

Estilos de aprendizagem e desempenho de estagiários em Contabilidade

Resumo

Objetivo: O objetivo deste estudo foi descobrir os impactos de estilos de aprendizado no desempenho de estudantes que fizeram estágios obrigatórios e não obrigatórios em Contabilidade.

Método: Os estilos de aprendizagem de 247 alunos foram medidos usando o Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb, enquanto os alunos autoavaliaram seu desempenho.

Resultados: Com o uso das estatísticas de qui-quadrado e escore médio, os resultados indicam que o desempenho não difere entre os tipos de estágio e que o estilo de aprendizagem dos alunos não afeta o desempenho do estágio.

Contribuições: Estes resultados são contrários às expectativas e indicam que os alunos que se encaixam em qualquer estilo de aprendizagem podem usar com sucesso o componente curricular de estágio supervisionado. Ao contrário de outras disciplinas em que os estilos de aprendizagem e sua relação com o desempenho foram investigados, o estágio tem suas próprias características que parecem não exercer influência sobre como os alunos aprendem, considerando os estilos de aprendizagem de Kolb. Verificou-se que os estágios são um valioso método de emprego para os estudantes de contabilidade.

Palavras-chave: estágios; estilos de aprendizado; teoria da Aprendizagem Experiencial; Contabilidade

Lucas Merotti Barbosa

Mestre pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Professor do Centro Universitário de Maringá (UniCesumar).
Contato: Rua Chile 1593, Apt 105, Jd. Alvorada, Maringá (PR), CEP: 87033-370.
E-mail: merottibarbosa@hotmail.com

Kelly Cristina Mucio Marques

Doutora pela Universidade de São Paulo (FEA-USP) e Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá (UEM). **Contato:** Av. Colombo, n.5790, Jd. Universitário, Maringá (PR), CEP: 87020-900.
E-mail: kcmmarques@gmail.com

1. Introdução

Terminados os anos da faculdade, muitos recém-formados não se sentem dispostos a fazer os exames de qualificação profissional para os quais foram preparados durante quatro ou cinco anos na faculdade. O estudo de Siegel e Sorensen (1994) destaca que os recém-formados não se elevam às expectativas profissionais, entre outros motivos, devido à falta de experiência prática. A experiência é vista como tão importante que Jones e Abraham (2007) descobriram que os estudantes consideram que a experiência de trabalho anterior é o fator mais importante que influencia seu potencial de contratação ou não contratação. Os alunos podem se sentir como se o fato de estarem ou terem sido empregados temporariamente e possam adicionar essa experiência ao seu currículo seja mais importante do que o conhecimento adquirido durante o próprio programa de estágio.

Para piorar o cenário, existe uma disparidade visual entre a educação contábil e a prática contábil. Em um estudo, Grumet (2001) lembra que, enquanto a comunidade acadêmica de Contabilidade é bem-sucedida em ensinar o lado teórico da profissão, desde então, ela vem se distanciando da vida real da contabilidade. Kavanagh e Drennan (2008) descobriram que tanto os empregadores quanto os estudantes concordam que as universidades não estão desenvolvendo adequadamente as habilidades não técnicas e profissionais. Portanto, o objetivo das Instituições de Ensino Superior (IES) é formar cidadãos que possuam não apenas domínio técnico, mas também uma perspectiva crítica e habilidades autônomas de aprendizado, sendo essas características necessárias para se adaptarem às novas exigências profissionais à medida que surgem. Santos, Sobral, Correa, Antonovz e Santos (2011) acreditam que as IES que cuidam de seus futuros profissionais devem oferecer uma formação capaz de responder a essa demanda. Isto é mais fácil dizer do que fazer. Algumas IES confiaram desesperadamente em estágios para reduzir essa lacuna, muitos deles sem consultar a literatura e sem pensar sobre como as coisas deveriam ser.

É nesse sentido que os estágios, na forma de aprendizado experimental, passam a preencher a lacuna existente entre teoria e prática. Autores brasileiros (Torres, Silva & Falk, 2011) e internacionais (Bakar, Harun, Yusof & Tahir, 2011), por exemplo, apontam inúmeros benefícios para todos os agentes envolvidos no estágio, que são acadêmicos, empresas e a academia. Esses benefícios incluem, por exemplo, integração entre teoria e prática, confirmação, ou não, da escolha profissional, menores custos para as empresas e a integração entre a academia e o mercado. Está comprovado que os estágios também tornam os alunos mais comercializáveis (Pasewark, Stawser & Wilerson, 1989). Esses benefícios tornam os estágios atraentes para se estudar e compreender, coletando *feedback* sobre como melhorar a experiência. Há também outras vantagens, bem como desvantagens, que serão abordadas mais adiante neste artigo.

Sabendo que os estágios podem realmente ser benéficos para os alunos, como brevemente mencionado no parágrafo anterior, também é interessante ver qual estilo de aprendizes poderia se beneficiar ainda mais de tais programas. Hipoteticamente, se a maioria dos alunos aprende melhor mais aspectos teóricos e está realizando tarefas de experiência mais concretas, pode haver um problema. Se os estilos de aprendizagem são conhecidos e um panorama dos programas de estágio puder ser construído, é possível avaliar se os resultados desses programas beneficiaram, ou não, a maioria dos alunos, dando também oportunidade de melhorar as experiências de estágio para se chegar a outros tipos de aprendizes.

Kolb e Kolb (2005b) citam padrões de comportamento associados aos quatro estilos básicos de aprendizagem. Esses padrões ocorrem por transação com o ambiente em cinco níveis diferentes: personalidade, especialização educacional, carreira profissional, cargo atual e competências adaptativas. A partir do modelo, emergem quatro tipos de aprendizes, que são: divergentes, assimiladores, convergentes e acomodatórios.

Nogueira e Espejo (2015) constataram que houve predomínio do estilo de aprendizagem assimilador entre os alunos investigados e também que os testes estatísticos não evidenciaram impacto entre diferentes estilos de aprendizagem sobre o desempenho em Introdução à Contabilidade e em Contabilidade Gerencial. Leite Filho, Batista, Paulo Júnior e Siqueira (2008) também realizaram pesquisa sobre estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico; no entanto, esses autores analisaram as notas dos alunos em algumas disciplinas em relação a seus estilos de aprendizagem e não encontraram correlação.

Geiger (1992) realizou uma pesquisa sobre os estilos de aprendizagem de estudantes de Contabilidade Introdutória e descobriu que os alunos com estilos de aprendizagem semelhantes aos dos seus instrutores tiveram melhor desempenho. Stout e Ruble (1991) também pesquisaram o tema e descobriram que as disciplinas de Contabilidade possuem diferentes estilos de aprendizagem em relação aos estudantes de graduação em administração.

Alguns trabalhos mapearam estilos de aprendizagem em Contabilidade, como os mencionados anteriormente, mas nenhum deles os observou em relação aos estágios, que são componentes importantes nos currículos pedagógicos e sobre os quais pouco se sabe. Se, por exemplo, um tipo específico de aluno parece estar obtendo melhores resultados com estágios, enquanto outros tipos de alunos não estão, os coordenadores do programa têm a oportunidade de compreender por que isso está acontecendo e alterar algumas configurações, de modo a permitir outros tipos de aprendizes a alcançarem resultados semelhantes.

Outra razão para conduzir esta pesquisa é que, segundo Alpert, Heaney & Kuhn (2009), há pouca evidência empírica sobre os detalhes dos estágios. Esses autores destacam que questões, tais como o que os estágios devem realizar, como podem ser estruturados e como os alunos devem ser avaliados, permanecem desconhecidas. Muitos trabalhos têm focado em captar as percepções dos agentes envolvidos no processo de estágio, como Alpert *et al.* (2009) e Bakar *et al.* (2011), mapeando os benefícios e deficiências de tais programas para os agentes envolvidos.

A tarefa de preparar um bom profissional é árdua e algumas IES têm confiado desesperadamente em estágios para atingir seus objetivos, muitas vezes sem consultar a literatura e agir por impulso. O caso da instituição anfitriã (Universidade Estadual de Maringá - UEM) é apropriado para essa pesquisa. O projeto pedagógico torna obrigatório que todos os alunos façam um estágio de pelo menos 432 horas. Os alunos também podem fazer um estágio opcional se o escolherem a qualquer momento no curso a partir do segundo ano. A avaliação final não leva em consideração o relatório do supervisor no local e é baseada somente nas habilidades de apresentação do estagiário. Atualmente, os estágios de Contabilidade estão sendo discutidos dentro do departamento e mudanças devem ser feitas.

Bakar *et al.*, (2011) e Torres *et al.* (2011) citam os inúmeros benefícios para todos os agentes envolvidos nos estágios, que são os alunos, empresas e a própria academia. Esses benefícios incluem, por exemplo, integração entre teoria e prática, confirmação, ou não, da escolha profissional, menores custos para as empresas e integração entre a academia e o mercado. Estágios também provaram tornar os estudantes mais comercializáveis Pasewark *et al.*, 1989).

Sabendo que os estágios podem, de fato, ser benéficos para os alunos, é interessante verificar qual estilo de aprendiz pode potencialmente se beneficiar mais desses programas. Hipoteticamente, se a maioria dos alunos aprende melhor por aspectos teóricos e está realizando tarefas com experiências mais concretas, pode haver um problema de subutilização da capacidade de aprendizagem.

Nesse sentido, a questão de pesquisa é: **Quais são os impactos dos estilos de aprendizagem no desempenho de alunos que fizeram estágios contábeis obrigatórios e opcionais?**

O principal objetivo desta pesquisa é **verificar os impactos dos estilos de aprendizagem no desempenho de alunos que realizaram estágios de Contabilidade obrigatórios e opcionais**. Medindo o estilo de aprendizagem dos formandos, a premissa é que os coordenadores do programa dos departamentos de Contabilidade podem ter uma melhor visão de qual tipo de estágio; se o estágio está funcionando melhor; e como implementar estratégias de melhores práticas para melhorar o programa de estágio para outros tipos de alunos, caso disparidades sejam encontradas.

A parte fundamental em estágios é que eles não devem ser considerados uma mera atividade compulsória para se obter um diploma, mas um ator fundamental no desenvolvimento de habilidades necessárias (trabalho em equipe, comunicação, análise crítica e resolução de problemas) para se engajar no mercado profissional. Tais habilidades, como citadas neste parágrafo, normalmente não são apresentadas aos alunos na sala de aula. Assim, a maioria dos programas de graduação é tipicamente centrada no desenvolvimento do conhecimento técnico e não no contexto em que esse conhecimento é aplicado (Bayerlein, 2015).

