos os campos

Todos os campos

Todos os campos

Correspondência da Busca:

TODOS os termos

Buscas alternativas:

direito » direitos

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

CNPO:CIENCIAS HUMANAS:EDUCACAO 45

Ensino superior 14

Currículo 18

Ensino jurídico 7

CNPO:CIENCIAS

HUMANAS:EDUCACAO:CURRICULO 6

Direitos humanos 6

Professores - formação 6

Aprendizagem 5

Professores - Formação 5

Trabalho 5

menos ...

Educação 27

Formação 13

Educação inclusiva 8

Políticas públicas 7

CNPO:CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS 6

Formação de Professores 6

Prática de ensino 6

EDUCACAO 5

Sexualidade 5

Universidade 5

Formação de professores 20

Education 12

Teacher training 8

CIENCIAS HUMANAS:EDUCACAO 6

Currículo 6

Higher education 6

Prática pedagógica 6

Professores - 5

Teacher education 5

formação de professores 5

A mostrar 1 - 20 de 223 Tempo de busca: 0.86s

Ordenar Relevância

Grau ▲	
Dissertação	147
Tese	76

BUSCA 8

Busca Avançada

Busca por:

direito

ensino aprendizagem

formação professor

Adicionar campo de busca

Todos os campos

Todos os campos

Todos os campos

Correspondência da Busca:

TODOS os termos

Buscas alternativas:

e aprendizagem » de aprendizagem
ensino e » ensino a
direito » direitos

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

CNPQ::CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO 24

Formação de professores 10

Teacher training 7

CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO 5

Curriculum 5

School inclusion 5

Ensino 4

Ensino superior 4

Matemática - estudo e ensino 4

CNPQ::CIENCIAS

HUMANAS::EDUCACAO::ENSINO-APRENDIZAGEM

3

menos ...

Educação 18

Inclusão escolar 10

Educação inclusiva 6

CNPQ::CIENCIAS

HUMANAS::EDUCACAO::CURRICULO 5

Educação especial 5

CNPQ::CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS 4

Ensino fundamental 4

Inclusion 4

Prática de ensino 4

Citizenship 3

Aprendizagem 10

Education 7

Alfabetização 5

Cidadania 5

Formação 5

Curriculo 4

Ensino juridico 4

Literacy 4

Atendimento educacional especializado 3

Crianças 3

A mostrar 1 - 20 de 137 Tempo de busca: 1:14s

Ordenar Relevância ▾

Grau ▲	
Dissertação	97
Tese	40

BUSCA 9

Busca Avançada

Busca por:

ensino de direito

aprendizagem de direito

formação professor

Adicionar campo de busca

Todos os campos ▾

Todos os campos ▾

Todos os campos ▾

Correspondência da Busca:

TODOS os termos ▾

Buscas alternativas:

direito » direitos
professor » professores

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

CNPQ::CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO 24

Formação de professores 10

Teacher training 7

CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO 5

Curriculum 5

School inclusion 5

Ensino 4

Ensino superior 4

Matemática - estudo e ensino 4

CNPQ::CIENCIAS

HUMANAS::EDUCACAO::ENSINO-APRENDIZAGEM

3

menos ...

Educação 18

Inclusão escolar 10

Educação inclusiva 6

CNPQ::CIENCIAS

HUMANAS::EDUCACAO::CURRICULO 5

Educação especial 5

CNPQ::CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS 4

Ensino fundamental 4

Inclusion 4

Prática de ensino 4

Citizenship 3

Aprendizagem 10

Education 7

Alfabetização 5

Cidadania 5

Formação 5

Curriculo 4

Ensino juridico 4

Literacy 4

Atendimento educacional especializado 3

Crianças 3

A mostrar 1 - 20 de 137 Tempo de busca: 2:09s

Ordenar Relevância ▾

Grau ▲	
Dissertação	97
Tese	40

BUSCA 10

Busca Avançada

Busca por:

direito	Todos os campos ▼	Correspondência da Busca: TODOS os termos ▼
ensino e aprendizagem	Todos os campos ▼	
estilos	Todos os campos ▼	
formação professores	Todos os campos ▼	

➕ Adicionar campo de busca

Buscas alternativas:
 e aprendizagem » de aprendizagem
 ensino e » ensino a
 direito » direitos

Nenhum registro encontrado!

BUSCA 11

Busca Avançada

Busca por:

direito	Todos os campos ▼	Correspondência da Busca: TODOS os termos ▼
ensino de direito	Todos os campos ▼	
aprendizagem de direito	Todos os campos ▼	
estilos do professor	Todos os campos ▼	

➕ Adicionar campo de busca

Buscas alternativas:
 estilos do » estilos dos, estilos de, estilo do
 professor » professores

Sugestões de Tópicos dentro de sua busca.

