



**INFLUÊNCIA CULTURAL SOBRE OS ESTILOS DE
APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DO DISTRITO FEDERAL: Um estudo empírico
sobre as abordagens de Hofstede e Kolb**

EVANDRO VIEIRA HAMANN

**BRASÍLIA
2011**

Prof. Dr. José Geraldo de Sousa Junior
Reitor da Universidade de Brasília

Prof. Dr. João Batista de Sousa
Vice-Reitor da Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Denise Bomtempo Birche de Carvalho
Decana de Pesquisa e Pós-Graduação:

Prof. Dr. Tomás de Aquino Guimarães
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FACE)

Prof. Msc. Elivânio Geraldo de Andrade
Chefe do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (DCCA)

Prof. Dr. César Augusto Tibúrcio Silva
Coordenador-Geral do Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB, UFRN

EVANDRO VIEIRA HAMANN

**INFLUÊNCIA CULTURAL SOBRE OS ESTILOS DE
APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DO DISTRITO FEDERAL: Um estudo empírico
sobre as abordagens de Hofstede e Kolb**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis do Programa Multiinstitucional Inter-Regional em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília - UnB, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Linha de Pesquisa: Contabilidade e Mercado Financeiro

Grupo de Pesquisa: Harmonização das normas Contábeis.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Katsumi Niyama – Universidade de Brasília – UnB

**BRASÍLIA
2011**

HAMANN, Evandro Vieira.

Influência Cultural sobre os Estilos de Aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis do Distrito Federal: Um estudo empírico sobre as abordagens de Hofstede e Kolb. / Evandro Vieira Hamann – 2011. 122 p.

Orientador: Jorge Katsumi Niyama.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2011.

1. Dimensões culturais de Hofstede 2. Estilos de Aprendizado de Kolb 3. Cultura e Contabilidade. I. Niyama, Jorge Katsumi. II. Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. III. Título.



Dissertação intitulada “Influência Cultural sobre os Estilos de Aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis do Distrito Federal: Um estudo empírico sobre as abordagens de Hofstede e Kolb”, de autoria do mestrando Evandro Vieira Hamann, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Professor Doutor Jorge Katsumi Niyama
Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da
UnB/UFPB/UFRN (Orientador)

Professor Doutor Edgard Bruno Cornachione Júnior
ANPCONT/USP (Membro Externo)

Professora Doutora Fátima de Souza Freire
UnB/UFPB/UFRN (Membro interno)

Professor Doutor César Augusto Tibúrcio Silva
Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da
UnB/UFPB/UFRN (Coordenador-Geral)

BRASÍLIA
2011

Este trabalho é dedicado aos meus queridos pais Nilton e Elizabete, que sempre me apoiaram em todos os sentidos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Doutor Jorge Katsumi Niyama por sua valiosa orientação e, principalmente, pela dedicação e colaboração com esse trabalho.

Agradeço, também, aos professores da 17ª turma de mestrado do Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, que contribuíram bastante para minha formação: Paulo Roberto Barbosa Lustosa, César Augusto Tibúrcio Silva, Fátima Souza Freire, Cláudio Moreira Santana, José Dionísio Gomes da Silva, Edílson Paulo, Otávio Ribeiro de Medeiros.

Aos secretários Aline Nunes Feitosa, Rodolfo Lauro Alves dos Santos e Renato Pereira Moço de Oliveira pela presteza e disponibilidade na Secretaria do Programa. A todos os funcionários do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da Universidade de Brasília.

Aos colegas de mestrado: Abimael de Jesus, Domingos Neto, Juliana Grigol, Ludmila Melo, Meg Sarkis, e, especialmente ao Eric Adrian, Ednei Moraes, Eurípedes Rosa, Bruno Fernandes e Daniel Ribeiro, que se tornaram amigos pessoais e compartilharam todos os momentos de felicidade e aflição no mestrado.

À Angélica por me acompanhar em todos os momentos difíceis e me ajudar incondicionalmente na realização deste trabalho.

Aos meus pais Nilton e Elizabete pelo incentivo e apoio nos momentos difíceis.

À minha Avó Eliotéria por sempre estar presente e se orgulhar das minhas conquistas.

RESUMO

Os sistemas contábeis sofreram influência dos ambientes econômico, cultural, político, religioso, educacional, entre outros. Desta forma, cada país desenvolveu características específicas para a prática da contabilidade assim dificultando a compreensão e utilidade da informação contábil em nível internacional. Uma das ferramentas para diminuir essas disparidades entre sistemas contábeis é a adoção de normas internacionais de contabilidade padronizadas emitidas pelo IASB. Este entende que para uma eficiente harmonização e padronização dos sistemas contábeis é necessário mudar as práticas contábeis bem como os métodos de ensino e aprendizagem da Ciência Contábil. Nesse sentido, o IASB tem emitido pronunciamentos, por meio dos IESB, sobre adoção de padrões internacionais da educação contábil, visando a orientar que o ensino e a aprendizagem da contabilidade devem considerar a cultura e o estilo de aprendizagem de cada estudante. Assim, pesquisas sobre a identificação dos estilos de aprendizagem e ambiente cultural do ensino da contabilidade se mostram significantes para o objetivo da padronização às normas internacionais de contabilidade. Pesquisadores tais como Kolb e Hofstede desenvolveram respectivamente pesquisas sobre modelos de identificação dos estilos de aprendizagem e ambiente cultural, os quais obtiveram grande aceitação no meio acadêmico. Diante do exposto, foram aplicados os modelos de Kolb e Hofstede aos estudantes de Ciências Contábeis do Distrito Federal com o objetivo de identificar o estilo de aprendizagem e as dimensões culturais, bem como interrelação entre eles. Os estudantes de Ciências Contábeis do Distrito Federal apresentaram predominância do estilo de aprendizagem “Assimilador”, ou seja, são mais interessados em idéias e conceitos abstratos. Geralmente, as pessoas com este estilo acham mais importante uma teoria à prática. Quanto à dimensão cultural tais estudantes apresentaram a “Masculinidade” como fator predominante. Essa dimensão tem como característica a afirmação, competitividade e maiores ambições. Porém, nota-se que essas não são as únicas características culturais e estilo de aprendizado apresentados pelos estudantes, pois percebe-se que tais variáveis se alteram, principalmente, de acordo com a faixa etária, experiência profissional e tempo de universidade. Quando correlacionada as dimensões culturais com os estilos de aprendizagem, gênero, tempo de universidade, tipo de universidade, faixa etária e característica da escola no segundo grau, percebe-se que estas correlações não podem explicar a preferência nos estilos de aprendizagem, porém existe associação positiva entre tais variáveis.

Palavras-Chave: Estilo de aprendizagem, cultura e Contabilidade.

ABSTRACT

The accounting systems were influenced by the economic, cultural, political, religious, educational environments. Thus, each country has specific features to the practice of accounting difficult understandability and usefulness of internationally accounting information. One of the tools to reduce these disparities between the accounting systems is the adoption of international accounting standard, which are issued by the IASB. The IASB believes that for effective harmonization and standardization of accounting systems is necessary to change the accounting practices and methods of teaching and learning of accounting science. In this sense, the IASB has issued statements through the IESB, on adoption of international standards of accounting education, such pronouncements that guide teaching and learning of accounting should consider the culture and learning styles of each student. Thus, research on the identification of learning styles and cultural environment of the teaching of accounting to show significant goal for the standardization of international accounting standards. Scholars such as Kolb and Hofstede developed research models respectively for identifying learning styles and cultural environment, which gained wide acceptance among researchers. Given the above, we applied the models of Kolb and Hofstede students of Accounting Sciences from the Federal District in order to identify the learning style and cultural dimensions as well as the influence of such a cultural environment in learning styles. Students of Accounting in Distrito Federal were predominant learning style "assimilating" because they are more interested in ideas and abstract concepts. Generally, people with this style find it more important that a theory of practice. As for the cultural dimension, such students were "Masculinity" as a predominant factor. This dimension is characterized by the assertion, competitiveness and greater ambitions. However, note that these are not the only cultural characteristics and learning style presented by the students, we find that these variables vary primarily according to age, work experience and time university. When correlated with the cultural dimensions of learning styles, gender, duration of university, university type, age and character of school in second grade, one realizes that this correlation can not explain the preference in learning styles, but there is a positive association between such variables.

Keywords: Learning style, culture and Accounting.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Dimensões contábeis de Gray.....	43
Figura 2. Ciclo de aprendizagem de Kolb.....	51
Figura 3. Círculo de aprendizagem experimental.....	54
Figura 4. Plano cartesiano de correlação entre os eixos CA-EC e EA-OR	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Relação entre gênero e cultura..	72
Gráfico 2. Relação entre gênero e cultura.	77
Gráfico 3. Relação entre tipo de universidade e cultura.....	78
Gráfico 4. Relação entre experiência profissional e cultura.	79
Gráfico 5. Relação entre faixa etária e cultura.	81
Gráfico 6. Relação entre tipo de escola no segundo grau e cultura.	83
Gráfico 7. Dispersão dos estilos de aprendizagem.	85
Gráfico 8. Estilos de aprendizagem da amostra.	87
Gráfico 9. Relação gênero e estilo de aprendizagem.....	88
Gráfico 10. Relação faixa etária e estilo de aprendizagem.	89
Gráfico 11. Relação tempo de universidade e estilo de aprendizagem.....	91
Gráfico 12. Relação tipo de universidade e estilo de aprendizagem.....	92
Gráfico 13. Relação experiência profissional e estilo de aprendizagem.....	93
Gráfico 14. Correlação estilo e cultura.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças essenciais entre sociedades individualistas e coletivistas.....	34
Quadro 2: Diferenças essenciais entre sociedades femininas e masculinas.	36
Quadro 3: Diferenças essenciais entre sociedades com grande e pequena distância hierárquica.	38
Quadro 4: Diferenças essenciais entre sociedades com baixo e elevado controle à incerteza.	39
Quadro 5: Diferenças entre sociedades com alta e baixa orientação a longo prazo.	40
Quadro 6: Relação entre etapas do ciclo de aprendizagem e pontos fortes da aprendizagem	49
Quadro 7: Preferências de estilo de aprendizagem, por disciplina ou profissão	54
Quadro 8: Cálculo das variáveis (EC, OR, CA, EA).	59
Quadro 9: Correlação entre os eixos CA-EC e EA-OR.	59
Quadro 10: Distribuição dos cursos de Ciências Contábeis.....	67
Quadro 11: Características do ensino superior em contabilidade.....	67
Quadro 12: Características dos estudantes de Contabilidade quanto aos cursos presenciais.	68
Quadro 13: Características do ensino superior em contabilidade no DF.	69
Quadro 14. Frequência dos estilos de aprendizagem de Kolb.....	82
Quadro 15: Qui-Quadrado entre Estilo de aprendizado e variáveis sociais.	97
Quadro 16: Qui-Quadrado entre Dimensões Culturais e demais variáveis.....	98
Quadro 17: Qui-Quadrado entre Dimensões Culturais e demais variáveis.....	99
Quadro 18: Teste de Correlação de Pearson entre Dimensões Culturais e Estilos de aprendizagem.....	100

Quadro 19: Teste do Qui-quadrado para Dimensões Culturais e Estilo de aprendizagem.104

Quadro 20: Correlação de Pearson entre estilos de aprendizagem e dimensões culturais.105

LISTA DE SIGLAS

AECC - *Accounting Education Change Commission*

AICPA - *American Institute of Certified Public Accountants*

CBA - Ciclo Básico de Alfabetização

CRC-DF - Conselho Regional de Contabilidade do Distrito Federal

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ESPAM - Escola Superior Professor Paulo Martins

FEA-RB/USP - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

FACOCBR - Faculdade COC de Brasília

FASEP - Faculdade Serrana de Ensino Superior

FACIPLAC - Faculdade Integradas da União do Planalto Central

FAEFD - Faculdade Alvorada de Educação Física e Desporto

FACISCESP - Faculdades Integradas UNICESP

FACITEB - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Brasília

FAMATEC - Faculdade do Meio Ambiente e de Tecnologia de Negócios

FET - Faculdade Evangélica de Taguatinga

FAPRO - Faculdade Projeção

FACITEC - Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas

IASB – *International Accountants Standard Board*

IBM - *International Business Machines Corporation*

IBMEC - Faculdade de IBMEC Distrito Federal

IES Instituição de Ensino Superior

IES – *International Education Standard*

IESB – *International Education Standard Board*

IESA - Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia

IFAC - *International Federation of Accountants*

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISAR/UNCTAD - *Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting / United Nations Conference on Trade and Development*

IFAC – *International Federation Accounting Comitee*

UCB - Universidade Católica de Brasília

UDF - Centro Universitário do Distrito Federal

UNB - Universidade de Brasília

UNICEUB - Centro Universitário de Brasília

UNIP - Universidade Paulista

UPIS - Faculdades Integradas da União Pioneira de Integração Social

UNEB - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas

UPIS - Faculdade Integradas da UPIS

UNIEURO - Centro Universitário Euro-Americano

LISTA DE ABREVIATURAS

ILS - *Inventory Learning Style*

LSI - *Learning Style Inventory*

SPQ - *Study Process Questionnaire*

VSM 94 - *Value Survey Module 1994*

IDV - Individualismo

MAS - Masculinidade

OLP – Orientação a Longo Prazo

PDI – Índice de Distância Hierárquica

UAI – Índice de Aversão à Incerteza

OR – Observação Reflexiva

EC – Experiência Concreta

EA – Experimentação Ativa

CA – Conceituação Abstrata

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO LSI - Kolb (<i>Learning Style Inventory</i>) - Português... 119	
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO LSI - Kolb (<i>Learning Style Inventory</i>) - Original Hay Group	120
ANEXO 3 – Autorização do Hay Group para utilizar o LSI 3.1 (<i>Learning Style Inventory</i>)	121
ANEXO 4 – Questionário das Dimensões Culturais de Hofstede – (VSM 1994)	122

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 CONTEXTO	21
1.2 OBJETIVOS DE PESQUISA	23
1.2.1 Objetivo Geral	23
1.2.2 Objetivos Específicos	23
1.3 JUSTIFICATIVA	24
1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	25
1.5 METODOLOGIA	25
1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	26
2 REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 REVISÃO DE LITERATURA.....	27
2.1.1 ESTUDOS SOBRE DIMENSÕES CULTURAIS	27
2.1.2 ESTUDOS SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM	28
2.1.3 ESTUDOS SOBRE EFEITO DA CULTURA SOBRE OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM	30
2.2 AS DIMENSÕES CULTURAIS DE HOFSTEDE.....	31
2.2.1 Dimensões Culturais de Hofstede	31
2.2.1.1 Individualismo (IDV).....	33
2.2.1.2 Masculinidade (MAS)	36
2.2.1.3 Distância Hierárquica ou Distância do Poder (PDI).....	39
2.2.1.4 Aversão à Incerteza (UAI)	40
2.2.1.5 Orientação a Longo Prazo (OLP).....	41
2.2.2 Influência da Cultura na Contabilidade	42
2.2.2.1 Profissionalismo x Controles Legais	44
2.2.2.2 Uniformidade x Flexibilidade	45
2.2.2.3 Conservadorismo x Otimismo.....	46
2.2.2.4 Transparência x Confidencialidade	47
2.3 <i>KOLB'S LEARNIG STYLE</i>	47
2.3.1 Estilos de Aprendizagem de Kolb	47
2.3.1.1 Divergente (EC - OR)	52
2.3.1.2 Assimilador (OR - CA).....	52
2.3.1.3 Convergente (CA - EA).....	52

2.3.1.4 Conciliador ou Acomodador (EA – EC).....	53
3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	57
3.2 APLICAÇÃO DO <i>LEARNING STYLE INVENTORY</i> – (LSI) DE KOLB	60
3.3 APLICAÇÃO DO <i>VALUE SURVEY MODEL 1994 (VSM94)</i>	62
3.3.1 Índice de Distância Hierárquica	63
3.3.2 Índice de Controle de Incerteza	63
3.3.3 Índice de Individualismo	64
3.3.4 Índice de Masculinidade.....	64
3.3.5 Orientação a Longo prazo.....	65
3.3.6 Média utilizada nas afirmativas.....	65
3.4 MÉTODO DE PESQUISA E ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS	66
4 ANÁLISE DOS DADOS	68
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	68
4.1.1 Quanto às Instituições de Ensino Superior.....	69
4.1.2 Quanto aos Estudantes dos Cursos Presenciais.....	70
4.1.3 Quanto às Características do Distrito Federal	70
4.2 CARACTERÍSTICAS CULTURAIS	71
4.2.1 Índice de Controle à Incerteza (UAI).....	72
4.2.2 Índice de Distância Hierárquica (PDI)	73
4.2.3 Índice de Individualismo (IDV)	74
4.2.4 Índice de Masculinidade (MAS).....	75
4.2.5 Índice de Orientação a Longo Prazo - OLP.....	76
4.2.6 Relações entre Cultura e Gênero	76
4.2.7 Relação entre Cultura e Tipo de Universidade (pública x privada)	77
4.2.8 Relações Experiência Profissional x Cultura.....	79
4.2.9 Relações Faixa etária x Cultura	81
4.2.10 Relações entre Tipo de Instituição no Segundo Grau x Cultura	82
4.3 ESTILOS DE APRENDIZAGEM	83
4.3.1 Dispersão dos Estilos de Aprendizagem	84
4.3.2 Gênero x Estilo de Aprendizagem.....	88
4.3.3 Faixa Etária e Estilo de Aprendizagem	89
4.3.4 Tempo de Universidade x Estilo de Aprendizagem.....	90
4.3.5 Tipo Universidade x Estilo de aprendizagem	92

4.3.6 Experiência Profissional x Estilo de Aprendizagem	93
4.3.7 Relações entre Estilo de Aprendizagem e Cultura	94
4.3.7.1 Associação entre Dimensões Culturais e Estilos de Aprendizagem	94
4.3.7.1.1 Individualismo (IDV) e Estilos de Aprendizagem	95
4.3.7.1.2 Masculinidade (MAS) e os Estilos de Aprendizagem	95
4.3.7.1.3 Índice de Distância Hierárquica (PDI) e Estilos de Aprendizagem	96
4.3.7.1.4 Controle à Incerteza (UAI) e Estilos de Aprendizagem	97
4.3.7.1.5 Orientação a Longo Prazo (LTO) e Estilos de Aprendizagem.....	98
4.4 ANÁLISES ESTATÍSTICAS DAS RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS E ESTILO	98
4.5 RELAÇÃO ESTATÍSTICA ENTRE DIMENSÕES CULTURAIS E AS VARIÁVEIS BÁSICAS	100
4.6 ANÁLISE ESTATÍSTICA ENTRE AS VARIÁVEIS DO ESTILO DE APRENDIZAGEM DE KOLB E AS DIMENSÕES CULTURAIS DE HOFSTEDE	103
5 CONCLUSÃO	106
6 REFERÊNCIAS	108

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO

A contabilidade é uma ciência social que é influenciada pelo ambiente em que atua e, desta forma, as características e necessidades de cada país geraram inúmeras práticas contábeis. Assim, diversos fatores impactaram o desenvolvimento desses sistemas contábeis, tais como: sistema legal, econômico, educacional, político, jurídico, cultural, entre outros.

Sistemas contábeis diferentes dificultam a compreensão da informação não só pelas diferentes línguas, mas também pelas diferentes linguagens e métodos utilizados particularmente para cada necessidade. Por conseguinte, a falta de padronização da linguagem contábil provoca entropia entre as informações financeiras e os usuários desta informação por vários motivos, entre os quais: globalização, alta rotatividade do capital investidor e expansão das empresas multinacionais, busca por vários parceiros comerciais, *join-ventures*, fusões ou incorporações.

Verifica-se com a padronização da contabilidade que há a necessidade, cada vez maior, de se estudar a origem das diferenças entre sistemas contábeis para uma convergência mais rápida e eficaz. A convergência às normas internacionais não está atrelada somente às práticas contábeis e à estrutura conceitual, mas também está relacionada à qualidade de ensino da contabilidade.

Desta forma, diversas pesquisas têm reconhecido a importância da harmonização das normas e práticas contábeis entre países e sugerido razões para as diferenças existentes (ELLIOT; ELLIOT, 1996; HALLER; WALTON, 2003; NOBES, 1998; ROBERTS, 2000). Dentre as razões, estabelecidas pelos pesquisadores, que ocasionaram diferenças entre sistemas contábeis, está a cultura na qual se desenvolveu tais sistemas contábeis.

Segundo Nobes (1998), a cultura é fator determinante para as diferenças entre os sistemas contábeis. De acordo com Haller e Walton (2003), o ambiente cultural de cada país influencia os objetivos dos relatórios financeiros, causando, por consequência, diferenças nos procedimentos contábeis que incluem tanto a prática como o ensino da Ciência Contábil.

Para convergência dos padrões contábeis às normas internacionais se faz necessária, também, a harmonização do ensino da contabilidade, bem como considerar os efeitos da cultura nos estilos de aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis.

Quanto ao ensino da Ciência Contábil, o *International Federation of Accountants – IFAC*, o *American Institute of Certified Public Accountants - AICPA*, *Accounting Education*

Change Commission – AECC, Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting / United Nations Conference on Trade and Development - ISAR/UNCTAD têm emitido pronunciamentos sobre o ensino da contabilidade, porém percebeu-se que as diferenças culturais na educação contábil entre os países são grandes. Sendo assim, uma forma de reduzir as disparidades e auxiliar um processo mais rápido de convergência é conhecer os estilos de aprendizagem nos cursos de ciências contábeis em cada sistema contábil.

Nesse sentido, alguns pesquisadores estudaram a influência da cultura nos valores sociais, tais como: Hofstede (1980; 1986; 2001), Gray (1988), Radebaugh (2002), Geertz (1989), Laraia (2006), Weffort (2005), Haller e Walton (2003). Com relação à identificação dos estilos de aprendizagens dos alunos, Lin (2005), Kolb (1976; 1984; 2005), Dunn (1986), Smith (1988), Felder e Silverman (1988), Cerqueira (2000), Willcoxson (1996), Duff (2004) realizaram pesquisas sobre os estilos de aprendizagem no sentido de melhorar e fortalecer a qualidade de ensino. Essas pesquisas identificaram vários estilos de aprendizado e ensino individuais, e que estes são formados no decorrer da vida do estudante, bem como são diretamente influenciados pela cultura.

De acordo com Geertz (1989), a cultura deve ser considerada como um conjunto de mecanismos de controle simbólicos, planos e regras, instruções para governar o comportamento de um indivíduo em um determinado contexto social. Para o autor, é no seu ambiente cultural que a pessoa vai adquirir o material necessário para formar o seu repertório que, assim, passa a ser o seu mapa de referência cultural. Essa referência cultural, quando correlacionada com o ambiente de ensino, estabelece o estilo de aprendizado de cada aluno influenciando no modo de aprender e, conseqüentemente, impacta na qualidade em exercer uma profissão.

Para Walker (1969), o estilo de aprendizado é uma mudança no desempenho resultante da experiência, devendo ser vista como uma oportunidade de crescimento devido à “mudança” e “enriquecimento” que ela acrescenta ao indivíduo. (NÉRICI, 1985, p. 113).

Percebe-se que a cultura e os estilos de aprendizagem caminham correlatos e influenciam no comportamento esperado do aluno e do futuro profissional. Segundo *International Federation of Accountants - IFAC* (2010), com respeito à convergência às normas internacionais da educação contábil, “os educadores desenvolverão programas de educação profissional de contabilidade para responder à evolução das necessidades dos profissionais de contabilidade internacional, bem como às necessidades individuais. Os métodos de ensino devem centrar-se em fornecer aos alunos as ferramentas para a melhor

aprendizagem. Os educadores são livres para adotar os métodos que funcionam melhor em suas culturas particulares”. Portanto, a identificação do ambiente cultural e o impacto da cultura sobre os estilos de aprendizagem tornam-se ferramentas importantes para atingir a qualidade profissional esperada para os contadores.

Considerando esses argumentos sobre cultura e estilo de aprendizado na harmonização e qualidade da educação contábil, levantaram-se os seguintes questionamentos para esta pesquisa: qual a dimensão cultural predominante entre os estudantes de Ciências Contábeis? Qual o estilo de aprendizagem predominante dos estudantes de Ciências Contábeis? E qual a influência da cultura sobre os estilos de aprendizagem desses estudantes?

Esse estudo é baseado na pesquisa de Sugahara e Boland (2009) na qual foi investigada, por meio de correlação, se há diferenças entre as dimensões culturais e os estilos de aprendizagem entre os estudantes australianos e japoneses. Sendo que esta utilizou como base as pesquisas de Hofstede e Kolb para identificação das dimensões culturais e do estilo de aprendizagem.

1.2 OBJETIVOS DE PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral é identificar, com base no modelo de Hofstede e Kolb, quais os fatores culturais e os estilos de aprendizagem dos estudantes dos cursos presenciais de contabilidade no Distrito Federal.

1.2.2 Objetivos Específicos

Correlacionar as dimensões culturais identificadas por Hofstede e os estilos de aprendizagem de Kolb para identificar a influência dos fatores culturais e os estilos de aprendizagem dos alunos de Ciências Contábeis dos cursos presenciais do Distrito Federal, bem como identificar as possíveis influências do gênero, faixa etária, experiência profissional, tipo de universidade, tipo de escola no segundo grau no estilo de aprendizado e na cultura dos estudantes.

1.3 JUSTIFICATIVA

Em 2003, o IFAC editou os Padrões Internacionais de Educação em contabilidade - IES e tem incentivado sua adoção como base para que seus membros possam encontrar o esperado desenvolvimento e habilidades dos profissionais em Ciências Contábeis. Com a convergência às normas internacionais, há uma necessidade de se conhecer os fatores que influenciaram cada sistema contábil como a cultura e o sistema educacional, a fim de avaliar e melhorar a qualidade da educação contábil e posteriormente aumentar a qualidade das informações contábeis. Desta forma, definir os estilos de aprendizagem e os fatores culturais auxiliam a diminuir as diferenças entre os sistemas, bem como melhora o desempenho acadêmico, além de formar profissionais da área contábil com maior discernimento e poder de discussão.

A importância de qualificar o processo educacional torna o conhecimento dos estilos de aprendizagem um elemento para auxiliar no aprimoramento dos currículos e das técnicas de ensino. Não obstante a isso, os IES não fornecem quaisquer orientações específicas para auxiliar na escolha dos métodos de ensino adequados para o ambiente cultural específico, tendo em vista os diferentes estilos de aprendizado, porém flexibilizam a incorporação de métodos de ensino em seus programas educacionais.

Desta modo, no Brasil, tem-se a necessidade de pesquisas sobre a predominância do estilo de aprendizagem dos alunos de ciências contábeis, assim como estudos da influência cultural sobre esses estilos, para que se possa adaptar ao processo de ensino promovido pelo IFAC.

Ressalta-se, ainda, que no Brasil há pesquisas sobre o ambiente cultural e o estilo de aprendizagem dos estudantes, porém não existem pesquisas relacionadas à influência da cultura sobre os estilos de aprendizagem.

Para o processo de padronização da educação contábil é necessária a avaliação e o conhecimento das divergências entre os sistemas de ensino. A descoberta do estilo de aprendizagem e da influência cultural fornece base para a melhora do ensino, e para dimensionar as expectativas profissionais quanto aos futuros contadores.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Foram analisadas as dimensões culturais, com base na abordagem de Hofstede, e os estilos de aprendizagem, com base no Inventário de Kolb, dos estudantes do curso presencial de Ciências Contábeis do Distrito Federal. Delimita-se a pesquisa ao curso de Ciências Contábeis, haja vista a recente demanda pela harmonização dos padrões educacionais às normas internacionais da educação contábil, com isso, torna-se importante a identificação do ambiente cultural e dos estilos de aprendizagem com vistas à qualidade no ensino da contabilidade.

Especificamente quanto à região, foi delimitado o Distrito Federal, pois apresenta como característica influência cultural de todas as regiões do Brasil. O Distrito Federal foi povoado por imigrantes oriundos do Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste, resultando em uma população cuja influência cultural é diversificada, o que poderá acarretar em maiores diferenças na identificação dos estilos e da cultura dos estudantes. Além disso, o Distrito Federal apresenta um número expressivo de universidade/faculdade (22) com 4.327 alunos matriculados no curso de Ciências Contábeis. Os cursos de Ciências Contábeis à distância foram excluídos da amostra, pois não há banco de dados sobre a identificação dos alunos.

A aplicação dos modelos de Hofstede e Kolb foi escolhido devido a grande utilização em publicações internacionais e por serem referência em estudos envolvendo, respectivamente, ambientes culturais e estilos de aprendizagem. As publicações internacionais envolvendo tanto as pesquisas de Hofstede e Kolb fornecem segurança quanto à aplicação de seus modelos para os estudantes de Ciências Contábeis do Distrito Federal.

1.5 METODOLOGIA

Para esta pesquisa foi adotado o caráter teórico-empírico qualitativo e quantitativo que, de acordo com Bêrni (2002, p. 237) “descrevem as qualidades de determinados fenômenos ou objetos de estudo”.

Quanto ao objetivo geral foi utilizado o caráter exploratório com a aplicação de dois questionários: VSM (1994) e LSI 3.1 para identificar as dimensões culturais e os estilos de aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis.

A identificação das dimensões culturais foi feita com base nas pesquisas de Hofstede (1986; 2001), com base na aplicação do questionário *Value Survey Model –VSM* (1994). Este

foi desenvolvido por Hofstede e identifica índices para cinco dimensões culturais: Individualismo, Masculinidade, Distância Hierárquica, Aversão à Incerteza e Orientação a Longo Prazo. Cada dimensão cultural demonstra comportamentos predominantes de certa sociedade.

Para a obtenção dos estilos de aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis do DF, foi aplicado o questionário *Learning Style Inventory* – LSI 3.1 de Kolb cujo desenvolvimento se deu por meio das pesquisas de David Kolb (1976; 1984; 2005), nas quais identificou quatro modos de aprendizado: Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceituação Abstrata e Experiência Ativa. Esses quatro modos de aprendizado quando correlacionados diametralmente dois a dois revelam quatro estilos de aprendizagem dos alunos: Acomodador, Divergente, Convergente e Assimilador.

Quanto ao objetivo específico, identificação da influência cultural sobre os estilos de aprendizagem, foi realizada correlação entre as dimensões culturais e os estilos mencionados. Para isso utilizaram-se bases estatísticas, tais como: teste do *Qui-Quadrado*, Teste de Correlação de *Pearson e V-Cramer*, visando a identificar se há associação entre tais variáveis.

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação foi desenvolvida com a seguinte sequência de conteúdos: no capítulo 1, constam a introdução, identificação do problema, objetivo geral e específico, justificativa da pesquisa, delimitação do estudo, a metodologia e essa estrutura. No capítulo 2, apresentam-se o referencial teórico sobre revisão de literatura, dimensões culturais de Hofstede, cultura contábil e estilos de aprendizagem de Kolb. O capítulo 3 descreve a metodologia utilizada na pesquisa. O capítulo 4 demonstra a análise dos dados obtidos por meio da aplicação dos questionários. O capítulo 5 traz a conclusão e sugestões para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

2.1.1 ESTUDOS SOBRE DIMENSÕES CULTURAIS

A cultura é um tema bastante discutido entre os pesquisadores os quais descrevem a curiosidade do homem em entender as diferenças comportamentais entre os povos, as maneiras como cada indivíduo age e como cada cultura se relaciona. Entre os pesquisadores sobre cultura estão: Willians (1987), Geertz (1989), Bosi (1996), Tylor (1975), Kroeber e Klucholn (1952), Ver Dubos (1976), Hofstede (1980;1986;2001). Estes buscaram explorar o conceito de cultura aliada às abordagens sociológica, filosófica e antropológica.

Baseado nessas abordagens, Hofstede em sua obra *Culture's Consequences* (1980) desenvolveu um método de identificação de dimensões culturais no qual resumiu em cinco dimensões todas as características culturais de uma sociedade. Logo, sua pesquisa obteve um alto índice de aceitação e com isso foi replicada por outros pesquisadores.

Internacionalmente a pesquisa com maior robustez foi a de Gray (1988) “*Toward A Theory of Cultural Influence on the Development of Accounting System Internationally*” que correlacionou as dimensões culturais (Individualismo, Distância Hierárquica, Aversão à Incertezas e Masculinidade) com os valores contábeis (Uniformidade, Conservadorismo e Transparência). Tal pesquisa revelou que as dimensões culturais têm forte relação com os valores contábeis, principalmente na relação entre Individualismo e Distância Hierárquica com Uniformidade e Flexibilidade, Aversão à Incerteza e Conservadorismo, e Masculinidade com Transparência. Outra pesquisa realizada com base nas dimensões culturais de Hofstede, foi desenvolvida por Choi (2008), na qual foi observado e comparado o impacto da cultura sobre os *Web Sites* da Nova Zelândia e Coréia do Sul.