Por causa do poder dos estágios sobre os agentes envolvidos e da importância que a educação sempre teve na sociedade, esta pesquisa justifica-se porque aborda um tema extremamente relevante que todos os olhos precisam focar para se obterem profissionais mais qualificados formandos no ensino superior. Além disso, é importante aprimorar o desenvolvimento de habilidades, o que certamente contribuirá para a evolução dos alunos e, conseqüentemente, dos futuros profissionais.

As empresas podem se beneficiar enormemente de programas de estágio, pois receberão esses futuros profissionais. As empresas podem se beneficiar enquanto os estudantes estão fazendo programas de estágio (profissionais de baixo custo e sem vícios) e esses estudantes saem da faculdade e entram no mercado de trabalho com experiência. Os alunos se beneficiam via oportunidade de aprender e reunir experiências, bem como para decidir se estão fazendo a escolha certa de área. As IES também ganham por meio de maior aproximação com o mercado, permitindo assim maior alinhamento com problemas práticos. Se conduzido adequadamente, os estágios podem ser benéficos para todos os agentes envolvidos. Para tanto, tentar entender se os estilos de aprendizagem afetam o desempenho do estágio é importante para todos os *stakeholders*. A principal intenção deste artigo é desvendar o papel dos estágios na formação deste profissional, o que contribuem, efetivamente, para a aprendizagem dos formandos e sua formação e desempenho profissional subsequente.

Os resultados indicaram que o desempenho não difere entre os tipos de estágio; que o estilo de aprendizagem dos alunos não afeta o desempenho do estágio; e que os estilos de aprendizagem não diferem entre os diferentes tipos de estágio. Estes resultados são contrários às expectativas e indicam que os alunos que se encaixam em qualquer estilo de aprendizagem podem usar com sucesso o componente curricular estágio supervisionado. Ao contrário de outras disciplinas em que estilos de aprendizagem e sua relação com o desempenho foram investigados, o estágio tem suas próprias características, que parecem não exercer influência sobre como os alunos aprendem, tendo em vista os estilos de aprendizagem de Kolb.

2. Revisão de Literatura

2.1 O perfil contábil profissional

Em muitos países, a profissão contábil tem sido associada à padronização, com uma variedade de associações representando os profissionais. No Brasil, quando o curso de Contabilidade foi separado do curso de Ciências Atuariais, na década de 1940, e regulamentado pouco depois, esses profissionais de Contabilidade eram rotulados como contadores, trabalhadores regulamentados que registravam principalmente transações financeiras de maneira dupla. Nesse cenário, o “bom contador” tinha capacidade de avaliar os impostos a serem pagos e estruturar as demonstrações financeiras até o final de períodos financeiros longos e tensos (Machado & Nova, 2008).

A evolução tecnológica contribuiu para a evolução do contador, pois muitas das atividades que eram de exclusiva responsabilidade do contador passaram a ser substituídas por sistemas de informação. Hoje, os gerentes possuem planilhas de dados contábeis que permitem vários tipos de análise que o usuário pode realizar sozinho, fazendo com que o contabilista deixe de ser um funcionário obrigatório por causa das habilidades de computação do capacidade de lidar com números (Boer, 2000).

O contador contemporâneo precisa ser capaz de interagir com outras culturas (usando outras linguagens, além de ter conhecimentos em contabilidade internacional), dominar e impor novas técnicas e ferramentas, bem como sistemas de gestão, não apenas registrando e analisando, mas prevendo e sugerindo, atuando mais como um gerenciador de informações do que um unificador de dados (Machado & Nova, 2008).

O contador do presente trabalha para ser um sócio estratégico do negócio, não só apoiando tomada de decisão, mas também sugerindo e dando sugestões nos caminhos que a companhia deve tomar. Isso é algo muito diferente do que foi visto na década de 1980, quando o profissional da contabilidade sequer participava do processo decisório (Siegel & Sorensen, 1999).

Em estudo publicado em 2004, Oliveira e Arruda revelaram que o mercado de trabalho busca contadores com um conjunto de habilidades, que vão desde domínio técnico, conhecimento de outras línguas, habilidades de liderança, espírito de trabalho em equipe, desejo de estar sempre atualizado, aprimoramento profissional até o conhecimento técnico contábil.

Mais contribuições poderiam ser feitas para este assunto, mas há uma falta de estudos empíricos sobre as competências do contador (Marin, Lima & Nova, 2014). Os trabalhos acadêmicos ainda não revelaram as habilidades exatas dos contadores, pois os trabalhos têm se concentrado mais em suas funções (Cardoso, Souza & Almeida, 2006). Em seguida, o tema discutido é o estágio contábil.

2.2 Estágio de Contabilidade supervisionado

O estágio supervisionado serve como uma ferramenta importante no desenvolvimento profissional. Nos corredores das universidades, é ouvido que os estágios preenchem a lacuna entre teoria e prática. Este é também um consenso entre muitos autores, incluindo Nevett (1985), Beard (1998) e Mihail (2006).

Pode-se dizer que o estágio é uma prática necessária na formação acadêmica, requisito para a formação dos alunos, permitindo assim as aplicações práticas do conhecimento adquirido na academia (Fundação Brasileira de Contabilidade, 2009).

Estudos como Maelah, Muhammaddun Mohamed, Ramli e Aman (2014) descobriram que os alunos se beneficiam do aprendizado de habilidades técnicas e comportamentais exigidas no mercado. Experiências práticas de trabalho são úteis quando os estudantes consideram que sua carreira é a dimensão mais importante (Bakar, *et al.* 2011). Além disso, os alunos acham que ter a experiência é um fator determinante em suas futuras carreiras (Jones & Abraham, 2007).

Estágios proporcionam uma experiência de “aprender fazendo” em uma situação real de negócios. Na prática dos estágios, esses alunos estão engajados em situações profissionais da vida real, como, por exemplo, resolvendo problemas e interagindo com outros profissionais (Alpert, Heaney & Kuhn, 2009). É muito improvável que isso ocorra dentro das salas de aula, onde a maior parte do conteúdo é ministrada em palestras, devido ao fato de que há muitos relatos de alunos reclamando que as aulas são muito teóricas e carecem de *insights* profissionais. Goodman (1982) relatou que muitos estagiários são ofertados e, eventualmente, aceitam cargos em tempo integral nas empresas onde realizam seus estágios. Além do melhor posicionamento profissional futuro, os alunos com experiência de estágio apresentam no semestre após os estágios desempenho significativamente melhor do que aqueles sem experiência de estágio (English & Koeppen, 1993).

Entre outros benefícios que os estágios proporcionam aos estudantes, vale destacar a exposição à tecnologia, inédita no ambiente de sala de aula (Bakar *et al.*, 2011). É certo que a maioria dos cursos de Contabilidade tem uma disciplina de sistema de informação contábil, mas é no local de trabalho que a experiência prática acontece. Outro benefício segundo Bakar *et al.* (2011), é a autoconfiança desenvolvida durante o programa, pois os alunos identificam capacidades, habilidades e talentos.

Os estudantes não são os únicos que se beneficiam de estágios. Para as empresas, os estágios representam uma valiosa ferramenta de contratação. Quando as empresas contratam estagiários, elas provavelmente estão reduzindo os custos (Maslen, 1996) devido a salários mais baixos em comparação com a contratação de profissionais graduados. As empresas também têm a oportunidade de ensinar aos alunos e, uma vez terminado o estágio, eles podem contratar estagiários para trabalhar em período integral. Em tais casos, o estágio é uma maneira econômica de treinar futuros trabalhadores. Para as empresas, há também uma oportunidade de integração com a instituição de ensino, pois os profissionais das empresas podem entrar em contato com os professores.

As empresas também podem se beneficiar de outras maneiras. Gibson (2001) descobriu que a presença de um pode impactar as redes da empresa e outros elementos da cultura da empresa. Com a chegada do estagiário, os funcionários podem ter que ter um desempenho melhor e pensar nos processos com mais precisão, a fim de ensinar ou explicar como um determinado processo funciona. Tais processos for-

necem à equipe da empresa uma compreensão mais profunda do conteúdo do local de trabalho (Herron & Morozzo, 2008). Em certas ocasiões, os estagiários trazem novas energias e ideias para o local de trabalho (Bakar *et al.*, 2011), motivando assim outros profissionais. Assim, mesmo as empresas que não receberam estagiários podem se beneficiar da contratação de um trabalhador com experiência de estágio, já que profissionais que já foram estagiários podem ter superado academicamente aqueles que nunca o foram, (Hauck, Allen & Rondinelli, 2000) e isso poderia levar também a um melhor desempenho do trabalho.

As instituições de ensino também se beneficiam de programas de estágio. De acordo com Gibson (2001), os membros do corpo docente se beneficiam de estágios obtendo palestrantes convidados (que são das empresas para as quais eles enviam os *trainees*); a conexão com as empresas locais aumenta o respeito dos alunos; e os estudantes que passam por estágios são mais eficazes após esses programas. Herron e Morozzo (2008) destacam que o corpo docente também pode se beneficiar do uso do banco de dados da empresa para pesquisa e usar a empresa como outros meios de ensino pode ser aplicável. Por exemplo, há casos em que as empresas começam a hospedar estudos de caso. Estágios também podem afetar o currículo e o ensino, pois informações atualizadas e exemplos práticos do mundo real para compartilhar com os alunos serão abundantes se os professores participarem dos programas. Da mesma forma, Beard (2007) destaca que os programas de Contabilidade se beneficiam de melhores oportunidades de colocação para seus graduados, melhor aprendizado, apoio da indústria e feedback sobre seus programas. Outros estudos, como os de Herron e Morozzo (2008) e Gibson (2001), confirmam essas percepções. Bakar *et al.* (2011) também destacam que um programa de estágio pode fortalecer os laços do estudante com a universidade quando a faculdade facilita a experiência.

Além das vantagens, também existem desvantagens em relação aos estágios dos diversos agentes envolvidos nos programas. Muitas das desvantagens que serão apresentadas podem ser atribuídas à falta de planejamento e supervisão cuidadosos (Hanson, 1984). Para as universidades, algumas deficiências podem ser a falta de supervisão do que realmente está acontecendo, porque as atividades acontecem fora do campus, além do controle direto dos membros do corpo docente (Alm, 1996). Para os estudantes, os estágios consomem tempo e energia, exigindo grande esforço físico e mental. Outra desvantagem é que alguns alunos não se envolvem em trabalhos significativos e não se sentem como se fizessem parte da equipe (Thiel & Hartley, 1997). Para as empresas, alguns efeitos negativos dos estágios são a interrupção do ambiente de trabalho normal e o choque cultural (Anthony, 1981).