Atendimento educacional especializado 1

Diversidade cultural 1

Mais ...

CNPO::CIENCIAS HUMANAS::EDUCACAO 1

Educa??o especial 1

Criatividade 1

Ensino superior 1

Resultado: NENHUM RELATIVO AO TEMA.

APÊNDICE D – RELATÓRIO DE BUSCAS BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Busca 1 – “Estilo de Ensino”.

The screenshot shows the search results for the query "estilo de ensino". The page header includes the CAPES 50th anniversary logo, navigation links for "Fale conosco", "Dúvidas frequentes", and "Serviço de informação ao cidadão - SIC", and accessibility options for "Alto contraste" and "Tamanho da fonte". The main heading is "Banco de Teses e Dissertações". Below it, the search bar contains "estilo de ensino" and a "Buscar" button. A panel below the search bar indicates "19 resultados para 'estilo de ensino'" and "Exibindo 1-20 de 19". A pagination control shows the current page is 1 of 1.

Busca 2 – “Estilo de Aprendizagem”.

The screenshot shows the search results for the query "estilo de aprendizagem". The page header is identical to the previous screenshot. The search bar contains "estilo de aprendizagem" and a "Buscar" button. The results panel shows "93 resultados para 'estilo de aprendizagem'" and "Exibindo 1-20 de 93". The pagination control shows the current page is 1 of 5.

Busca 3 – “Estilo de ensino professor direito”

The screenshot shows the search results for the query "estilo de ensino professor direito". The page header is identical to the previous screenshots. The search bar contains "estilo de ensino professor direito" and a "Buscar" button. The results panel displays the message "Nenhum registro encontrado, para o termo buscado." Below this message, there is a footer area with the Banco de Teses e Dissertações logo, contact information (Central de Atendimento - 0800 616161, Copyright 2016 Capes. Todos os direitos reservados.), and the logos for CAPES 50th anniversary and the Ministério da Educação.

Busca 4 – “Estilo de aprendizagem professor direito”

50^o ANIVERSÁRIO CAPES 1965-2015

Fale conosco | Dúvidas frequentes | Serviço de informação ao cidadão - SIC

Alto contraste | Tamanho da fonte

Banco de Teses e Dissertações

Busca

"estilo de aprendizagem professor direito"

Buscar

Painel de informações quantitativas (teses e dissertações)

Nenhum registro encontrado, para o termo buscado.

Banco de Teses e Dissertações

Central de Atendimento - 0800 616161
Copyright 2016 Capes. Todos os direitos reservados.

50^o ANIVERSÁRIO CAPES 1965-2015
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Resultado: Não foram encontrados resultados para estilos de ensino e aprendizagem para professores de curso de direito.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

QUESTIONÁRIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

AUTORES: Catalina M. Alonso; Domingo J. Gallego; Peter Honey

TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO: Evelise Maria Labatut Portilho

INSTRUÇÕES PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

- Este questionário está sendo aplicado para identificar seu estilo preferido de aprendizagem.
 - Não é um teste de inteligência, nem de personalidade.
 - Não existem respostas corretas nem erradas. Será útil na medida que seja sincero(a) em suas respostas.
 - Se seu estilo de aprendizagem está **mais de acordo** que em desacordo com o item, coloque um **X** dentro do ().
 - Por favor confira todos os itens.
- a ao preparo das au

a) Sexo: () Masculino () Feminino

b) Idade: anos _____ meses _____

c) Formação acadêmica: _____

d) Titulação:

() graduação _____ Ano de Conclusão: _____

() especialização _____ Ano de Conclusão: _____

() mestrado _____ Ano de Conclusão: _____

() doutorado _____ Ano de Conclusão: _____

() pós doutorado _____ Ano de Conclusão: _____

e) Tempo de docência no ensino superior _____

f) Formação pedagógica: Sim () Não ()