Segundo Baskerville (2003), o número de estudos com as dimensões de Hofstede tem aumentado cada vez mais e diversos pesquisadores em contabilidade têm utilizado tais dimensões tais como, Yamamura, Frakes, Sanders, e Ahn (1996), O'Connor e Ekanayake (1997), Harrison (1992,1993), O'Connor (1995), Nicholson, George, e Church (1997), Lal, Dunk, e Smith (1996), Chow, Harrison, McKinnon, e Wu (1999), Chow, Shields e Wu (1999), Chow, Kato, e Shields (1994), e Awasthi, Chow, e Wu (1998). Em outras áreas, as dimensões culturais de Hofstede são utilizadas por diversos autores tais como: Tsui (1996),

Goodwin e Goodwin (1999), Cohen, Pant, e Sharp (1992, 1993, 1996), e Aloese, Perera, e Chua (1998), Choi e McDonald (1992), Chow, Chau, e Gray (1995), Douppnik e Salter (1995), Eddie (1997), Emenyonu e Gray (1996), Fechner e Kilgore (1993), Hussein (1996), MacArthur (1996), Morosini, Shane, e Singh (1998), Salter e Niswander (1995), Sengupta, Pourjalali, e Ordway (1998), e Sudarwan e Fogarty (1996).

No Brasil as pesquisas têm como objetivo a identificar as dimensões culturais na cultura organizacional das empresas e comparar tais dimensões entre países de acordo com a classificação elaborada por Hofstede (1986), entre esses autores estão: Casagrande (2009), Ferreira (2008) e Meurer (2005) que identificaram quais dimensões culturais influenciavam o comportamento e atitudes dos funcionários em determinados setores ou ramos específicos de empresas em áreas militares, empresas multinacionais, setor público.

2.1.2 ESTUDOS SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Os estilos de aprendizagem têm sido objeto de estudo em todas as áreas de conhecimento, incluindo a Contabilidade. Tais pesquisas visam a identificar e usar os estilos de aprendizagem como um meio para aprimorar e empregar as estratégias de ensino e modelos instrucionais adequados para que profissionais de Contabilidade alcancem de maneira eficaz os objetivos e finalidade da Ciência Contábil. Quanto aos alunos, as pesquisas evidenciam a importância em utilizar estratégias de aprendizagem para melhorar o desempenho destes (SILVA, 2006).

Segundo Lai (2003) *apud* Nogueira (2009), afirma-se que os estilos de aprendizagem proporcionam vantagens fundamentais aos professores para a condução das atividades em sala e permite explorar o potencial de aprendizado dos alunos. A definição dos estilos também beneficia os alunos, uma vez que os ajudam a avaliarem seus pontos fortes e explorá-los com maior ênfase para aperfeiçoarem seu aprendizado.

A produção acadêmica, a respeito dos estilos de aprendizado na área de Contabilidade, é mais expressiva no exterior. Pesquisas sobre estilo de aprendizagem são publicadas constantemente nos periódicos internacionais. Alguns pesquisadores desenvolveram inventários para identificar o estilo de aprendizagem dos estudantes, tais como: Kolb (1975), Bigg (1974) e Felder e Solomon (1999). Tais inventários têm como objetivo identificar o estilo de aprendizagem de cada aluno com a finalidade de melhorar o ensino e o desempenho dos alunos.

Mckee, Mock e Ruud (1992) estudaram os estilos de aprendizagem dos estudantes de Contabilidade dos Estados Unidos e da Noruega por meio do inventário de Kolb. Os autores identificaram diferentes estilos de aprendizagem nos dois países. Os Estados Unidos apresentou um estilo convergente que pode ser explicado pelo fato da educação ser mais prática. Já a Noruega apresentou estilo assimilador, que pode ser devido ao ensino ser teórico ou conceitual, logo os autores concluíram que em algumas situações os estudantes de Contabilidade dos Estados Unidos aprendem mais efetivamente. Essa diferença afeta o cenário de educação contábil internacional, especificamente no desenvolvimento de programas educacionais ou de treinamento, pois esses programas devem variar seus modelos para atender a todos os estilos. (SILVA, 2006)

Segundo Metallidou e Platsidou (2007), recentemente tem havido um crescente interesse na investigação de estilos de aprendizagem. Acredita-se que a reflexão sobre seus próprios estilos ajudam os professores a avaliar as necessidades individuais de aprendizagem e diferenciar a sua instrução para acomodar essas tais necessidades. De acordo com Sadler-Smith (2001), dentre os maiores pesquisadores internacionais para os estudos sobre estilos de aprendizagem estão: Willcoxson (1996), Loo (1999), Freedman (1980), Cornwell, Manfredo e Dunlap (1991), Duff (2002;2004), Dunn (1986).

No Brasil as pesquisas identificaram os estilos de aprendizagem dos estudantes universitários entre os diversos cursos existentes. O trabalho de Cerqueira (2000) é o mais robusto nesse sentido, pois pesquisou o estilo de aprendizagem dos estudantes universitários no Brasil, em que utilizou o LSI de Kolb para mais de 2.200 alunos. Outra pesquisa foi a de Barreto, em 1986, que realizou um estudo para identificar o estilo de aprendizagem com os métodos de ensino. Mais recentemente Da Silva (2006) buscou identificar o impacto dos estilos de aprendizagem e de ensino aos estudantes de contabilidade da FEA-RB/USP utilizando o modelo de estilos de aprendizagem de Felder e Solomon para os alunos e Felder e Silvermann para os professores.

Cornachione Júnior (2004) estudou as tecnologias da educação nos cursos de Ciências Contábeis. O autor afirma que é preciso conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos para obterem sucesso no ensino. Para ele, é preciso identificar o perfil dos alunos, instituição e professores, para que haja sucesso na aplicação de um modelo específico de educação, pois os valores e a cultura da sociedade e da instituição educacional influenciam o desenvolvimento das atividades.

Em 1994, Torres e Almeida realizaram, também, estudos com crianças com o objetivo de identificar o estilo de aprendizagem de alunos no processo de alfabetização. Esse

estudo adotou modelo proposto por Dunn (1986) aplicado a crianças cursando o ciclo básico de alfabetização (CBA) em escolas da rede oficial de Ensino do Distrito Federal. Nesse mesmo sentido, Wechsler (1993) aplicou o inventário com intuito de identificar o estilo de aprendizagem dos adolescentes brasileiros e suas habilidades criativas. O resultado encontrado por Wechsler (1993), foi que no Brasil os alunos sentem a necessidade de formar e estar em grupos, pois desta maneira desenvolvem sentimentos e expressam experiências emocionais em sala de aula. (CERQUEIRA 2000)

Outra pesquisa realizada no Brasil foi a de Sobral (1992) o qual desenvolveu um estudo com universitários utilizando o Estilo de Aprendizado de Kolb (LSI) aplicado a 474 alunos do pré-clínico médico da Universidade de Brasília para identificar o estilo de aprendizado. Esse mesmo autor em 1997 aplicou novamente o Inventário de Kolb para um grupo de auto-ajuda, combinando o desenvolvimento de aptidões de aprendizagem com um foco sobre o aprender a aprender. (CERQUEIRA 2000)

2.1.3 ESTUDOS SOBRE EFEITO DA CULTURA SOBRE OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Muitos estudos no exterior têm explorado as diferenças culturais para explicar os estilos de aprendizagem dos estudantes. Tais estudos utilizam vários instrumentos para entender as diferenças entre estilos de aprendizagem por meio da cultura, tais como SPQ (*Study Process Questionnaire*) desenvolvido por Bigg (1987), o de ILS (*Index Learning Style*) elaborado por Felder e Solomon, ILS (*Inventory Learning Style*) criado por Vermunt e o LSI (*Learning Style Inventory*) elaborado por Kolb.

Por exemplo, De Vita (2001) identificou como as condições culturais são refletidas no estilo de aprendizado entre estudantes nacionais e estrangeiros e percebeu que os estudantes estrangeiros tendem a ser mais flexíveis com os tipos de estilos de aprendizagem.

Já Ramburuth e McCormick (2001) compararam os estilos de aprendizagem entre os estudantes australianos e asiáticos com base nas dimensões culturais identificadas de cada país. Levinsohn (2007) examinou as diferenças culturais entre estilos de aprendizagem dos estudantes chineses e os estudantes da Nova Zelândia. Já Auyeung e Sands (1996) realizaram um estudo com estudantes de contabilidade da Austrália, Hong Kong e Tailândia e investigaram influência da dimensão cultural Individualismo/Coletivismo no estilo de aprendizagem, porém esse estudo não considerou todas as dimensões culturais criadas por Hofstede. Em 2002, Jaju *et al* utilizou as quatro dimensões de Hofstede, que posteriormente tornariam-se cinco, para examinar as diferenças culturais nos estilos de aprendizagem dos

estudantes dos EUA, Coréia e Índia, sendo que esse estudo foi o primeiro a correlacionar os estilos de aprendizagem de Kolb com as dimensões culturais de Hofstede. Sugahara e Boland (2009) estudaram a influência cultural sobre os estilos de aprendizagem dos estudantes australianos e japoneses em uma universidade australiana. O objetivo dessa pesquisa era identificar se a cultura impactava no modo de aprender dos estudantes.

Entre os autores que pesquisaram sobre estilos de aprendizagem ou influência da cultura, no Brasil, não há registros de pesquisas sobre a identificação das dimensões culturais correlacionados aos estilos de aprendizado dos estudantes brasileiros. Desta forma, não há possibilidade de identificar os fatores que causam diferenças entre os estilos de aprendizagem dos alunos e, por conseguinte melhorar o ensino nas Universidades Brasileiras de acordo com a necessidade de cada grupo de aluno. A identificação das dimensões culturais auxilia a entender e definir as diferenças entre estilos de aprendizagem, e tal fato se torna importante quando há necessidade de comparação, convergência e harmonização entre sistemas, o que ocorre atualmente com a Contabilidade quando relacionada as suas práticas e ao seu ensino. Nesse sentido esta pesquisa se torna pioneira no âmbito da identificação da influência do ambiente cultural sobre os estilos de aprendizagem dos estudantes.

2.2 DIMENSÕES DE HOFSTEDE E INFLUÊNCIA DA CULTURA NA CONTABILIDADE

2.2.1 Dimensões Culturais de Hofstede

Os pesquisadores Harrison e McKinnon criaram uma estrutura metodológica incorporando a cultura para analisar mudanças nas normas financeiras e o nível de desenvolvimento dos países. A partir desse estudo a cultura foi considerada um elemento essencial no entendimento de como sistemas, de um modo geral, se modificam, pois a cultura influencia as normas e valores de um sistema, bem como o comportamento de grupos e suas interações dentro do sistema.

Segundo Radebaugh (2002, p. 67),

A importância da cultura e suas raízes históricas vêm sendo cada vez mais reconhecidas na contabilidade, embora no passado não houvesse tanta atenção para o estudo dimensões culturais nas literaturas internacionais.

O pesquisador Geert Hofstede (1980) realizou o estudo mais abrangente sobre como os valores de mercado de trabalho são influenciados pela cultura. Hofstede analisou uma grande base de dados recolhidos dos funcionários da IBM, entre 1967 e 1973, abrangendo mais de 70 países. Dos 70 países pesquisados, 27 foram originalmente omitidos das análises dos dados, pois a taxa de resposta se mostrou estatisticamente insignificante. Posteriormente incluiu outras 24 subsidiárias, sendo 10 em países separados e 14 agrupadas em três regiões histórico-geográficas – Países de Línguas Árabes, África Oriental e África Ocidental – pois o número de respostas dos países individualmente era insuficiente. Finalmente, após a retirada de países com pouca significância estatística, a amostra ficou em 50 países e 3 regiões. Desta forma, Hofstede aplicou cerca de 100.000 questionários com 150 questões sobre percepções da cultura organizacional da IBM, que foi escolhida devido ao grande banco de dados sobre os funcionários de diferentes etnias.

Com utilização de análise fatorial, concluiu-se que metade das variâncias encontradas na média dos países podia ser explicada por quatro dimensões básicas. A partir dos resultados iniciais, Hofstede desenvolveu um modelo que identificou quatro dimensões primárias para auxiliar na diferenciação de culturas: Individualismo, Masculinidade, Distância do Poder e Aversão à Incerteza. Geert Hofstede adicionou a Orientação a Longo Prazo, uma quinta dimensão, após a realização de um estudo internacional com mais um instrumento de pesquisa desenvolvido com funcionários e gerentes chineses.

Radebaugh (2002 p. 83) comenta que:

A pesquisa pioneira de Hofstede estava destinada a detectar os elementos estruturais da cultura e particularmente aquelas que eram mais influentes no comportamento em situações de trabalho nas organizações e nas instituições.

Essa foi uma das maiores pesquisas já realizada sobre a cultura, em que psicólogos recolheram informações de empregados de cerca de 50 países. Subsequentemente a essas análises foram identificadas as quatro dimensões dos valores sociais, posteriormente Hofstede e Bond (1988) pesquisando sobre valores culturais dos chineses, descobriram a quinta dimensão: Orientação a longo prazo. Essas dimensões representaram elementos de uma estrutura comum nos sistemas culturais dos países pesquisados.

As pesquisas de Hofstede quanto à influência da cultura nos valores sociais foram desenvolvidas e tiveram como resultados as obras: *Culture's Consequences* (1980;1986;2001), *Culture and Organizations* (1991), entre outras. Tal pesquisa é bastante

utilizada como fonte para diversos pesquisadores tais como: Gray (1988), Choi (1995), Schein (2001), Trompenaars (2004), Casagrande (2009), Meurer (2005).

De acordo com Baskerville (2003), McSweeney (2002), Gernon e Wallace (1995) *apud* Weffort (2005, pág. 140), não é possível ignorar que as pesquisas de Hofstede vêm sofrendo críticas pelo fato de que outras dimensões culturais não foram consideradas tais como, religião e linguagem. No entanto, tais críticas não invalidam a escolha dos estudos de Hofstede, ao menos como ponto de partida de novas pesquisas, o que pode ser confirmado até mesmo na afirmativa de um de seus críticos:

A significância dos níveis de citação de Hofstede pode ser confrontada com os padrões para análise de citações em economia, onde uma publicação datada de 1980 é considerada um “superclássico” se ela alcança 37,42 citações por ano em média no período de 20 anos (DURDEN E ELLIS, 1993). *Culture's Consequences* apresenta média de 94 citações por ano nos últimos dezoito anos. (BASKERVILLE, 2003, p. 3, *apud* WEFFORT, 2005, p. 140).

Ainda segundo Baskerville (2003, *apud* Weffort, 2005),

[...] as citações do *Culture's Consequences* não diminuíram em qualquer disciplina desde sua primeira publicação então as críticas [...] não parecem ter impactado sua aceitação em outras disciplinas as quais, ao invés disso, mostram evidência de sua cumulativa e contínua autoridade.

A seguir serão descritas algumas características sobre as dimensões culturais de Hofstede: Individualidade, Masculinidade, Orientação a Longo Prazo, Distância Hierárquica e Aversão à Incerteza.

2.2.1.1 Individualismo (IDV)

Essa dimensão descreve a relação entre a noção de individualismo e coletivismo que prevalecem em certa sociedade. A dicotomia entre Coletivismo/Individualismo foca o grau em que a sociedade reforça a realização individual ou coletiva nas relações interpessoais. Em uma cultura individualista, as pessoas parecem ser mais inovadoras e têm maior confiança nas relações com partes externas, desafio, liberdade como motivadores extrínsecos quando relacionados com recompensa material. O Individualismo se reflete na medida em que as pessoas enfatizam suas próprias metas sobre os de seu clã ou grupo (HOFSTEDE, 1986).

A relação entre individualismo e coletivismo na sociedade não é apenas em termos de convivência, mas está intimamente ligada às normas sociais. Isso afeta a estrutura da sociedade, bem como outros setores da sociedade tais como: religião, política e economia.

O conceito de coletivismo e individualismo tem recebido considerável atenção na explicação da influência da cultura sobre as diferenças de comportamento, costumes e valores (HOFSTEDE, 2001 *apud* SCHIMMACK *at al.*, 2005).

Uma definição típica dos dois conceitos é o seguinte:

Coletivismo considera um grupo (por exemplo, tribo, família ou Estado) como a unidade primária da realidade e exige que indivíduos sacrificar-se para os interesses da alegada coletiva. O individualismo, por sua vez é um sistema de crenças, atitudes e valores, segundo o qual um ser humano deve pensar e julgar de forma independente, respeitando nada mais do que a soberania do seu ou seus próprios interesses e objetivos. (REALO *at al.*, 2008, p. 448).

Culturas coletivistas analisam os indivíduos como incorporado dentro do grupo, enquanto culturas individualistas colocam ênfase em uma autonomia individual e de independência. Um dos mais citados estudos sobre o individualismo/coletivismo é o realizado por Hofstede, que mostrou que a maioria das culturas ocidentais, como os EUA, são mais individualistas e que a maioria das culturas do Leste Asiático, Africano e da América Latina são mais coletivistas (HOFSTEDE 1986;2001).

O elemento central do coletivismo parece ser a unidade percebida entre várias pessoas de um grupo (HUI, 1988; HUI e TRIANDIS, 1986 *apud* REALO *at al.*, 2008). Já para Markus e Kitayama (1991) é a conexão fundamental entre as pessoas, ou orientação relacional como infere Cruz *at al.*, (2000) e Kagitcibasi (1997) *apud* Chen e West (2008). Como exemplo, Hui e Triandis (1986) *apud* Chen e West (2008) têm argumentado que:

O coletivismo é uma síndrome de sentimentos, emoções, crenças, ideologia e ações relacionadas com a preocupação interpessoal. Ele (coletivismo) é um sentido de unidade com outras pessoas, a percepção de laços e relações complexas, e uma tendência a manter outras pessoas em mente. É o reconhecimento de que a unidade básica de sobrevivência é um grupo (seja qual for o grupo), e não o indivíduo. Preocupação por outros meios que nós estamos andando no mesmo caminho, compartilhando o mesmo destino, e afetando uns aos outros.

Com base no conceito de Hui e Triandis, três aspectos importantes parecem ser a base do coletivismo: (1) a consideração das implicações de decisões e ações para os outros. Este aspecto reflete tendência de uma pessoa a pensar sobre como seu comportamento pode

afetar os custos e benefícios dos outros. (2) Partilha dos outros sucessos. Dado que os objetivos pessoais são muitas vezes incorporadas nos objetivos do grupo, e que estes sejam alcançados através de esforços coletivos. Espera-se, ainda, que os coletivistas dividam a glória de cada um dos resultados. (3) Partilha das respectivas falhas. A falha de uma pessoa pode ser falha de todo o grupo. A preocupação de trazer vergonha para a família, clã ou grupo pode ser um dos maiores receios dos coletivistas.

Já para o individualismo, a principal característica parece ser a separação "de si mesmo dos outros". (KAGITCIBASI, 1997; MARKUS & KITAYAMA, 1991 *apud* CHEN e WEST 2008, pág. 267). Segundo esses pesquisadores, a unidade básica de sobrevivência é o indivíduo, ao invés do grupo. Indivíduos em tais culturas são incentivados a tornar-se independentes dos outros e descobrir e expressar os seus próprios atributos. Três elementos parecem ser a base do individualismo: (1) Independência. Esta característica reflete o valor de um indivíduo com autonomia de julgamento, tomada de decisões e ações. (2) Competitividade, que indica o desejo de um indivíduo de chegar à frente dos outros e lutando por conquistas individuais. (3) Singularidade. "Este componente enfatiza a importância de desenvolver uma única identidade e expressar características que são diferentes das outras" (MARKUS & KITAYAMA, 1991; SINGELIS *at al*, 1995 *apud* CHEN e WEST 2008, p. 268).

De acordo com Hofstede (1986), as diferenças entre sociedades coletivistas e individualistas podem ser resumidas conforme quadro 1:

Sociedades coletivistas	Sociedades individualistas
As pessoas pertencem a grupos ou coletividades que devem cuidar delas em troca de sua lealdade.	As pessoas crescem por si só, depois ele mesmo cuida-se de si e da sua família.
A identidade é função do grupo social a que cada um pertence.	A identidade está baseada no indivíduo.
Crianças aprendem a pensar em termos "nós".	Crianças aprendem pensar em termos "eu".
Harmonia sempre deverá ser mantida e devem ser evitadas confrontações diretas.	Dizer o que se pensa é característica das pessoas honestas.
Comunicação de elevado contexto.	Comunicação de baixo contexto.
Punição é um sentimento de vergonha perante o próprio grupo.	Punição é um sentimento de culpa e à perda do amor próprio.
A finalidade da educação é aprender como fazer.	A finalidade da educação é aprender como aprender.
Os títulos e diplomas permitem acesso a grupos de maior status.	Os títulos e diplomas aumentam o valor econômico e/ou o amor próprio.
Relacionamento empregado-empregador é percebido em condições morais, como uma ligação familiar.	Relação empregado-empregador é um contrato baseado em vantagens mútuas.
Contratar e promover decisões levam grupos distintos de empregados em consideração.	Contratar e promover decisões são de acordo com as habilidades e as regras.
Administração significa administração do relacionamento, a tarefa prevalece sobre o grupo.	Administração é administração de indivíduos a tarefa prevalece sobre a relação.
A relação prevalece sobre a tarefa.	A tarefa prevalece sobre a relação.

Quadro 1: Diferenças essenciais entre sociedades individualistas e coletivistas. Fonte: HOFSTEDE (1986) apud Ferreira (2009, pág. 65). Culture and organizations: software of the mind. New York: McGraw-Hill, 1991, p.87.

2.2.1.2 Masculinidade (MAS)

A dimensão da masculinidade não aponta para diferenças entre homens e mulheres, mas sim à afirmação, competitividade e maiores ambições. Na opinião de Hofstede (1986), a Masculinidade e Feminilidade diferem nos papéis sociais que estão associados com o fato biológico da existência dos dois sexos, em especial nos papéis sociais que são atribuídos aos homens. Culturas rotuladas como masculinizadas apresentam distinção máxima entre o modo como homens e mulheres devem se comportar e cumprir suas vidas. Nessas culturas, espera-se que os homens sejam corretos, ambiciosos e competitivos, para lutar pelo sucesso material. Além disso, sociedades com cultura masculinizada esperam que as mulheres sirvam e cuidem da qualidade moral da vida, das crianças. Por outro lado, culturas femininas definem relativamente sobreposição de papéis sociais para os sexos, na qual, em particular, os homens não precisam ser ambiciosos e competitivos, mas podem ir para uma qualidade de vida diferente do que o sucesso material, os homens podem respeitar o que é pequeno, fraco e lento. (HOFSTEDE, 1986, p. 308).

Hofstede comenta a dicotomia entre sociedades masculinas e femininas:

Culturas masculinas e femininas criam igualmente diferentes modelos de chefe. O chefe masculino revela auto-afirmação, decisão, e é, agressivo. Toma as suas decisões sozinho, mais do que apoiado na decisão grupal. Não tem importância que ele seja ligeiramente machista. Em uma sociedade feminina, o chefe é menos visível, atua mais por intuição do que por decisão e está habituado a procurar o consenso. Os dois tipos de cultura exigem, no entanto, que os chefes sejam pessoas dotadas de uma inteligência e dinamismo acima da média. (HOFSTEDÉ, 1991 *apud* FERREIRA, 2008 p. 70).

Segundo Hofstede (1991) *apud* Ferreira (2008), com relação aos diversos setores de atividade, cada país tem a sua própria característica. Por exemplo, em uma cultura industrializada masculina, destaca-se preferência por tudo que requer eficácia, qualidade e rapidez. Com isso, prefere-se a produção de equipamento pesado por lhes possibilitar uma vantagem competitiva. Por sua vez, as culturas femininas têm uma vantagem relativa nos serviços, como a consultoria ou transportes, na fabricação adaptada às especificações do cliente e em tudo que envolver trabalhar com matéria viva, como a agricultura de alto rendimento e a bioquímica.

Estudos têm mostrado que existem valores sociais influenciados por alta (feminilidade) ou baixa masculinidade. No que diz respeito à relação entre esses dois valores culturais Hofstede apresentou as principais diferenças, conforme quadro abaixo:

Sociedades femininas	Sociedades masculinas
Valores dominantes: atenção e cuidado pelos outros.	Valores dominantes: o sucesso e o progresso material.
Os homens e as mulheres podem ser ternos.	As mulheres devem ser ternas e ocupar-se das relações.
Na família, tanto o homem como a mulher se ocupam dos fatos e dos sentimentos.	Na família, os fatos são do domínio do pai e os sentimentos do domínio da mãe.
Rapazes e moças podem chorar, mas não beber.	As moças podem chorar, mas os rapazes não. As moças não devem beber.
Simpatia pelos mais fracos.	Simpatia pelos mais fortes.
O estudante médio constitui a norma.	O estudante excelente é a norma.
Os insucessos escolares são incidentes menores.	O insucesso escolar constitui um desastre.
Aprecia-se a simpatia dos professores.	Aprecia-se a excelência dos professores.
Rapazes e moças estudam as mesmas matérias.	Rapazes e moças estudam matérias diferentes.
Trabalha-se para viver.	Vive-se para trabalhar.
Os gestores apelam para a intuição e procuram o consenso.	Os gestores devem ser decisivos e auto-afirmativos.
Acentua-se a igualdade, a solidariedade e a qualidade de vida no trabalho.	Enfatiza-se a eqüidade, a competição entre colegas e o desempenho.
Os conflitos são resolvidos por meio de negociação e do compromisso.	Os conflitos são resolvidos por meio de confronto.
Todos devem ser modestos.	Os homens mostram autoconfiança, ambição e dureza.
Importância das pessoas e das relações calorosas.	A importância do dinheiro e das coisas.

Quadro 2: Diferenças essenciais entre sociedades femininas e masculinas.

Fonte: HOFSTEDE (1986) *apud* Ferreira (2009, pág. 71). *Culture and organizations: software of the mind*. New York: McGraw-Hill, 1991, p.87.

Além destas diferenças, Hofstede (1980, pág. 296-297) chamou a atenção para algumas características das sociedades femininas ou com masculinidade baixa, tais como:

- acreditam na igualdade entre os sexos;
- baixa separação entre ocupações masculinas ou femininas;
- homens e mulheres podem ser os chefes de casa; e
- homens e mulheres têm o mesmo tipo de educação.

Por outro lado, as sociedades com características masculinas:

- acreditam na diferenças entre os sexos;
- algumas profissões são consideradas ocupações tipicamente masculinas, ao passo que outras ocupações são consideradas tipicamente femininas;
- homens são chefes de família e as mulheres cuidam da casa; e
- homens e mulheres apresentam grau de educação diferenciado.

Com base nos estudos de Hofstede (1986), os comportamentos da sociedade podem ser explicados com base na masculinidade. As sociedades com alto nível de masculinidade demonstram comportamentos arrojados, ambiciosos no qual dinheiro e bens materiais têm grande importância. Com relação a sociedades com baixo nível de masculinidade os comportamentos interpessoais se caracterizam por demonstrar educação e respeito.

2.2.1.3 Distância Hierárquica ou Distância do Poder (PDI)

Essa dimensão cultural, segundo Hofstede, demonstra valores sociais na relação hierárquica entre pessoas, que é uma medida do quanto os membros menos poderosos de uma civilização aceitam e esperam distribuição desigual de poder na sociedade. Ela é medida a partir dos sistemas de valores daqueles que têm menos poder (HOFSTEDÉ, 1991, p. 87).

A Distância do Poder está fortemente relacionada à autoridade hierárquica e foi definida como a extensão a que membros menos poderosos de uma organização ou instituição dentro de um país esperam e aceitam que o poder seja distribuído desigualmente. É explicado mais pelos valores do sistema do que pelo poder dos membros, pois o modo como o poder é distribuído geralmente é explicado a partir do comportamento dos membros mais poderosos, dos líderes.

“A distância hierárquica pode ser definida como a medida do grau de aceitação, por aqueles que têm menos poder nas instituições e organizações de um país, de uma repartição desigual de poder” (HOFSTEDÉ, 1991, p. 42 *apud* FERREIRA 2008 p. 56). A família, a escola e a comunidade, elementos imprescindíveis numa sociedade, são consideradas como instituições, ao passo que diferentes locais de trabalho são considerados como organizações.

O problema básico nessa dimensão é que a diferença humana pode influenciar em áreas como prestígio, riqueza e poder. Diferentes patamares da sociedade medem o *status* e coerência entre essas áreas. Desta maneira, Hofstede traçou as principais diferenças entre as sociedades com alto e baixo índice de Distância Hierárquica, conforme quadro abaixo:

Pequena distância hierárquica	Grande distância hierárquica
As desigualdades entre as pessoas devem ser minimizadas.	As desigualdades entre as pessoas devem existir e são desejáveis.
Deve existir, e existe até certo ponto, uma interdependência entre quem tem mais poder e quem tem menos.	Quem tem menos poder deve depender de quem tem mais; na prática, as pessoas com menos poder oscilam entre a dependência e a contra dependência.
Os pais tratam os filhos como iguais.	Os pais ensinam os filhos a obedecer.
Os filhos tratam os pais como iguais.	Os filhos tratam os pais com respeito.
Os professores esperam que os alunos tenham iniciativa na sala de aula.	Os professores devem tomar todas as iniciativas na sala de aula.
Os professores são especialistas que transmitem verdades impessoais.	Os professores são "gurus" que transmitem uma sabedoria especial.
Os alunos tratam seus professores como iguais.	Os alunos tratam seus professores com respeito.
As pessoas com maior grau acadêmico têm valores menos autoritários que as pessoas de grau acadêmico inferior.	As pessoas com maior grau acadêmico e as com menor mostram valores autoritários idênticos.
A hierárquica nas organizações pressupõe uma desigualdade de papéis, estabelecida por conveniência.	A hierarquia nas organizações reflete uma desigualdade existencial entre indivíduos de maior e menor nível.
A descentralização é comum.	A centralização é comum.
Diferenças salariais reduzidas entre a cúpula e a base.	Diferenças salariais elevadas entre a cúpula e a base da organização.
Os subordinados esperam ser consultados.	Os subordinados esperam que os chefes lhes digam o que fazer.
O chefe ideal é um democrata dotado e competente.	O chefe ideal é um autocrata benevolente.
Os privilégios e símbolos de "status" são mal vistos.	Os privilégios e símbolos de "status" devem existir para a direção e são bem vistos.

Quadro 3: Diferenças essenciais entre sociedades com grande e pequena distância hierárquica.

Fonte: HOFSTEDE (1986) *apud* Ferreira (2009, pág. 59). *Culture and organizations: software of the mind*. New York: McGraw-Hill, 1991, p.87.

2.2.1.4 Aversão à Incerteza (UAI)

Essa dimensão cultural é baseada na incerteza em relação a um único futuro. Essa incerteza é basicamente a vida humana na qual procura enfrentá-la através do domínio da tecnologia, leis e religião.

Hofstede (1986, p. 301) define o índice de aversão à incerteza como "a medida em que os membros de uma cultura se sentem ameaçados pela incerteza ou situações desconhecidas". Em uma cultura de alta incerteza, os educadores estão mais propensos a seguir normas e Leis. Nessas culturas, os povos são socializados para acreditar que a incerteza sobre o futuro é melhor tratada se todo mundo se comporta de acordo com a ampla aceitação orientações e regras. Em sociedades com pouca incerteza, as pessoas estão menos

preocupadas com a imprevisibilidade e portanto, menos propensas a estabelecer um grande número de regras e regulamentos.

A aversão a incerteza está diretamente correlacionada com o nível de estresse, sentido de bem-estar, estabilidade no emprego, abertura para novas experiências, comportamento educacional e familiar. Nesse sentido, Hofstede (1986) em seu estudo apresentou as características das sociedades em ambientes de alta e baixa aversão à incerteza. Para os comportamentos sociais as sociedades com baixa aversão a incerteza apresentam as seguintes características:

Baixo controle da incerteza	Elevado controle da incerteza
A incerteza é inerente à vida e vive-se dia a dia.	A incerteza inerente a vida é percebida como uma ameaça que se deve combater diariamente.
Pouco <i>stress</i> , sentimento subjetivo de bem-estar.	<i>Stress</i> elevado, sentimento subjetivo de ansiedade.
As emoções e a agressão não devem mostrar-se.	As emoções e a agressão podem ser exteriorizadas em público, no momento e lugar apropriado.
Confortável com situações ambíguas e riscos não familiares.	Aceitação de riscos familiares; medo de situações ambíguas e de riscos pouco familiares.
Educação flexível relativamente ao que é sujo e tabu.	Normas estritas para as crianças sobre o que é tabu e sujo.
O que é diferente é curioso.	O que é diferente é perigoso.
Os professores têm o direito de não saber.	Os professores devem ter todas as respostas.
Os alunos apreciam um educador flexível em que as discussões façam parte integrante do processo de aprendizagem.	Alunos confortáveis em situações de aprendizagem estruturadas e preocupados com as respostas certas.
Deve existir menor número possível de regras.	Necessidade emocional de regras, mesmo que sejam ineficazes.
O tempo constitui apenas um marco de referência.	Tempo é dinheiro.
Por vezes é bom não fazer nada; trabalha-se muito apenas quando é necessário.	Necessidade emocional de estar constantemente ocupado; necessidade interior para trabalhar duramente.
A precisão e a pontualidade devem ser aprendidas.	Precisão e pontualidade surgem naturalmente.
Tolerância e moderação prevalecem.	Intolerância de ideias e comportamento anti-conventionais, resistência para inovação.
Motivação pela necessidade de realização, de estima e pertença.	Motivação pela necessidade de segurança, de estima e pertença.