Tendo em mente que os estágios consomem tempo e energia e oferecem potencial de emprego e aquisição de habilidades para os alunos, a UEM possui estágios obrigatórios e não obrigatórios. Entende-se que os alunos podem desempenhar melhor no tipo não obrigatório do que obrigatório porque o aluno está fazendo isso por vontade própria. Assim, surge a seguinte hipótese:

H1: Desempenho de estágio em Contabilidade não obrigatório é diferente do desempenho de estágio obrigatório de contabilidade.

Os resultados dessas comparações podem ser analisados e levar a mudanças com vistas à implementação de estratégias de melhores práticas. A próxima seção explora a teoria usada na pesquisa.

2.3 Teoria da Aprendizagem Experiencial

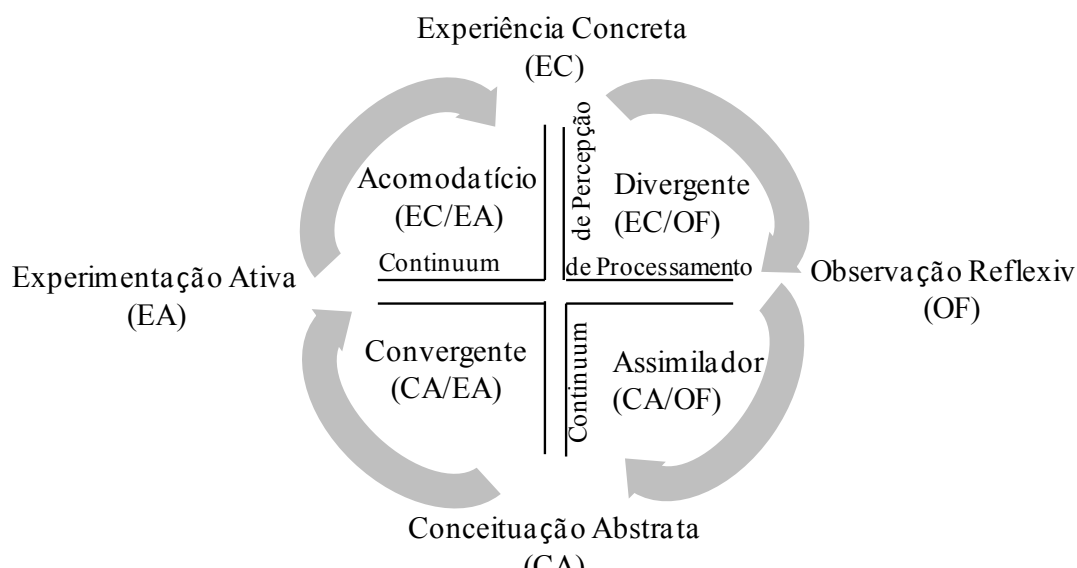
Muitas teorias diferentes foram levantadas e de alguma forma aplicadas à educação desde a década de 1950. Uma que recebeu muita atenção é a teoria de Aprendizagem Experiencial (ELT), de David A. Kolb, de 1984. Para Kolb (1984), a aprendizagem pode ser vista como um processo contínuo baseado em experiências e oportunidades para refletir sobre essas experiências. Em resumo, provavelmente o aspecto mais importante do ELT é que o aprendizado é considerado um processo e não um resultado em si. O ELT como o conhecemos hoje integra as obras de estudiosos como Kurt Lewin, John Dewey, Jean Piaget, entre outros.

O ELT compila seis proposições, citadas por Kolb e Kolb (2008), que são:

- Aprendizagem é mais bem concebida como um processo, não em termos de resultados: o foco deve estar em envolver os alunos em um processo que melhore sua própria aprendizagem com *feedback* sobre a eficácia de seus esforços. Os alunos desempenham um papel central em sua própria aprendizagem;
- Todo aprendizado é reaprendizado: as crenças do aluno devem ser examinadas, testadas e integradas a ideias novas e mais refinadas. A aprendizagem é um processo contínuo, o refinamento requer passar pelo ciclo de aprendizagem muitas vezes;
- Aprender requer a resolução de conflitos entre modos de adaptação dialeticamente opostos ao mundo: coisas como conflitos, diferenças e discordâncias conduzem o processo de aprendizagem. Durante esse processo, o aprendiz deve ir e voltar entre posições opostas de reflexão, ação, sentimento e pensamento;
- A aprendizagem é um processo holístico de adaptação: a aprendizagem envolve o funcionamento integrado da pessoa completamente (pensar, sentir, perceber e comportar-se);
- Aprendizagem de resultados de transações sinérgicas entre a pessoa e o meio ambiente: as pessoas se modelam de acordo com a escolha das situações reais pelas quais passam;
- Aprendizagem é o processo de criação de conhecimento: o conhecimento social é criado e recriado no conhecimento pessoal do aprendiz.

As premissas acima da ELT são contrárias ao modelo de transmissão de outras teorias da Aprendizagem. Portanto, o ELT é uma teoria construtivista. Kolb (1984) diz que os indivíduos constroem conhecimento através da transformação de experiências em estruturas cognitivas, fazendo com que os indivíduos mudem a maneira como pensam e se comportam.

Para mapear a teoria, Kolb (1984) desenvolveu um modelo de aprendizagem como visto na Figura 1. Este modelo abrange os diferentes estilos de aprendizagem que os indivíduos possuem e como os indivíduos apreendem e transformam essas experiências.



Fonte: Adaptado de ALQahtani, D. A. & Al-Gahtani (2014)

Figura 1. ELT de Kolb

Para que o aprendizado efetivo ocorra, o aprendiz precisa passar por todo o ciclo, embora seja possível entrar no ciclo em qualquer etapa, de acordo com Kolb (1984). O ciclo de aprendizagem, como visto na Figura 1, pode ser comparado visualmente a uma bússola devido às dimensões opostas polares. O eixo vertical mostra como compreendemos ou pensamos sobre as coisas, por meio da experiência concreta (CE) e da conceituação abstrata (AC). O eixo horizontal também contém dimensões opostas em relação à forma como transformamos ou fazemos as coisas, que são a observação reflexiva (RO) e a experimentação ativa (AE).

Kolb (1984) define cada modo da seguinte maneira:

Experiência concreta: a orientação EC se concentra em envolver-se em experiências e lidar com situações humanas imediatas de maneira pessoal. Ele enfatiza sentir mais do que pensar; uma preocupação com a singularidade e complexidade da realidade presente em detrimento de teorias e generalizações; uma abordagem intuitiva e “artística” sobre uma abordagem sistemática e científica dos problemas.

Observação reflexiva: uma orientação RO se concentra em entender o significado de ideias e situações observando-as e descrevendo-as cuidadosamente. Ela enfatiza a reflexão e compreensão sobre a ação e aplicação prática; uma preocupação com o que é verdade ou como as coisas acontecem mais do que com o que vai funcionar.

Conceituação abstrata: uma orientação AC se concentra no uso de lógica, ideias e conceitos. Ele enfatiza o pensamento em vez do sentimento; uma preocupação em construir teorias gerais em vez de compreender intuitivamente áreas únicas e específicas; uma abordagem científica mais que artística dos problemas.

Experimentação ativa: uma orientação AE se concentra em influenciar ativamente as pessoas e mudar as situações. Ela enfatiza as aplicações práticas como distintas da compreensão reflexiva; uma preocupação pragmática com o que funciona e não com o que é verdade absoluta; uma ênfase em fazer, mais do que observar.

Kolb (1993) também destaca aspectos-chave que os aprendizes encontram em cada etapa do ciclo e, por isso, as etapas apresentadas nos parágrafos seguintes não seguem nenhuma ordem específica.

Na etapa CE, a aprendizagem ocorre por meio de experiências específicas, relacionadas a outras pessoas e sendo sensível a sentimentos e pessoas (Kolb, 1993). Baker, Simon e Bazeli (1987) complementam que, nessa etapa, o objetivo é apresentar aos alunos amostras de objetos, artefatos, processos de comportamento ou fenômenos encontrados na prática. A etapa CE também engloba a capacidade de envolver-se total e abertamente, sem preconceitos, em novas experiências (Sutherland & Wolcott, 2002).

Na etapa AE, os indivíduos aprendem mostrando a capacidade de realizar tarefas, assumindo riscos e influenciando pessoas e eventos por meio de ações (Kolb, 1993). Nessa etapa, há a aplicação do que foi aprendido em relação aos problemas práticos à medida em que os praticantes os encontram. Em outras palavras, é a parte de síntese do ciclo de aprendizado (Baker, Simon & Bazeli, 1987). Isso requer o uso de teorias para tomar decisões e resolver problemas (Sutherland & Wolcott, 2002).

Na etapa AC, a aprendizagem ocorre por meio da análise lógica de ideias, planejamento sistemático e ação sobre uma compreensão intelectual da situação (Kolb, 1993). Essa etapa é quando o aluno é obrigado a desempenhar um papel mais ativo no processo de aprendizagem e geralmente é feito por meio de problemas ou casos de trabalhos de casa. Recomenda-se que seja criado um ambiente de laboratório para o aluno ter discussões com outros (Baker, Simon & Bazeli, 1987). Sutherland e Wolcott (2002) complementam que esse é o lugar onde a capacidade de criar conceitos que integram observações em teorias lógicas sólidas se tornam úteis.

Por último, na etapa RO, o aprendizado acontece observando-se cuidadosamente antes de fazer julgamentos, visualizando questões de diferentes perspectivas e procurando o significado das coisas (Kolb, 1993). Baker, Simon e Bazeli (1987) citam que, após os estudantes observarem conceitos, esses são comprovadamente dedutíveis, expandidos e adicionados a conceitos e generalizações relacionados. A etapa RO também é o lugar da habilidade na qual se observa e se reflete sobre experiências de uma variedade de perspectivas (Sutherland e Wolcott, 2002).

Passando por todo o ciclo, o aluno vai sentir, observar, pensar e fazer. De acordo com o ELT, o aluno precisa tocar em todas as bases (CE, AC, RO e AE) em um processo em resposta à situação de aprendizado e também ao que está sendo aprendido. Kolb e Kolb (2008, p. 5) relatam que no ciclo de aprendizagem:

[...] as experiências imediatas ou concretas são a base para observações e reflexões. Essas reflexões são assimiladas e destiladas em conceitos abstratos a partir dos quais novas implicações para a ação podem ser desenhadas. Essas implicações podem ser ativamente testadas e servem como guias na criação de novas experiências.