- () **01.** Tenho fama de dizer o que penso claramente e sem rodeios.
- () **02.** Estou seguro(a) do que é bom e do que é mau, do que está bem e do que está mal.
- () **03.** Muitas vezes faço, sem olhar as consequências.
- () **04.** Normalmente, resolvo os problemas metodicamente e passo a passo.
- () **05.** Creio que a formalidade corta e limita a atuação espontânea das pessoas.
- () **06.** Me interessa saber quais são os sistemas de valores dos outros e com que critérios atuam.
- () **07.** Penso que agir intuitivamente pode ser sempre tão válido como atuar reflexivamente.
- () **08.** Creio que o mais importante é que as coisas funcionem.
- () **09.** Procuo estar atento(a) ao que acontece aqui e agora.
- () **10.** Me agrada quando tenho tempo para preparar meu trabalho e realizá-lo com consciência.
- () **11.** Estou seguindo, porque quero, uma ordem na alimentação, no estudo, fazendo exercícios regularmente.
- () **12.** Quando escuto uma nova ideia, em seguida, começo a pensar como colocá-la em prática.
- () **13.** Prefiro as ideias originais e novas mesmo que não sejam práticas.
- () **14.** Admito e me ajusto às normas somente se servem para atingir meus objetivos.
- () **15.** Normalmente me dou bem com pessoas reflexivas, e me custa sintonizar com pessoas demasiadamente espontâneas e imprevisíveis.
- () **16.** Escuto com mais frequência do que falo.
- () **17.** Prefiro as coisas estruturadas do que as desordenadas.
- () **18.** Quando possuo qualquer informação, trato de interpretá-la bem antes de manifestar alguma conclusão.
- () **19.** Antes de fazer algo, estudo com cuidado suas vantagens e inconvenientes.
- () **20.** Me estimula o fato de fazer algo novo e diferente.
- () **21.** Quase sempre procuro ser coerente com meus critérios e escala de valores. Tenho princípios e os sigo.
- () **22.** Em uma discussão, não gosto de rodeios.
- () **23.** Não me agrada envolvimento afetivo no ambiente de trabalho. Prefiro manter relações distantes.
- () **24.** Gosto mais das pessoas realistas e concretas do que as teóricas.

- () 25. É difícil ser criativo(a) e romper estruturas.
- () 26. Gosto de estar perto de pessoas espontâneas e divertidas.
- () 27. A maioria das vezes expresso abertamente como me sinto.
- () 28. Gosto de analisar e esmiuçar as coisas.
- () 29. Me incomoda o fato das pessoas não tomarem as coisas a sério.
- () 30. Me atrai experimentar e praticar as últimas técnicas e novidades.
- () 31. Sou cauteloso(a) na hora de tirar conclusões.
- () 32. Prefiro contar com o maior número de fontes de informação. Quanto mais dados tiver reunido para refletir, melhor.
- () 33. Tenho tendência a ser perfeccionista.
- () 34. Prefiro ouvir a opinião dos outros antes de expor a minha.
- () 35. Gosto de levar a vida espontaneamente e não ter que planejá-la.
- () 36. Nas discussões gosto de observar como atuam os outros participantes.
- () 37. Me sinto incomodado(a) com as pessoas caladas e demasiadamente analíticas.
- () 38. Julgo com frequência as ideias dos outros, por seu valor prático.
- () 39. Me angustio se me obrigam a acelerar muito o trabalho para cumprir um prazo.
- () 40. Nas reuniões apoio as ideias práticas e realistas.
- () 41. É melhor aproveitar o momento presente do que deleitar-se pensando no passado ou no futuro.
- () 42. Me incomodam as pessoas que sempre desejam apressar as coisas.
- () 43. Apoio ideias novas e espontâneas nos grupos de discussão.
- () 44. Penso que são mais consistentes as decisões fundamentadas em uma minuciosa análise do que as baseadas na intuição.
- () 45. Detecto frequentemente a inconsistência e os pontos frágeis nas argumentações dos outros.
- () 46. Creio que é preciso transpor as normas muito mais vezes do que cumpri-las.
- () 47. Frequentemente, percebo outras formas melhores e mais práticas de fazer as coisas.
- () 48. No geral, falo mais do que escuto.
- () 49. Prefiro distanciar-me dos fatos e observá-los a partir de outras perspectivas.
- () 50. Estou convencido(a) de que deve impor-se a lógica e a razão.
- () 51. Gosto de buscar novas experiências.
- () 52. Gosto de experimentar e aplicar as coisas.
- () 53. Penso que devemos chegar logo ao âmago, ao centro das questões.
- () 54. Procuo sempre chegar a conclusões e ideias claras.
- () 55. Prefiro discutir questões concretas e não perder tempo com falas vazias.
- () 56. Me incomodo quando dão explicações irrelevantes e incoerentes.
- () 57. Comprovo antes se as coisas funcionam realmente.
- () 58. Faço vários borrões antes da redação final de um trabalho.
- () 59. Sou consciente de que nas discussões ajudo a manter os outros centrados nos temas, evitando divagações.
- () 60. Observo que, com frequência, sou um(a) dos(as) mais objetivos e ponderados nas discussões.
- () 61. Quando algo vai mal, não dou importância e trato de fazê-lo melhor.
- () 62. Desconsidero as ideias originais e espontâneas se não as percebo práticas.
- () 63. Gosto de analisar diversas alternativas antes de tomar uma decisão.
- () 64. Com frequência, olho adiante para prever o futuro.
- () 65. Nos debates e discussões prefiro desempenhar um papel secundário do que ser o(a) líder ou o(a) que mais participa.
- () 66. Me incomodam as pessoas que não atuam com lógica.
- () 67. Me incomoda ter que planejar e prever as coisas.
- () 68. Creio que o fim justifica os meios em muitos casos.
- () 69. Costumo refletir sobre os assuntos e problemas.
- () 70. O trabalho consciente me toma de satisfação e orgulho.
- () 71. Diante dos acontecimentos trato de descobrir os princípios e teorias em que se baseiam.
- () 72. Com o intuito de conseguir o objetivo que pretendo, sou capaz de ferir sentimentos alheios.
- () 73. Não me importa fazer todo o necessário para que o meu trabalho seja efetivado.
- () 74. Com frequência, sou uma das pessoas que mais anima as festas.
- () 75. Me aborreço, frequentemente, com o trabalho metódico e minucioso.
- () 76. As pessoas, com frequência, creem que sou pouco sensível a seus sentimentos.
- () 77. Costumo deixar-me levar por minhas intuições.
- () 78. Nos trabalhos de grupo, procuro que se siga um método e uma ordem.