Quadro 4: Diferenças essenciais entre sociedades com baixo e elevado controle à incerteza.

Fonte: HOFSTEDÉ (1986) *apud* Ferreira (2009, pág. 75). *Culture and organizations: software of the mind*. New York: McGraw-Hill, 1991, p.87.

2.2.1.5 Orientação a Longo Prazo (OLP)

Essa dimensão é orientada rumo a virtudes de futuras recompensas baseada na perseverança, resultado do passado e presente como respeito à tradição, à preservação das obrigações sociais. Existe ênfase na prática e no bom comportamento como especificidade da tradição como uma fase cultural. As diferenças entre as sociedades com alta e baixa Orientação a Longo Prazo foram demonstradas por Hofstede (1986), conforme quadro abaixo:

Alta Orientação a Longo Prazo	Baixa Orientação a Longo Prazo
Família é a base da sociedade	Promoção da igualdade
Pessoas mais velhas e homens têm mais autoridade que pessoas jovens	Alta criatividade e individualismo
Forte ética no Trabalho	Trata os outros como gostaria de ser tratado
Mostra respeito pela tradição	Esperam viver nas mesmas regras e padrões existentes
Tem como característica perseverança, lealdade e compromisso	É respeitoso com os outros
Evita fazer qualquer coisa que possa ocorrer perda	Não exitam em realizar mudanças necessárias

Quadro 5: Diferenças entre sociedades com alta e baixa orientação a longo prazo. Fonte: Hofstede (1986, pág. 331).

Hofstede mantém em seu sítio pessoal a identificação das dimensões culturais de cada país e esse banco de dados é utilizado por vários autores que pesquisam sobre influência das dimensões culturais. Porém como as informações apresentadas por meio da pesquisa de Hofstede (1986) foram realizadas há 24 anos, novas pesquisas são oportunas sobre as dimensões culturais tendo em vista que esses fatores não são imutáveis e variam com o decorrer dos anos.

2.2.2 Influência da Cultura na Contabilidade

Da mesma forma que a cultura ocasionou diferenças comportamentais entre os países ou sociedades, os sistemas contábeis também se desenvolveram de forma diferente. Os sistemas contábeis evoluíram para atender à necessidade de cada região sendo influenciado pelo comércio, colonização, religião, moeda, sistema financeiro, sistema legal, sistema

educacional, tipo de governo, entre outros. Tais fatores são diretamente influenciados pela cultura que se reflete no comportamento de cada indivíduo ou da população.

As pesquisas sobre influência da cultura nos sistemas contábeis foram realizadas primeiramente por Gray em 1988, com base nas dimensões culturais desenvolvidas por Hofstede em 1980. Gray propôs um quadro para uma teoria da relevância cultural na contabilidade. Esse autor, em 1988, publicou no periódico *Abacus* a obra intitulada "Por uma Teoria da Influência Cultural no Desenvolvimento de Sistemas Internacionais de Contabilidade". Essa pesquisa foi um trabalho pioneiro no desenvolvimento da idéia de que a cultura pode influenciar as práticas contábeis. Esse quadro liga os valores sociais aos valores contábeis, sendo a maior contribuição para o estudo das dimensões culturais nos sistemas contábeis.

Segundo Radebaugh (2002, p. 67), "a importância da cultura e suas raízes históricas vêm sendo cada vez mais reconhecidas na contabilidade, embora no passado não houvesse tanta atenção para o estudo dimensões culturais nas literaturas internacionais".

Com base nas dimensões culturais desenvolvidas por Hofstede (Individualismo, Masculinidade, Distância de poder, Aversão à incerteza), Gray fez conexões entre valores culturais e valores contábeis. Desta forma, esse autor percebeu que os sistemas contábeis se diferenciam por quatro dimensões culturais: profissionalismo, uniformidade, conservadorismo, confidencialidade ou restrição à transparência. Essas dimensões resumem a influência do sistema legal, jurídico, educacional, governamental e outros fatores na contabilidade, conforme figura abaixo:

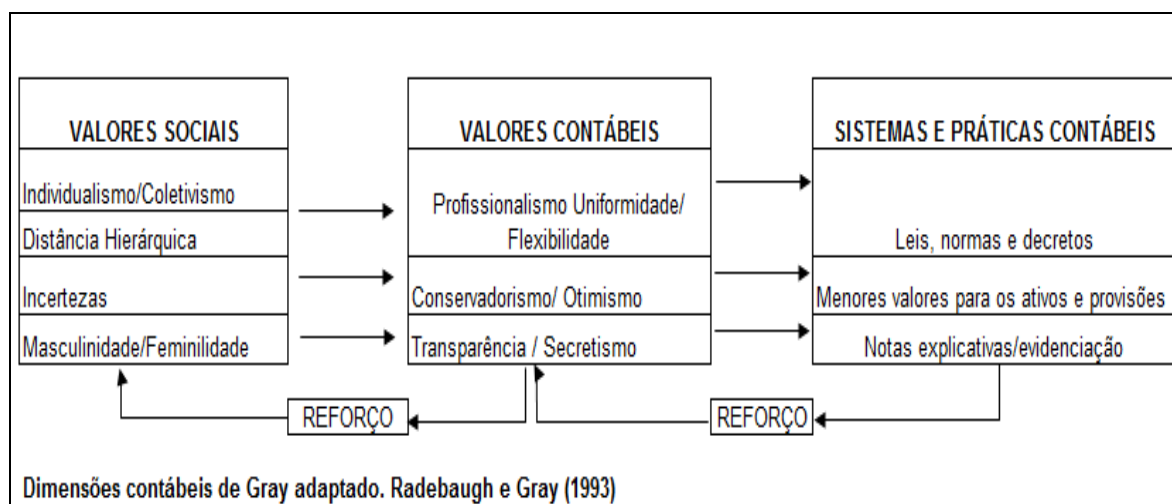


Figura 1. Dimensões contábeis de Gray. Fonte: Radebaugh e Gray (1993)

2.2.2.1 Profissionalismo x *Controles Legais*

De acordo com Gray (1988, pág. 8), essa característica demonstra uma preferência para o exercício de cada julgamento profissional e para a manutenção da auto-regulamentação profissional, em oposição ao cumprimento de exigências legais e normas de controle legal.

Essa dicotomia representa oposição entre profissão contábil forte e fraca. Na primeira, a atuação do profissional é decisiva e auto-regulamentada, não depende de órgãos governamentais normativos e ainda apresenta como característica a presença de apenas uma classe profissional. Já a segunda é representada por diversas normas e legislações e se caracteriza pela atuação do profissional baseada em leis específicas. Desta forma o órgão contábil não tem poder substantivo ou auto-regulamentação e é representado por várias classes de profissionais como contadores e técnicos.

A maior controvérsia é que em alguns países (Alemanha, Suíça, França, Brasil), a profissão contábil é sujeita a regulação pública ou controle legal exercendo controle sobre os padrões contábeis. Por outro lado países como EUA e Inglaterra desenvolveram associações profissionais em contabilidade, na qual exercem a atuação do profissional contábil e mantêm o controle sobre os padrões contábeis.

Segundo Radebaugh e Gray (2002, p. 45)

A relação entre profissionalismo e controles legais é um importante valor da dimensão cultural contábil, pois os contadores são obrigados a adotar atitudes independentes, aumentar seu grau de subjetividade e desenvolver a criticidade para o exercício dos julgamentos contábeis.

Esse mesmo autor cita como exemplo dessa característica a aplicação do “*Fair Value*” em países anglo-saxônicos como forma subjetiva de julgamento dos contadores. Já em outros países a atuação do profissional em contabilidade é limitado por leis, normas e outros instrumentos normativos, inibindo a atuação dos contadores em seus julgamentos.

Conforme identificado por Gray (1988), o profissionalismo pode ser identificado em dois níveis: o nível de o indivíduo fazer julgamentos profissionais e o nível legal sobre o governo, profissão e instituições reguladoras.

Nessa mesma linha de pensamento Belkaoui (1990;1995) *apud* Chanchani e Willett (2004, pág. 129) comentam:

o profissionalismo é considerado uma dimensão central de valores contábeis, pois os contadores são obrigados a fazer julgamentos profissionais em matéria de avaliação/mensuração em vários aspectos da divulgação das informações financeiras. Tais julgamentos são feitos por contadores a um maior ou menor grau em diversas partes do mundo, dependendo de vários fatores, incluindo os requisitos legais e estatutários prevaletentes sobre a prática profissional.

Ainda na visão de Chanchani e Willet (2004), em nível organizacional, o desenvolvimento de organismos de contabilidade em várias partes do mundo reflete diferentes graus de autorregulação das organizações profissionais. Os Estados Unidos e o Reino Unido possuem um maior grau de autonomia e auto-regulação do que os da Europa continental. Pesquisadores como Gray e Coenenberg (1984), Holzer (1984), Nobes e Parker (1995), e Taylor e Turley (1986) sustentam a tese acima do profissionalismo, e há pouca discordância de que este é um conceito importante na contabilidade. Tal dimensão cultural contábil está correlacionada com as dimensões Individualismo/Coletivismo de Hofstede.

2.2.2.2 Uniformidade x Flexibilidade

De acordo com Radebaugh e Gray (2002, pág. 46), “a uniformidade é significativa característica cultural contábil, pois atitudes como uniformidade, consistência e comparabilidade são essências para o fortalecimento dos princípios contábeis.”

A Uniformidade é a padronização ou unificação das práticas contábeis. Representa apenas uma única interpretação contábil, independente do tipo ou tamanho da empresa. Por outro lado, a dimensão Flexibilidade demonstra diversidade na interpretação da norma contábil, tendo como premissa o tipo de empresa, tais como; Sociedades Anônimas - S/A, Limitadas - LTDA, Micro Empresas - ME e Empresas de Pequeno Porte – EPP, bancos, entre outros. De acordo com as pesquisas de Hofstede, essa relação dicotômica está relacionada com a dimensão cultural Distância Hierárquica.

Segundo Gray (1988, p. 8),

a uniformidade é a preferência para a execução de semelhantes práticas contábeis entre as empresas e uso consistente de tais práticas ao longo do tempo, ao contrário da flexibilidade, que de acordo com as circunstâncias percebidas cada empresa mantém contabilidade específica. Esta dimensão, portanto, consiste em pelo menos dois componentes: a consistência intertemporal das práticas contábeis e uniformidade na aplicação das políticas contábeis e das regras nas empresas.

Houve uma grande variação na aplicação dos princípios contábeis entre empresas e países. Na França, por exemplo, um plano de contabilidade uniforme tem sido seguido tendo em vista a preocupação de facilitar o planejamento nacional. Isto está em contraste com as práticas no Reino Unido e dos Estados Unidos, onde há uma percepção da necessidade de flexibilidade na adoção de políticas contábeis. Escritores como Arpan e Radebaugh (1985), Choi e Mueller (1984), Holzer (1984), e Nobes e Parker (1995) apresentaram argumentos em favor da uniformidade de tratamento como uma noção central por trás da prática contábil.

2.2.2.3 Conservadorismo x Otimismo

A importância dessa dimensão é comentada por Sterling, (1967, pág. 110), como “o mais antigo ou provavelmente o mais persuasivo princípio contábil.”

Essa dualidade refere-se à prática contábil conservadora a qual considera em ambientes de incerteza, menores valores para os ativos e maiores valores para o passivo, sempre que se apresentarem alternativas igualmente válidas para a quantificação das variações patrimoniais que alterem o Patrimônio Líquido. Essa prática demonstra um sistema contábil com informações cautelosas quando há dúvidas sobre a realização de ativos ou exigibilidade dos passivos. De acordo com os estudos de Hofstede o conservadorismo está correlacionado com a aversão à incerteza.

Gray (1988, p. 8) define conservadorismo como “uma preferência por uma contabilidade cautelosa, para lidar com a incerteza dos eventos futuros em oposição a uma mais otimista.” O conservadorismo aqui fundamentalmente significa prudência ou o uso de cautela e implica que os contabilistas que são conservadores devem antecipar perdas. Este termo é usualmente utilizado para comparar sistemas contábeis em diferentes partes do mundo, que vão desde uma abordagem fortemente conservadora na Europa Continental a atitudes menos conservadoras entre os contadores no Reino Unido e os Estados Unidos. Gray (1988) sugere, ainda, que tais diferenças são reforçadas pelo desenvolvimento relativo dos mercados de capitais, as pressões diferentes dos interesses dos usuários, bem como a influência da legislação fiscal sobre contadores nos países em questão. Chanchani e Willet (2004), Arpan e Radebaugh (1985), Beeny (1975, 1976), Choi e Mueller (1984), Nobes (1992) e Sterling (1967) citam a importância do conceito de conservadorismo na prática da contabilidade.

Radebaugh e Gray (2002, pág. 47) afirmam que “o impacto do conservadorismo reflete um sistema contábil o qual demonstra a relação entre o desenvolvimento do mercado

de capitais, os diferentes interesses (governo, acionistas, investidores) e influência de leis fiscais.”. Tais características influenciam o comportamento tanto da contabilidade como dos usuários da informação contábil.

2.2.2.4 Transparência x Confidencialidade

A transparência na informação contábil significa qualidade, utilidade e tempestividade na informação contábil. Tal dimensão cultural contábil está atrelada à apresentação de todas as informações das demonstrações financeiras de uma forma clara, fidedigna e de acordo com os princípios contábeis. A necessidade de tomada de decisão rápida, bem como a velocidade do capital investidor impulsiona e fomenta a valorização dela nas demonstrações financeiras.

Gray (1988) define transparência como “um atributo fundamental de contabilidade que deriva da quantidade de informações divulgadas para os usuários da informação contábil.” Essa dimensão cultural contábil está ligada com as dimensões Masculinidade/Feminilidade de Hofstede.

Jaggi (1975) *apud* Chanchani e Willett (2004) denominam a dimensão confidencialidade como de gestão, pois as empresas muitas vezes divulgam o mínimo de informação nas demonstrações financeiras. Algumas pesquisas têm demonstrado que a confidencialidade varia consideravelmente entre países, especialmente entre a Europa continental e os Estados Unidos (ARPAN & RADEBAUGH, 1985; BARRETT, 1976; CHOI E MUELLER, 1984 *apud* RADEBAUGH, 2002). Tais diferenças podem ser reforçadas pelo desenvolvimento diferenciado dos mercados de capitais e da natureza da propriedade das ações, que ofereçam incentivos para a divulgação conforme comentado por Watts (1977) *apud* Chanchani e Willett (2004, pág. 130).

2.3 KOLB'S LEARNIG STYLE

2.3.1 Estilos de Aprendizagem de Kolb

Os Estilos de Aprendizagem ajudam a explicar porque uma criança é capaz de dizer todo alfabeto após ler um livro de alfabetização, enquanto que outra possui o mesmo comportamento brincando com Blocos de Construção que tenham letras, e ainda outras aprendem por meio de músicas como, por exemplo, a Canção do ABC. A existência de um ou

mais estilos de aprendizagem em cada indivíduo está ligada a características fisiológicas do próprio cérebro humano. No tocante ao ensino, o conhecimento dos estilos presentes nos alunos permite uma preparação adequada do material e dos recursos que serão utilizados no processo de ensino. (KOLB, 2005, *apud* PATON *at al.*, 2009)

Ainda segundo Kolb (2005) *apud* Paton *at al* (2009), um Estilo de Aprendizagem é um método pessoal e único que um indivíduo usa para adquirir conhecimento. Representa não o que a pessoa aprende, mas sim o modo como ela se comporta durante o aprendizado. São as qualidades e preferências nos modos dos indivíduos em conduzir as informações e os processos (FELDER, 1996).

Para Kolb (1984, p.24) os estilos de aprendizagem podem ser definidos como um estado duradouro e estável que deriva de configurações consistentes das transações entre o indivíduo e o seu meio ambiente.

Para o autor, esses estilos, no processo de ensino e aprendizagem, proporcionam vantagens fundamentais aos professores para a condução das atividades em sala e permite explorar melhor o potencial de aprendizado dos alunos. O mesmo autor acrescenta que a definição dos estilos também beneficia os alunos, uma vez que os ajuda a avaliarem seus pontos fortes e explorá-los com maior ênfase para aperfeiçoarem seu aprendizado em sala.

Nesse sentido Kolb desenvolveu o LSI – *Learning Style Inventory*, ou seja, um inventário de estilos de aprendizagem que consiste em identificar os estilos de aprendizagem predominantes dos estudantes por meio de características comuns apresentadas em todo ciclo de aprendizagem, com o objetivo de avaliar e melhorar os métodos de ensino.

Grande parte dos instrumentos, na literatura, que determina a preferência de estilo de aprendizagem, foram criados para alunos do ensino fundamental e médio. Kolb desenvolveu o LSI original para estudantes de pós-graduação em negócios o que tornou o instrumento aplicável para adultos (POYNTER & FELSTEHAUSEN, 1998).

Segundo Cerqueira (2000 p. 54), a teoria da aprendizagem Experiencial de Kolb descreve quatro dimensões de desenvolvimento: estrutura afetiva, estrutura perceptual, estrutura simbólica e estrutura comportamental. Essas estruturas estão interrelacionadas no processo adaptativo holístico do aprendizado. O modo como é modelado o curso do desenvolvimento pode ser descrito pelo nível de estrutura integrativa nos quatro modos de aprendizagem:

- A estrutura afetiva na experiência concreta resulta em vivência de sentimentos mais importantes;

- A estrutura perceptual na observação reflexiva resulta em observações mais aguçadas;
- A estrutura simbólica na conceituação abstrata resulta na criação de conceitos mais apurados; e
- A estrutura comportamental na experimentação ativa resulta em atos maiores e mais complexos.

Segundo Correia e Junior (2005), o Modelo de Kolb trabalha como um inventário de estilos de aprendizagem para fazer a identificação dos mesmos. Este inventário é composto de algumas sentenças com as quais estão associadas a alternativas. Cada uma delas recebe um peso de acordo com o que o estudante acredita melhor descrever suas atitudes e sentimentos no momento em que está aprendendo.

A partir dos pesos que o estudante atribui para as alternativas são calculados quatro índices, que foram desenvolvidos por Kolb e foram influenciados pelos estudos de Dewey, Lewin e Piaget (CLAXTON & MURRELL, 1987, p.25-33). Os quatro índices são: experiência concreta, conceituação abstrata, observação reflexiva e experimentação ativa. O significado desses índices será visto a seguir:

- **Experiência Concreta (EC):** Kolb estabelece que um alto índice em experiência concreta representa uma receptividade à abordagem baseada em experiências, de modo que o aprendizado se baseia em ponderações dos sentimentos. Os indivíduos deste estilo tendem a ser empáticos. Eles geralmente acham abordagens teóricas inúteis e preferem tratar cada situação como um caso único. Aprendem melhor por meio de exemplos específicos nos quais se sintam envolvidos. Estes estudantes tendem a se relacionar melhor com outros estudantes, do que com uma autoridade como o professor e aprendem melhor sentindo. Resume-se em envolvimento.
- **Conceituação Abstrata (CA):** indica um modo de aprendizado analítico e conceitual, que se baseia pesadamente em raciocínio lógico. Estes indivíduos tendem a ser mais orientados a coisas e símbolos, do que a outras pessoas. Aprendem melhor quando orientados por uma autoridade de modo impessoal com ênfase teórica e análise sistemática. Eles se sentem frustrados e aprendem pouco pelo aprendizado através de descobertas de modo desestruturado, como em exercícios e simulações. Esses estudantes assimilam melhor pensando.

- **Observação Reflexiva (OR):** a observação reflexiva indica uma abordagem por tentativas, imparcial e reflexiva. Estes indivíduos aprendem baseando-se fortemente em cuidadosas observações e fazendo julgamentos das mesmas. Eles preferem aprender assistindo aulas, o que lhes dá a possibilidade de exercer o seu papel de observador e juiz imparcial; tendem a ser introvertidos. Tais estudantes aprendem melhor observando.
- **Experimentação Ativa (EA):** indica uma disposição forte em realizar atividades práticas. Estes indivíduos aprendem mais facilmente quando participam de projetos práticos, discussões em grupo e fazendo tarefas em casa. Eles não gostam de situações de aprendizado passivo como assistir a aulas, e tendem a ser extrovertidos e aprendem melhor fazendo. Gostam de tomar decisões.

Cerqueira (2000) detalha as habilidades das dimensões de captação e transformação da experiência e apresenta seus pontos fortes no quadro 6.

ETAPAS DO CICLO DE APRENDIZAGEM	PONTOS FORTES NA APRENDIZAGEM
<p>Experiência Concreta (EC) Enfatiza-se a relação pessoal do estudante com outras pessoas nas situações diárias. Nessa etapa, o estudante tende a confiar mais em seus sentimentos do que em um enfoque sistemático dos problemas e das situações. Em uma situação de aprendizagem, o estudante confia mais em seu critério amplo e em sua capacidade de adaptação as mudanças</p>	<p>Aprendizagem como resultado dos Sentimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender como resultado de experiências específicas. • Relacionar-se com as pessoas. • Ser sensível aos sentimentos e às pessoas.
<p>Observação Reflexiva (OR) São compreendidas as idéias e as situações provenientes de diferentes pontos de vista. Em uma situação de aprendizagem, o estudante confia na paciência, na objetividade e em um juízo cuidadoso, porém, não toma necessariamente nenhuma atitude ou ação. Confia nos próprios pensamentos e sentimentos para formular opiniões.</p>	<p>Aprendizagem por meio da Observação e da Audição</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar cuidadosamente antes de fazer um juízo. • Ver as coisas de diferentes perspectivas. • Buscar o significado das coisas.
<p>Conceituação Abstrata (CA) Compreende o uso da lógica e das idéias, mais que o uso dos sentimentos, para o estudante compreender os problemas ou as situações. Em geral, confia na planificação sistemática e desenvolve teorias e idéias para resolver os problemas.</p>	<p>Aprendizagem por meio de Raciocínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar com lógica as idéias. • Planificar sistematicamente. • Atuação baseada na compreensão intelectual de uma situação.
<p>Experimentação Ativa (EA) A aprendizagem toma a forma ativa – o estudante experimenta com a intenção de influenciar ou modificar situações, e tem um enfoque prático e um interesse pelo que realmente funciona, em oposição à mera observação de uma situação. Aprecia o cumprimento das coisas e gosta de ver os resultados de sua influencia e engenhosidade.</p>	<p>Aprendizagem por meio da Ação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidade para cumprir tarefas. • Envolver riscos. • Influenciar pessoas e acontecimentos por meio da ação.

Quadro 6: Relação entre etapas do ciclo de aprendizagem e pontos fortes da aprendizagem.

Fonte: Cerqueira (2000,p. 87)

Para Kolb (1984) *apud* Silva (2006), o processo de aprendizagem é cíclico, passando por essas quatro fases. Uma aprendizagem bem sucedida irá demandar do aluno de forma flexível a combinação dessas etapas que poderão evoluir para padrões estáveis e duradouros (estilos) que caracterizam a individualidade do aluno. O processo de aprendizagem de Kolb é demonstrado na figura 2:

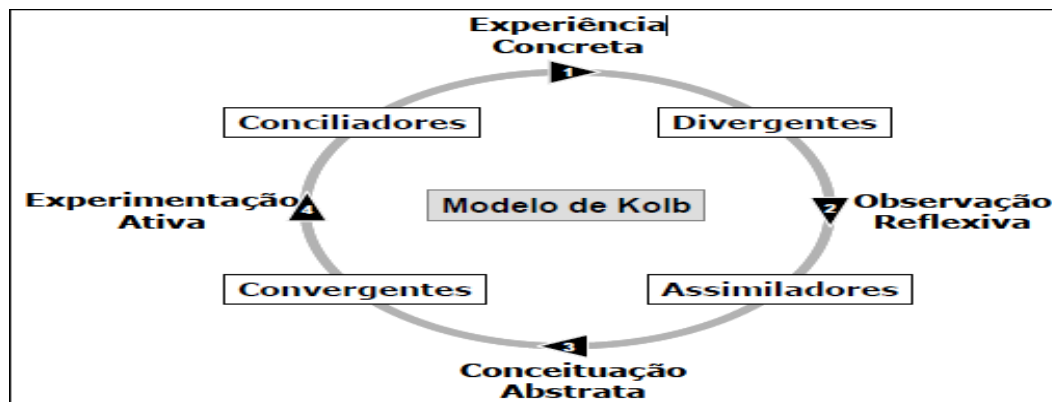


Figura 2. Ciclo de aprendizagem de Kolb. Fonte: Baseado em Claxton & Murrell (1987, p. 25-33) *apud* Cornachione, Jr. (2004).

Segundo Swanson & Holton (2001, p.167-8) “os estudos de Kolb sobre aprendizagem enfatizam a maneira de se criar conhecimento por meio das experiências, dentro do ambiente de recursos humanos. O aprendizado é o processo pelo qual o indivíduo se desenvolve”.

Para Silva (2006) *apud* Cerqueira (2000), no ciclo de aprendizagem Kolb identificou duas dimensões de aprendizagem distintas: percepção ou apreensão e processamento ou transformação. Na primeira, constata-se que algumas pessoas percebem melhor a informação por meio de experiências concretas (como, por exemplo, tocar, ver, ouvir), enquanto outras percebem melhor a informação abstratamente, por meio de conceitos mentais ou visuais, constituindo a oposição: Experiência Concreta *versus* Conceituação Abstrata (EC - CA). Na segunda, encontram-se pessoas que processam melhor a informação fazendo alguma experimentação com ela e outras que processam melhor pela observação reflexiva (pensando sobre as coisas), constituindo a oposição: Experimentação Ativa *versus* Observação Reflexiva (EA - OR).

Essas duas dimensões podem ser combinadas para identificar as quatro categorias de estilos de aprendizagem de acordo com o Modelo de Kolb, como segue:

2.3.1.1 Divergente (EC - OR)

Estudantes divergentes respondem a explicações, mostrando a relação do conteúdo do curso com suas experiências, seus interesses e com a sua carreira futura. O termo divergente caracteriza bem esse estilo, pois se mostram habilidosos em situações que demandam idéias novas (*brainstorming*) e criativas e que exigem capacidade de compreensão das pessoas. Preferem aprender pela experiência concreta e observação reflexiva. São capazes de analisar as situações sob diferentes pontos de vistas e relacioná-los em um todo organizado. Apresentam interesses culturais e artísticos. Gostam de trabalhar em grupos. Para ser efetivo com esse tipo de estudante, o professor deve funcionar como motivador. Questão básica “por quê?” (McCARTHY, 1986). Atuam como músicos, atores, artistas e outros.

2.3.1.2 Assimilador (OR - CA)

Aprendizes assimiladores respondem a informação, apresentando uma organização de forma lógica e beneficiam-se, caso tenham tempo para refletir. São menos focados nas pessoas e mais interessados pelas idéias. Aprendem, sobretudo, por observação reflexiva e conceituação abstrata. São hábeis para criar modelos abstratos e teóricos, mas pouco preocupados com o uso prático dessas teorias. Utilizam raciocínio indutivo e são científicos. Em geral preferem leituras, modelos analíticos e aulas. Para ser efetivo com esse tipo de estilo, o professor deve funcionar como um especialista. Segundo Harb (2001), trabalham com detalhes e pensam de forma linear buscando um encadeamento lógico dos conteúdos. Questão básica “o quê?” (McCARTHY, 1986). Os assimiladores atuam como professores, biólogos, matemáticos.

2.3.1.3 Convergente (CA - EA)

Os aprendizes desse tipo respondem melhor quando têm oportunidade de trabalhar ativamente em tarefas bem definidas e aprendem por ensaio e erro, apoiando-se no ambiente quando se sentem inseguros. Para ser efetivo com esse estilo, o professor deve funcionar como um treinador, oferecendo um guia prático e *feedback*. Utilizam raciocínio hipotético dedutivo, com aplicação prática das idéias, sendo hábeis para definir problemas e tomar decisões. Sentem-se mais confortáveis lidando com conceituação abstrata e experimentação ativa. Relativamente insensíveis, preferindo lidar com objetos ao invés

de pessoas. Preferem tarefas técnicas e problemas a questões sociais e interpessoais. Questão básica “como?” (McCARTHY, 1986). Os indivíduos convergentes atuam como engenheiros e economistas.

2.3.1.4 Conciliador ou Acomodador (EA – EC)

Esse tipo de aprendiz gosta de aplicar o material do curso numa nova situação, na resolução de problemas reais. Para ser efetivo, o professor deverá maximizar oportunidades para que os alunos possam descobrir coisas por eles mesmos. Os estudantes com esse estilo preferem aprendizagem baseada na experimentação ativa e na experiência concreta, fazendo coisas e enfrentando desafios. Agem mais pelo sentimento do que pela análise lógica, gostam de estabelecer metas, fazer trabalho de campo e outros. Questão básica “e se?” (MCCARTHY, 1986). Segundo Kolb (1984), os indivíduos deste estilo atuam como enfermeiros, políticos, gerentes.

Kolb (2005) discorre que os indivíduos aprendem o tempo todo mas não aprendem da mesma maneira, devido a um conjunto único de experiências. Os indivíduos desenvolvem um estilo preferido de aprendizado, o qual representa o modo como eles preferem entender e incorporar novas informações.

Segundo Kolb (2005), um aluno completo ou avançado pode usar todos os estágios do ciclo de aprendizado, independentemente da sua preferência de estilo. Kolb e Fry (1975) afirmam que o aprendizado eficaz sugere ter as quatro diferentes habilidades (EC, OR, CA E EA), mas poucas pessoas tendem a se aproximar do "ideal", a maioria desenvolve uma força ou a orientação voltada para um dos pólos de cada dimensão. Para Kolb (1984) o estilo de aprendizado de cada indivíduo é resultado de uma combinação da hereditariedade, experiências de vidas passadas, e as demandas do atual ambiente.

Kolb e Kolb (2005, p. 194) propõem que a aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo. Não apenas o resultado da cognição, a aprendizagem envolve o funcionamento integrado do pensamento da pessoa como um todo, sentindo, percebendo e se comportando. Conforme a figura a seguir:

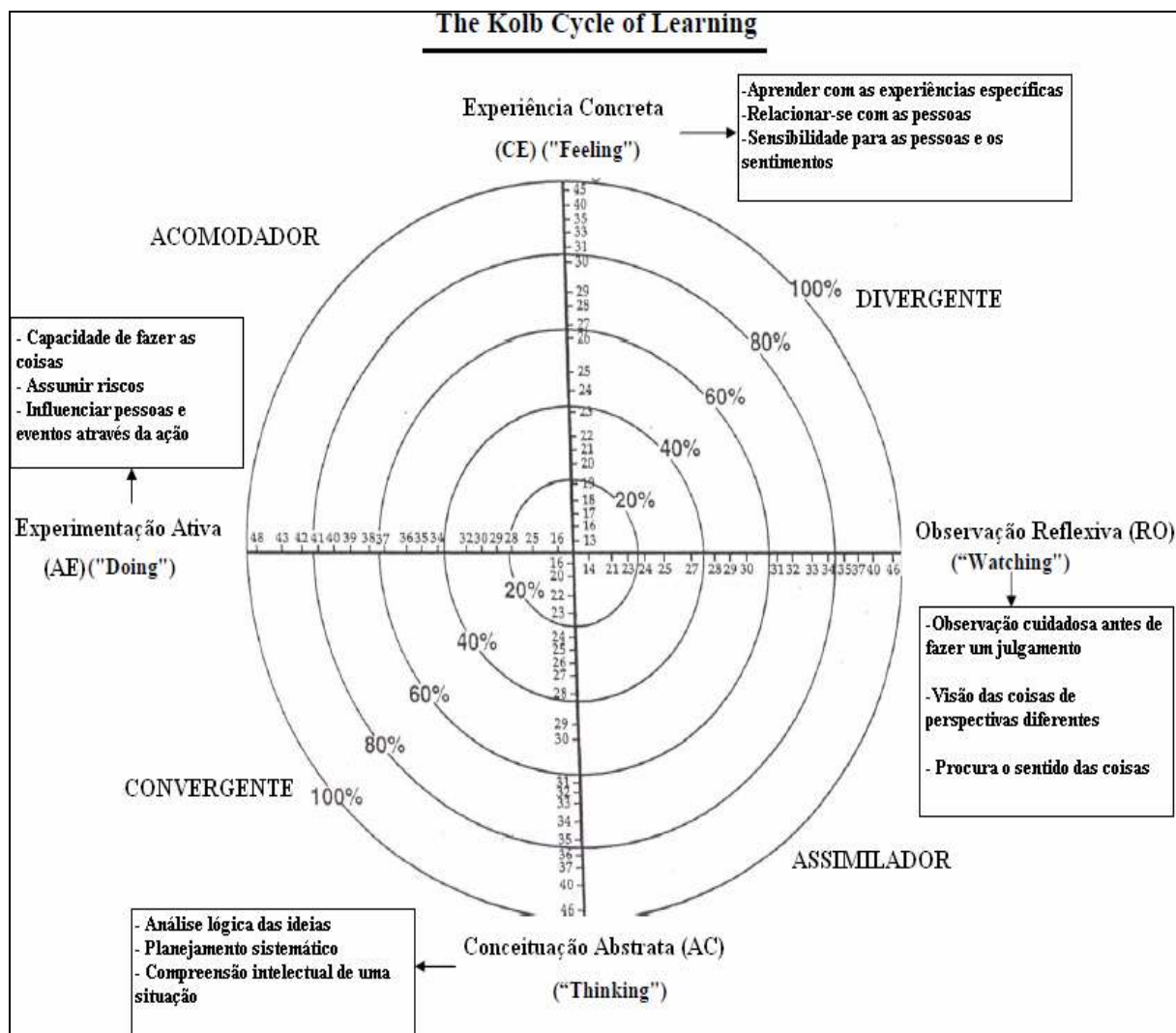


Figura 3. Círculo de aprendizagem experimental. Extraído de *Experimental Learning Theory Bibliography*. Fonte: Alice Kolb e David Kolb (2005)

Para Kolb (1985) a hipótese de pesquisa é que toda aprendizagem eficaz requer esse movimento cíclico dos quatro estilos de aprendizagem, embora cada indivíduo se sinta mais confortável em um dos estilos do ciclo, baseado na sua preferência na extensão das duas dimensões: percepção e processamento. Kolb desenvolveu, então, um instrumento de medida, denominado Inventário de Estilos de Aprendizagem (LSI - *Learning Style Inventory*) para identificar esses quatro estilos.