De acordo com McCarthy (2010), para que o aprendizado efetivo ocorra, o aprendiz precisa escolher continuamente qual conjunto de habilidades de aprendizagem usar em uma situação de aprendizado específica, sendo o ciclo composto de diferentes estágios, e cada um desses estágios pode ser usado em qualquer momento para uma ocasião específica de aprendizado. Kolb e Kolbe (2008) complementam que a aprendizagem envolve uma tensão criativa entre os quatro modos de aprendizagem que respondem às demandas contextuais. Além disso, a posição do aprendiz é determinada por uma combinação de disposição individual e características do ambiente de aprendizagem (Kolb & Kolb, 2008).

O trabalho de Kolb tem sido considerado de grande importância, pois esclarece as preferências de aprendizagem e indica que existem diferentes abordagens para diferentes estratégias de aprendizagem. Na seção seguinte, uma parte decisiva da teoria da Aprendizagem experiencial de Kolb será apresentada: estilos de aprendizagem.

2.4 Estilos de aprendizagem de Kolb

McCarthy (2010) descreve que os alunos geralmente terão uma preferência por um estilo de aprendizagem específico e que, à medida que o processo de aprendizagem se desenvolve, sua preferência pode mudar. O modelo descrito nos parágrafos anteriores pressupõe que há dois *continuums* ou dimensões - percebendo, até que ponto um indivíduo enfatiza abstração sobre concretude (*continuum* AC-CE); e processamento, que é a medida em que um indivíduo enfatiza a ação sobre a reflexão (*continuum* AE-RO). O estilo de aprendizagem de um indivíduo representa uma combinação dessas duas dimensões independentes (Manolis, Burns, Assudani & Chinta, 2013). Do modelo emergem quatro tipos de aprendizes, que são: divergentes, assimiladores, convergentes e acomodatórios.

O estilo de aprendizagem divergente corresponde a indivíduos que aprendem (percebem a aprendizagem) por meio de experiências concretas e processam a aprendizagem através da observação reflexiva. As pessoas desse estilo de aprendizagem experimentam uma situação e, em seguida, analisam a situação de várias perspectivas, aprendendo com cada uma delas. Eles são criadores de problemas imaginativos que preferem sentir e assistir (DiMuro & Terry, 2007). Esses alunos tendem a gostar de testes que incluem perguntas desconhecidas e sintetizam o conteúdo do curso (DiMuro & Terry, 2007). Felder (1996) complementa que esses alunos estão interessados em saber por que é importante que eles aprendam o material do curso e como ele se relaciona com suas futuras carreiras.

O estilo de aprendizado do assimilador determina as pessoas que aprendem por meio de conceituação abstrata e processam informações por meio da observação reflexiva. As pessoas desse estilo de aprendizagem preferem reflexão individual às discussões de classe. Na resolução de problemas individuais, os assimiladores se sentem menos à vontade para identificar usos práticos para teorias e conceitos. Na preparação para testes, os assimiladores gostam de informações detalhadas sobre o escopo e não gostam de surpresas (DiMuro & Terry, 2007). Kolb e Kolb (2008) acham que as pessoas com esse estilo de aprendizado são melhores para entender uma ampla gama de informações e colocá-las em uma forma mais concisa e lógica. Esses indivíduos estão mais interessados em ideias e conceitos abstratos. Em situações de aprendizagem informal, os assimiladores preferem leituras, palestras, explorando modelos analíticos e tendo tempo para pensar sobre as coisas; esses tipos de alunos são importantes nas carreiras científicas (Kolb & Kolb, 2008).

O estilo de aprendizagem convergente corresponde a indivíduos que aprendem por meio de conceitualização abstrata e processam sua aprendizagem pela experimentação ativa. Segundo O’Leary e Stewart (2013), a maior força dos convergentes está na aplicação prática de ideias para resolver problemas e tomar decisões; esses alunos também usam raciocínio dedutivo hipotético para se concentrar em problemas específicos e executar melhor em situações em que há uma resposta correta. De acordo com Kolb e Kolb (2008), as pessoas com este estilo de aprendizagem são melhores em encontrar usos práticos para ideias e teorias; esses alunos preferem lidar com tarefas e problemas técnicos, e não com questões sociais e interpessoais. Convergentes são particularmente importantes para a eficácia das carreiras de tecnologia, como Engenharia e Contabilidade (Kolb & Kolb, 2008).

O estilo de aprendizagem acomodatório relaciona-se com indivíduos que aprendem pela Experiência Concreta e a processam através da Experimentação Ativa. De acordo com DiMuro & Terry (2007), esses indivíduos têm sua força em fazer as coisas, conduzindo planos e assumindo riscos para se destacar em novas situações. Kolb e Kolb (2008) dizem que esses indivíduos valorizam a experiência “prática” e tendem a atuar sobre os sentimentos de intuição em vez de analisar a lógica. Além disso, esses alunos confiam mais nas pessoas para obter informações do que em suas próprias análises técnicas (Kolb & Kolb, 2008). Este estilo de aprendizagem é eficaz para carreiras orientadas para a ação, como *marketing* ou vendas (Kolb & Kolb, 2008).

Kolb e Kolb (2008) também citam padrões de comportamento associados aos quatro estilos básicos de aprendizagem. Esses padrões ocorrem por transação com o ambiente em cinco níveis diferentes: personalidade, especialização educacional, carreira profissional, cargo atual e competências adaptativas. Esses comportamentos e padrões de aprendizado são exibidos na Tabela 1.

Tabela 1

Relação entre Estilos de Aprendizagem e Cinco Níveis de Comportamento

Nível Comportamental	Divergente	Assimilativo	Convergente	Acomodatício
Tipos de personalidade	Sentimento Introverso	Intuição introversa	Pensamento Extroverso	Sensação Extroversa
Especialização Educacional	Artes, Inglês, História, Psicologia	Matemática, Ciências Físicas	Engenharia, Medicina	Educação, Comunicação, Enfermagem
Carreira profissional	Serviço Social, Artes	Ciências, pesquisa, informação	Engenharia, Medicina, Tecnologia	Vendas, Serviço Social, Educação
Empregos atuais	Empregos Pessoais	Empregos de informação	Empregos Técnicos	Empregos executivo
Competências Adaptativas	Valorização de Competências	Habilidades de pensamento	Habilidades de decisão	Habilidades de Ação

Fonte: Kolb e Kolb (2008)

Na próxima seção, a literatura sobre estilos de aprendizagem em contabilidade será discutida.

2.5 Estilos de aprendizagem em Contabilidade

Muitos estudos diferentes na área de Contabilidade usaram o Inventário de Estilos de Aprendizagem (LSI). Kolb e Kolb (2008) citam que, somente no período 1971-1999, 22 estudos foram realizados e publicados. A maioria dos estudos descobriu que contadores tendem a ser convergentes (McKee, Mock & Ruud, 1992; Baker, Simon & Bazeli, 1986). Kolb e Kolb (2008) afirmam eles próprios que os contadores são na maioria convergentes.

Outros estudos obtiveram resultados diferentes dos convergentes ao mapear os estilos de aprendizagem dos estudantes de contabilidade. Nogueira e Espejo (2010) verificaram em suas pesquisas (com estudantes brasileiros) que houve predominância do estilo de aprendizagem assimilador entre os alunos pesquisados e também que os testes estatísticos não evidenciaram impacto de diferentes estilos de aprendizagem no desempenho nas disciplinas Contabilidade Introdutória e Contabilidade Gerencial. .

Valente, Abib e Kusnik (2007) realizaram pesquisas com o objetivo de comparar os estilos de aprendizagem de alunos e professores em uma universidade pública brasileira em busca de um correspondente. Os resultados indicaram que há uma discrepância entre os alunos e o modo de aprendizagem preferido dos professores. Em outras palavras, os professores tendiam a ensinar por intermédio de conceitos e fundamentos, enquanto os alunos preferiam aprender por meio do encorajamento de seu aprendizado experimental e autodescoberta. Os resultados também indicaram uma predominância do estilo de aprendizagem acomodatório entre os estudantes.

Geiger (1992) constatou que, entre os 157 entrevistados que participaram de sua pesquisa (instituição americana), 68 eram assimiladores, 19 divergentes, 42 convergentes e 28 eram acomodatórios. O estilo de aprendizagem também foi significativamente relacionado ao desempenho e os assimiladores superaram todos os outros tipos de aprendizes.

Leite *et al.* (2008) pesquisaram a relação entre estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico em estudantes afiliados a uma instituição pública brasileira. Os resultados indicam a predominância de divergentes em 55% dos alunos que compareceram às aulas no período da manhã e em 76% dos alunos que tiveram aulas no período noturno. Alunos com nota média A eram em sua maioria divergentes. Nenhuma indicação de relações entre desempenho acadêmico e estilos de aprendizagem foi encontrada em um nível mais geral.

Auyeung e Sands (1996) realizaram estudo intercultural dos estilos de aprendizagem dos estudantes de Contabilidade. Os autores compararam os estilos de aprendizagem de estudantes na Austrália, Hong Kong e Taiwan. Os resultados mostraram que os estudantes australianos eram predominantemente acomodatórios, enquanto os estudantes de Hong Kong e Taiwan provaram ser mais do estilo de assimilação. Os autores concluíram que os estudantes australianos representavam mais a cultura individualista ocidental e eram, portanto, mais concretos e ativos, enquanto os estudantes de Hong Kong e Taiwan retratavam melhor a cultura coletivista chinesa, sendo mais abstrata e reflexiva.

Baker, Simon e Bazeli (1987) realizaram pesquisa com estudantes do primeiro ano de Contabilidade (em uma instituição americana) e ficaram surpresos com a diversidade encontrada nos estilos de aprendizagem dos alunos da amostra. Os resultados indicaram que 44% dos alunos eram assimiladores, 31% convergentes, 13% divergentes e 13% acomodatórios. Um ponto interessante que os autores citaram é que uma aula com uma grande diversidade de estilos de aprendizagem levanta um desafio incomum para o instrutor, já que alcançar todos os alunos ao mesmo tempo não será possível.

Como os estilos de aprendizagem em Contabilidade foram mapeados em diferentes estilos e nenhum estudo correlacionou estilos de aprendizagem e desempenho de estágio, este estudo procurou descobrir se diferentes estilos de aprendizagem causam impacto no desempenho do estágio em Contabilidade. Por exemplo, o estilo de aprendizagem acomodatório corresponde a indivíduos que aprendem pela experiência concreta, processam seu aprendizado por meio da experimentação ativa e priorizam a experiência “prática”. Então, esse ou outro estilo de aprendizagem mais ligado ao conhecimento prático poderia estar associado ao desempenho superior no estágio. Isso contribuiu para a seguinte hipótese:

H2: Estilos de aprendizagem impactam o desempenho do estágio contábil.