- () 79. Com frequência, me interessa saber o que as pessoas pensam.
 () 80. Evito os temas subjetivos, ambíguos e pouco claros.

QUAL É MEU ESTILO DE APRENDIZAGEM?

1. Faça um círculo em cada número onde você marcou com um **X**.
2. Some o número de círculos que você marcou em cada coluna.
3. Agora veja qual é seu estilo ou estilos de aprendizagem dominantes.

ATIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO PORTILHO/BANAS DE ESTILOS DE ENSINO

QUESTIONÁRIO PORTILHO/BANAS DE ESTILOS DE ENSINO EVIDÊNCIAS DE VALIDADE (BATISTA, 2014)

Nome: _____ Data: ___/___/___
Instituição: _____

Professora e professor,

Este instrumento foi elaborado para que você identifique o seu Estilo de Ensino, isto é, a maneira como você organiza e realiza sua ação pedagógica. Trata-se de um questionário que apresenta duas colunas: na primeira (da esquerda para a direita), estão os itens referentes aos diferentes procedimentos didáticos e, na segunda coluna, há uma escala para você assinalar o número correspondente ao nível de concordância sobre cada afirmação. É importante que, ao analisar cada item, você considere sua atuação em sala de aula e a realidade da instituição de ensino onde trabalha.

Por favor, preencha todas as questões considerando este código:

Por favor, preencha todas as questões considerando este código:

4 = sempre	3 = às vezes	2 = raramente	1 = nunca
-------------------	---------------------	----------------------	------------------

ITENS

1-Quando planejo minhas aulas considero as possibilidades de mudança no programa da disciplina.	4 3 2 1
2. Procuro fazer com que o planejamento das aulas seja objetivo e estruturado.	4 3 2 1
3- Utilizo estratégias de ensino que promovam o debate.	4 3 2 1
4- Nas atividades avaliativas, priorizo questões de ordem prática.	4 3 2 1
5- Favoreço o trabalho em grupo nas minhas aulas.	4 3 2 1
6- No planejamento das aulas considero maior tempo ao aluno para a reflexão sobre os conteúdos.	4 3 2 1
7- Planejo minhas aulas prevendo momentos de descontração e animação do grupo.	4 3 2 1
8- Utilizo como estratégias de ensino, as que estejam fundamentadas em pesquisas prévias	4 3 2 1
9- Insisto para que os alunos revisem os exercícios antes de entregá-los.	4 3 2 1
10- Nas avaliações estimo os alunos a participarem de situações que envolvam a discussão em grupo.	4 3 2 1
11- Nas atividades avaliativas, exijo respostas bem fundamentadas.	4 3 2 1
12- Planejo minhas aulas considerando esgotados minuciosamente todos os detalhes do conteúdo.	4 3 2 1
13- Percebo que meu aluno aprendeu quando domina a sequência lógica dos conteúdos trabalhados.	4 3 2 1
14- Planejo minhas aulas prevendo que os alunos realizem experiências com os conteúdos trabalhados.	4 3 2 1
15- Percebo que meu aluno aprendeu quando aprofunda os conteúdos trabalhados com pesquisas extraclasse.	4 3 2 1