Analisando o trabalho de Kolb (1984) *apud* Silva *et al* (2006), verifica-se que ele combinou as fases de desenvolvimento com os estilos de aprendizagem e propôs uma abordagem considerando a experiência de aprendizado, ao longo da vida, como composta por aquisição (até os 15 anos de idade), especialização (de 16 aos 40 anos) e integração (acima de 40 anos). Nesse sentido, o uso dessa abordagem representa uma alternativa para servir de base a

um ambiente educacional melhor, adotando recursos e meios mais apropriados, levando em conta, principalmente, os traços dos alunos.

Cerqueira (2000, p.75) *apud* Zubek *at al* (2006) comenta que o grau de confiabilidade e validade do inventário de estilos de aprendizagem de Kolb (1976) foi considerado adequado em pesquisa realizada por Tirados (1985) cujos resultados apontaram “uma boa aceitação do inventário pelos sujeitos, sendo úteis e interessantes os aspectos que pretende valorizar e os resultados obtidos coincidiram, na grande maioria dos casos, com o esperado pelo próprio sujeito”. Leslie Hickox (1991) *apud* Kolb (2000) concluiu que 83,3% dos estudos analisados deram base para a validade da Teoria da Aprendizagem Experimental e o Inventário de Estilos de Aprendizagem.

Kolb (1984, p. 196) afirma que apesar dos esforços feitos para ajudar no processo de aprendizagem em diferentes contextos educativos e áreas temáticas, a fraqueza de quase todos esses é a incapacidade de reconhecer e prever explicitamente as diferenças de estilos de aprendizagem, que são características dos indivíduos e das matérias.

Kolb (1984) comenta que as preferências de estilo de aprendizado podem estar relacionadas a escolha da carreira, mas ela não é inata, é ajustada temporária ou permanentemente. Para responder às demandas dos diferentes contextos de aprendizado, um indivíduo também se ajusta. O inventário criado por Kolb não especifica a preferência por parte dos alunos para um determinado contexto de aprendizado.

O quadro a seguir demonstra as preferências de disciplina ou profissão de acordo com o estilo de aprendizado.

ACOMODADOR	DIVERGENTE
Negócios (Kolb, 1976) Medicina Geral e Familiar (Plovnick, 1975) Hábitos familiares (Sadler <i>at al</i> , 1978) Trabalho Social (Kruzich <i>at al</i> , 1986) Arquitetos (Newland <i>at al</i> , 1987)	Inglês / Linguagem/Educação/Filosofia / História (Kolb, 1976,1984) Artes / Humanidades (Kolb, 1984) Trabalho da Graduação (Kruzich <i>at al</i> , 1986) Liberal / Belas Artes / Ciência (Leitura Brown <i>at al</i> , 1989) Psicologia (Katz, 1988)
CONVERGENTE	ASSIMILADOR
Ciências Físicas (Kolb, 1984) Terapia Ocupacional (Katz, 1988) Práticas Químicas (Smedley, 1987) Trabalho da Graduação (Kruzich <i>at al</i> , 1986) Engenharia de Negócios / (Reading-Brown <i>at al</i> , 1989) Matemática / Biologia / Engenharia (Katz, 1988)	Química / Sociologia / Matemática, Economia (Kolb, 1976, 1984) Ciências Sociais (Kolb, 1984)

Quadro 7: Preferências de estilo de aprendizagem por disciplina ou profissão. Fonte: Willcoxson & Prosser (1996, p. 248). Tradução próprio autor.

Taylor (1998) criticou o modelo de Kolb por não ter observado um nível de diferenciação nos processos de aprendizagem referente à diferença entre preferências visuais, auditivas e táteis. Kayes (2002) defende que a teoria de aprendizagem de Kolb é um dos poucos modelos abrangentes e totalmente generalizado entre os outros modelos experimentais que utilizam a dialética.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O propósito deste trabalho é identificar, por meio de uma pesquisa científica, as dimensões culturais que influenciam no estilo de aprendizagem dos alunos de Ciências Contábeis do Distrito Federal. Essa pesquisa pode ser caracterizada como exploratória e descritiva, que tem dentre suas principais características a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, neste caso o questionário. Conforme Cervo e Bervian (1983) *apud* Casagrande (2008), o pesquisador que opta pelo método descritivo “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los”.

A pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema de modo a torná-lo explícito ou construir hipóteses, além de incluir levantamento bibliográfico. Já a pesquisa descritiva observa a característica de determinada população e usa técnicas padronizadas de coleta de dados. (WALLIMAN, 2008, p. 281).

O método de pesquisa utilizado neste estudo teórico-empírico é o quantitativo. A pesquisa será descritiva de natureza dedutiva. Na pesquisa descritiva, segundo Andrade (2003, p.124), “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles. Isto significa que os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador”. O caráter da pesquisa é quantitativo, pois, segundo Kidder e Judd (1986, p. 40) *apud* Walliman (2008, p. 177), “pesquisa quantitativa é tipicamente tomada para exemplificar pela pesquisa social e pelas investigações experimentais”.

Fazer perguntas é um método óbvio de coleta de dados quantitativa e qualitativa das pessoas. Este pode ser realizado por meio do questionário que tem como características a impessoalidade, imparcialidade, não limitação geográfica entre outros. (WALLIMAN, 2008, p. 281)

De acordo com Santos (2007, p. 102) *apud* Casagrande (2008), “coletar dados é juntar as informações necessárias ao desenvolvimento dos raciocínios previstos nos objetivos”. A coleta de dados deste trabalho foi realizada por meio da aplicação de dois questionários aos estudantes de Ciências Contábeis no Distrito Federal, que perfazem uma população de 4.327 alunos matriculados por 22 universidades e faculdades como UPIS, UNIP, UNB, UNICEUB, UNIEURO, UDF, entre outras, de acordo com informação do CRC-DF – Conselho Regional de Contabilidade do Distrito Federal e dados do INEP (2008).

O método utilizado foi a aplicação de dois questionários. Para identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes, os dados foram coletados por meio do Inventário de Kolb –

(LSI 3.1). Esse questionário foi desenvolvido primeiramente em 1970 por Kolb e revisado em 1976 e 1985, e validado no Brasil por Sobral (1992). Essa pesquisa aplicará, também, o questionário *Value Survey Module* – (VSM 94) desenvolvido por Hofstede para investigar as dimensões culturais. As dimensões culturais do modelo de Hofstede é um instrumento de medida usado para fornecer o ambiente cultural nacional dos respondentes computando os dados utilizando uma fórmula particular sobre as cinco dimensões culturais. Esse método foi utilizado por Sugahara e Boland (2009) quando da pesquisa sobre o impacto das dimensões culturais sobre o estilo de aprendizado dos estudantes do Japão e da Austrália.

Os dados fornecidos por esses dois questionários indicam as dimensões culturais e os estilos de aprendizagem predominantes, e serão analisados e avaliados conforme suas relações. Essa pesquisa busca indicar quais os fatores culturais que influenciam os estilos predominantes de aprendizagem dos estudantes de Contabilidade no Distrito Federal, por meio de testes estatísticos de correlação como Qui-Quadrado, *Pearson* e *V - Cramer*.

O teste do Qui-Quadrado aplica-se quando quer estudar a dependência entre duas variáveis. Já os testes estatísticos de *Pearson* e *V - Cramer* têm como objetivo identificar a intensidade da associação entre as variáveis.

3.1 DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA

Esta pesquisa teve como foco os estudantes de Ciências Contábeis do Distrito Federal. Esse universo compreende um total de 4.327 estudantes matriculados em 22 universidades/faculdades as quais estão separadas da seguinte forma, conforme dados do INEP (2008):

Universidade Pública:

- UnB – Diurno;
- UnB – Noturno.

Universidade/Faculdades Particulares:

- Centro Universitário de Brasília – CEUB;
- Faculdade COC de Brasília – FACOCBR;
- Faculdade Serrana de Ensino Superior – FASEP;
- Faculdade Integradas da União do Planalto Central – FACIPLAC;

- Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – UNEB;
- Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia – IESA;
- Faculdade Alvorada de Educação Física e Desporto – FAEFD;
- Faculdade de Ciências e Tecnologia de Brasília – FACITEB;
- Faculdade do Meio Ambiente e de Tecnologia de Negócios – FAMATEC;
- Faculdade Evangélica de Taguatinga – FE Taguatinga;
- Faculdade de IBMEC Distrito Federal;
- Faculdade Michelangelo;
- Escola Superior Professor Paulo Martins – ESPAM;
- Faculdade Projeção – FAPRO;
- Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas – FACITEC;
- Faculdade Integradas da UPIS – UPIS;
- Faculdades Integradas Unicesp – FACISCESP;
- Universidade Católica de Brasília – UCB;
- Centro Universitário do Distrito Federal – UDF;
- Centro Universitário Euro-Americano – UNIEURO.

Essas informações foram obtidas do banco de dados do INEP em 2008, que separou o curso de Ciências Contábeis da UnB em dois cursos (diurno/noturno).

Os dados do INEP estão com defasagem de dois anos e por isso foram excluídas da amostra algumas faculdades devido a divergências entre tais dados e os dados percebidos por esta pesquisa, conforme segue: a faculdade Michelangelo foi extinta em 2009, a Faculdade Alvorada de Educação Física e Desporto – FAEFD apresentou apenas uma turma e com poucos alunos no segundo semestre de 2010, a Faculdade do Meio Ambiente e de Tecnologia de Negócios – FAMATEC e a Faculdade Evangélica de Taguatinga – FE não iniciaram o curso em 2010 e a Faculdade de IBMEC não possui o curso de Ciências Contábeis. A Faculdade Escola Superior Paulo Martins – ESPAM foi incorporada pelas Faculdades Projeção em 2010, e portanto os dados dessa instituição foram computados para a Faculdade Projeção.

Para consecução do objeto dessa pesquisa foram aplicados os questionários de forma direta aos estudantes das universidades/faculdades e que estavam cursando qualquer semestre do curso de graduação de Ciências Contábeis. No total foram respondidos 524 questionários, porém foram excluídos da amostra 213 questionários que foram respondidos de forma errada

pelos alunos e os questionários incompletos, com rasuras, respostas ilegíveis foram excluídos, o que resultou em uma amostra de 311 observações.

No questionário foram inseridas variáveis sociais, tais como: gênero, faixa etária, estado civil, tipo de universidade, tipo de escola no segundo grau, experiência profissional e tempo de universidade. A inserção dessas variáveis tem como objetivo identificar se há alteração na dimensão cultural e no estilo de aprendizagem dos estudantes e se essa alteração é significativa.

3.2 APLICAÇÃO DO *LEARNING STYLE INVENTORY* – (LSI) DE KOLB

O questionário LSI é baseado em 12 questões curtas sobre situações de aprendizado dos próprios estudantes. Tais questões têm quatro estilos de aprendizado correspondentes que representam uma palavra Experiência Concreta – Sentir (EC), Observação Reflexiva - Observar (OR), Conceituação Abstrata - Pensar (CA) e Experimentação Ativa - Fazer (EA). Os estudantes são requisitados a ranquear em grau de 1 a 4 de acordo, respectivamente, com a menor ou maior probabilidade de aprendizado percebida por ele. Esses quatro modos de aprendizado foram combinados diametralmente dois a dois e geraram os quatro estilos de aprendizagem proposto por Kolb Acomodador (EC-EA), Divergente (EC-OR), Convergente (CA-EA), Assimilador (CA-OR). Os pontos serão calculados e plotados no plano cartesiano do LSI que é formado por dois eixos bi-polares de CA-EC e EA-OR. O cálculo foi realizado de acordo com as respostas dos estudantes, da seguinte forma:

1A + 2C + 3D + 4A + 5A + 6C + 7B + 8D + 9B + 10B + 11A + 12B	Experiência Concreta (EC)
1D + 2A + 3C + 4C + 5B + 6A + 7A + 8C + 9A + 10A + 11B + 12C	Observação Reflexiva (OR)
1B + 2B + 3A + 4D + 5C + 6D + 7C + 8B + 9D + 10D + 11C + 12A	Conceituação Abstrata (CA)
1C + 2D + 3B + 4B + 5D + 6B + 7D + 8A + 9C + 10C + 11D + 12D	Experiência Ativa (EA)

Quadro 8: Cálculo das variáveis (EC, OR, CA, EA). Fonte: Kolb (2005)

As questões estão dispostas em letras de A a D que correspondem às perguntas de cada estilo. Para se obter o estilo de aprendizagem predominante, os resultados dos quatro modos de aprendizagem, CA, EC, EA, OR serão subtraídos para se obter dois resultados que serão identificados nos eixos CA-EC e EA-OR, conforme quadro 9:



Quadro 9: Correlação entre os eixos CA-EC e EA-OR. Fonte: Kolb (2005)

O eixo CA-EC mede o grau no qual os estudantes preferem aprender com experiências ou pensando, enquanto o eixo EA-OR mede o grau que os respondentes preferem aprender fazendo ou assistindo. Esse questionário, também, coleta dados sobre idade, gênero, experiência profissional, tipo de universidade e tipo de escola no segundo grau. Ao marcar os dois pontos no plano cartesiano identifica-se o estilo predominante de aprendizagem. Conforme Cerqueira (2000), esse diagrama possui quatro quadrantes, denominado de Acomodador, Divergente, Convergente e Assimilador que representam os quatro estilos de aprendizagem propostos por Kolb conforme figura 4:

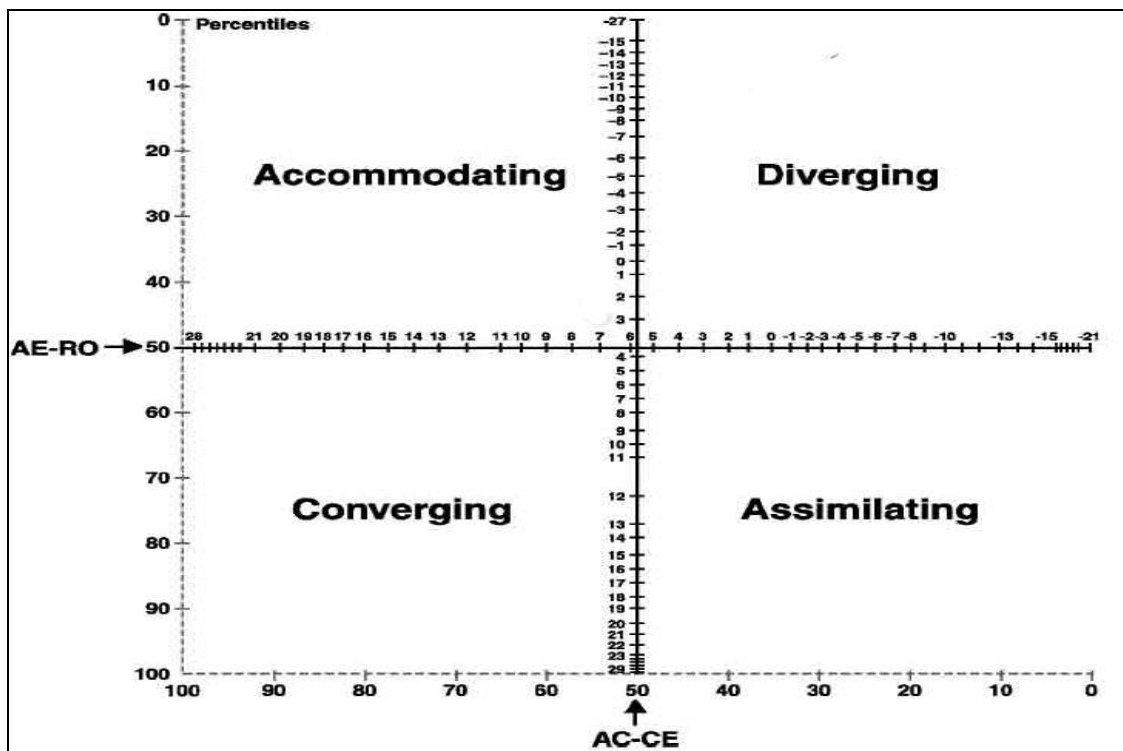


Figura 4. Plano cartesiano de correlação entre os eixos CA-EC (AC-CE) e EA-OR (AE-RO).
Fonte: Kolb e Kolb (2005)

O estilo de aprendizado dos estudantes de Ciências Contábeis no Distrito Federal foi disposto pela média das respostas de cada aluno e posteriormente plotado no plano cartesiano proposto por Kolb.

3.3 APLICAÇÃO DO *VALUE SURVEY MODEL 1994 (VSM94)*

Para investigação das dimensões culturais foi aplicado o questionário VSM94 desenvolvido por Hofstede. Esse questionário atribui perguntas sobre determinadas situações em que os estudantes se identificam tendo como base as dimensões culturais propostas por Hofstede (1986); Individualismo (IDV), Masculinidade (MAS), Distância Hierárquica (PDI), Controle à incerteza (UAI) e Orientação a Longo prazo (OLP). Para essa pesquisa foram utilizadas 20 questões cada uma com sua dimensão cultural correspondente. Cada estudante respondeu as questões ranqueando de 1 a 5, sendo 1 a situação em que menos se identifica e 5 a com maior identificação. As respostas são somadas e calculadas conforme equação desenvolvida por Hofstede para cada dimensão cultural. Esses valores serão comparados com os estudos de Hofstede (1986) para interpretar se os dados informados representam alto ou baixo MAS, IDV, UAI, PDI e OLP conforme explanado a seguir.

3.3.1 Índice de Distância Hierárquica

Um grupo de questões é composto por perguntas que se relacionam com o poder e a desigualdade. As questões correspondentes foram:

Qual importância você atribui a essas afirmativas:

Afirmativa 03 – Ter boa relação de estudo com o professor

Afirmativa 06 – Ser consultado pelo professor das decisões que ele deva tomar

Afirmativa 14-. Quantas vezes você exprime o seu desacordo em relação aos seus professores?

Afirmativa 17 – Uma estrutura organizacional na qual alguns alunos possam ter dois professores por matéria deve ser evitada a qualquer custo?

De acordo com Hofstede (1994) *apud* Sobral e Almeida (2005) a fórmula matemática para descobrir o índice é:

$$\text{PDI} = -35(\text{média da afirmativa 03}) + 35(\text{média da afirmativa 06}) + 25(\text{média da afirmativa 14}) - 20(\text{média da afirmativa 17}) - 20(\text{constante})$$

3.3.2 Índice de controle de incerteza

De acordo com Hofstede (1990) *apud* Ferreira *et al* (2008) existe forte relação entre as seguintes afirmativas:

Afirmativa 16 – É possível ser um aluno sem ter respostas exatas para a maioria das perguntas que os professores possam fazer em relação aos estudos?

Afirmativa 13 – Com que frequência se sente nervoso ou tenso em sala de aula?

Afirmativa 18 – A competição entre alunos gera, frequentemente, mais inconvenientes do que benefícios.

Afirmativa 19 - As regras e normas da universidade não devem ser quebradas; nem mesmo quando o aluno julgue que é no melhor interesse da universidade.

Conforme Hofstede (1994) a fórmula para cálculo do índice de controle de incerteza é:

$$\text{UAI} = +25(\text{média afirmativa 13}) + 20(\text{média afirmativa 16}) - 50(\text{média afirmativa 18}) - 15(\text{média afirmativa 19}) + 120 (\text{constante})$$

3.3.3 Índice de Individualismo

Para Hofstede (2001) desenvolveu uma fórmula baseada em 4 questões relacionadas ao individualismo e coletivismo, descritas a seguir:

O que é importante para você:

Afirmativa 1 – Ter tempo suficiente para vida pessoal e familiar

Afirmativa 2 – Ter boas condições físicas de estudo

Afirmativa 4 – Conseguir aprovação na matéria

Afirmativa 8 - Ter um aprendizado que inclua experiências variadas e que tenha um elemento de aventura

A fórmula empregada foi:

$$\text{IDV} = -50(\text{média afirmativa 01}) + 30(\text{média afirmativa 02}) + 20(\text{média 04}) - 25(\text{média 08}) + 130 (\text{constante})$$

3.3.4 Índice de Masculinidade

Primeiramente Hofstede desenvolveu uma série de 14 perguntas para identificar a masculinidade/feminilidade, porém essas questões muitas vezes se tornavam complexas, pois utilizavam fatores ideais para a masculinidade e para a feminilidade. Em 2001 o autor desenvolveu uma fórmula mais simples para identificação da masculinidade com quatro questões a seguir:

Grau de concordância quanto às afirmações abaixo:

Afirmativa 20 – Quando as pessoas falham na vida é, frequentemente, por culpa própria.

Afirmativa 5 – Estudar com pessoas que saibam colaborar umas com as outras

Afirmativa 15 – A maioria das pessoas é confiável.

Afirmativa 7 – Ter oportunidade para progredir para cargos melhores

$$\text{MAS} = +60(\text{média afirmativa 05}) - 20(\text{média afirmativa 07}) + 20(\text{média afirmativa 15}) - 70(\text{média afirmativa 20}) + 100 (\text{constante})$$

3.3.5 Orientação a Longo prazo

A orientação a longo prazo foi a última dimensão adicionada por Hofstede com base nos estudos de Michael Bond (1988) em Hong Kong sobre as dimensões culturais asiáticas. As características dessa dimensão é a persistência, respeito pela ordem, ponderação com gasto com dinheiro, investimento seguro e em imóveis, futuras recompensas. Hofstede desenvolveu uma fórmula em 1994 para identificar essa dimensão e em 1999 realizou uma revisão utilizando apenas as seguintes afirmativas:

Afirmativa 10 – Ponderação no gasto com dinheiro

Afirmativa 12 – Respeito pela tradição

A fórmula utilizada foi:

$$\text{LTO} = -20(\text{média afirmativa 10}) + 20(\text{média afirmativa 12}) + 40 (\text{constante})$$

3.3.6 Média utilizada nas afirmativas

A média será calculada pela pontuação dada de cada estudante variando de 1 a 5. A média ponderada será utilizada por exemplo: Um grupo com 57 respondentes de uma Universidade sobre a importância conseguir a aprovação na matéria quando no aprendizado do aluno (HOFSTEDE, 1994).

$$10 \text{ estudantes } \times \text{ responderam } 1 = 10 \times 1 = 10$$

$$24 \text{ estudantes } \times \text{ responderam } 2 = 24 \times 2 = 48$$

$$14 \text{ estudantes } \times \text{ responderam } 3 = 14 \times 3 = 42$$

$$5 \text{ estudantes } \times \text{ responderam } 4 = 5 \times 4 = 20$$

$$1 \text{ estudante } \times \text{ respondeu } 5 = 1 \times 5 = 5$$

$$3 \text{ respostas inválidas } = 0$$

Cálculo da média ponderada:

Respondentes corretos : 54

Total de pontos : 125

Média = $125/54 = 2,31$

As repostas em branco ou com mais de uma resposta são excluídas do cálculo da média.

3.4 MÉTODO DE PESQUISA E ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

Para consecução do objeto desta pesquisa foram inseridas algumas variáveis para identificar se há influência da cultura sobre os estilos de aprendizagem. O intuito da inserção dessas variáveis é verificar se elas interferem nas dimensões culturais e nos estilos de aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis. As variáveis inseridas foram as seguintes: gênero, faixa etária, experiência profissional, tipo de universidade (pública ou privada), tempo de universidade, tipo de escola no segundo grau (pública ou privada).

O gênero foi inserido na pesquisa para identificar se há diferença entre as dimensões culturais e os estilos de aprendizagem entre homens e mulheres, tendo em vista que culturalmente o tratamento entre esses dois gêneros é distinto. A faixa etária identifica se indivíduos mais experientes e com cultura mais arraigada aprendem de maneira diferenciada do que indivíduos mais novos e com influências culturais diferentes. A experiência profissional mede se há diferença no modo de aprender entre os estudantes experientes profissionalmente e sem experiência profissional, além disso, revela se a cultura do ambiente de trabalho influencia no estilo de aprendizado de cada estudante. Quanto ao tipo de universidade e de escola no segundo grau, o objetivo é identificar se há diferenças culturais entre tais variáveis e se estas alteraram o estilo de aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis. Por fim, o tempo de universidade define se no decorrer do curso o estudante teve influência cultural durante o curso e se o seu estilo de aprendizado percorreu todos os estilos de aprendizagem, conforme Kolb define o aprendizado ideal.

A aplicação do VSM 1994 e LSI 3.1 revelaram respectivamente as dimensões culturais e os estilos de aprendizagem de cada aluno. Para as dimensões culturais o VSM 1994 identificou o valor de cada dimensão (IDV, MAS, OLP, UAI e PDI) que, de acordo com Hofstede varia entre 0 e 100. Já o LSI 3.1 revelou os seguintes estilos de aprendizagem: acomodador, convergente, assimilador e divergente para cada aluno, e por se tratar de

variáveis nominais qualitativas, foi utilizado o seguinte critério para quantificar tal variável: (Acomodador = 1 , Convergente = 2, Assimilador = 3 e Divergente = 4).

Para as variáveis que foram inseridas nessa pesquisa, foram utilizados os seguintes parâmetros: gênero (Masculino = 1 e Feminino = 2), faixa etária (17 a 25 anos = 1; 26 a 30 anos = 2; 31 a 40 anos = 3 e acima de 41 anos = 4), experiência profissional (sem experiência = 1; de 2 a 5 anos = 2; de 5 a 10 anos = 3 e acima de 10 anos = 4), tipo de universidade (pública = 1, particular = 2), tipo de escola no segundo grau (pública = 1, particular = 2). Estes parâmetros foram inseridos para quantificar os dados qualitativos e realizar os testes estatísticos.

Com base no exposto acima, a identificação da associação entre os dados obtidos após a aplicação e cálculo do *VSM 1994* e *LSI 3.1*, foram utilizadas algumas ferramentas estatísticas, tais como: Qui-Quadrado, Correlação de *Pearson* e *V-Cramer*.

O teste do Qui-Quadrado tem o objetivo de identificar a associação entre variáveis independentes cujas observações são discretas (escala nominal e ordinal). O Qui-Quadrado testa a associação entre variáveis, mas não permite obter qualquer evidência quanto a força ou sentido dessa relação.

O Qui-Quadrado foi utilizado para identificar a associação entre as variáveis dimensões culturais e estilo de aprendizagem bem como o gênero, faixa etária, tempo de universidade, tipo de universidade, tipo de ensino no segundo grau e experiência profissional.

Quanto à identificação da intensidade da relação entre as variáveis foi realizado o teste de *V-Cramer* e Teste de Correlação de *Pearson*. O teste *V-Cramer* foi calculado para as variáveis nominais ou não paramétricos e categorizadas tais como: estilo de aprendizagem e gênero, faixa etária, experiência profissional, tempo de universidade, tipo de universidade e tipo de escola no segundo grau. Para as demais variáveis foi utilizado o teste de Correlação de *Pearson* que identifica a intensidade da relação entre variáveis quantitativas como: estilo de aprendizagem e dimensões culturais.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção contém a apresentação e discussão dos dados obtidos. Cabe ressaltar que os resultados comentados a seguir se aplicam unicamente à caracterização do comportamento do perfil dos estudantes de Ciências Contábeis do Distrito Federal, não devendo, portanto, suas conclusões serem estendidas a todo o universo acadêmico.

Na primeira seção são demonstradas as características da amostra. Na segunda análise são demonstrados os resultados das estatísticas descritivas com relação às dimensões culturais de Hofstede, com base no modelo VSM94. Os resultados foram apresentados respectivamente comparando a relação entre os valores culturais da amostra e os valores culturais do Brasil, conforme publicado por Hofstede. Posteriormente foram analisadas as dimensões culturais com base no gênero, faixa etária, experiência profissional, se o estudante é oriundo de escola pública ou privada e se a universidade em que o estudante está matriculado é pública ou privada.

Na terceira seção de análises são demonstrados os resultados das estatísticas descritivas com relação aos estilos de aprendizagem de Kolb, com base no LSI *Inventory* de Kolb. As análises foram demonstradas respectivamente da seguinte forma dispersão dos estilos de aprendizagem da amostra, comparação dos estilos de aprendizagem, estilos de aprendizagem com relação ao gênero, faixa etária, experiência profissional, característica da universidade e do ensino no segundo grau.

Na quarta parte das análises foram correlacionados os estilos de aprendizagem com as dimensões culturais descritas na seção 1 e 2. Os estilos de aprendizagem foram separados e analisados separadamente com base nas dimensões culturais apresentadas por Hofstede. Por fim, foi utilizada a correlação de *Pearson* para identificar o grau de correlação entre as variáveis do estilo de aprendizagem e variáveis culturais com auxílio do software SPSS – *Statistical Package for the Social Science*.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

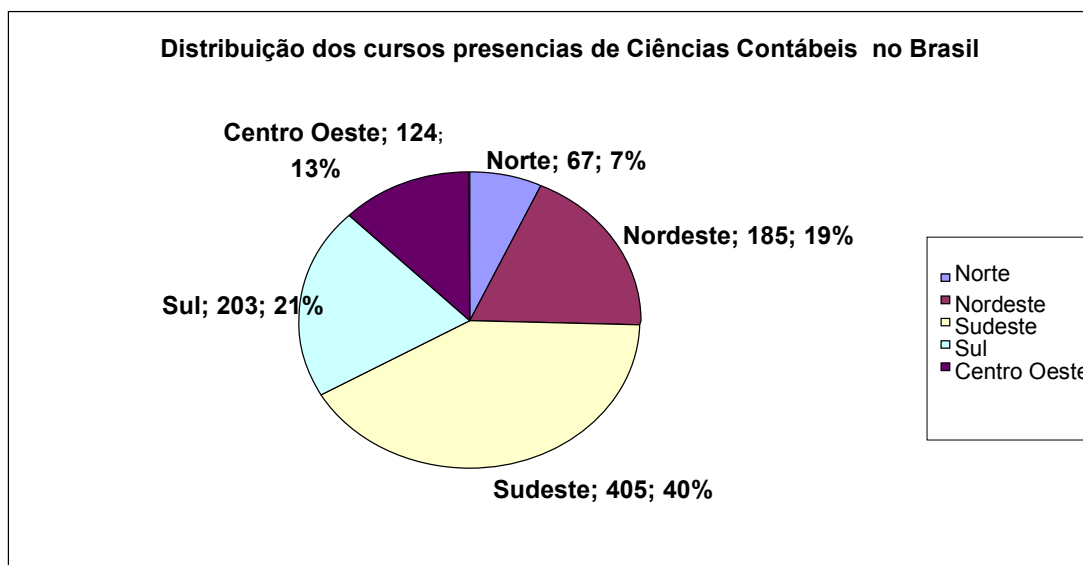
A população estudada refere-se aos estudantes do curso presencial de Ciências Contábeis do Distrito Federal. Conforme dados do censo (2008) do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, foram apresentados os dados gerais dos cursos de graduação presenciais por categoria

administrativa, segundo as áreas gerais, áreas detalhadas e programas e/ou cursos, regiões geográficas e unidades da federação.