Outro aspecto relevante a ser analisado em relação aos estilos de aprendizagem é se existe alguma relação entre a escolha da modalidade de estágio e o estilo de aprendizagem. Não foram encontrados estudos ou evidências que apoiassem pesquisas sobre se os estilos de aprendizagem impactam no tipo de estágio, mesmo que essa informação possa ser importante para sinalizar a diferença de estilos entre alunos que fazem e não fazem estágio não obrigatório, o que levou à seguinte hipótese:

H3: Os estudantes que fazem estágio obrigatório têm diferentes estilos de aprendizagem predominantes quando comparados com seus colegas não obrigatórios.

3. Método

Esta pesquisa possui desenho descritivo. Segundo Bhattacharjee (2012), esse tipo de pesquisa é mais indicado para fazer observações cuidadosas e documentação detalhada de um fenômeno de interesse. Kothari (2004) complementa que o objetivo principal dos estudos descritivos é a descrição do atual estado de coisas e retratar com precisão as características de um indivíduo, situação ou grupo ou, em outras palavras, mapear o terreno de um fenômeno específico. Como as informações foram coletadas para classificar os indivíduos pelos estilos de aprendizagem e outras variáveis foram mapeadas e posteriormente analisadas, justifica-se o delineamento deste estudo como descritivo. Este estudo adota uma abordagem positivista. Estudos que utilizam a abordagem positivista visam encontrar características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis e tratando dados com técnicas estatísticas (Martins, 1997).

A coleta de dados foi realizada por meio de uma pesquisa, mais especificamente com o auxílio de dois instrumentos de pesquisa distintos (questionários). O primeiro questionário foi o Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb (*Learning Style Inventory - KLSI*) v. 3.1. O KLSI v 3.1 é gerenciado pelo HayGroup®. Para obter o questionário, entramos em contato com o HayGroup® via e-mail para solicitar permissão para usar seu instrumento para fins acadêmicos, com uma resposta positiva. Devido a aspectos contratuais estabelecidos pelo HayGroup®, sujeito à assinatura de um documento de acordo de uso condicional, o questionário não pode ser modificado e publicado neste documento, sendo que esse último deve preservar os direitos sobre o produto. A versão original traduzida em português foi utilizada como instrumento nesta pesquisa. Como esse questionário foi utilizado, aperfeiçoado e validado nas últimas décadas, não foi necessário aplicar um pré-teste. Este instrumento foi proposto por Kolb e utilizado na maioria dos estudos citados sobre estilos de aprendizagem.

Esse instrumento consiste em três páginas. O primeiro é o questionário em si. A segunda e a terceira páginas são usadas para o mapeamento gráfico do estilo de aprendizado de acordo com as respostas dadas na primeira página.

Em termos do construto para o Inventário de Estilo de Aprendizagem, os detalhes sobre a construção e como o questionário mede os estilos de aprendizagem por meio da escala não podem ser divulgados, sendo propriedade do HayGroup®.

A segunda parte da coleta de dados foi realizada por meio de outro questionário para medir a auto percepção do desempenho do aluno no estágio (Tabela 2).

Tabela 2

Construção de avaliação de desempenho

Respondido pelo aluno		Medida	Fonte
Avaliação geral de desempenho	Escala		
Excelente	5		
Muito Bom	4	Selecione a melhor alternativa	Autores (2017)
Médio	3		
Abaixo da média	2		
Insatisfatório	1		

Fonte: Desenvolvido pelos autores (2017)

O tratamento de dados é quantitativo. O tratamento estatístico foi feito usando o software SAS e R. Como este estudo enfoca os estilos de aprendizagem e desempenho de estágio dos estudantes de contabilidade na UEM, adotamos as seguintes variáveis:

- Dependente (y): desempenho do estágio, conforme indicado pelo aluno.
- Independente (x): Estilos de Aprendizagem do Aluno, que foram obtidos aplicando o KLSI v. 3.1.

Com as variáveis em mente, este estudo compara o desempenho de estágios obrigatórios e não obrigatórios, considerando a premissa de que um sistema de livre iniciativa inclina naturalmente apenas alunos que se interessam em criar programas de estágio para prospectar e selecionar uma empresa que melhor proponha um plano de estágio que mais adequadamente lhes convém. Então, o objetivo principal é verificar se o estilo de aprendizado do aluno afeta o desempenho ou não.

Por fim, esta pesquisa procurou confirmar se os estilos de aprendizagem predominantes dos alunos que se envolvem em programas de estágio obrigatórios e não obrigatórios são diferentes, com base na premissa de que um perfil específico ou determinado buscaria estágios opcionais, pois os estágios obrigatórios já estão em vigor.

Para responder às premissas sobre desempenho e estilo de aprendizagem e desempenho ao longo das modalidades de internação (H2 e H1), utilizou-se a técnica de escore médio, na qual as pontuações $\mathbf{a} = (a_1, a_2, \dots, a_r)$ são atribuídas ao nível da variável resposta, perfazendo assim um escore médio \bar{f}_i para cada nível da covariável, possibilitando o exame das alterações no escore médio (Stokes, Davis & Koch, 2000). Isso é feito pelo uso da seguinte fórmula:

Onde:

- a_j é a pontuação do j -ésimo tratamento;

$$\bar{f}_i = \sum_{j=1}^r \frac{a_j n_{ij}}{n_{i+}} \quad i = 1, \dots, s$$

- n_{ij} é a observação na categoria i da covariável (X) e categoria j da variável resposta (Y);
- n_{i+} total marginal da linha i .

Em termos estatísticos, esta hipótese pode ser expressa por:

$$\begin{cases} H_0: \bar{f}_1 = \dots = \bar{f}_s \text{ (não há alterações na pontuação média)} \\ H_1: \bar{f}_i \neq \bar{f}_j \text{ (pelo menos uma pontuação média difere do resto)} \end{cases}$$

Sobre a hipótese nula, H_0 Stokes et. al. (2000) argumentam que a esperança e a variância de \bar{f}_i são dadas respectivamente por:

Onde $\mu_{\mathbf{a}}$ e $\nu_{\mathbf{a}}$ são, respectivamente, a média e a variância populacional do escore \mathbf{a} . A quantidade f_i possui uma distribuição normal aproximada de acordo com o teorema do limite central. Assim, a estatística da pontuação média é definida como:

$$\begin{aligned} \mathbb{E} \left[\bar{f}_i \mid H_0 \right] &= \sum_{j=1}^r a_j \frac{n_{+j}}{n} = \mu_{\mathbf{a}}, \\ \mathbb{V} \left[\bar{f}_i \mid H_0 \right] &= \frac{n - n_{i+}}{n_{i+} (n - 1)} \sum_{j=1}^r (a_j - \mu_{\mathbf{a}})^2 \left(\frac{n_{+j}}{n} \right) = \frac{(n - n_{i+})}{n_{i+} (n - 1)} \nu_{\mathbf{a}}. \end{aligned}$$

Onde μ_{α} e ν_{α} são, respectivamente, a média e a variância da população de escore α . A quantidade \bar{f}_i tem distribuição aproximadamente normal de acordo com o Teorema do Limite Central. Portanto, o escore médio estatístico é definido como:

$$Q_S = \frac{n-1}{n} \frac{\sum_{i=1}^s n_{i+} (\bar{f}_i - \mu_{\alpha})}{\nu_{\alpha}}$$

Nessa fórmula, Q_S tem distribuição aproximada de chi-quadrado com $(s-1)$ graus de liberdade.

A hipótese nula é rejeitada, com nível de significância de $\alpha\%$, se $Q_S > X^2(\alpha, s-1)$, em que $X^2(\alpha, s-1)$ é o percentil $100 \times \alpha$ de uma distribuição qui-quadrado com $(s-1)$ graus de liberdade.

Para testar a terceira premissa (modalidade de estágio e estilo de aprendizagem, H3) foi utilizada a estatística qui-quadrado. Mais especificamente, a técnica do qui-quadrado foi usada como teste de homogeneidade (Bussab & Morettin, 2010).

É importante notar que esta técnica estatística vem com requisitos, que são:

- Nível de medição em pelo menos uma escala nominal;
- Frequências esperadas acima de 5;

Por uma questão de melhor compreensão, considere a seguinte notação:

- i indica o número da linha;
- j indica o número da coluna;
- O_{ij} indica os valores observados da i -ésima linha j -ésima coluna;

Em termos estatísticos, as hipóteses são dadas por:

$$\begin{cases} H_0: P_1 = P_2 \text{ (A distribuição de probabilidade das linhas é a mesma)} \\ H_1: P_1 \neq P_2 \text{ (A distribuição de probabilidade das linhas é a diferente)} \end{cases}$$

De acordo com Stokes et. al. (2000), a estatística qui-quadrado é dada por:

$$Q_p = \sum_{i=1}^s \sum_{j=1}^r \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Onde:

- s é o número de linhas
- r é o número de colunas

Supondo que H_0 seja verdadeiro, nota-se que a estatística Q_p tem distribuição chi-quadrado com $(s-1)(r-1)$ graus de liberdade. A hipótese nula é rejeitada ao nível de significância α , se $Q_p > X^2(\alpha, (s-1)(r-1))$, no qual $X^2(\alpha, (s-1)(r-1))$ é o percentil $100 \times \alpha$ de uma distribuição chi-quadrado com $(s-1)(r-1)$ graus de liberdade.

A população deste estudo é composta por todos os alunos matriculados em Ciências Contábeis na UEM no ano de 2016, correspondendo a 533 alunos. O questionário foi aplicado a 247 estudantes. Dos 247 entrevistados, 160 não haviam realizado ou ainda estavam fazendo estágios e, portanto, foram excluídos da amostra. Assim, 87 foi a amostra final que respondeu aos questionários.

4. Análise e Interpretação dos Resultados

Primeiro, as estatísticas descritivas são apresentadas sobre todas as 247 observações. A grande maioria dos estudantes tem menos de 23 anos de idade. Apenas dois alunos que responderam ao questionário têm mais de 35 anos de idade.

Há também um predomínio de estudantes do sexo feminino (60%) entre os entrevistados. Isso está de acordo com um estudo do Conselho Federal de Contabilidade (2016) desenvolvido em 2016, que mostra que a Contabilidade se tornou um curso predominantemente feminino.