Quanto ao curso de Ciências Contábeis, o censo do INEP apresentou as seguintes informações sobre os cursos presenciais:

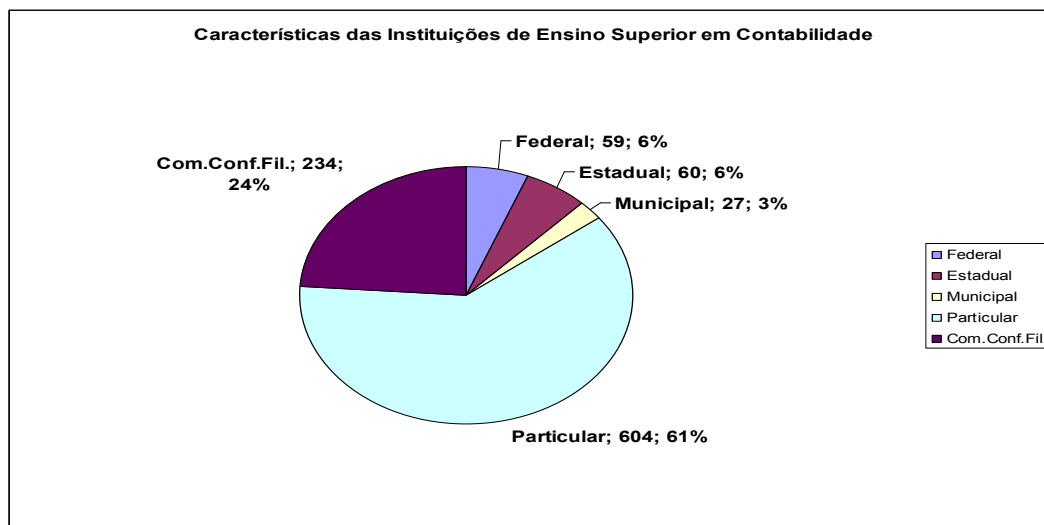
4.1.1 Quanto às Instituições de Ensino Superior

Existem 984 instituições de Ensino Superior em Ciências Contábeis no Brasil sendo 67 na região Norte, 185 na região Nordeste, 405 na região Sudeste, 203 na região Sul e 124 na região Centro-Oeste.



Quadro 10: Distribuição dos cursos de Ciências Contábeis. Fonte: INEP (2008)

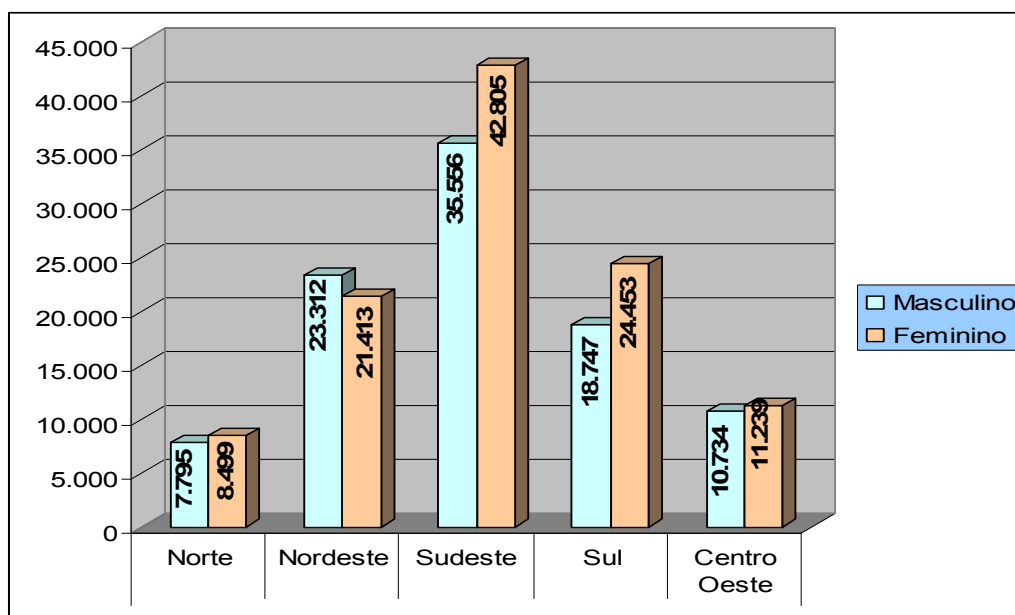
Essas instituições apresentam as seguintes características; 59 (6%) são instituições públicas federais, 60 (6%) instituições públicas estaduais, 27 (3%) instituições públicas municipais, 604 (61%) instituições particulares e 234 (24%) instituições filantrópicas.



Quadro 11: Características do ensino superior em contabilidade. Fonte: INEP (2008)

4.1.2 Quanto aos Estudantes dos Cursos Presenciais

O censo 2008 revelou que existem 204.553 estudantes matriculados no curso de ciência Contábeis, dentre os quais 108.409 são mulheres e 96.144 são homens e apresentam a seguinte segregação por região:

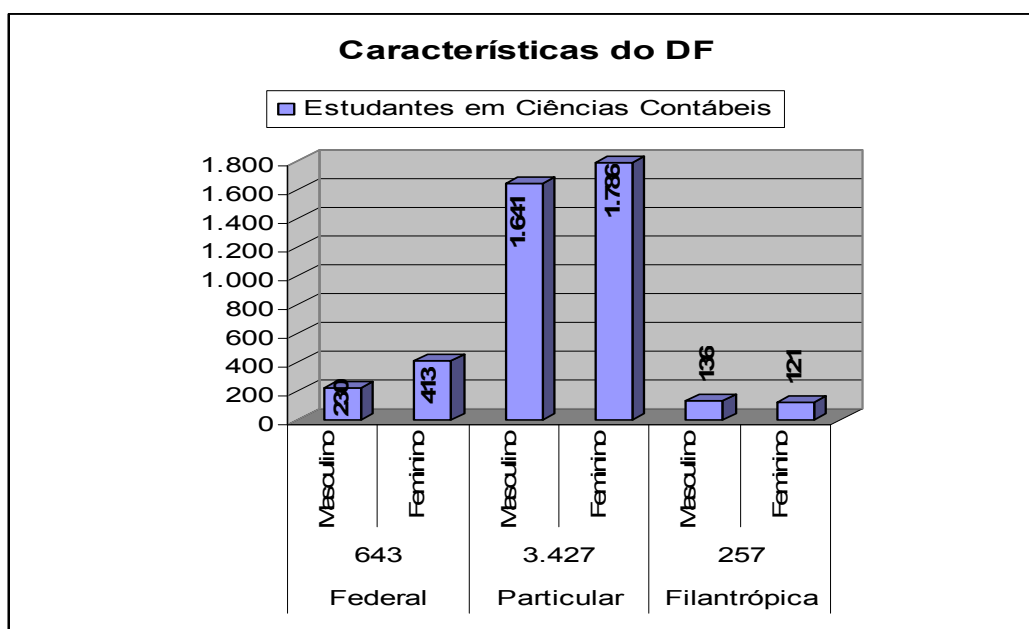


Quadro 12: Características dos estudantes de Contabilidade quanto aos cursos presenciais. Fonte: INEP (2008).

4.1.3 Quanto às Características do Distrito Federal

Quanto ao Distrito Federal, o censo 2008 revelou que existem 22 instituições de ensino superior em contabilidade, sendo uma federal (UnB), 19 particulares e 1 instituição filantrópica.

Com relação aos estudantes de Ciências Contábeis, existem 4.327 matrículas nas instituições do Distrito Federal, sendo 2.007 do sexo feminino e 2.320 do sexo masculino. Estes dados não seguem a tendência brasileira de maior número de mulheres matriculadas no curso de Ciências Contábeis, como nas regiões Norte, Sudeste, Sul e Centro-Oeste.



Quadro 13: Características do ensino superior em contabilidade no DF. Fonte: INEP (2008)

Nota-se que os estudantes em Ciências Contábeis no Distrito Federal são de predominância masculina (54%) e estudam em escolas particulares (79%). Os resultados foram obtidos com base na aplicação VSM1994 de Hofstede e LSI *Inventory* de Kolb.

4.2 CARACTERÍSTICAS CULTURAIS

Primeiramente as dimensões culturais foram identificadas para o total da amostra e relacionadas com as dimensões culturais do Brasil identificadas nos estudos de Hofstede. Tal comparação tem como base a correlação entre as dimensões dos estudantes de contabilidade com as características da sociedade Brasileira.

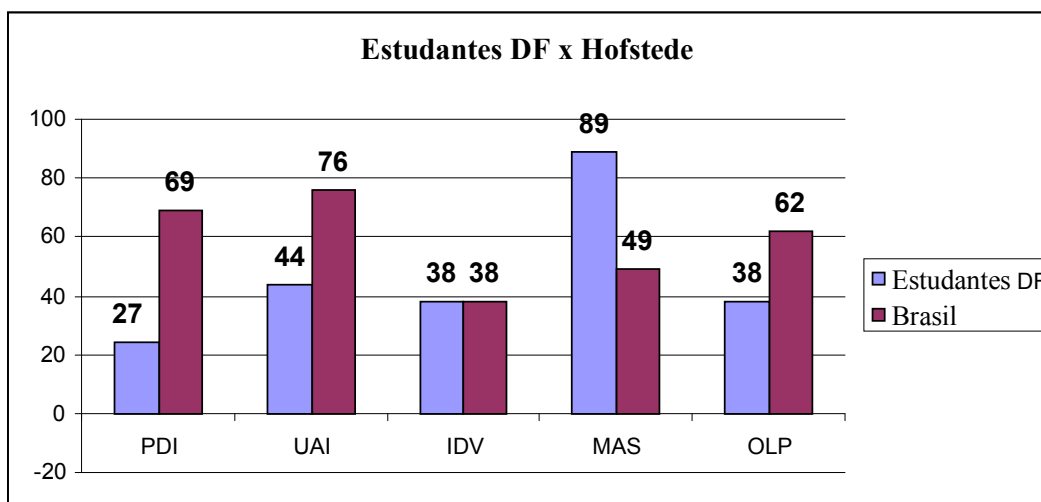


Gráfico 1. Relação entre gênero e cultura. Fonte: Próprio autor.

4.2.1 – Índice de Controle à Incerteza (UAI)

A aversão à incerteza está diretamente correlacionada com o nível de estresse, sentido de bem-estar, estabilidade no emprego, abertura para novas experiências e comportamento educacional e familiar.

Nos estudos de Hofstede (2001), a sociedade brasileira apresenta alto controle à Incerteza (UAI) com índice de (76). Já para os estudantes de Ciências Contábeis apresenta índice baixo de Controle à Incerteza (44).

Em regiões com elevado índice de incerteza, existe necessidade de regras de comportamento; busca formalização e padronização; estabelece rituais; utiliza planejamentos de curtos e médios prazos, evitando fazer planos de longo prazo, temendo a incerteza futura; é pouco tolerante com a pontualidade; não aceita padrões de comportamento fora do que é considerado normal (HOFSTEDE, 2001).

Segundo Hofstede (2001) *apud* Ferreira (2009, pág. 98), altos índices de aversão à incerteza indicam que a sociedade tem baixa tolerância e não está preparada para situações de imprevisibilidade e ambiguidade. Nessas sociedades, a busca por redução de incerteza e da ambiguidade resulta no surgimento de extensas formas de regulamentação e controle, baseadas em leis, normas e afins. Elas procuram estruturar as suas organizações, instituições, e mesmo as relações humanas, por forma a tornar os acontecimentos claramente interpretáveis e previsíveis.

Percebe-se que para a sociedade em geral, os estudos de Hofstede revelam semelhança quanto à sociedade brasileira tendo em vista que esta se apresenta como legalista e pautada em regras de conduta rígidas tendo devido às vastas políticas de Normas, Resoluções e Decretos existentes nas áreas econômicas, sociais entre outras. Como exemplo, citamos a própria Constituição Federal do Brasil que é considerada semi-rígida e prediz a forma comportamental da sociedade brasileira.

Já para população com baixo Controle à Incerteza, segundo Hofstede (1997, pág. 134), “há poucas leis e regras e as regras existentes não são cumpridas e são suscetíveis a alterações. Os protestos são mais aceitáveis em tal dimensão cultural e há tolerância e moderação”.

Para os estudantes de contabilidade do DF, nota-se que o baixo Controle à Incerteza é traduzido nas poucas leis, resoluções ou normas na área da educação. Tais regras de certa maneira não são cumpridas como, por exemplo, a resolução CNE/CES 10/2004 que delimita o currículo padrão e bases educacionais da contabilidade que, na prática, não é realizada. Outras características dos estudantes do DF quanto ao UAI baixo, é o comportamento dos estudantes que apreciam um educador flexível e as discussões, as quais são partes integrantes do processo de aprendizagem. Além disso, estuda-se muito apenas quando é necessário, assim como a precisão e pontualidade não são o ponto forte e pouco estresse.

4.2.2 – Índice de Distância Hierárquica (PDI)

O Brasil possui uma distância razoável do poder com índice de 69 pontos (HOFSTEDE, 2001), enquanto os estudantes de contabilidade do DF apresentam índice de (27). Os dados mostram que a população brasileira prefere manter certa distância do poder, o que significa, segundo Hofstede (2001) *apud* Ferreira (2008, pág. 93), que desigualdades entre pessoas existem e quem tem menos poder aquisitivo depende de quem tem maior poder aquisitivo, apresentando características de lealdade, obediência, respeito, centralização, subordinação. Ainda segundo Hofstede (2001), a distância emocional entre chefias e subordinados é elevada, estes últimos raramente abordam ou contradizem os seus superiores abertamente. A resolução de conflitos é feita de forma indireta, muitas vezes por meio de terceiros, pois o importante é a manutenção da harmonia no ambiente.

Com relação à sociedade brasileira, nota-se que o índice de Distância Hierárquica de 69 (moderadamente alto) pode ser explicado pela grande desigualdade social e econômica. Tal desigualdade impacta o respeito a pessoas em posições superiores, pois a riqueza, poder e

prestígio são importantes e, privilégios para chefes e superiores é visto com naturalidade. No Brasil a hierarquia existe e é fomentada tanto na área pública como na privada. Tais características são reflexos da exploração colonial, da administração patrimonialista (oligarquias) e da burocracia de Weber (departamentalização racional-legal).

Em contraste, os estudantes de contabilidade apresentaram baixo índice de distância hierárquica (27). Segundo Hofstede (1986), baixo PDI apresenta desigualdade entre as pessoas minimizada, a interdependência entre pessoas é baixa, os professores esperam que os estudantes apresentem iniciativa em sala de aula, os professores transmitem verdades impessoais, os alunos tratam os professores como iguais, as pessoas com grau acadêmico têm valores menos autoritários que pessoas com grau acadêmico inferior, os professores buscam a participação dos alunos e as diferenças são reduzidas.

Com relação ao comportamento entre professor e aluno percebe-se que os estudantes de contabilidade do DF têm características como respeito e subordinação, porém a relação é de igualdade na qual o professor tem um contato direto e fácil com os alunos e busca a participação constante. Os alunos tratam o professor como igual e as diferenças existem, mas são respeitadas. O estudante em contabilidade exige grande capacidade intelectual de seus professores.

4.2.3 Índice de Individualismo (IDV)

Para Hofstede (2001), o Brasil é avaliado como uma cultura coletivista, apresentando um índice de 38 pontos. Para os estudantes de contabilidade do DF foi calculado o mesmo índice. Esses resultados demonstram que sociedades coletivistas apresentam culturas, cujas ações se traduzem em defesa dos interesses do grupo, da família ou outros laços relevantes, em que se considera incompreensível um comportamento econômico estritamente voltado para a satisfação das vontades próprias.

Nas sociedades com baixo IDV ou coletivista, a identidade é o grupo social a que cada um pertence, a harmonia deve ser mantida e devem ser evitados confrontos diretos, a comunicação tem elevado contexto, a punição é um sentimento de vergonha perante o próprio grupo, os comportamentos e atitudes são em pró da coletividade, os direitos individuais não se sobrepõem aos direitos da coletividade.

Sociedades coletivistas, como o Brasil têm como característica principal a organização em grupos, a população é dividida em grupos e cada indivíduo pode participar de um ou mais grupos. Essas características coletivistas podem ser explicadas pela criação de

inúmeros sindicatos, associações, conselhos e fundações. Tais entidades têm como objetivo fortalecer o grupo para discutir melhores condições (trabalhistas, sociais e saúde) com seus superiores, que são reflexo da alta distância hierárquica (PDI). A relação entre IDV e PDI é direta, tendo como base a Regra de Pareto, na qual os superiores que detêm o maior poder aquisitivo são a minoria da população e os dependentes que têm menor poder aquisitivo são maioria na sociedade, com isso a população com menor poder aquisitivo procura criar associações de grupos.

Nas sociedades coletivistas, as pessoas pertencem a grupos ou coletividades que devem cuidar delas em troca de lealdade inquestionável. Estes têm opiniões pré-determinadas pelo grupo. (HOFSTEDE 2001 *apud* MEURER 2005 pág. 52)

Quanto ao ambiente universitário, os estudantes de contabilidade do DF apresentam, também, baixo IDV ou alto coletivismo (38). Tal coletivismo pode ser percebido pela criação de Centros Acadêmicos - CAs, e da União Nacional dos Estudantes - UNE.

4.2.4 Índice de Masculinidade (MAS)

Para Hofstede (2001) *apud* Ferreira (2008, pág. 109), nas sociedades nas quais ocorre o predomínio de valores femininos, constata-se que ocorre uma maior preocupação com a qualidade de vida, com a solidariedade e com a proteção aos mais fracos. Nas sociedades em que predominam as características femininas, constata-se uma maior compreensão e menor discriminação dessas diferenças.

Para Hofstede (1986), as sociedades com dimensão cultural feminina apresentam como características principais atenção e cuidado pelo outro, simpatia pelos mais fracos, solidariedade, igualdade, qualidade de vida, modéstia e importância na relação entre pessoas.

Em países onde prevalece a masculinidade, as diferenças entre homens e mulheres são evidentes, enquanto nas femininas prevalece a igualdade entre os sexos. A sociedade mais masculina enfatiza a realização financeira e pessoal, ambição pelo desempenho e a tentativa em sobressair-se. Os papéis neste tipo de sociedade são estritamente distintos entre homens e mulheres. (MEURER, 2005 pág. 55)

Um índice alto no ranking de masculinidade indica que nesta cultura, homens dominam uma significativa parte da sociedade e estrutura do poder, com mulheres sendo controladas e homens dominantes (HOFSTEDE, 1994).

Para Hofstede (1986), as sociedades com dimensão cultural de alta masculinidade apresentam valorização do sucesso e progresso material, os homens são pretensos a serem afirmativos, ambiciosos e áspers, viver para trabalhar, competição elevada.

Segundo Hofstede (1986), a sociedade brasileira apresenta uma moderada baixa masculinidade (49) ou uma leve predominância pela dimensão da feminilidade. Já para os estudantes de contabilidade do DF foi demonstrada alta masculinidade (89). Essa característica pode ser vista pela ambição, concorrência, disputa em que a sensação de ser melhor ao outro indivíduo é valorizada.

4.2.5 – Índice de Orientação a Longo Prazo - OLP

O Índice de Orientação a longo prazo é uma dimensão descoberta por Hofstede em 1990 quando analisou o comportamento de sociedades orientais. Essa dimensão cultural é predominantemente de sociedades orientais, porém o próprio autor demonstra tal índice para a sociedade brasileira.

Segundo Hofstede (1986) a sociedade brasileira apresenta um OLP de (62) moderadamente alto, enquanto os estudantes de contabilidade apresentaram OLP de (38) moderadamente baixo.

O OLP é orientado rumo a virtudes baseadas na perseverança, resultado do passado e presente como respeito à tradição, preservação das obrigações sociais. Existe ênfase na prática e no bom comportamento como especificidade da tradição como uma fase cultural.

As sociedades com alto índice de OLP têm as seguintes características: forte ética no trabalho, altos valores para educação e trabalho, mostra respeito pela tradição, perseverança, lealdade e compromisso. Já para as sociedades com baixo índice de OLP, há promoção pela igualdade, alta criatividade e individualismo, procura a autorrealização.

4.2.6 – Relações entre Cultura e Gênero

A comparação entre cultura e gênero foi realizada para identificar se há diferenças quanto às dimensões culturais referentes a homens e mulheres tendo em vista que a sociedade brasileira é classificada como masculinizada, conforme classificação de Hofstede. A expectativa é de não haver diferenças significativas entre os sexos, uma vez que a dimensão cultural da Masculinidade não tem correlação com o gênero, mas sim com o comportamento da sociedade independente se é do sexo masculino ou feminino.

A amostra é composta na proporção de 45% homens e 55% mulheres e os resultados das dimensões culturais foram demonstrados conforme gráfico abaixo:

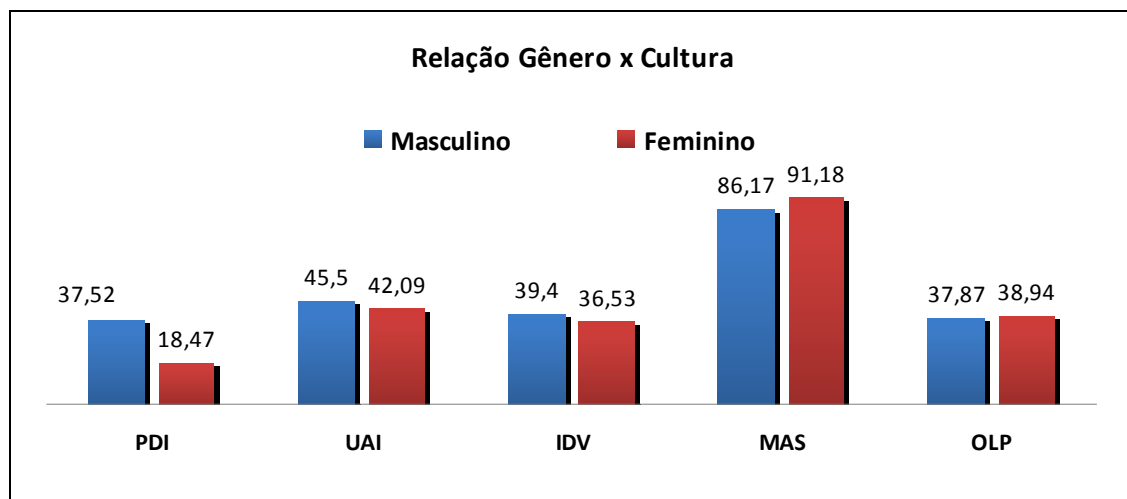


Gráfico 2. Relação entre gênero e cultura. Fonte: Próprio autor.

Quanto ao índice de distância hierárquica (PDI), os estudantes de contabilidade do DF do gênero masculino apresentaram maior PDI (37), enquanto as mulheres apresentaram menor PDI (18). Isso demonstra que as mulheres estão mais propensas a diminuir as desigualdades em sala de aula e se comunicar com o professor. Por outro lado, os homens apresentam as mesmas características porém em menor grau. As mulheres e os homens estudantes de contabilidade não apresentaram diferença significativa de comportamento quando correlacionado com o PDI.

Quanto ao índice de controle à incerteza, homens UAI (45,5) e mulheres UAI (42,09) apresentaram praticamente os mesmos índices, o que ocorreu, também, com o índice de Individualidade, homens IDV (39,4) e mulheres IDV (36,53). Para o índice de Masculinidade, os homens apresentaram MAS (86) e as mulheres (91), ou seja, as mulheres apresentaram maior espírito competitivo, autoafirmação, autoconfiança, ambição e rigidez. O índice de Orientação a Longo Prazo apresenta-se praticamente com os mesmos índices para homens OLP (37) e mulheres OLP (38).

Em análise comparativa com a amostra total, percebe-se que o comportamento dos homens e mulheres estão consistentes com os índices apresentados no tópico 7.2.

4.2.7 Relação entre Cultura e Tipo de Universidade (pública versus privada)

A comparação entre cultura e o tipo de universidade (pública ou privada) tem como base analisar se há diferenças culturais significativas entre estudantes de escolas públicas e privadas. A proporção da amostra foi 63% estudantes de universidades privadas e 37% em universidades públicas.

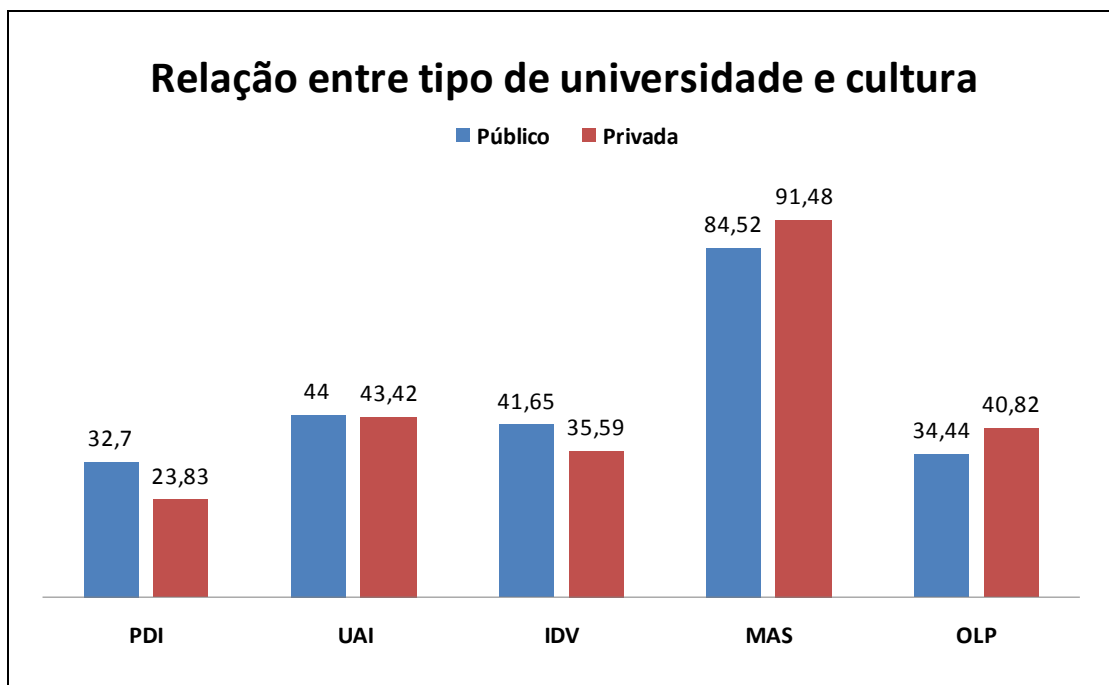


Gráfico 3. Relação entre tipo de universidade e cultura. Fonte: Próprio autor.

O gráfico 3 demonstra que as universidades públicas apresentam PDI (32) e as entidades privadas (23), isso significa que nas privadas os estudantes de contabilidade tendem a evitar diferenças sociais e econômicas e estão propensos a se ajudarem, assim, diminuem as diferenças, pois apresentaram PDI com menor grau. Por outro lado, os estudantes de universidade pública aceitam com mais facilidade as diferenças e desigualdades, bem como a hierarquia da universidade.

Quanto ao índice de controle da incerteza, os estudantes apresentaram índices equivalentes, na universidade pública UAI (44) e na particular UAI (43,42). Isso demonstra baixa aversão à incerteza, ou seja, menos pontualidade e precisão. Para o índice do Individualismo, os estudantes de universidade públicas apresentaram IDV(41) enquanto estudantes de universidade particulares apresentaram IDV(35). Esses índices demonstram que estudantes de universidade pública tendem ser mais individualistas que estudantes de escolas particulares, mas essa diferença pode ser explicada pelo fato das escolas particulares normalmente apresentarem semestres com matérias fechadas, enquanto nas universidades públicas as matérias são oferecidas com grade aberta.

A tabela demonstra que quanto ao MAS, os estudantes de universidades públicas apresentaram (84) enquanto os das universidades particulares (91). Isso demonstra que os estudantes de universidade particular são mais competitivos, autoconfiantes, ambiciosos e fomentam o conflito. Quanto à orientação ao OLP, os estudantes de universidade pública apresentaram OLP (34) e de particulares OLP (40), assim os estudantes de universidades particulares estão mais preocupados com valores, tradição e são avessos a mudanças.

4.2.8 Relações Experiência Profissional *versus* Cultura

A experiência profissional pode ser um fator de mudança nas características culturais dos indivíduos em geral. O objetivo da comparação entre experiência profissional e fatores culturais é identificar se a experiência profissional altera as dimensões culturais e, por conseguinte o comportamento dos estudantes de Ciências Contábeis.

A população estudada foi dividida da seguinte forma; 28% sem experiência profissional, 49% com experiência profissional de 1 a 5 anos, 36% com experiência de 6 a 10 anos e 11% com mais de 10 anos de experiência profissional.

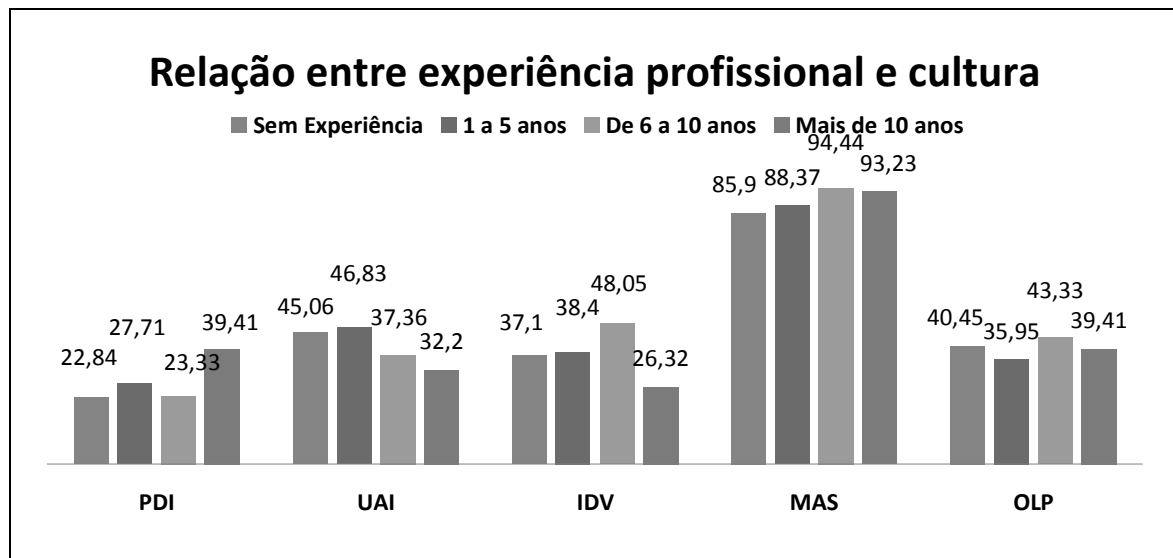


Gráfico 4. Relação entre experiência profissional e cultura. Fonte: Próprio autor.

Para análise da influência da experiência profissional sobre a cultura, foram analisados os extremos da população, isto é, foi realizada comparação entre os estudantes que apresentaram nenhuma experiência profissional e os estudantes que apresentaram mais de 10 anos de experiência profissional.

Para o Índice de Distância Hierárquica, os estudantes que não têm experiência profissional apresentaram PDI (22), enquanto os estudantes com mais de 10 anos de experiência profissional apresentaram PDI (39). Percebe-se que os estudantes sem experiência profissional apresentam mais acentuadamente as seguintes características: minimizam a desigualdade, tratam os professores com igualdade, privilégios são mal vistos e aceitam até certo ponto uma interdependência entre quem tem mais poder e quem tem menos. Por outro lado, os estudantes com maior experiência profissional apresentam também PDI baixo, porém são mais suscetíveis a aceitar a hierarquia, subordinação, respeito às regras, autocracia e têm como características, mesmo que baixas, a obediência e o respeito.

Quanto ao Índice de Controle da Incerteza, os estudantes sem experiência profissional apresentaram UAI (45) e estudantes com maior experiência profissional apresentaram UAI (32), esses dados revelam que a falta de experiência entre os estudantes de contabilidade demonstra certo *stress* quanto ao futuro, existência de regras mesmo que ineficazes, premência de trabalhar muito e necessidade de segurança. Já experiência profissional reflete em pouco *stress*, conforto em situação de risco e a incerteza do futuro não é tão relevante (HOFSTEDE 1986). Tal fato pode ser explicado pela relação direta que existe entre experiência profissional e idade, já que normalmente maior experiência vem atrelada a pessoas mais velhas, que estão empregadas e com estabilidade profissional e econômica. Em contraste, pouca experiência profissional está aliada a pouca idade, bem como a estudantes jovens que cursam do primeiro ao segundo ano do curso. Tal inexperiência leva a uma incerteza sobre o futuro.

O individualismo apresenta-se, respectivamente, com IDV (37) e (26) para estudantes sem experiência profissional e estudantes mais experientes. Ambos demonstram tendência ao coletivismo, porém a falta de experiência demonstra um maior grau de individualidade. Segundo Hofstede, os estudantes sem experiência profissional tendem a ser mais individualistas e esperam que títulos e diplomas os valorizem. Tais estudantes estão inseridos em grupos sociais, porém esperam um crescimento profissional por si próprio. Os estudantes com maior experiência profissional apresentam maior coletividade, títulos e diplomas permitem acesso a grupos com maior *status*.

A dimensão cultural Masculinidade para estudantes sem experiência profissional é de MAS (86) e para os estudantes com maior experiência profissional é de MAS (93), ambos estudantes apresentam características masculinas altas, porém os estudantes com maior experiência apresentam-se com masculinidade acentuada, isto é, são mais competitivos,

buscam a excelência, o insucesso escolar é um desastre e demonstram ambição e autoconfiança.

A Orientação a Longo Prazo apresenta-se com valores aproximados entre estudantes sem experiência profissional OLP (40) e estudantes com maior experiência profissional OLP (39). Nos dois casos há baixa orientação a longo prazo que significa respeito à tradição e preservação das obrigações sociais.

4.2.9 Relações Faixa etária *versus* Cultura

Outro fator que pode causar diferenças nas características culturais do estudante de contabilidade do Distrito Federal é a idade de cada estudante. Como a cultura é cíclica e se comporta como um agente de transformação social, econômico, político e religioso, espera-se que ao passar dos anos, os estudantes mais velhos apresentem características diferentes de estudantes mais jovens.

A amostra estudada está separada da seguinte forma: 70% dos estudantes com faixa etária entre 17 a 25 anos, 14% com idade entre 26 a 30 anos, 16% entre 31 a 40 anos e 4% acima dos 41 anos.

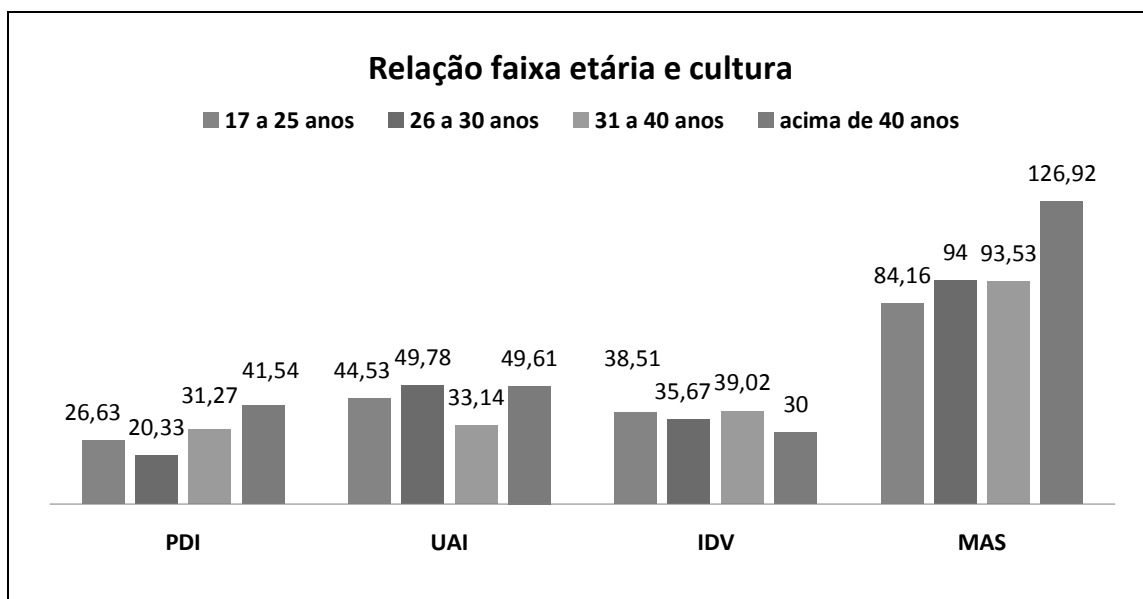


Gráfico 5. Relação entre faixa etária e cultura. Fonte: Próprio autor.

Para a faixa etária é utilizada a mesma metodologia da experiência profissional, optou-se em comparar os estudantes mais velhos com os estudantes mais novos.

Na Distância Hierárquica, os estudantes mais novos apresentaram PDI (26) e os mais velhos (41). Os dois tipos de estudantes apresentaram baixo PDI, porém os estudantes mais

novos apresentaram uma maior baixa que reflete a busca pela igualdade, equilíbrio e menos aversão às diferenças sociais e econômicas.

Para a dimensão cultural de Aversão à Incerteza, os valores foram os seguintes; estudantes novos UAI (44) e estudantes mais velhos UAI (49), a diferença entre as variáveis não são significativas a ponto de demonstrar diferenças no comportamento. Os dois tipos de estudantes apresentam aversão à incerteza moderada cuja educação é flexível, os alunos apreciam um educador mais flexível, existe um número menor de regras e apresenta necessidade de realização e estima. (HOFSTEDE, 1986).

Os estudantes mais velhos apresentam individualidade maior que os estudantes mais novos, porém nos dois casos há características comportamentais coletivistas tais como, associação em grupos, sindicatos e conselhos. Já para a masculinidade os estudantes mais velhos apresentam MAS (126) e os mais novos MAS (84), esses dados mostram que estudantes mais velhos tendem a ser mais competitivos e ambiciosos, porém essa também é uma característica dos mais novos que são consistentes com os valores da masculinidade do total da população.

4.2.10 Relações entre Tipo de Instituição no Segundo Grau *versus* Cultura

Uma questão que pode ser discutida é se o ensino fundamental público ou privado pode ocasionar diferenças nas características culturais dos estudantes de Ciências Contábeis do Distrito Federal. O que sempre é colocado em questão é a qualidade do ensino público, como a cultura do indivíduo tanto influencia como é influenciada pelo ambiente em que está inserido e, conseqüentemente, podem haver diferenças entre as dimensões culturais dos estudantes. A amostra apresenta-se com 56% dos estudantes oriundos de escolas públicas e 44% cursaram o segundo grau em escolas particulares.

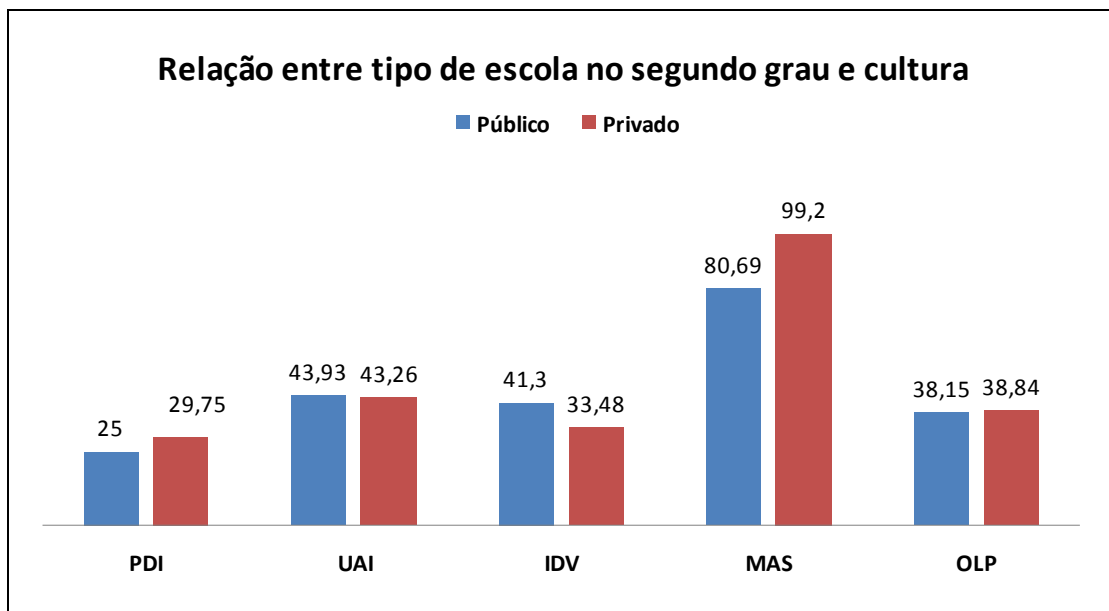


Gráfico 6. Relação entre tipo de escola no segundo grau e cultura. Fonte: Próprio autor.

Os dados do gráfico 6 mostram que não há grandes diferenças se o estudante cursou o segundo grau em escola particular ou pública. Os dados do PDI, UAI e OLP foram aproximados e demonstram que não há aversão a incertezas, contudo, existe identificação com o coletivismo e igualdade.

Os dois tipos de estudantes apresentam IDV baixo ou coletividade alta. Os estudantes oriundos de escolas públicas tendem a ser mais individualistas IDV (41) do que os estudantes de instituições particulares IDV (33), porém ambos apresentam características harmônicas, lealdade, alta comunicação e necessidade de aprender como fazer. (HOFSTEDE 1986)

Quanto ao Índice de Masculinidade os dois tipos de estudantes apresentam alta masculinidade, MAS (80) para oriundos de escolas públicas e MAS (99) para oriundos de escolas particulares. Os estudantes oriundos de escolas particulares apresentam maior competitividade, ambição, valorização do dinheiro e simpatia pelos mais fortes. (HOFSTEDE 1986).

4.3 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

O estilo de aprendizagem é a forma mais simples em que o estudante consegue aprender. Na visão de Schmeck (1982) *apud* Cerqueira (2000, p. 36), estilo de aprendizagem é o estilo que um indivíduo manifesta quando se confronta com uma tarefa de aprendizagem específica, afirmando que é, também, uma predisposição do aluno em adotar uma estratégia particular de aprendizagem, independentemente das exigências específicas das tarefas.

Para Kolb (1984, p.24) os estilos de aprendizagem podem ser definidos como um estado duradouro e estável que deriva de configurações consistentes das transações entre o indivíduo e o seu meio ambiente.

Marion e Marion (2006, p. 36) reforçam que os métodos utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem são de fundamental importância para o sucesso do aluno, sendo assim, o reconhecimento dos estilos dos alunos pode auxiliar na elaboração das aulas pelos professores.

A capacidade de aprender é uma das habilidades mais importantes que se pode adquirir e desenvolver e, frequentemente, o estudante defronta-se com novas experiências ou situações de aprendizagem na vida, na carreira, no estudo ou no trabalho. Para um estudante ser mais eficaz, ele deve mudar sua atitude conforme a necessidade, estar envolvido (Experiência Concreta), escutar (Observação Reflexiva), criar idéias (Conceituação Abstrata) e tomar decisões (Experimentação Ativa). (CERQUEIRA 2000, pág. 65)

A identificação do estilo de aprendizagem dos estudantes de ciências contábeis auxilia a qualidade do ensino e do aprendizado. Nessa seção é demonstrado o estilo de aprendizagem predominante dos estudantes de contabilidade do Distrito Federal, bem como a relação entre estilo de aprendizagem e gênero, faixa etária, experiência profissional, tipo de universidade e tipo de escola no ensino fundamental. Os dados foram descritos com auxílio do software SPSS – *Statistical Package for the Social Science* e o *LSI Inventory 3.1*.

4.3.1 Dispersão dos Estilos de Aprendizagem

A dedução dos escores dos eixos (CA-EC) e (EA-OR) permitiu identificar qual o estilo de aprendizagem predominante dos estudantes e qual a frequência dos estilos de aprendizagem. Observa-se no quadro abaixo a predominância do estilo Assimilador (32,8%), seguido pelo estilo Divergente (29,6%). Este resultado é semelhante aos obtidos por Cerqueira (2000), Tanner e Morgan (2007), Kolb e Kolb (2005) e Nogueira (2009).

O quadro 14 e gráfico 7 apresentam como os estudantes foram classificados conforme o estilo de aprendizagem:

		Estilo		
		Frequência	Porcentagem (%)	Porcentagem Acumulada (%)
Válidos	Convergente	78	25,1	25,1
	Acomodado	39	12,5	37,6
	Divergente	92	29,6	67,2
	Assimilador	102	32,8	100,0
	Total	311	100,0	

Quadro 14. Frequência dos estilos de aprendizagem de Kolb. Fonte: Próprio autor.

A amostra analisada apresenta a seguinte dispersão:

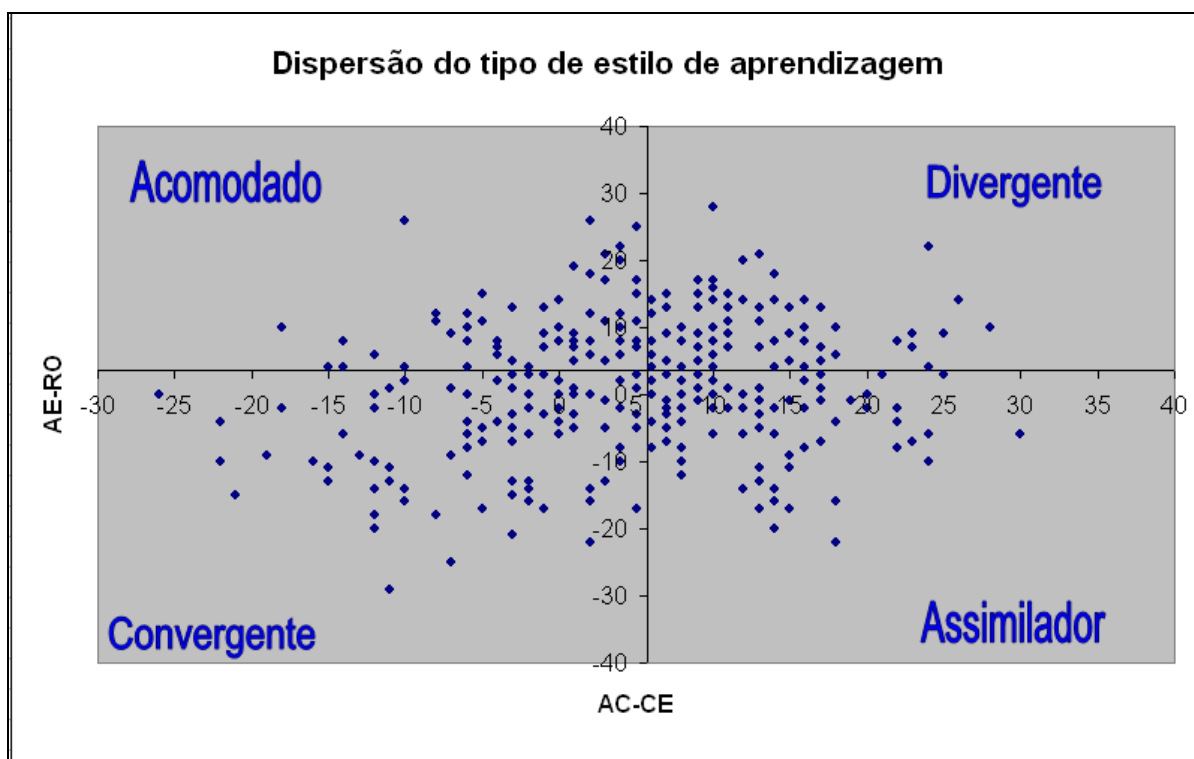


Gráfico 7. Dispersão dos estilos de aprendizagem. Fonte: Próprio autor.

De acordo com o gráfico acima, os estudantes são predominantemente assimiladores. Os estudantes assimiladores aprendem, sobretudo, por observação reflexiva (OR) e conceituação abstrata (CA). Segundo Kolb (1985), a observação reflexiva indica uma abordagem por tentativas imparcial e reflexiva. Estes indivíduos aprendem baseando-se fortemente em cuidadosas observações e fazendo julgamentos das mesmas. Eles preferem aprender assistindo aulas, o que lhes dá a possibilidade de exercer o seu papel de observador e juiz imparcial; tendem a ser introvertidos. Uma pontuação elevada em Observação Reflexiva (OR) indica uma tentativa de abordagem, imparcial e reflexiva para a aprendizagem.

Indivíduos com alta (OR) dependem fortemente de uma observação cuidadosa em fazer julgamentos, e preferem situações de aprendizagem, tais como palestras que lhes permitam assumir o papel de observador imparcial, objetivo.

Já a Conceituação Abstrata indica um modo de aprendizado analítico e conceitual, que se baseia pesadamente em raciocínio lógico. Estes indivíduos tendem a ser mais orientados a materiais e símbolos, do que a outras pessoas. Aprendem melhor quando orientados por uma autoridade de modo impessoal, com ênfase teórica e análise sistemática. Eles se sentem frustrados e aprendem pouco pelo aprendizado através de descobertas de modo desestruturado, como em exercícios e simulações. Uma pontuação elevada para a Conceituação Abstrata (CA) indica uma abordagem analítica conceitual da aprendizagem que se baseia em raciocínio lógico e avaliação racional. Indivíduos com alto (CA) tendem a ser mais orientados para coisas materiais e símbolos, e menos para a pessoalidade. Tais estudantes aprendem melhor em situações impessoais de aprendizagem que enfatizam a teoria e a análise sistemática.

Segundo Cerqueira (2000), estudantes deste estilo são bem-sucedidos quando as informações são apresentadas de maneira organizada, lógica, e obtêm aproveitamento melhor se tiverem tempo para refletir. Os Assimiladores captam as informações através de Conceituação Abstrata e as processam através de Observação Reflexiva. Tais estudantes gostam de informações justificadoras daquilo que estão aprendendo e querem saber os pensamentos dos especialistas, procurando compreender os conceitos.

Segundo Kolb (1985) *apud* Cerqueira (2000), estudantes com esse estilo de aprendizagem preferem compreender uma vasta gama de informações e colocá-la em forma concisa e lógica. Assimiladores são menos focados em pessoas e mais interessados em idéias e conceitos abstratos. Geralmente, as pessoas com este estilo acham mais importante uma teoria com solidez lógica do que a prática. Em situações de aprendizagem formal, as pessoas com este estilo preferem leituras, aulas, explorando modelos analíticos, e ter tempo para pensar e refletir.

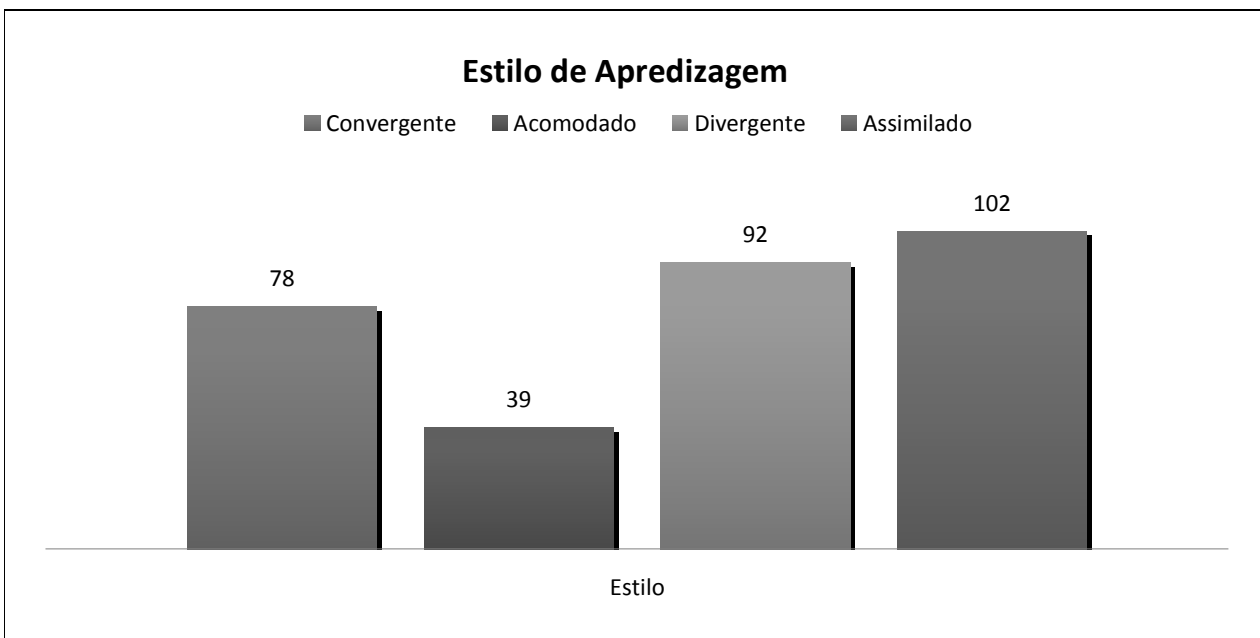


Gráfico 8. Estilos de aprendizagem da amostra. Fonte: Próprio autor

Outro representativo estilo entre os estudantes é o Divergente. Segundo Kolb (1985), estudantes com esse estilo de aprendizagem preferem visualizar situações concretas de diferentes pontos de vista. Os divergentes podem executar melhor em situações que exigem a geração de idéias, como uma sessão de *brainstorming*. Pessoas com um estilo de aprendizagem divergentes têm amplos interesses culturais e gostariam de obter informações. Em situações de aprendizagem formal, as pessoas com o estilo Divergente preferem trabalhar em grupos, escutar com a mente aberta para diferentes pontos de vista e receber *feedback* personalizado. Este estilo de aprendizagem demonstra transição entre os eixos de aprendizagem Experiência Concreta (EC) e Observação Reflexiva (OR).

O gráfico 8 revela, ainda, que o estilo de aprendizagem Convergente é significativo. Estudantes com esse estilo de aprendizagem preferem encontrar usos práticos para idéias e teorias, eles têm a capacidade de resolver problemas e tomar decisões baseadas em encontrar soluções para as questões em sala de aula. Os convergentes preferem lidar com tarefas e problemas do que com questões sociais e questões interpessoais. Em situações de aprendizagem formal, as pessoas com este estilo preferem experimentar novas idéias, simulações, trabalhos de laboratório e aplicações práticas, utilizam raciocínio dedutivo com aplicação prática das idéias, são hábeis para definir problemas e tomar decisões. Sentem-se mais confortáveis lidando com Conceituação Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA). (KOLB, 1985).

O estilo de aprendizagem menos representativo foi o Acomodador. De acordo com Kolb (1985), pessoas com esse estilo de aprendizagem preferem aprender principalmente a partir da experiência. Eles gostam de realização de planos envolvendo experiências novas e desafiadoras. A tendência pode ser a agir com sentimentos em vez de análise lógica. Em situações de aprendizagem formal, as pessoas com o estilo de aprendizagem acomodador preferem trabalhar com outros para terminar as tarefas (coletividade), estabelecer metas, fazer trabalho de campo, e testar diferentes abordagens para completar o estudo. Esse estilo de aprendizagem apresenta relação entre os eixos de aprendizagem Experiência Concreta (EC) e Experimentação Ativa (EA).

4.3.2 Gênero *versus* Estilo de Aprendizagem

Esse estudo analisa qual o estilo de aprendizagem predominante dos estudantes de contabilidade quando relacionados com o gênero. O objetivo é identificar se há mudanças na predominância do estilo de aprendizado. Observa-se entre os homens predominância dos estilos Assimilador (44%) e Divergente (23%). Já entre as mulheres há predominância dos estilos de aprendizagem Divergente (34%) e Convergente (28%). O gráfico abaixo apresenta a comparação entre os estilos de aprendizagem com relação ao gênero:

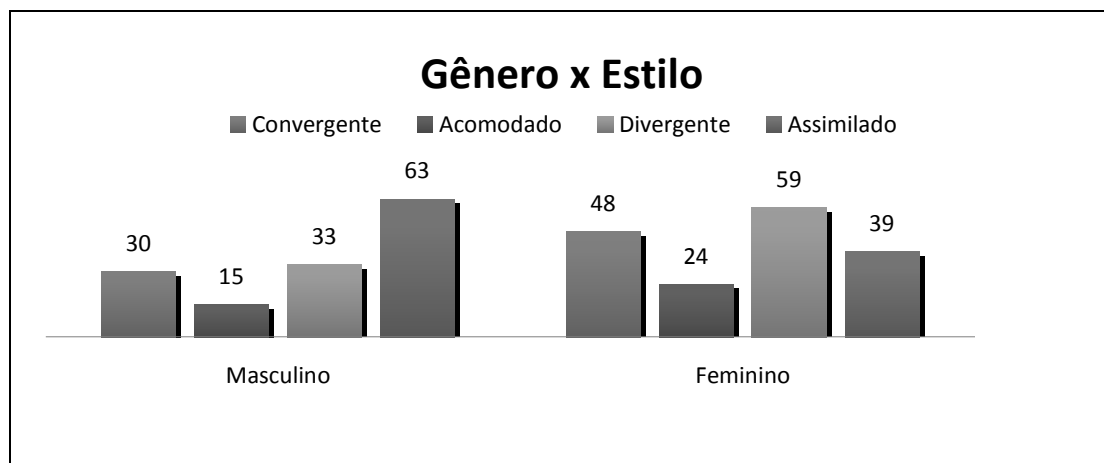


Gráfico 9. Relação gênero e estilo de aprendizagem. Fonte: Próprio autor

Pela análise dos dados apresentados, percebe-se que os estudantes do gênero masculino apresentam estilo de aprendizagem Assimilador, isto é, aprendem melhor pela observação e pelos conceitos teóricos. Segundo Cerqueira (2000) *apud* Nogueira (2009, pág. 43), os estudantes assimiladores percebem a informação com base na compreensão intelectual

e processam de modo reflexivo, se destacam quando se trata de entender uma ampla gama de informações, de modo a dar-lhe uma forma concisa e lógica.

Já os estudantes do gênero feminino, apresentaram estilo de aprendizagem Divergente. Segundo Cerqueira (2000, pág. 64), são estudantes que resolvem problemas de classe por meio de diversos pontos de vista e as organizam em um significado; são, ainda, denominados divergentes porque atuam em situações que pedem novas idéias. Preferem aprender pela experiência concreta e observação reflexiva. São criativos, geradores de alternativas e reconhecem os problemas e compreendem as pessoas.

Percebe-se nesse caso que o gênero causa diferenças no estilo de aprendizagem de homens e mulheres, ao contrário do ambiente cultural.

4.3.3 Faixa Etária e Estilo de Aprendizagem

Esse estudo analisa qual o estilo de aprendizagem predominante dos estudantes de contabilidade quando relacionados com a faixa etária. O objetivo é identificar se há mudanças na predominância do estilo de aprendizado. Observa-se entre os estudantes mais novos o estilo de aprendizagem Assimilador (35%). Já entre os estudantes mais velhos há predominância dos estilos de aprendizagem Divergente (38%) e Acomodador (30%). O gráfico abaixo apresenta a comparação entre os estilos de aprendizagem com relação à faixa etária:

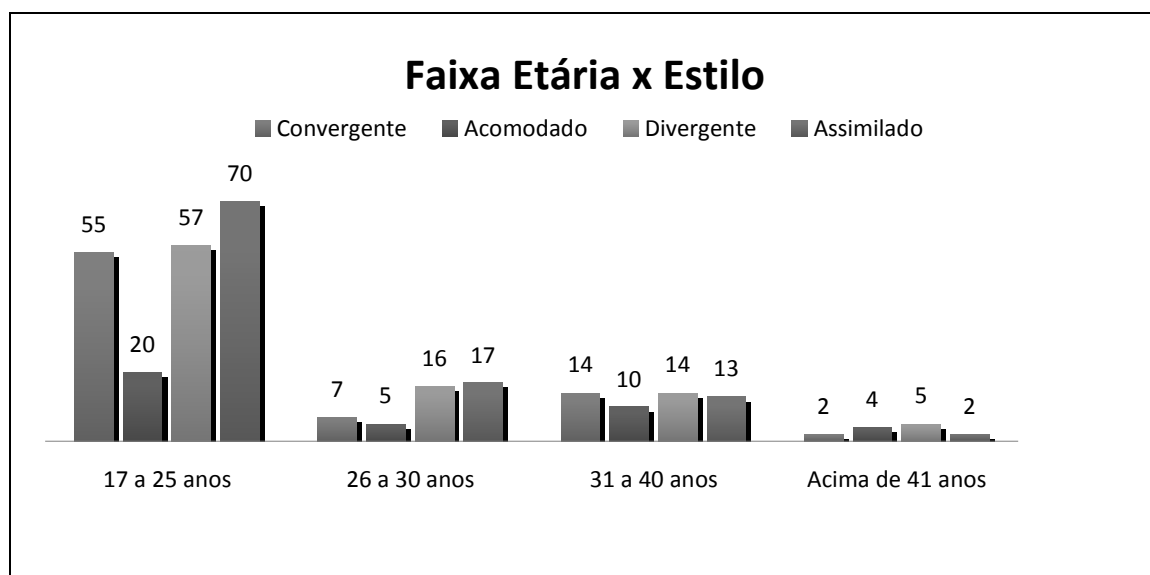


Gráfico 10. Relação faixa etária e estilo de aprendizagem. Fonte: Próprio autor

Pela análise dos dados apresentados, percebe-se que os estudantes mais novos apresentam estilo de aprendizagem Assimilador, isto é, aprendem melhor pela observação e pelos conceitos teóricos. Os estudantes mais velhos apresentam estilos de aprendizagem Divergente, porém percebe-se características significativas quanto ao estilo Acomodador. Os estudantes com esse estilo aprendem basicamente por experimentação ativa e experiência concreta. Tais estudantes aprendem em situações imediatas e, sobretudo, na prática, aceitando desafios.

Observa-se, ainda, que os estudantes mais novos são assimiladores, porém com o passar do tempo tendem a ser divergentes quando chegam à idade entre 26 e 30 anos. Quando chegam à idade entre 31 a 40 anos os estudantes apresentam predominância do estilo de aprendizagem Convergente. Os estudantes convergentes utilizam o raciocínio hipotético indutivo, definem seus problemas e tomam decisões e apresentam como ponto forte conceituação abstrata e experimentação ativa. Quando os estudantes ultrapassam a idade dos 41 anos apresentam estilo Divergente. Nota-se que no ciclo de aprendizagem o estudante de contabilidade transita por três de quatro estilos de aprendizagem (Assimilador, Divergente e Convergente) que praticamente representa o estilo de aprendizagem ideal.

4.3.4 Tempo de Universidade *versus* Estilo de Aprendizagem

A pesquisa analisa, ainda, qual o estilo de aprendizagem predominante dos estudantes de contabilidade quando relacionados com o tempo de universidade. O objetivo é identificar se há mudanças na predominância do estilo de aprendizado quando os estudantes se aproximam do final do curso. A expectativa é que quanto maior o tempo de universidade haveria uma predominância do estilo Convergente, no entanto, o estilo assimilador tem maior realce. Observa-se entre os estudantes calouros o estilo de aprendizagem predominante é o Assimilador (43%). Porém, há predominância do estilo Divergente entre os estudantes veteranos na fase intermediária e final do curso. O gráfico abaixo apresenta a comparação entre os estilos de aprendizagem com relação ao tempo de universidade:

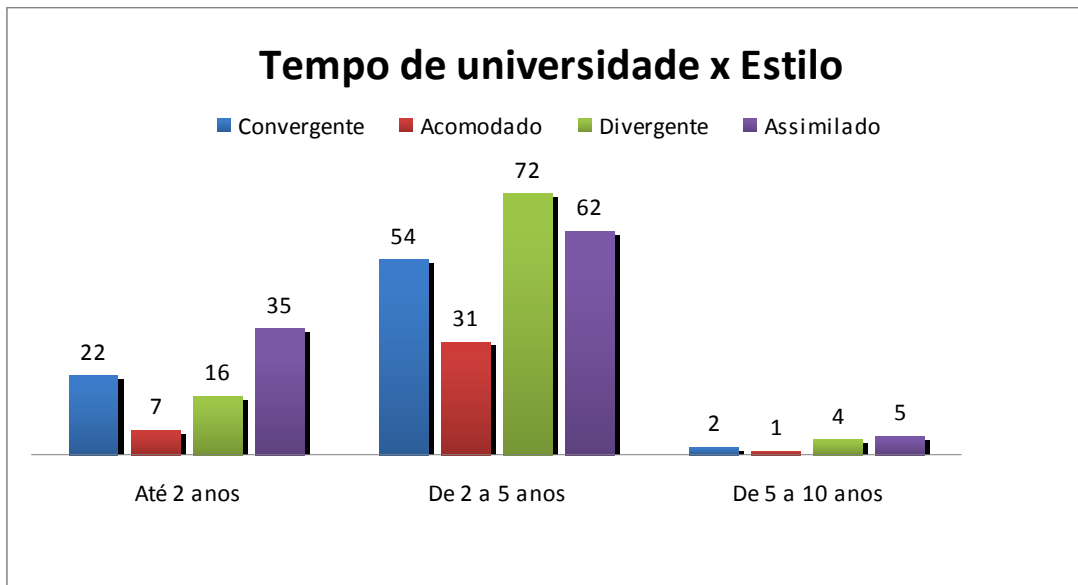


Gráfico 11. Relação tempo de universidade e estilo de aprendizagem. Fonte: Próprio autor

Para análise da influência do tempo de universidade sobre o estilo de aprendizagem foram comparados os estudantes calouros (até 2 anos de universidade) e os veteranos (de 2 a 5 anos).

Os estudantes calouros apresentaram como estilo predominante o Assimilador. Tais estudantes aprendem melhor observando e pensando nos conceitos, tendem a escutar mais que agir na prática. Tal estilo pode ser explicado pelas novas experiências no ambiente acadêmico do estudante, bem como pela adaptação do estudante ao estilo da universidade e do professor, isso gera uma inibição natural dos calouros. Outro ponto de discussão seria a capacidade dos calouros em discutir, ser prático, desenvolver teorias, tendo em vista que os mesmos não cursaram a maioria das matérias obrigatórias do curso.