Em relação aos estilos de aprendizagem das 247 respostas, a maioria dos alunos é identificada como Assimiladores (111%). O segundo estilo de aprendizado mais popular entre os respondentes são os Convergentes (57%), seguidos pelos Divergentes (46%). Finalmente, o estilo de aprendizagem com o menor número de representantes dentro da amostra corresponde aos Acomodatícios com 33 observações (13%). Os dados estão disponíveis na Tabela 3. De acordo com o estudo de Kolb e Kolb (2005b), contadores são em maioria Convergentes, que é o segundo estilo de aprendizagem mais popular no grupo de estudantes de Contabilidade da UEM.

Tabela 3

Distribuição dos estilos de aprendizagem predominantes dentro dos sexos

Sexo	Estilos				Total
	Acomodatício	Assimilador	Convergente	Divergente	
Masculino	11	49	27	13	100
Feminino	22	62	30	33	147
Total	33	111	57	46	247
%	13%	45%	23%	19%	100%

Fonte: desenvolvido pelos autores (2017)

Esse resultado em relação à maioria dos estudantes que estão Assimiladores está em conformidade com o estudo de Nogueira e Espejo (2010), que foi feito coincidentemente com estudantes de uma universidade do mesmo estado e a apenas 500 quilômetros da UEM. Resultados semelhantes em termos de estilos de aprendizagem predominantes também foram encontrados nos estudos de Baker, Simon e Bazeli (1987), envolvendo estudantes de uma IES americana, Geiger (1992) e parcialmente no estudo de Au-yeung e Sands (1996), executado com estudantes da Austrália, Taiwan e Hong Kong.

Como a maioria dos alunos são assimiladores, é interessante fazer valer palestras e trabalhos, sendo assim que os assimiladores aprendem melhor segundo Kolb e Kolb (2008). Por outro lado, para beneficiar a maioria dos alunos, um professor teria que se abster de simulações, estudos de caso, cooperação mútua e atividades práticas, o que beneficiaria uma pequena parcela dos alunos que adotam o estilo de aprendizado oposto, sendo acomodaticios (Kolb & Kolb, 2008).

Há muitas áreas específicas do campo da Contabilidade nas quais os alunos fizeram estágios. Dos 163 alunos que já haviam realizado ou ainda estavam em estágio, 80 trabalhavam com Contabilidade Tributária. Esse número elevado já era esperado, já que os escritórios de contabilidade fiscal representam a maioria dos empregadores dos estudantes de contabilidade da UEM. No espectro de gestão, 40 desses 163 alunos relataram fazer algum trabalho de Contabilidade Gerencial. No setor público, 22 estudantes trabalharam em prefeituras, departamentos de educação, departamentos de receita e outras instituições públicas que fazem contabilidade pública. Em relação à folha de pagamento, 17 dos 163 alunos relataram atividades relacionadas ao cálculo de salários, demissões de funcionários e outras tarefas relacionadas à folha de pagamento. Por fim, oito estudantes relataram trabalhar com contabilidade no terceiro setor. Esses oito alunos trabalharam em Organizações Não Governamentais (ONGs) ou escritórios de contabilidade, fazendo suas contabilidades. Os alunos poderiam responder que eles trabalharam com muitas áreas diferentes simultaneamente.

Para testar a primeira hipótese, utilizou-se a técnica de escore médio:

H1: O desempenho do estágio contábil não obrigatório difere do desempenho obrigatório do estágio contábil.

Quando testados, os seguintes resultados surgem:

Tabela 4

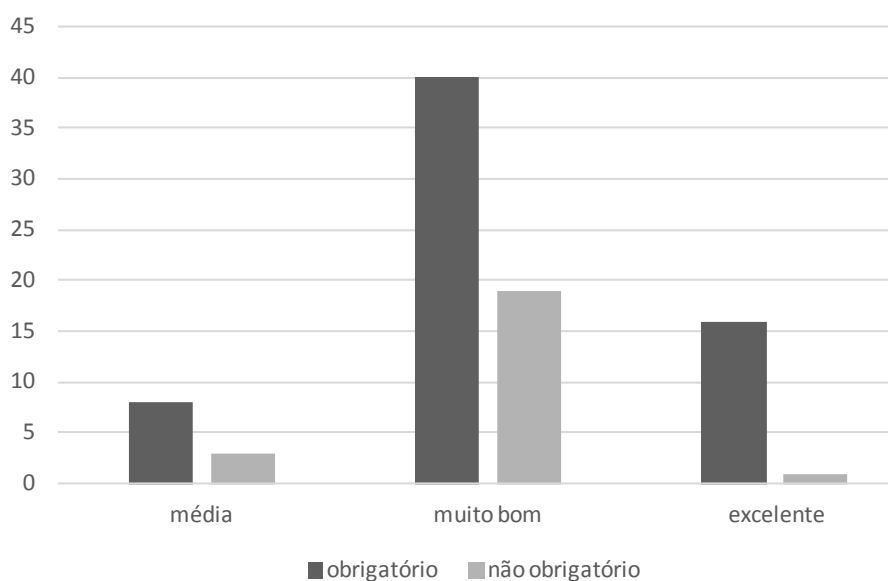
Desempenho e modalidade de estágio

Modalidade de estágio	Performance			Total
	Media	Muito bom	Excelente	
Obrigatório	8	40	16	64
Não mandatário	3	19	1	23
Total	11	59	17	87
Estatísticas Qs = 2.5245		p-value = 0,1121		

Fonte: desenvolvido pelos autores (2017)

Os resultados não alcançaram significância estatística. Os resultados apresentados na Tabela 4 mostram que rejeitamos a hipótese (H1) ou, em outras palavras, o desempenho do estágio não está de forma alguma relacionado à modalidade de estágio. Mais uma vez, isso vai contra a premissa que originou as hipóteses, que é que, em um sistema de livre iniciativa, onde um aluno pudesse escolher se ele gostaria de fazer um estágio ou não, isso impactaria o desempenho. Vale a pena argumentar que a existência de estágios obrigatórios desencoraja os estudantes a tentarem buscar uma experiência que agregue mais valor. Isso pode ser visto apenas observando a proporção de alunos que fazem estágios opcionais em relação àqueles que aceitam os obrigatórios (todos os alunos). Se um número mais equivalente de alunos fizesse estágios opcionais, mais comparações poderiam ser feitas.

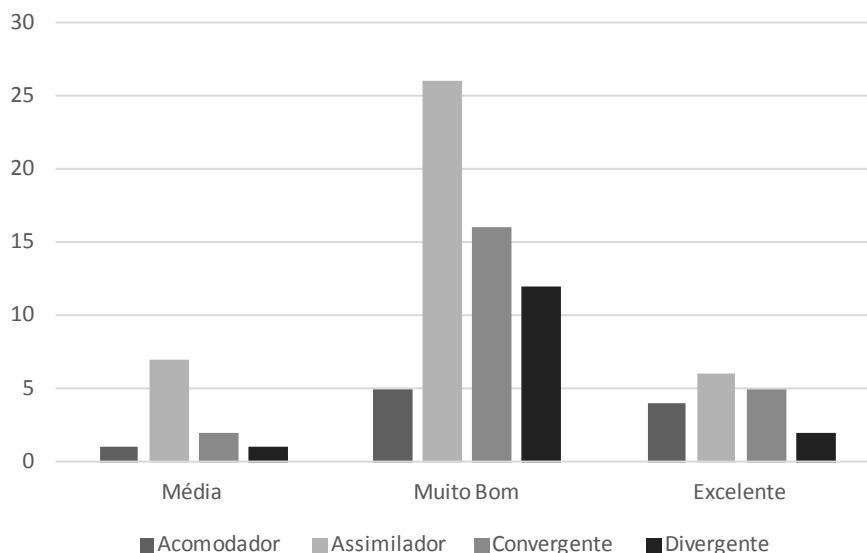
No que diz respeito ao desempenho, é importante notar que nenhum dos 87 entrevistados que tiveram e terminaram seus estágios se classificaram abaixo da média. Todas as respostas indicaram média, muito boa ou excelente, ou seja, há variação limitada nos resultados. A Figura 2 mostra a avaliação dos alunos sobre sua modalidade de estágio e desempenho.



Fonte: desenvolvido pelos autores (2017)

Figura 2. Modalidade de estágio e desempenho, considerando 87 observações

A baixa variação nas respostas quanto ao desempenho auto percebido indica que os alunos aprovam seu desempenho e sentem como se estivessem atendendo aos requisitos. Essas respostas podem ser vistas na Figura 3, ao lado dos estilos de aprendizagem. O bom desempenho geral pode ser explicado pela baixa complexidade das tarefas dos estagiários.

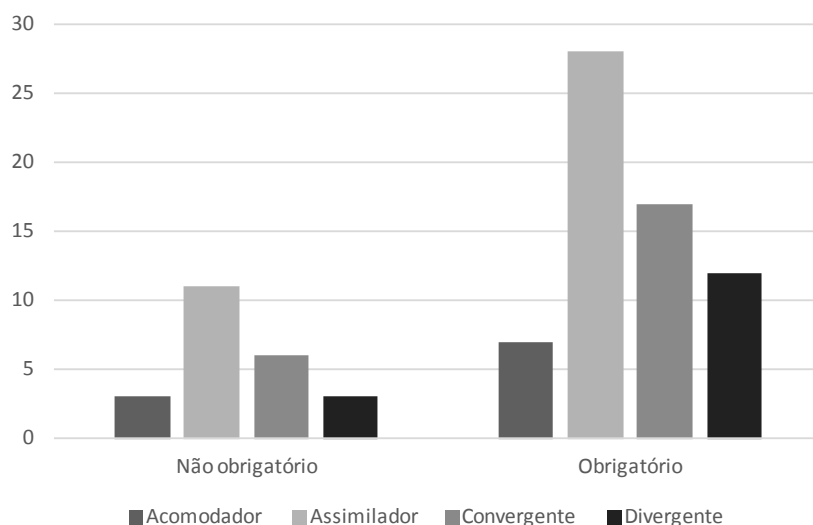


Fonte: desenvolvido pelos autores (2017)

Figura 3. Estilos de aprendizagem e autoavaliação do desempenho, considerando 87 observações

Outro benefício explorado dos estágios diz respeito à empregabilidade. Excluindo os sete estudantes que trabalham em escritórios públicos, que têm contratos de tempo limitado sem potencial de renovação, cerca de 80% dos alunos tiveram a oportunidade de continuar na empresa como um trabalhador efetivo em tempo integral. Mais questionamentos revelaram que cerca de 60% dos estudantes que tiveram chances de permanecer na empresa recusaram o convite. As razões para as recusas ou aceitações não foram exploradas no estudo.

Em relação à modalidade Estágio entre os 87 respondentes, a maioria deles passou por estágios obrigatórios, como mostra a Figura 4, juntamente com os estilos de aprendizagem.