Em contraste, os estudantes veteranos apresentaram predominância do estilo de aprendizagem Convergente, em que os estudantes aprendem melhor na prática, são mais proativos e gostam de testar para aprender novas teorias. Esse estilo de aprendizagem dos veteranos pode ser explicado por três fatores: 1) o aprendizado, conforme Piaget, Vygotsky e Kolb comentam, é cíclico e cumulativo, desta forma quanto maior o período de permanência do estudante na universidade maior o aprendizado dele e consequentemente mais voltas no eixo (CA-EC) e (EA-OR), assim tornando o estudante mais convergente aos métodos de ensino utilizado pelos professores. 2) O estilo Divergente demonstra uma relação entre prática e ensino, tal relação pode ser explicada pela convivência e experiência do estudante ao ambiente universitário que o torna mais proativo. 3) Os veteranos apresentam maior

familiaridade com as matérias obrigatórias do curso, portanto estão mais dispostos a aplicar na prática seus conhecimentos.

4.3.5 Tipo Universidade *versus* Estilo de aprendizagem

O tipo de universidade pode influenciar o estilo de aprendizagem dos estudantes, pois o método e metodologia de ensino utilizados são diferentes quando há comparação entre universidades públicas e privadas.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos programáticos e suas habilidades e competências. O ENADE é um exame o qual possibilita avaliar o desempenho do estudante durante sua graduação, possibilitando verificar a assimilação dos conhecimentos necessários de sua área de estudo, assim como o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional.

Por diversos anos o resultado do ENADE aponta universidades públicas com melhor desempenho do que as escolas particulares, tal fato permite concluir que os estudantes de escolas públicas são mais preparados para a atuação profissional e demonstram maior habilidade acadêmica. Pode-se inferir que tal discrepância pode gerar estilos de aprendizagem diferenciados, pois a aprendizagem e a qualidade do ensino são variáveis diretamente proporcionais.

Observa-se que os estudantes de universidade pública apresentam estilo de aprendizagem predominantemente Divergente (35%) e Assimilador (35%), enquanto os estudantes de universidades particulares apresentam estilo de aprendizagem Assimilado (32%) e Divergente (27%).

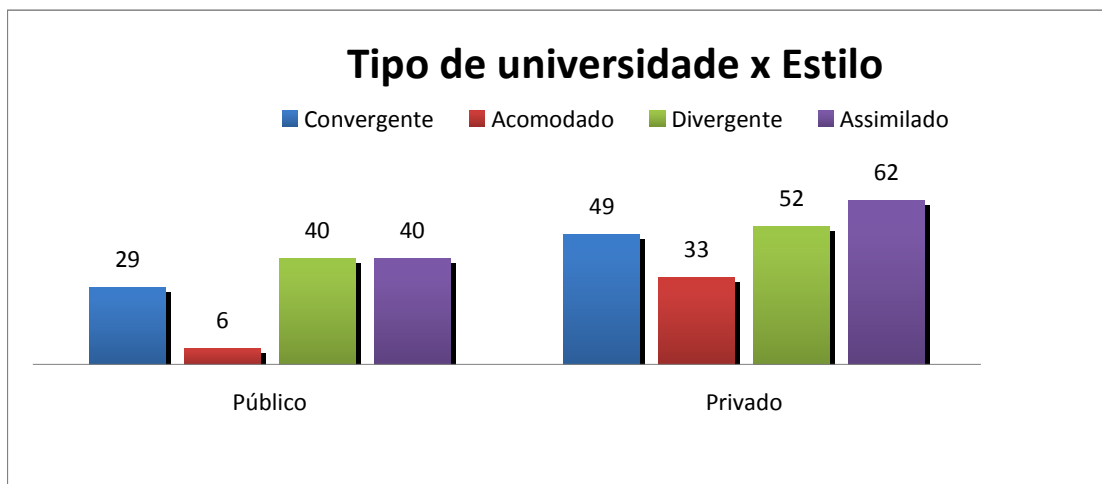


Gráfico 12. Relação tipo de universidade e estilo de aprendizagem. Fonte: Próprio autor

Os estudantes apresentaram proporcionalmente a mesma predominância do estilo de aprendizagem Divergente e Assimilador. Tal fato constata que as diferenças entre universidades públicas e privadas na avaliação de desempenho não está pautada nas deficiências dos alunos.

4.3.6 Experiência Profissional *versus* Estilo de Aprendizagem

A experiência profissional é um fator que pode influenciar os estilos de aprendizagem dos estudantes. Os estudos foram baseados na comparação entre os estudantes que têm vasta experiência profissional e os estudantes sem experiência. Os estudantes sem experiência profissional apresentaram estilo de aprendizagem predominantemente Assimilador (38%), enquanto os estudantes com vasta experiência profissional apresentaram estilo Divergente (36%), conforme gráfico abaixo:

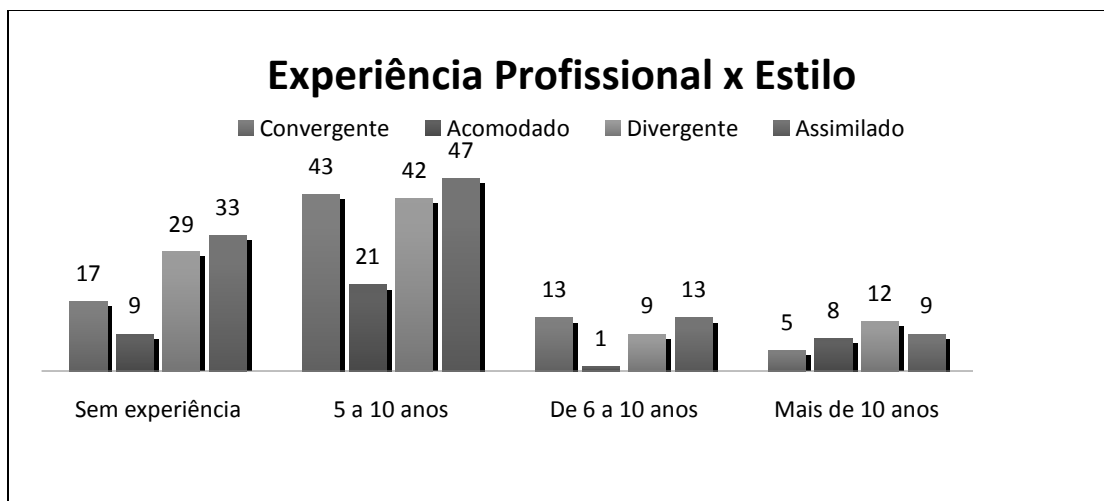


Gráfico 13. Relação experiência profissional e estilo de aprendizagem. Fonte: Próprio autor

Os resultados do gráfico 13 demonstram que a experiência profissional influencia o estilo de aprendizagem dos estudantes.

Para os estudantes sem experiência profissional ou experiência de 3 a 10 anos o estilo de aprendizagem predominante é Assimilador, tais estudantes aprendem melhor observando, lendo, assistindo e preferem a teoria. Isso pode ser causado pela pouca familiaridade do estudante com a prática profissional que inibe a correlação da teoria com a prática no processo de aprendizagem do estudante. Já os estudantes com experiência profissional moderada, de 3 a 10 anos, apresentaram estilo Assimilador (35%) e Convergente

(35%). A diferença entre estudantes sem experiência profissional com estudantes com experiência moderada é a presença do estilo Convergente. Tal estilo apresenta estudantes que aprendem melhor na prática aliada a teoria, gostam de atividades concretas, tais características podem ser explicadas pela própria experiência profissional que auxilia os estudantes a assimilarem o que o professor ensina.

Os estudantes com experiência profissional com mais de 20 anos apresentam estilo Divergente, ou seja, tais estudantes aprendem melhor criando novas idéias, gostam de tomar decisões e avaliar novos ambientes, são geradores de alternativas, reconhecem os problemas e compreendem as pessoas. A experiência profissional permite a esses estudantes serem mais críticos, transformar problemas em solução, desenvolver alternativas. Tais estudantes gostam de fomentar o debate e a discussão com o professor para assimilar a matéria da melhor forma.

4.3.7 Relações entre Estilo de Aprendizagem e Cultura

Esse estudo busca identificar se há relação entre as dimensões culturais de Hofstede e os estilos de aprendizagem.

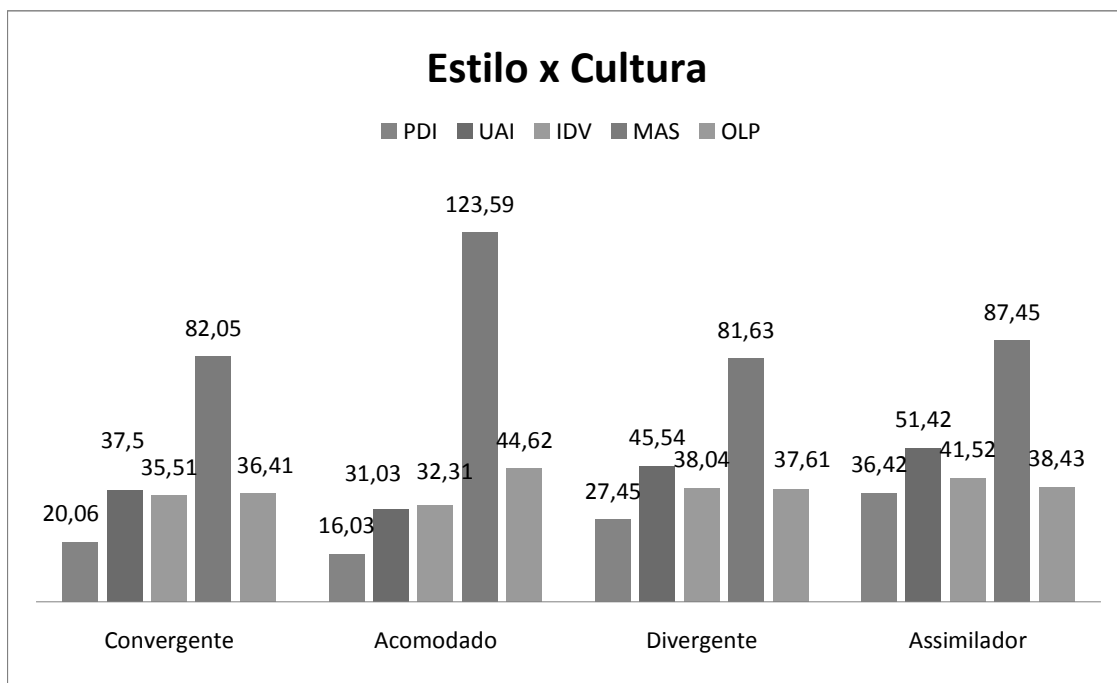


Gráfico 14. Correlação estilo e cultura. Fonte: Próprio autor

4.3.7.1 Associação entre Dimensões Culturais e Estilos de Aprendizagem

Examinar a associação entre dimensões culturais e estilos de aprendizagem é considerado necessário para entender e desenvolver a estrutura teórica entre as cinco dimensões de Hofstede e as quatro características de estilo de aprendizagem de Kolb. Tais correlações foram feitas com base na pesquisa de Sugahara e Boland (2009) que aplicou esses conceitos aos estudantes universitários do Japão e Austrália.

4.3.7.1.1 Individualismo (IDV) e Estilos de Aprendizagem

Em situações na sala de aula, o grau de IDV indica estilos de aprendizagem no qual os alunos estão dispostos a compartilhar o senso comum da turma ou de insistir em suas próprias idéias. As sociedades com alto índice de individualidade se importam sobre o conteúdo da própria educação em vez de relacionamento interpessoal. Em condições com baixo IDV ou coletivismo, como é o caso dos estudantes de contábeis do Distrito Federal, a educação tende a ser tratada como um meio de melhorar um estado ou um ambiente, a fim de manter relação com outras pessoas. Os estudantes com IDV baixo aprendem a partir de experiências com outras pessoas (estilo de aprendizagem Experiência Concreta – EC), ou seja, sentindo. Por outro lado, estudantes com alto IDV provavelmente preferem concentrar em seus próprios entendimentos (Conceituação abstrata – CA), ou seja, pensando. Adicionalmente, em relação ao estilo de aprendizado com baixo IDV, o conhecimento é visto como uma mercadoria que é transferida do professor ao aluno porque eles são considerados coletivos e o entendimento individual dos estudantes é relativamente sem importância. (Auyeung e Sands, 1996 *apud* Sugahara 2009 pág. 17). Essa atitude pode especificar um estilo de aprendizagem que simplesmente foca em apenas a assistir as aulas (Observação reflexiva – OR), ou seja, observando. Contrário a isso, em um alto IDV, o professor é visto como um guia para dar assistência ao estudante a alcançar seus melhores entendimentos (Auyeung e Sands, 1996 *apud* Sugahara 2009). Em tais estilos de aprendizagem o aluno falará em sala de aula em resposta a um convite do professor (Experimentação ativa - EA), ou seja, aprende fazendo. (Hofstede, 1986).

Percebe-se que os estudantes com baixo IDV, transitam no estilo de aprendizado entre Conceituação Abstrata – CA e Observação Reflexiva – OR, que indica um estilo Assimilador. O estilo Assimilador tem representação de 32,8% da amostra. Infere-se que o IDV baixo foi significativamente importante para definir o estilo de aprendizagem dos estudantes.

4.3.7.1.2 Masculinidade (MAS) e os Estilos de Aprendizagem

Os estudantes de Ciências Contábeis do Distrito Federal apresentaram alto MAS, de acordo com Manikutty (2007) *apud* Sugahara (2009), acredita-se que o estilo de aprendizagem dos estudantes com alta masculinidade tende a dar grande importância no sucesso e esperam ser recompensados pelo bom desempenho, independente se exista um clima intenso de estresse. Estudantes com características de baixa masculinidade tendem a serem mais modestos, humildes, naturais e responsáveis. A alta masculinidade encoraja a competição entre os estudantes, que normalmente os levam ao sucesso individual do que ao o sucesso coletivo (Hofstede, 1986). Esse estilo de aprendizagem, portanto, é caracterizado por pensamentos sistemáticos e eficazes (Conceituação Abstrata – CA, pensando). Inversamente, pessoas com baixa masculinidade consideram a relação pessoal mais importante no ambiente de aprendizagem (Experiência Concreta – EC, sentindo). O sucesso dos estudantes com alto MAS é caracterizado pela harmonização de todos os interesses do grupo. Adicionalmente, estudantes com alta masculinidade se esforçam para ter suas próprias conclusões para obter a recompensa dos professores que utilizam o melhor estudante como comparação ou *Benchmark* (HOFSTEDE 1986). Eles precisam mostrar habilidades para fazer as coisas (Experimentação Ativa – EA, fazendo). Por outro lado, pessoas de sociedade com baixa masculinidade podem mostrar certo medo de demonstrar suas ações para não perturbar os outros. Eles preferem assistir a agir em seus aprendizados.

Os estudantes com alto MAS transitam o estilo de aprendizado entre Conceituação Abstrata – CA e Experiência Ativa – EA, desta forma apresentam estilo de aprendizagem Convergente que tem representatividade de 25% entre os estudantes de contabilidade do Distrito Federal. Depreende-se que a alta Masculinidade causou impacto entre os estudantes para formação do estilo de aprendizagem Convergente, mas não foi a dimensão cultural mais significativa tendo em vista que todos os estudantes apresentaram alta masculinidade e o estilo de aprendizado predominante foi o Divergente.

4.3.7.1.3 Índice de Distância Hierárquica (PDI) e Estilos de Aprendizagem

Uma sociedade com alto PDI expressa determinada hierarquia social que é aceita pela sociedade. Professores por exemplo são considerados em uma escala maior que seus alunos em termos de conhecimento e autoridade no ambiente de aprendizado (HOFSTEDE, 1986). Nessa sociedade, estudantes seriam condicionados a aceitar o que o professor diz ao invés de desenvolver pensamentos próprios. Eles seriam também tímidos e apreensivos para questionar

o professor. Em outras palavras, estudantes estimam a distância ao poder através da experiência prática com outros indivíduos antes de ter suas próprias ações (Experiência Concreta - EC - sentindo) Manikutty (2007) *apud* Sugahara (2009). Em contraponto, estudantes com PDI baixo são incentivados, na sala de aula, a encorajar um diálogo com o professor para obter um efetivo aprendizado (HOFSTEDE, 1986). Essa característica poderia ser considerada como aprendizado de pensamento baseado em pressentimentos (CA - pensando) Manikutty (2007) *apud* Sugahara (2009). Os professores, em ambiente com alto PDI, são considerados com grande credibilidade e não são questionados, os alunos esperam ser bons ouvintes e aceitam o que o professor diz e então seu estilo de aprendizagem pode ser caracterizado por aprendendo assistindo (Observação Reflexiva - OR - observando) Manikutty (2007) *apud* Sugahara (2009). Em contraponto, estudantes com baixo PDI agem com contradição e criticam o professor (HOFSTEDE 1986). Eles são estimulados a encontrar suas próprias soluções através de um entendimento mútuo e dialogo com seus professores, então esse estilo de aprendizagem pode ser pelo modo “fazendo” (Experiência Ativa -EA - fazendo) Manikutty (2007) *apud* Sugahara (2009).

Os estudantes de contabilidade apresentaram baixo PDI e de acordo com Manikutty tais estudantes transitam o estilo de aprendizagem por Conceituação Abstrata – CA e Experiência Ativa – EA, desta forma apresentam estilo de aprendizagem Convergente que tem representatividade de 25% entre os estudantes de contabilidade do Distrito Federal.

4.3.7.1.4 Controle à Incerteza (UAI) e Estilos de Aprendizagem

Estudantes com alto UAI confiam na informação dada pelos professores como um recurso para reduzir seus riscos, enquanto estudantes com baixo UAI estão dispostos a desafios autônomos e não estruturados desde que esteja aliado aos seus conhecimentos Manikutty (2007) *apud* Sugahara (2009). Apoiado nessa teoria, estudantes com alto UAI tentam reunir ao máximo informações possíveis (Observação Reflexiva - OR - observando) para dar segurança ao que os professores ensinam (Experiência Concreta EC - sentindo). Em contraponto, estudantes com baixo UAI são indiferentes a qualquer desvio de um currículo rígido. Eles preferem atribuições desestruturadas ou subjetivas para suplementar seus atuais conhecimentos. Tais estudantes esperam receber recompensas por inovações e resolução de problemas (Hofstede, 1986). Estudantes nessas sociedades apreciam desafios e não ficam assustados em cometer erros. Desta forma, os traços dessa dimensão cultural se ligam diretamente com os estilos de aprendizagem pensando (Conceituação Abstrata CA pensando) e

fazendo (Experimentação Ativa - EA).

Essa correlação entre os eixos CA e EA apresenta estilo de aprendizagem Convergente com representação de 25% entre os estudantes de contabilidade do Distrito Federal.

4.3.7.1.5 Orientação a Longo Prazo (LTO) e Estilos de Aprendizagem

Estudantes com alto LTO são considerados como aqueles que reúnem informações necessárias para adquirir as habilidades com objetivo de longo prazo para encontrar um bom emprego Manikutty *at al* (2007) *apud* Sugahara (2009). Em tais sociedades, a educação será a força da informação (Observação Reflexiva OR - observando) destinadas a estabelecer uma longa e duradoura relação (Experiência Concreta EC - sentindo). Por outro lado, estudantes com baixo LTO tendem a aprender para atingir suas metas a curto prazo e colocam seus melhores esforços para frente de forma lógica e sistemática para atingir esses objetivos Manikutty *at al* (2007) *apud* Sugahara (2009). Essa abordagem pode ser correlacionada com o estilo de aprendizagem de pensamento (Conceituação Abstrata CA - pensando). Para obter sucesso rápido, eles também tendem a ter riscos e receber recompensas antes de realmente reunir todas as informações relevantes, devido à limitação do tempo conforme Manikutty *at al* (2007) *apud* Sugahara (2009). Essa última dimensão cultural pode ser correlacionada com o estilo de aprendizagem de fazendo Experimentação Ativa (EA).

4.4 ANÁLISES ESTATÍSTICAS DAS RELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS E ESTILO

Para estudar as variáveis apresentadas nesta pesquisa serão usadas as estatísticas teste de Qui-Quadrado (χ^2) e o Coeficiente de contingência de *V Cramer*. O Qui-Quadrado, simbolizado por χ^2 é um teste de hipóteses que se destina a encontrar um valor da dispersão para duas variáveis nominais, avaliando a associação existente entre variáveis qualitativas. O Qui-Quadrado mostra a aderência ou independência entre variáveis qualitativas, enquanto o *Coeficiente de Cramer* indica a intensidade dessa relação. Estes testes foram usados para a associação entre os estilos de aprendizagem e as principais variáveis de pesquisa (Gênero, Faixa Etária, Estado Civil, Tempo de Universidade, Tipo de Universidade, Experiência Profissional e Tipo de Escola no Segundo Grau). Essa correlação foi feita por diversos autores tais como Cerqueira (2000).

As hipóteses a serem testadas nessa pesquisa são:

H_0 : Não há associação entre estilo de aprendizagem e gênero, faixa etária, estado civil, tempo de universidade, tipo de universidade, experiência profissional e tipo de escola no segundo grau.

H_1 : Há associação entre estilo de aprendizagem e gênero, faixa etária, estado civil, tempo de universidade, tipo de universidade, experiência profissional e tipo de escola no segundo grau.

Estilo	Gênero	Faixa Etária	Estado civil	Tempo de universidade	Tipo de universidade	Experiência Profissional	Segundo Grau
X^2	16,666	12,952	12,158	9,984	9,692	14,020	5,308
P -value	0,01	0,165	0,007	0,125	0,021	0,122	0,151
V	0,231	0,118	0,198	0,127	0,177	0,123	0,131

Quadro 15: Qui-Quadrado entre Estilo de aprendizado e variáveis sociais.

Observação: $p < \alpha = 0,05$ $V^* = V$ de Cramer

O X^2 demonstra a associação entre as variáveis. De acordo com a tabela acima não há associação entre estilo de aprendizagem e Gênero (p -value = 0,01), Estado Civil (p -value = 0,007), Tipo de Universidade (p -value = 0,021), ou seja, aceita-se H_0 ($\alpha < 0,05$). Tais valores demonstram que não há associação entre os fatores determinantes do estilo de aprendizagem e o gênero, estado civil e o tipo de universidade. A não associação entre essas variáveis é esperada tendo em vista que gênero, estado civil não alteram o modo de aprendizado dos alunos. A tabela demonstra ainda que estudar em universidade particular ou pública não tem associação com o estilo de aprendizado dos alunos.

Por outro lado, pode-se identificar a existência de associação entre Faixa Etária (p -value = 0,165), Tempo de Universidade (p -value = 0,125), Experiência Profissional (p -value = 0,122) e Tipo de Ensino no Segundo Grau (público ou privado) (p -value = 0,151). Desta forma, rejeita-se H_0 ($\alpha < 0,05$) e aceita-se H_1 ($\alpha > 0,05$), ou seja, existe associação entre estilo de aprendizado e tais variáveis. Nota-se que Faixa Etária, Tempo de Universidade, Experiência Profissional e Tipo de Ensino no Segundo Grau são associados com os fatores que influenciam o estilo de aprendizado.

O coeficiente de associação entre as variáveis e o estilo de aprendizagem indica haver uma associação de intensidade fraca entre elas (Calculado por meio do V de Cramer,

que é usado em variáveis nominais). O coeficiente V de Cramer foi o seguinte: Gênero (0,231), Faixa Etária (0,118), Estado Civil (0,198), Tempo de Universidade (0,127), Tipo de Universidade (0,177), Experiência Profissional (0,123), Tipo de Ensino no segundo grau (0,131). Para as variáveis que apresentaram associação e significância, todas apresentam intensidade fraca na associação.

4.5 RELAÇÃO ESTATÍSTICA ENTRE DIMENSÕES CULTURAIS E AS VARIÁVEIS BÁSICAS

As dimensões culturais foram associadas estatisticamente com as variáveis gênero, faixa etária, estado civil, tempo de universidade, tipo de universidade, experiência profissional e tipo de escola no segundo grau. As hipóteses testadas demonstram se há relação entre tais variáveis e a definição dos valores culturais tais como, Individualidade, Masculinidade, Distância Hierárquica, Aversão à Incerteza e Orientação a Longo Prazo. As hipóteses a serem testadas são:

H₀: Não há associação entre dimensões culturais e gênero, faixa etária, estado civil, tempo de universidade, tipo de universidade, experiência profissional e tipo de escola no segundo grau.

H₁: Há associação entre dimensões culturais e gênero, faixa etária, estado civil, tempo de universidade, tipo de universidade, experiência profissional e tipo de escola no segundo grau.

Os quadros abaixo demonstram os valores do Qui-Quadrado para a associação entre as dimensões culturais de Hofstede e demais variáveis da pesquisa.

x²	Gênero		Estado Civil		Faixa Etária		Tempo de Universidade	
	Valor	Sig.	Valor	Sig.	Valor	Sig.	Valor	Sig.
PDI	49,675	0,486	50,456	0,455	166,076	0,175	69,034	0,992

UAI	59,158	0,47	73,033	0,103	168,507	0,664	91,943	0,964
IDV	62,053	0,057	56,959	0,129	145,27	0,319	107,313	0,131
MAS	53,611	0,152	39,826	0,651	142,995	0,242	70,1	0,92
OLP	8,811	0,358	8,624	0,375	19,169	0,743	15,183	0,511

Quadro 16: Qui-Quadrado entre Dimensões Culturais e demais variáveis. $p < \alpha = 0,05$

χ^2	Tipo de universidade		Experiência Profissional		Segundo Grau	
	Valor	Sig	Valor	Sig	Valor	Sig
PDI	63,149	0,1	142,17	0,663	49,269	0,503
UAI	49,645	0,802	142,7	0,973	42,392	0,949
IDV	71,032	0,01*	133,08	0,602	50,325	0,306
MAS	40,467	0,624	132,01	0,483	40,121	0,639
OLP	11,537	0,173	19,101	0,747	5,129	0,744

Quadro 17: Qui-Quadrado entre Dimensões Culturais e demais variáveis. $p < \alpha = 0,05$

De acordo com os quadros 17 e 18, os valores do Qui-Quadrado foram altos e demonstram associação entre as variáveis analisadas. Quando relacionadas com a Distância Hierárquica (PDI), a tabela demonstra as seguintes significâncias: gênero ($p = 0,486$), estado civil ($p = 0,455$), faixa etária ($p = 0,175$), tempo de universidade ($p = 0,992$), tipo de universidade ($p = 0,01$), experiência profissional ($p = 0,663$) e tipo de escola no segundo grau ($p = 0,503$). Quanto ao Índice de Aversão à Incerteza (UAI), as variáveis obtiveram as seguintes significâncias: o gênero ($p = 0,47$), estado civil ($p = 0,103$), faixa etária ($p = 0,664$), tempo de universidade ($p = 0,964$), tipo de universidade ($p = 0,802$), experiência profissional ($p = 0,973$) e tipo de escola no segundo grau ($p = 0,949$). Para o Individualismo, as significâncias foram gênero ($p = 0,057$), estado civil ($p = 0,129$), faixa etária ($p = 0,319$), tempo de universidade ($p = 0,131$), tipo de universidade ($p = 0,01$), experiência profissional ($p = 0,602$) e tipo de escola no segundo grau ($p = 0,306$). Para a Masculinidade (MAS) a tabela demonstra as seguintes significâncias: o gênero ($p = 0,152$), estado civil ($p = 0,651$), faixa etária ($p = 0,242$), tempo de universidade ($p = 0,92$), tipo de universidade ($p = 0,624$), experiência profissional ($p = 0,483$) e tipo de escola no segundo grau ($p = 0,639$). Por fim, a Orientação a longo prazo apresentou as seguintes significâncias: o gênero ($p = 0,358$), estado civil ($p = 0,375$), faixa etária ($p = 0,743$), tempo de universidade ($p = 0,511$), tipo de

universidade ($p = 0,173$), experiência profissional ($p = 0,747$) e tipo de escola no segundo grau ($p = 0,744$).

Assim pode-se identificar associação entre as dimensões culturais e as variáveis pesquisadas, exceto quanto à dimensão Individualismo quando associada ao tipo de universidade que apresentou significância de 0,01, ou seja, significativa para H_0 . As demais dimensões culturais apresentaram significância acima de 0,05, ou seja, rejeita-se H_0 ($\alpha < 0,05$) e aceita-se H_1 ($\alpha > 0,05$), ou seja, existe associação entre as dimensões culturais e as variáveis pesquisadas.

Para identificar a intensidade da associação entre as variáveis pesquisadas e as dimensões culturais, foi calculado a Correlação de *Pearson*, conforme quadro abaixo:

		Gênero	Estado civil	Faixa etária	Tempo de universidade	Tipo de universidade	Experiência Profissional	Segundo Grau
PDI	Pearson Correlação	-0,181**	0,031	0,046	0,001	-0,082	0,073	0,045
	Sig.	0,001	0,293	0,207	0,493	0,075	0,101	0,214
UAI	Pearson Correlação	-0,027	-0,051	-0,031	-0,095*	-0,004	-0,063	-0,005
	Sig.	0,319	0,183	0,290	0,047	0,469	0,135	0,463
IDV	Pearson Correlação	-0,027	-0,072	-0,019	0,060	-0,055	-0,023	-0,073
	Sig.	0,320	0,102	0,372	0,146	0,168	0,343	0,101
MAS	Pearson Correlação	0,026	0,030	0,082	-0,065	0,036	0,028	0,097*
	Sig.	0,321	0,298	0,074	0,126	0,266	0,310	0,043
OLP	Pearson Correlação	0,024	0,041	0,079	0,028	0,140**	0,010	0,016
	Sig.	0,335	0,236	0,083	0,312	0,007	0,428	0,392
*. Correlação é significativa ao nível de 0.05 (Uni caudal).								
**. Correlação é significativa ao nível 0.01 (Uni caudal).								

Quadro 18: Teste de Correlação de *Pearson* entre Dimensões Culturais e variáveis básicas.

Conforme se pode observar no quadro 18, os valores encontrados apresentam correlação ínfima ou baixa, alguns variando entre correlação positiva e outros negativa (inversa). A relação das variáveis Gênero e Cultura apresenta uma correlação de Pearson no valor negativo para dois tipos de culturas (PDI, -0,181); (UAI, -0,027); (IDV, -0,027) e correlação positiva para 2 culturas (MAS, 0,026) e (OLP, 0,024). Os valores próximos de -0,1

$< p < 0$ apontam uma correlação ínfima negativa e os valores entre $-0,5 < p < -0,1$ indicam uma correlação fraca negativa.

A relação entre as variáveis Faixa etária x Cultura apresenta correlação ínfima variando entre positiva e negativa: (PDI, 0,046); (UAI, -0,031); (IDV, -0,019); (MAS, 0,082) e (OLP, 0,079).

Quanto à variável tempo de universidade, observou-se uma correlação quase nula referente à variável PDI (0,001) e uma correlação ínfima quanto às outras dimensões culturais (UAI, -0,095); (IDV, 0,060); (MAS, -0,065) e (OLP, 0,028).

A variável tipo de Universidade apresenta uma correlação quase nula na dimensão cultural Aversão à Incerteza (UAI, -0,004). Para as outras dimensões culturais (PDI, -0,082); (IDV, -0,055); (MAS, -0,036) e (OLP, 0,14) apresentaram coeficiente de correlação baixo. A variável experiência profissional apresentou os seguintes coeficientes de correlação: (PDI, 0,073); (UAI, -0,063); (IDV, -0,023); (MAS, 0,028) e (OLP, 0,010), tais coeficientes demonstram correlação com intensidade fraca entre as variáveis.

Com relação a variável tipo de escola no segundo grau as dimensões culturais apresentaram os seguintes coeficientes de correlação: (PDI, 0,045); (UAI, -0,005); (IDV, -0,073); (MAS, 0,097) e (OLP, 0,016) e também apresentam correlação baixa ou ínfima.

4.6 ANÁLISE ESTATÍSTICA ENTRE AS VARIÁVEIS DO ESTILO DE APRENDIZAGEM DE KOLB E AS DIMENSÕES CULTURAIS DE HOFSTEDE

O Coeficiente de *Pearson* quantifica a intensidade da associação linear existente entre as variáveis a serem estudadas. Qualquer que seja a correlação verificada, tal correlação não significa causalidade. A medida de associação pode variar entre (-1, 0 e 1) quanto mais próxima de (1) correlação é positiva perfeita ou quanto mais próximo de (-1) correlação negativa perfeita. Este teste foi utilizado, também, por outros autores, para a associação entre os estilos de aprendizagem e outras variáveis, conforme demonstrado por Cerqueira (2000).