Fonte: desenvolvido pelos autores (2017)

Figura 4. Estilos de aprendizagem e modalidade Estágio, considerando 87 observações

Em seguida, os resultados apresentados nas figuras acima serão testados e analisados posteriormente por meio de ferramentas estatísticas. Para testar as hipóteses sobre desempenho de estágio e estilos de aprendizagem, utilizou-se a técnica estatística de escores médios, na qual a seguinte hipótese foi:

H2: Os estilos de aprendizagem impactam o desempenho dos estágios de contabilidade.

Quando testados, os seguintes resultados foram obtidos:

Tabela 5

Desempenho de estágio e estilo de aprendizagem

Estilo de aprendizado	Performance			Total
	Média	Muito bom	Excelente	
Acomodatício	1	5	4	10
Assimilador	7	26	6	39
Convergente	2	16	5	23
Divergente	1	12	2	15
Total	11	59	17	87
Estatística Qs = 3,0748		p-value = 0,3802		

Fonte: desenvolvido pelos autores (2017)

Os resultados não alcançaram significância estatística. Os resultados apresentados na Tabela 6 destacam que rejeitamos a hipótese H2. Assim, verificamos que o estilo de aprendizagem não impacta o desempenho do estágio para a amostra testada. Esses resultados são contrários à premissa de que o estilo de aprendizagem de um indivíduo afeta diretamente seu desempenho nos estágios, o que levou à criação dessas hipóteses. A baixa variação do desempenho em si já sugeriria que os estilos de aprendizagem não desempenham um papel significativo no desempenho do estágio. Há duas explicações possíveis que podem ter afetado esse resultado. Em primeiro lugar, o tamanho da amostra de 87 entrevistados poderia ser um fator chave para explicar a variação de baixo desempenho. O segundo e mais importante aspecto a observar é o tipo de trabalho que os estagiários estão fazendo. A maioria dos alunos realiza atividades com baixa exigência de pensamento crítico e conhecimento técnico, simplesmente registrando transações financeiras em um sistema contábil. A baixa complexidade das atividades em si pode explicar o desempenho acima da média observado. Em suma, esses fatores ou a combinação de fatores podem ter levado à baixa variação de respostas e, conseqüentemente, à não relação entre estilos de aprendizagem e desempenho dos estágios.

A terceira hipótese testada foi:

H3: Estudantes de estágios obrigatórios têm diferentes estilos de aprendizagem predominantes de suas contrapartes não obrigatórias.

Para testar isso, utilizou-se a técnica do Qui-quadrado, pois os dados atendiam aos seus requisitos. Essa técnica verifica a distribuição de frequência (Tabela 6).

Tabela 6

Estilos de aprendizagem e modalidade de estágio

Modalidade de estágio	Estilo de aprendizagem				Total
	Acomodatício	Assimilador	Convergente	Divergente	
Não obrigatório	3	11	6	3	23
Obrigatório	7	28	17	12	64
Total	10	39	23	15	87
Estatística Qp = 0,4490		valor de p = 0,9299			

Fonte: desenvolvido pelos autores (2017)

Os resultados não alcançaram significância estatística, mas indicam que rejeitamos a hipótese H3. Em outras palavras, os alunos que fizeram estágios obrigatórios e não obrigatórios têm o mesmo estilo de aprendizado predominante. Isso é oposto à premissa que motivou a hipótese de que os estudantes que procuraram estágios não obrigatórios teriam um estilo de aprendizagem diferente. É óbvio que, se não houver vantagem em aceitar estágios não obrigatórios e se houver uma exigência legal de se fazer estágio, poucos estudantes passarão por uma experiência tão árdua e consumidora de energia. Na amostra pesquisada, apenas cerca de um quarto dos alunos decidiu fazer estágio não obrigatório. As razões para isso não foram exploradas neste estudo. Uma observação que pode ser tirada da Tabela 7 é que, diferentemente dos outros estilos de aprendizagem dos estudantes que fizeram estágios não obrigatórios, na proporção estimada de 1:3 ou 1:4, os acomodaticios eram mais propensos a se envolver em obrigatórios, para uma proporção estimada de 1:2.

Descobrimos que os estilos de aprendizagem dos alunos não afetaram seu desempenho no estágio, não havendo diferença estatística relevante entre os estilos de aprendizagem em relação ao desempenho na amostra. Esse resultado vai contra a premissa que motivou o estudo. Por outro lado, atende parcialmente ao estudo de Nogueira e Espejo (2010). O resultado desse teste de Hipóteses indica que qualquer tipo de estudante pode se beneficiar de estágios e não apenas estudantes que aprendem melhor com experiências concretas, que, em essência, são o que os estágios oferecem. Para a instituição de acolhimento, significa que não devem ser feitos esforços para adaptar diferentes tipos de estágios a estudantes com diferentes estilos de aprendizagem, a fim de melhorar o desempenho. Para as empresas anfitriãs, isso implica que o desempenho dos *trainees* não será alterado pelo que e como as experiências de trabalho são fornecidas.

Embora o estágio obrigatório tenha apresentado desempenho superior, não se pode inferir que seja estatisticamente relevante. Uma possível explicação pode ser que os estudantes que buscam estágios não obrigatórios podem encontrar trabalhos mais desafiadores e, conseqüentemente, ter um desempenho inferior devido à maior complexidade do trabalho realizado. Assim, o desempenho do estágio não está de forma alguma relacionado à modalidade de estágio. Esse resultado significa que a continuação de estágios obrigatórios pela UEM promove o emprego e o bom desempenho, já que a média de desempenho foi alta, tanto para estudantes quanto para supervisores. Para os estudantes, a implicação desse resultado é que a modalidade de estágio não é o fator determinante que afeta seu desempenho ou, em outras palavras, pode atingir altos níveis de desempenho nas duas modalidades de estágio. Como, tanto quanto sabemos, uma busca no banco de dados da Capes não revelou nenhum outro estudo com o escopo dessas hipóteses, não podemos comparar os achados.

Em relação ao desempenho como um todo, como foi extremamente bem avaliado e como a maioria dos estagiários trabalha com contabilidade tributária, isso pode indicar que o alto desempenho se deve ao baixo nível de complexidade envolvido nas atividades que os estagiários estão fazendo. A maior parte do tempo gasto no estágio é executar tarefas repetitivas de baixo esforço mental, como registrar faturas eletrônicas e outras transações comerciais no sistema com um código de barras.

O resultado do teste estatístico qui-quadrado revela que não existem diferenças no estilo de aprendizagem predominante dos estudantes que optam por diferentes modalidades de estágio.

As implicações deste resultado são que os estudantes não veem estágios não obrigatórios como essencialmente diferentes dos obrigatórios. Os alunos podem achar que não há vantagem em fazer estágios não obrigatórios, pois eles necessariamente terão que passar por um estágio obrigatório. Uma questão que pode ser mais investigada é que este sistema atual de colocações obrigatórias pode desencorajar os estudantes a buscarem oportunidades em empresas para estágios não obrigatórios. Em outras palavras, a modalidade Estágio não atrai a atenção dos alunos com base em seu estilo de aprendizagem, mas em outros aspectos, talvez com base em sua percepção da necessidade (financeira, talvez) e outros benefícios potenciais, como empregabilidade futura. Como, tanto quanto sabemos, uma busca no banco de dados da Capes não revelou nenhum outro estudo com o escopo dessas hipóteses, não podemos comparar os achados.

5. Conclusões e Recomendação

Este estudo procurou correlacionar o desempenho de estágios a estilos de aprendizagem. Para isso, inicialmente, uma amostra de 247 estudantes de Contabilidade foi pesquisada e, a partir de então, filtrada para 87 alunos. Embora o estágio obrigatório tenha apresentado desempenho superior, não se pode inferir que seja estatisticamente relevante. Assim, o desempenho do estágio não está de forma alguma relacionado à modalidade Estágio. Descobrimos também que os estilos de aprendizagem dos alunos não afetam o desempenho do estágio, pois não há disparidade estatística relevante entre os estilos de aprendizagem em relação ao desempenho na amostra. Esse resultado vai contra a premissa que motivou o estudo.

Em relação ao desempenho como um todo, como resultado do teste estatístico qui-quadrado, não existem diferenças no estilo de aprendizagem predominante dos estudantes que optam por diferentes modalidades de estágio. As implicações deste resultado são que os estudantes não veem estágios não obrigatórios como essencialmente diferentes dos obrigatórios. Esses resultados mostram que não há associação dos tipos de estágio com os estilos de aprendizagem e com o desempenho. Portanto, os estudos devem aprofundar a análise, talvez de forma qualitativa, a fim de captar os problemas e desafios com o objetivo de melhorar esse tipo de aprendizado.

Uma limitação do estudo é que os resultados são limitados à sua amostra e não podem ser generalizados. Recomenda-se que este estudo seja replicado para confirmar ou refutar os resultados obtidos. Como a amostra final foi pequena em número em relação à população, os dados podem estar distorcidos. Assim, seria interessante que os próximos estudos se concentrassem em obter uma amostra maior para minimizar esse efeito. Também seria gratificante se um estudo se concentrasse na escolha de estágios não obrigatórios e, assim, determinasse os motivos que levam os alunos a fazer estágios não obrigatórios, onde existe uma exigência legal para estágios obrigatórios.

Estudos com o mesmo método devem considerar outros cursos além da Contabilidade, como Administração de Empresas e Economia, a fim de comparar os estilos de aprendizagem predominantes e o desempenho dos estágios. Seria curioso testar os estilos de aprendizagem e o desempenho das disciplinas de crédito obrigatório e crédito opcional nos cursos de pós-graduação em Contabilidade, Economia e Administração de Empresas. Talvez em um nível acadêmico mais elevado, estilos de aprendizagem possam desempenhar um papel mais significativo no desempenho.

Para a IES onde este estudo foi desenvolvido, de acordo com os resultados, a exigência legal de estágios obrigatórios deve ser preservada, exceto para os estudantes que já estão empregados, pois as evidências mostram que os alunos aprovam seu desempenho e os benefícios desses programas são claros, especialmente em termos de desempenho auto percebido e potencial empregabilidade.

Pesquisas futuras também devem se concentrar no desenvolvimento de um estudo qualitativo sobre as contribuições que os estágios trazem ao conjunto de habilidades dos alunos, a melhoria dos laços entre a academia e o mundo dos negócios e os benefícios deixados para a empresa depois que o aluno terminou os programas.

Referências

- AICPA – Core Competency Framework. (2016). Retrieved on the 22nd of May, 2016, from <<http://www.aicpa.org/interestareas/accountingeducation/resources/pages/corecompetency.aspx>>
- Alm, C.T., (1996). Using student journals to improve the academic quality of internships. *Journal of Education for Business* 72(2), pp. 113–115.
- Alpert, F., Heaney, J. G. & Kuhn, K. A. L. (2009). Internships in marketing: Goals, structures and assessment—Student, company and academic perspectives. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 17(1), pp. 36-45.
- ALQahtani, D. A. & Al-Gahtani, S. M. (2014). Assessing learning styles of Saudi dental students using Kolb's Learning Style Inventory. *Journal of dental education*, 78(6), pp. 927-933.

- Anthony, W. P. (1981). Using Internship for Action Learning. *Journal of European Industrial Training*, 5(1), pp. 11-16.
- Auyeung, P. & Sands, J. (1996). A cross cultural study of the learning style of accounting students. *Accounting & Finance*, 36(2), pp. 261-274.
- Bakar, M. J. A., Harun, R. J., Yusof, K. N. C. K. & Tahir, I. M. (2011). Business and Accounting Student's Perceptions on Industrial Internship Program. *Journal of Education and Vocational Research*, 1(3), pp. 72-79.
- Baker, R. E., Simon, J. R. & Bazeli, F.P. (1986). An assessment of the learning style preferences of accounting majors. *Issues in Accounting Education*, Spring, 1-12.
- Baker, R. E., Simon, J. R. & Bazeli, F. P. (1987). Selecting instructional design for introductory accounting based on the experiential learning model. *Journal of Accounting Education*, 5(2), pp. 207-226.
- Bhattacharjee, A. (2012). Social science research: principles, methods, and practices.
- Bayerlein, Leopold, (2015). Curriculum innovation in undergraduate accounting degree programmes through "virtual internships". *Education + Training*, 57(6), pp. 673 – 684. doi: <https://doi.org/10.1108/ET-09-2014-0110>.
- Beard, D. F. (1998). The Status Of Internships: Cooperative Education Experiences In Accounting Education. *Journal of Accounting Education*, 16(3/4), pp. 507-516.
- Beard, D. F. (2007). Assessment of internship experiences and accounting core competencies. *Accounting Education: an international journal*, 16(2), pp. 207-220.
- Boer, Germain de. (2000). Management in Accounting Education: Yesterday, Today and Tomorrow. *Issues in Accounting Education*, 15(2).
- Bussab, W. D. O. & Morettin, P. A. (2010). Estatística básica. Saraiva.
- Cardoso, J. L., Souza, M. D. & Almeida, L. B. (2006). Perfil do contador na atualidade: um estudo exploratório. *Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, 3(3), pp.275-284.
- Conselho Federal de Contabilidade (2016). Mulheres já representam 42% dos profissionais da contabilidade. Retrieved March 3rd, 2017, from <http://cfc.org.br/noticias/participacao-das-mulheres-avanca-na-contabilidade/>
- DiMuro, P. & Terry, M. (2007). A matter of style: Applying Kolb's learning style model to college mathematics teaching practices. *Journal of College Reading and Learning*, 38(1), pp. 53-60.
- Geiger, Marshall A. (1992). Learning Styles of Introductory Accounting Students: An Extension to Course Performance and Satisfaction. *The Accounting Educators' Journal*. 4(1), pp. 22-39.
- Gibson, D. C. (2001). Communication faculty internships. *Public Relations Review*, 27(1), pp. 103-117.
- Goodman, L. (1982). Internship programs: what CPA firms should know. *Journal of Accountancy*, 154(4), pp.112-114.
- Grumet, L. (2001). Bridging the education gap. *The CPA Journal*, 71(8), p.9.
- English, D. M., & Koeppen, D. R. (1993). The relationship of accounting internships and subsequent academic performance. *Issues in Accounting Education*, 8(2), pp.292-299.
- Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASEE Prism*, 6(4), pp.18-23.
- Fundação Brasileira de Contabilidade. (2009). Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em ciências contábeis, 2. ed. ver. e atual, Brasília
- Hanson, J. (1984). Internships and the individual: Suggestions for implementing (or improving) an internship program. *Communication education*, 33(1), pp. 53-61.

- Hauck, A. J., Allen, S. Y. & Rondinelli, F. (2000). Impact of structured internship programmes on students' performance in construction management curricula. *Journal of Construction Education*, 5(3), pp. 272-287
- Herron, T. L. & Morozzo, M. M. (2008). The Value of Faculty Internships in Auditing. *Current Issues in Auditing*, 2(2), pp. A1-A9.
- Jones, G. & A. Abraham. (2007). Education Implications of the Changing Role of Accountants: Perceptions of Practitioners, Academics and Students. University of Wollongong, Research Online, Faculty of Commerce – Papers (Archive).
- Kavanagh, M. H. & L. Drennan. (2008). What Skills and Attributes Does an Accounting Graduate Need? Evidence From Student Perceptions and Employer Expectations. *Accounting & Finance*, 2(48), pp. 279-300.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (1993). Learning-style inventory: Self-scoring inventory and interpretation booklet: *Revised scoring*. TRG, Hay/McBer.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2005a). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Acad. Manag. Learn. Educ*, 4(2), pp. 193-212.
- Kolb, A. & Kolb, D. A. (2005b). The Kolb Learning Style Inventory – version 3.1 2005 Technical Specifications.
- Kolb, A. & Kolb, D. A. (2008). *Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning*. Education and Development Department of Organizational Behavior. Case. Western Reserve University Working Paper.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Age International.
- Leite Filho, G. A., Batista, I. V. C., Paulo Junior, J., Siqueira, R. L. (2008). Estilos de aprendizagem x desempenho acadêmico - uma aplicação do teste de Kolb em acadêmicos no curso de Ciências Contábeis. *Anais do Congresso Usp de Iniciação Científica em Contabilidade*. São Paulo, SP, Brasil, 5
- Machado, V. S. A. & Nova, S. F. C. C.. (2008). Análise comparativa entre os conhecimentos desenvolvidos no curso de graduação em contabilidade e o perfil do contador exigido pelo mercado de trabalho: uma pesquisa de campo sobre educação contábil. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 2(1), 1-23.
- Malah, R., Muhammaddun Mohamed, Z., Ramli, R. & Aman, A. (2014). Internship for accounting undergraduates: comparative insights from stakeholders. *Education + Training*, 56(6), pp.482 – 502.
- Manolis, C., Burns, D. J., Assudani, R. & Chinta, R. (2013). Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and Individual Differences*, 23, pp. 44-52.
- Marin, T. I. S, Lima, S. J. de & Nova, S. P. de C. C. (2014). Formação do contador - o que o mercado quer, é o que ele tem? Um estudo sobre o perfil profissional dos alunos de ciências contábeis. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, 25(2), pp. 59-83.
- Martins, G. D. A. (1997). Abordagens metodológicas em pesquisas na área de administração. *Revista de Administração*, 32(3), pp. 5-12.
- Maslen, G. (1996). Australians share sandwich with Europe. *Times Higher Education Supplement*, 26(3).
- McCarthy, M. (2010). Experiential learning theory: From theory to practice. *Journal of Business & Economics Research*, 8(5), pp.131-139.
- McKee, T.E., Mock, T. J. & Ruud, T. F. (1992). A comparison of Norwegian and United States accounting students' learning style preferences. *Accounting Education*, 1(4), pp. 321-341.
- Mihail, Dimitrios M. (2006). Internships at Greek universities: an exploratory study. *Journal of Workplace Learning*, 18(1), pp. 28 – 41.

- Nevett, T., (1985). Work experience. The essential ingredient in British programs. *Journal of Marketing Education*, 7(1), pp. 13–18.
- Nogueira, D. R. & Espejo, M. M. D. S. B. (2010). O impacto do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico: um estudo empírico com alunos das disciplinas de contabilidade geral e gerencial na educação à distância. Anais do Congresso Anpcont, Natal (RN), 4.
- O’Leary, C. & Stewart, J. (2013). The interaction of learning styles and teaching methodologies in accounting ethical instruction. *Journal of business ethics*, 113(2), pp. 225-241.
- Oliveira, L. M. T. & Arruda, J. A. (2004). O perfil do profissional contábil de Unaí-MG. *Revista de Administração e Contabilidade*, Faculdade de Unaí/MG. (2), pp. 43-47.
- Pasewark, W. R., Stawser, J.R. & Wilerson, J.E.. (1989). An Empirical Examination of the Effect of Previous Internship Experience On Interviewing Success. *Journal of Accounting Education*, 7(1), pp. 25-39.
- Reis, L. G. dos, Paton, C. & Nogueira, D. R. (2012). Estilos de aprendizagem: uma análise dos alunos do curso de ciências contábeis pelo método Kolb. *Revista Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(1), pp. 53-66.
- Santos, D. F. dos, Sobral, F. de S., Correa, M. D., Antonovz, T. & Santos, R. F. dos. (2011), Perfil do profissional contábil: estudo comparativo entre as exigências do mercado de trabalho e a formação oferecida pelas instituições de ensino superior de Curitiba. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 8(16), pp. 137-152.
- Siegel, G. & Sorensen, J. (1994). What Corporate America Wants in Entry Level Accountants? *Institute of Management Accountants*, Montvale, N.J.
- Siegel, G. & Sorensen, J. (1999). Counting more, counting less: transformation in the management accounting profession. Retrieved on the 8th of October, 2015 from: <www.imanet.org/ima/docs/1600/1564.pdf>.
- Stokes, M. E., Davis, C. S. & Koch., G. G. (2000). *Categorical Data Analysis using the SAS System*. Second edition Cary. [S.l.]: NC: SAS Institute Inc.
- Stout, D.E. & Ruble, T.L. (1991). A reexamination of accounting student learning styles. *Journal of Accounting Education*, 9(2), pp. 341-541.
- Sutherland, T. & Wolcott, S. (2002). Exploring the implications of student characteristics. American Accounting Association CPE Workshop.
- Thiel, G.R. & Hartley, N.T., (1997). Cooperative education: a natural synergy between business and academia. S.A.M. *Advanced Management Journal*, 62(3), pp. 19–24.
- Torres, F. B. da S., Silva, A. P. F. da & Falk, J. A. (2011). Competências Profissionais Demandadas aos Contadores: adequação das atividades desenvolvidas através do estágio. *ConTexto*, 11(20), pp. 31-44.
- Valente, N. T. Z., Abib, D. B. & Kusnik, L. F. (2007). Análise dos Estilos de Aprendizagem dos Alunos e Professores do Curso de Graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade Pública do Estado do Paraná com a Aplicação do Inventário de David Kolb. *Contabilidade Vista & Revista*, 18(1), pp. 51-74.