Segundo Barbeta (2006) pode-se afirmar que duas variáveis são positivamente correlacionadas quando caminham no mesmo sentido, as duas variáveis são positivamente correlacionadas quando caminham no mesmo sentido, as duas aumentam ou as duas diminuem. E são negativamente correlacionadas quando caminham por sentidos opostos, um aumenta e o outro diminui.

Para verificar se há correlação entre as variáveis estilo de aprendizagem e dimensões culturais, realizou-se o teste do *Qui-Quadrado* (χ^2) e posteriormente aplicou-se o teste da Correlação de *Pearson*. As hipóteses assumidas para os testes foram as seguintes:

H_0 : Não há associação entre os estilos de aprendizagem de Kolb e as dimensões culturais de Hofstede, as variáveis são independentes.

H_1 : Há associação entre estilos de aprendizagem de Kolb e as dimensões culturais de Hofstede, as variáveis são dependentes.

Qui-Quadrado		
χ^2	Valor	Sig.
Estilo e OLP	26,684	0,319
Estilo e MAS	142,125	0,258
Estilo e IDV	123,607	0,805
Estilo x UAI	166,983	0,694
Estilo x PDI	155,146	0,370

Quadro 19: Teste do Qui-Quadrado para Dimensões Culturais e Estilo de aprendizagem

Observação: $p < \alpha = 0,05$

O quadro 20 demonstra que os valores do *Qui-Quadrado* são elevados e satisfatórios para associação entre as variáveis. Quanto à significância da associação, a dimensão cultural Orientação a Longo Prazo (OLP) apresentou ($p = 0,319$), a Masculinidade (MAS) apresentou ($p = 0,258$), Individualismo (IDV) apresentou ($p = 0,805$), Aversão à Incerteza (UAI) apresentou ($p = 0,694$) e Distância Hierárquica (PDI) apresentou ($p = 0,370$). Assim pode-se identificar associação entre as dimensões culturais e o estilo de aprendizagem, pois as associações apresentaram significância acima de 0,05, ou seja, rejeita-se H_0 ($\alpha < 0,05$) e aceita-se H_1 ($\alpha > 0,05$), ou seja, existe associação entre as dimensões culturais e os estilos de aprendizagem.

Para identificar qual a intensidade da relação entre os estilos de aprendizagem e as dimensões culturais realizou-se o teste da Correlação de *Pearson*, conforme o quadro abaixo:

	PDI	UAI	IDV	MAS	OLP
Estilo Pearson Correlação	0,130*	0,097	0,049	-0,013	0,010
Sig.	0,011	0,043	0,195	0,413	0,433
N	311	311	311	311	311
*. Correlação significativa ao nível 0.05 (Unicaudal).					
**. Correlação significativa ao 0.01 (Unicaudal).					

Quadro 20: Correlação de *Pearson* entre estilos de aprendizagem e dimensões culturais.

Observa-se que há correlação positiva fraca e não significativa entre as dimensões culturais IDV (0,049) e UAI (0,130), IDV (0,049) e OLP (0,010). Quanto à Masculinidade (-0,013) apresentou-se uma correlação ínfima negativa. Esta associação está dentro das hipóteses estabelecidas em que há correlação entre o estilo de aprendizagem e as dimensões culturais, porém a associação entre tais variáveis tem intensidade fraca tanto positivamente quanto negativamente.

5 CONCLUSÃO

A análise dos dados descrita no capítulo 4 demonstra que a dimensão cultural predominante entre os estudantes de Ciências Contábeis do Distrito Federal é a Masculinidade (89) seguida do Controle à Incerteza (44). Quando se relacionam as dimensões culturais com gênero, faixa etária, tempo de universidade, tipo de universidade, tipo de ensino no segundo grau e experiência profissional, os resultados se mostram consistentes com a amostra total, ou seja, predominância da Masculinidade. Porém, percebem-se diferenças nos comportamentos quando comparadas as variáveis entre si. Nesse sentido quanto ao gênero, as mulheres são mais competitivas, pois apresentaram MAS maior que o dos homens, por outro lado os homens têm maior Controle à Incerteza e Distância Hierárquica que as mulheres.

Os estudantes de escolas particulares apresentaram maiores índices de masculinidade do que estudantes de universidade pública. Por outro lado, estudantes de universidade pública são mais individualistas, tendo em vista apresentarem maior índice individualismo. Além disso, os estudantes de universidade pública são mais distantes dos professores e coordenadores do curso, pois apresentam maior Distância Hierárquica que os estudantes de escolas particulares.

Com relação à experiência profissional, nota-se que pouca experiência profissional demonstra baixa distância hierárquica relacionada ao professor (PDI 22), alto índice de incerteza quanto ao futuro (UAI 45), maior individualismo (IDV 37). Por outro lado, grande experiência profissional demonstra maior distância na relação do professor aluno (PDI 40), menores índices de incerteza quanto ao futuro (UAI 32) e uma maior idéia de coletividade (IDV 26). Para as características como concorrência, disputa e competitividade que são representadas pela dimensão cultural Masculinidade, ambos estudantes apresentaram características semelhantes, da mesma forma para a Orientação a Longo prazo.

A Faixa etária demonstrou diferenças significantes entre os estudantes. Para os estudantes mais novos a distância entre professor e aluno é menor (PDI 26) do que dos estudantes mais velhos (PDI 42), porém ambos apresentam distância hierárquica baixa cuja relação professor aluno é direta e fácil. Os estudantes mais novos têm como características culturais principais a aversão à incerteza e individualidade, enquanto estudantes mais velhos apresentam maior competitividade e coletivismo.

Quanto à influência do tipo de escola no ensino médio nas características culturais, os estudantes provenientes de escolas públicas apresentam como característica predominante

a individualidade, enquanto os estudantes provenientes de escolas particulares apresentam maior distância hierárquica, ou seja, não se importam com as desigualdades e apresentam, também, a competitividade, ambição que são representados pela dimensão cultural da Masculinidade.

Para o estilo de aprendizagem essa pesquisa identificou que predominantemente os estudantes de Ciências Contábeis são Assimiladores (32,8%) e Divergentes (29,6%). Os estudantes assimiladores aprendem, sobretudo, por observação reflexiva (OR) e conceituação abstrata (CA). Estes indivíduos aprendem baseando-se fortemente em cuidadosas observações e fazendo julgamentos das mesmas. Eles preferem aprender assistindo aulas, o que lhes dá a possibilidade de exercer o seu papel de observador e juiz imparcial; tendem a ser introvertidos. Para conceituação abstrata indica um modo de aprendizado analítico e conceitual, que se baseia pesadamente em raciocínio lógico. Aprendem melhor quando orientados por uma autoridade de modo impessoal com ênfase teórica e análise sistemática. Os estudantes com estilo de aprendizado Assimilador são mais interessados em idéias e conceitos abstratos. Geralmente, as pessoas com este estilo acham mais importante uma teoria do que a prática. As pessoas com este estilo de aprendizagem têm tendência para leitura e ter tempo para pensar e refletir. Para melhor análise quanto aos estilos de aprendizagem foi pesquisado se há diferenças nos estilos quando relacionados com faixa etária, tipo de universidade, gênero, tipo de escola no ensino fundamental e experiência profissional.

Como resultado observou-se que as mulheres do curso de ciências contábeis têm estilo de aprendizagem predominante Divergente, enquanto os homens são Assimiladores. Os estudantes divergentes aprendem de forma concreta e fornecem várias alternativas aos estudos, já os estudantes assimiladores aprendem melhor observando e lendo. Quanto à faixa etária nota-se que estudantes mais novos tendem a ter predominância do estilo de aprendizagem Assimilador, enquanto os mais velhos são Divergentes. Para o tempo do estudante na universidade, percebe-se que os calouros têm o estilo de aprendizagem Assimilador, enquanto os veteranos apresentam estilo Convergente. O estudante convergente aprende melhor na prática, são mais proativos e gostam de testar para aprender novas teorias. O aprendizado é cíclico e cumulativo, desta forma quanto maior o período de permanência do estudante na universidade maior o aprendizado dele e conseqüentemente mais voltas no eixo (CA-EC) e (EA-OR), assim tornando o estudante mais convergente aos métodos de ensino utilizados pelos professores, ou seja, aliar a teoria à prática.

Quanto ao tipo de universidade, os estudantes provenientes de universidade pública e particulares apresentaram estilo de aprendizagem Assimilador e Divergente, ou seja, tais

estudantes aprendem melhor pela observação e pela teoria. A experiência profissional influencia diretamente o estilo de aprendizagem. Para os estudantes sem experiência profissional ou com experiência de 3 a 10 anos o estilo de aprendizagem predominante é Assimilador (35%), tais estudantes aprendem melhor observando, lendo, assistindo e preferem a teoria. Os estudantes com experiência profissional com mais de 20 anos apresentam estilo de aprendizagem Divergente (38%), tais estudantes aprendem melhor criando novas idéias, gostam de tomar decisões e de avaliar novos ambientes.

Outra questão de pesquisa é identificar se há relação entre os estilos de aprendizagem dos estudantes e as características culturais dos mesmos. Percebe-se que os estudantes de Ciências Contábeis do Distrito Federal apresentam baixo índice de Individualismo (IDV), e transitam no estilo de aprendizado entre Conceituação Abstrata – CA e Observação Reflexiva – OR, que indicam um estilo Assimilador. O estilo Assimilador tem representação de 32,8% da amostra. Infere-se que o IDV baixo foi significativamente importante para definir o estilo de aprendizagem dos estudantes. Os estudantes apresentaram alto índice Masculinidade (MAS) e transitam o estilo de aprendizado entre Conceituação Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA), desta forma apresentam estilo de aprendizagem Convergente que tem representatividade de 25% entre os estudantes de contabilidade do Distrito Federal. Depreende-se que a alta Masculinidade causou impacto entre os estudantes para formação do estilo de aprendizagem Convergente, mas não foi a dimensão cultural mais significativa tendo em vista que todos os estudantes apresentaram alta masculinidade e o estilo de aprendizado predominante foi o Assimilador. Os estudantes de contabilidade apresentaram baixo PDI e transitam no estilo de aprendizagem entre os eixos Conceituação Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA), desta forma apresentam estilo de aprendizagem Convergente que tem representatividade de 25%, tal qual a Masculinidade. Quanto ao índice de aversão à incerteza (UAI), os estudantes apresentaram índices baixos, pois, nessas sociedades, eles apreciam desafios e não ficam assustados em cometer erros. Desta forma, os traços dessa dimensão cultural se ligam diretamente com os estilos de aprendizagem Conceituação Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA), ou seja, os estudantes apresentam estilo Convergente. Na Orientação a Longo Prazo (OLP), os estudantes de contabilidade apresentaram índices baixos, logo, eles tendem a aprender para atingir suas metas a curto prazo e colocam seus melhores esforços para frente de forma lógica e sistemática para atingir esses objetivos e representam o estilo de aprendizagem Convergente, tal como as dimensões masculinidade (MAS), Distância do Poder (PDI) e Aversão à Incerteza (UAI).

Os estilos de aprendizagem Assimilador e Divergente foram influenciados pelas dimensões culturais IDV, MAS, PDI, UAI e OLP. O baixo IDV influenciou a predominância do estilo de aprendizagem Assimilador, por outro lado, o MAS, PDI, UAI e OLP influenciaram a ocorrência do estilo de aprendizagem Convergente. Pode-se inferir que o IDV foi mais influente que as demais dimensões, tendo em vista que o estilo Assimilador obteve maior representatividade entre os estudantes de contabilidade do DF com 32,8%.

Os testes de *Qui-Quadrado* e *Pearson* revelaram associação e correlação entre as dimensões culturais, estilos de aprendizagem e a variável gênero, tempo de universidade, faixa etária, tipo de universidade e tipo de ensino no segundo grau. A associação entre os estilos de aprendizagem e gênero, tempo de universidade, faixa etária, tipo de universidade e tipo de ensino no segundo grau apresentou X^2 alto e significância estatística, a intensidade da associação foi realizada por meio do V de Cramer, que demonstrou associação significativa, porém com intensidade fraca.

A associação entre as dimensões culturais e gênero, tempo de universidade, faixa etária, tipo de universidade e tipo de ensino no segundo grau apresentou-se significativamente alta, já a intensidade da correlação entre essas variáveis, teste da correlação de *Pearson*, apresentou-se fraca ou ínfima positiva.

Para a relação entre dimensões culturais e estilo de aprendizagem nota-se associação entre tais variáveis por meio do teste do *Qui-Quadrado*, e intensidade de correlação fraca positiva e negativa entre tais variáveis.

Desta forma, pode-se inferir que as conclusões a respeito da relação entre estilo de aprendizado e dimensões culturais são significativas, tendo em vista que há associação e correlação entre as variáveis. Por fim, nota-se que os estudantes de contabilidade do Distrito Federal em geral apresentam características culturais da Masculinidade e estilo de aprendizagem Assimilador, porém essas não são as únicas características culturais e estilo de aprendizado demonstrado pelos estudantes. Percebe-se que tais variáveis alteram, principalmente, de acordo com a faixa etária, experiência profissional e tempo de universidade.

As dimensões culturais não podem explicar a preferência nos estilos de aprendizagem, porém nota-se associação positiva entre tais variáveis, bem como entre elas e o gênero, tempo de universidade, tipo de universidade, faixa etária, tipo de escola no segundo grau.

Há pesquisas sobre estilo de aprendizagem e dimensões culturais na literatura internacional, porém não existe pesquisa no Brasil com relação a tal assunto. Como sugestão

de pesquisas futuras, esse estudo pode ser replicado em nível nacional com objetivo de identificar os estilos de aprendizagem e ambiente cultural dos estudantes de Ciências Contábeis do Brasil. Outras sugestões de pesquisa: a relação entre estilo de aprendizado, ambiente cultural e adaptação às normas internacionais no Brasil; pesquisa sobre comparação entre os estilos de aprendizagem e ambiente cultural do Brasil em relação a outros países com cultura diferenciada; influência do ensino à distância no estilo de aprendizagem e ambiente cultural na Contabilidade; influência de *websites* no estilo de aprendizagem e ambiente cultural; correlação entre métodos de ensino e estilos de aprendizagem correlacionados com ambiente cultural dos professores e dos estudantes de Ciências Contábeis.

6 REFERÊNCIAS

ADAMS, A. B., Kayes, D. C., and KOLB, D. A. *Experiential learning in teams. Simulation and Gaming. Forthcoming.* 2005.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos de graduação. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ALFREDO BOSI, **Dialética da colonização**, São Paulo, 1996, Companhia das Letras.

BARBETTA, *Pedro Alberto*. **Estatística aplicada às ciências sociais.** 6. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC. 2006

BASKERVILLE, Rachel F. **Hofstede never studied culture.** *Department of Accounting and Finance, University of Auckland, Private Bag 92019, Auckland, NewZealand. Accounting, Organizations and Society* 28 (2002) 1–14.

CASAGRANDE, Rodrigo Moreira. **Dimensões da Cultura Organizacional no Modelo de Hofstede: Estudo em uma Empresa Brasileira Internacionalizada.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade Regional de Blumenau, para a obtenção do grau de Mestre em Administração. 2009.

CERQUEIRA, Teresa C. Siqueira . **Estilos de aprendizagem em universitários.** 179p. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2000.

CHANCHANI, Shalin E WILLETT, Roger. **An empirical assessment of Gray's accounting.** 2004 Published by University of Illinois. All rights reserved.

F.F. CHEN, S.G. WEST . **Measuring individualism and collectivism: The importance of considering differential components, reference groups, and measurement invariance.** Elsevier Inc. All rights reserved. 2007 / *Journal of Research in Personality* 42 (2008) 259–294. 2007.

CHOI, MUN GAI. *The impact of cultural context on corporate websites: A New Zealand and South Korean comparison*. 2008.

CLAXTON, Charles S. & MURRELL, Patricia H. “*Learning styles; implications for improving educational practices*”. ASHE-ERIC Higher Education Report no.4. ISBN 0-913317-39-X. Washington/DC-USA: *Association for the Study of Higher Education*, 1987.

CORNACHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno. **Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais**. Tese (Livre docência). São Paulo: FEA/USP. 383 F. 2004

DE VITTA, G. **The use of group work in large and diverse business management classes: some critical issues**. In *International Journal Of Management Education*, 1(3), pp.27-35

DUFF, *The role cognitive learning styles in accounting education: developing learning competencies*, *Journal of Accounting Education*, v 22, p. 29-52, 2004.

FELDER, R.M and SOLOMAN, B.A. **Index of Learning styles**. 1999.

FELDER, R.M. *Matters of style*. *Asee Prism*. 6(4), 18-23. Portney, E.G. & Watkins, M.P. (1993). *Foundations of clinical research: Applications to practice*. Stamford, CT: *Appleton & Lange*. 1996.

FERREIRA, Carlos Ferreira. **Dimensões da Cultura Organizacional no Modelo De Hofstede: Estudo Em Uma Instituição Financeira Nos Estados Do Paraná E Santa Catarina Blumenau** . Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração. 2008.

GIL, António Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

GRAY, S.J. *Toward a theory of cultural influence on the development of accounting system internationally*, Abacus. 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Guanabara, 1989.

GEERTZ, Clifford. *The Interpretation of Cultures*. Basic Books, New York, 1973.

GEERTZ, Clifford. *Aailable Light: Anthropological Essays on Philosophical Topics*. Princeton University Press, Princeton, NJ 2000.

HARB, John. N. *Teaching through the cycle: application of learning style theory to engineering education at Brigham Young University*. Provo: Brigham Young University, 2001. Disponível em: <<http://www.et.byu.edu/jharb/enged.html>>. Acesso em 15/11/2010.

HALLER, A;WALTON,P. **International Accounting**. Londres: *International Thomson Business Press*, 2003.

HERMEKING, M. **Culture and Internet consumption: Contributions from cross-cultural marketing and advertising research**. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2005.

HOFSTEDE, Geert. **Culture's consequences**: international differences in work-related values. London: Sage Publications Ltd., 1980/1986.

HOFSTEDE, Geert. **Culture and organizations**: software of the mind. New York: McGraw-Hill, 1991.

HOFSTEDE, Geert **Culture's Consequences**: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. 2. ed. Londres: Sage Publications Ltd., 2001.

HOFSTEDE, Geert *at al.* **Managing with culture in Brazil**. São Paulo, Nov. 2003.

HOFSTEDE, Geert. *The cultural context of accounting*. In: *ACCOUNTING AND CULTURE: Plenary Session Papers and Discussants' Comments from 1986 Annual Meeting of the American Accounting Association, 1987, New York:B.E. Cushing, 1987.*

HUSSEIN, M. E. *A comparative study of cultural influences on financial reporting in the U.S. and the Netherlands. The International Journal of Accounting*, Illinois, v. 31, N. 1, p.95-120, 1996.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (IFAC). *Introduction to International Education Standards*, New York. 2003.

JAJU, A., H.Kwak and G.M. Zinkhan. **Learning Styles of Undergraduate Business Students. A cross – cultural compararison between the US, India and Korea.** 2002.

KAGITCIBASI, C. . **Individualism and collectivism.** In J. F. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology vol. 3* (pp. 1-49). London: Allyn & Bacon. 1997.

KAYES, DC (2002), “**Experiential learning and its critics: preserving the role of experience in management learning and education**”, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. Vol. 1 No. 2, pp. 137-49

KOLB, D.A. *The learning Style Inventory Technical Manual*, Boston. 1976.

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

KOLB, D.A. *Learning styles and disciplinary differences.* In Chickering A.W., & Associates (Eds.), *The Modern American College* (pp. 232-253). San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1981

KOLB, A. Y., & Kolb, D. A. *Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education.* *Academy of Management Learning and Education*, 4, 193 a 212. 2005

KOLB, A. Y. *Bibliography of research on experiential learning theory and the Learning Style Inventory.* Department of Organizational Behavior, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University, Cleveland, OH. 2005.

KOLB, A. Y. *The Kolb learning style inventory version 3.1 2005: Technical Specifications*. London: Hay Group, 2005. Disponível em: <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/Tech_spec_LSI.pdf>. Acesso em: 15/11/2010.

KOLB, D. A. and Fry, R. **Toward an applied theory of experiential learning**;, in C. Cooper (ed.) *Theories of Group Process*, London: John Wiley. 1975.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006

MANIKUTTY, S., N.S. Anuradha and K. Hansen (2007). *Does cultural influence learning styles in higher education. International journal of Learning and Change*. 2007.

MCCARTHY, B. *The 4MAT system: teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Barrington: Excel, 1986.

MARION, J. C. ; MARION, Arnaldo . **Metodologias de ensino na área de negócios**. São Paulo: Atlas, 2006. v. 1. 172 p.

MARKUS, H. R. & KITAYAMA, S.. *Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation*. Psychological Review. 98. 224-53. 1991

METALLIDOU E PLATSIDOU. **Kolb's Learning Style Inventory-1985: Validity issues and relations with metacognitive knowledge about problem-solving strategies**. Elsevier Inc. All rights reserved. 2007.

MEURER, Rute Cristina Soares. **Estudo das diferenças culturais como empecilho à harmonização contábil: Casos do Brasil, EUA e Japão**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências Contábeis, área de concentração Controladoria. 2008.

MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NÉRICE, I.G. **Educação e ensino**. São Paulo: Ibrasa, 1985.

NOBES, C. *Towards a general model of reasons for international accounting*. 5. ed. Prentice Hall Internacional, 1998.

NOBES, C.; PARKER, R. *Comparative international accounting*. 4. ed. Prentice Hall International, 1995.

NOGUEIRA, Daniel R. ; ESPEJO, MARCIA MARIA BORTOLOCCI . **O Impacto do Estilo de Aprendizagem no Desempenho Acadêmico: Um Estudo Empírico com Alunos das Disciplinas de Contabilidade Geral e Gerencial na Educação a Distância**. In: IV Congresso ANPCONT, 2010, Natal - RN. Convergências Internacionais de Contabilidade. São Paulo : ANPCONT, 2010.

PATON, Claudemir; OLIVEIRA, Cosmo Rogério; AZEVEDO, Rosa Eunice Alves. **Os estilos de aprendizagem dos alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Londrina-UEL: Uma aplicação do teste de Kolb**. São Paulo. USP, 2003. Disponível em <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos42004/182.pdf>> Acesso em 16/12/2010.

RADEBAUGH, Lee H.; GRAY, Sidney J. *International accounting and multinational enterprises*. 4. ed. New York: John Wiley & Sons, 1997/2002.

RAMBURUTH, P. and J. MCMCORMICK. *Learning diversity in higher education: A comparative study of Asian international and Australian students, Higher Education*. 2001.

SADLER-SMITH, E., & Tsang, F.. *A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom*. British Journal of Educational Psychology, 68, 81–93. (2003)

SCHIMMACK, U., Oishi, S., & Diener, E. (2005). *Individualism: A valid and important dimension of cultural differences*. Personality and Social Psychology Review, 9, 17-31.

SILVA, Denise Mendes da. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de Contabilidade na FEA-RP/USP**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de

Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto/USP- Área de concentração: Controladoria e Contabilidade. 2006.

SMITH, D. M. and KOLB, D.A. *Learning Style Inventory: users guide*, Boston. 1986.

SUGAHARA, Satoshi e BOLAND Gregory. *The role of cultural factors in the learning style preference of accounting students. A comparative study between Japan and Australia*. 2009.

SWANSON, Richard A. & HOLTON III, Elwood, F. *Foundations of human resource development*. ISBN 1-57675-075-2. San Francisco/CA-USA: Berrett-kohler Publisher 2001.

TAYLOR, J. *Learning Style: a practical tool for improved communications*. 1998. Disponível em <http://www.allbusiness.com/management/488460-1.html>. Acesso em: dezembro 2010.

TROMPENAARS, Fons. **Nas ondas da cultura:** como entender a diversidade cultural nos negócios. São Paulo: Educator, 2004.

VER DUBOS, R. *Symbiosis between man and earth*, *Science*, volume 193, nº 4252, 6 de agosto de 1976.

WASHOWICZ, Marcos. Rocha, Juliana Silva da. **A Relação Entre A Diversidade Cultural E O Direito Autoral E Seus Desdobramentos**. Trabalho publicado nos Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em São Paulo – SP nos dias 04, 05, 06 e 07 de novembro de 2009.

WALKER, E.L. **Aprendizagem: o condicionamento e a aprendizagem instrumental**. Tradução de Cesar Ades. - São Paulo, Herder, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1969.

WALLIMAN, Nicholas. *Your Research Project*, 2nd edition, 2008.

WEFFORT, Elionor F. J. **O Brasil e a Harmonização Contábil Internacional: Influências dos Sistemas Jurídico e Educacional, da Cultura e do Mercado.** São Paulo: Atlas, 2005. Série-Acadêmico 3

WILCOXSON, L., & PROSSER, M. T. *Kolb's Learning Style Inventory (1985): Review and further study of validity and reliability.* *The British Journal of Education Psychology*, 66, 247-257. 1996

ZAGONEL, Maria Rosa e CARVALHO, Marilia Gomes. **Influência da cultura de origem dos descendentes de imigrantes japoneses no desempenho acadêmico e no concurso vestibular/2000 da UFPR.** Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 38, p. 19-42, Curitiba, 2006.

ZUBEK, Nelma Terezinha; ABIB, Diva Bracailo; KUSNIK, Luis Fabiano. **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.** (2006)

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO LSI - Kolb (*Learning Style Inventory*) – Português

Título: Influência da cultura sobre os estilos de aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis do Distrito Federal.

Prezado estudante:

Esta pesquisa tem por objetivo subsidiar a elaboração da dissertação de mestrado em Ciências Contábeis de Evandro Vieira Hamann, CRC-DF 019609/O-2, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Katsumi Niyama, CRC-SP-DF 89007, do Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis UnB, UFPB, UFRN.

Todas as informações recebidas serão tratadas em confidencialidade e comprometemo-nos encaminhar ao final da pesquisa, um resumo do resultado obtido que para V.S.^a possa compartilhar conjuntamente deste esforço desenvolvido.

Por oportuno, agradecemos a preciosa colaboração de V. S.^a e colocamo-nos a disposição para outros esclarecimentos que se façam necessários.

Evandro Vieira Hamann – vhamann@gmail.com – 61 – 9292-4151.

Prof. Dr. Jorge Katsumi Niyama – jkatsumi@unb.br – 61 – 3307-0808

Classifique as frases a seguir de acordo com sua identificação quanto ao seu melhor modo de aprendizado. Pontue as frases de 1 a 4, onde 1 é o menor grau de identificação e 4 o grau máximo de identificação.

	A	B	C	D
1	Quando eu aprendo: Gosto de lidar com meus sentimentos.	Eu gosto de pensar sobre ideias.	Eu gosto de fazer coisas.	Eu gosto de ver e escutar.
2	Eu aprendo melhor quando: Escuto e observo atentamente.	Utilizo o raciocínio lógico.	confio nos meus palpites e sentimentos.	Eu trabalho muito para fazer as coisas.
3	Quando estou aprendendo: Eu tendo a dar razão para as coisas.	Eu sou responsável com as coisas.	Fico quieto e reservado.	Tenho fortes sentimentos e reações.
4	Eu aprendo por: Sentindo.	Fazendo.	Assistindo.	Pensando.
5	Quando estou aprendendo: Eu estou aberto para novas experiências.	Eu observo todos os lados dos problemas.	Eu gosto de analisar as coisas por partes minuciosas.	Eu gosto de testar.
6	Quando estou aprendendo: Eu sou uma pessoa observadora.	Eu sou uma pessoa ativa.	Eu sou uma pessoa intuitiva.	Eu sou uma pessoa lógica.
7	Aprendo melhor quando: Observo.	Relaciono com outras pessoas.	Utilizo teorias racionais.	Tento e pratico.
8	Quando eu aprendo: Gosto de ver os resultados do meu trabalho.	Gosto de idéias e teorias.	Utilizo meu tempo antes de agir.	Me sinto envolvido com as coisas.
9	Eu aprendo melhor quando: Confio nas minhas observações.	Confio nos meus sentimentos.	Tento por conta própria.	Confio nas minhas idéias.
10	Quando estou aprendendo: Eu sou uma pessoa reservada.	Eu sou uma pessoa aberta.	Eu sou um pessoa responsável.	Eu sou uma pessoa racional.
11	Quando estou aprendendo: Eu fico envolvido.	Eu gosto de observar.	Eu gosto de avaliar as coisas.	Eu gosto de ser ativo.
12	Eu aprendo melhor quando: Eu analiso idéias.	Eu sou receptivo e aberto.	Eu fico cuidadoso.	Eu sou prático.

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO LSI - Kolb (*Learning Style Inventory*) – Original Hay Group

LEARNING-STYLE INVENTORY

The Learning-Style Inventory describes the way you learn and how you deal with ideas and day-to-day situations in your life. Below are 12 sentences with a choice of endings. Rank the endings for each sentence according to how well you think each one fits with how you would go about learning something. Try to recall some recent situations where you had to learn something new, perhaps in your job or at school. Then, using the spaces provided, rank a "4" for the sentence ending that describes how you learn *best*, down to a "1" for the sentence ending that seems least like the way you learn. Be sure to rank all the endings for each sentence unit. Please do not make ties.

Example of completed sentence set:

1. When I learn: 2 I am happy. 1 I am fast. 3 I am logical. 4 I am careful.

Remember: 4 = *most* like you 3 = *second most* like you 2 = *third most* like you 1 = *least* like you

	A	B	C	D
1. When I learn:	<input type="checkbox"/> I like to deal with my feelings.	<input type="checkbox"/> I like to think about ideas.	<input type="checkbox"/> I like to be doing things.	<input type="checkbox"/> I like to watch and listen.
2. I learn best when:	<input type="checkbox"/> I listen and watch carefully.	<input type="checkbox"/> I rely on logical thinking.	<input type="checkbox"/> I trust my hunches and feelings.	<input type="checkbox"/> I work hard to get things done.
3. When I am learning:	<input type="checkbox"/> I tend to reason things out.	<input type="checkbox"/> I am responsible about things.	<input type="checkbox"/> I am quiet and reserved.	<input type="checkbox"/> I have strong feelings and reactions.
4. I learn by:	<input type="checkbox"/> feeling.	<input type="checkbox"/> doing.	<input type="checkbox"/> watching.	<input type="checkbox"/> thinking.
5. When I learn:	<input type="checkbox"/> I am open to new experiences.	<input type="checkbox"/> I look at all sides of issues.	<input type="checkbox"/> I like to analyze things, break them down into their parts.	<input type="checkbox"/> I like to try things out.
6. When I am learning:	<input type="checkbox"/> I am an observing person.	<input type="checkbox"/> I am an active person.	<input type="checkbox"/> I am an intuitive person.	<input type="checkbox"/> I am a logical person.
7. I learn best from:	<input type="checkbox"/> observation.	<input type="checkbox"/> personal relationships.	<input type="checkbox"/> rational theories.	<input type="checkbox"/> a chance to try out and practice.
8. When I learn:	<input type="checkbox"/> I like to see results from my work.	<input type="checkbox"/> I like ideas and theories.	<input type="checkbox"/> I take my time before acting.	<input type="checkbox"/> I feel personally involved in things.
9. I learn best when:	<input type="checkbox"/> I rely on my observations.	<input type="checkbox"/> I rely on my feelings.	<input type="checkbox"/> I can try things out for myself.	<input type="checkbox"/> I rely on my ideas.
10. When I am learning:	<input type="checkbox"/> I am a reserved person.	<input type="checkbox"/> I am an accepting person.	<input type="checkbox"/> I am a responsible person.	<input type="checkbox"/> I am a rational person.
11. When I learn:	<input type="checkbox"/> I get involved.	<input type="checkbox"/> I like to observe.	<input type="checkbox"/> I evaluate things.	<input type="checkbox"/> I like to be active.
12. I learn best when:	<input type="checkbox"/> I analyze ideas.	<input type="checkbox"/> I am receptive and open-minded.	<input type="checkbox"/> I am careful.	<input type="checkbox"/> I am practical.

**ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO DO HAY GROUP PARA UTILIZAR O LSI 3.1
(LEARNING STYLE INVENTORY)**

Aprovação do LSI de KOLB

☆	de ● EVANDRO HAMANN <vhamann@gmail.com>	ocultar detalhes 27/08/10	Responder
	para Jorge Katsumi Niyama <jkatsumi@unb.br>		
	data 27 de agosto de 2010 16:51		
	assunto Aprovação do LSI de KOLB		
	enviado por gmail.com		

Congratulations! Your research request regarding use of the Learning Style Inventory (LSI) has been approved. Attached you will find one document containing three pages(.pdf file--Adobe Acrobat 4.05):

* MCB200C - This is a copy of the LSI test. You may print or copy this document as needed for your research.

* MCB200D - The profile sheet contains the answer key for the test as well as the profiling graphs for plotting scores. This document may also be reproduced as necessary for your research. The AC-CE score on the Learning Style Type Grid is obtained by subtracting the CE score from the AC score. Similarly, the AE-RO score = AE minus RO.

These files are for data collection only. This permission does not extend to including a copy of these files in your research paper. It should be sufficient to source it.

We wish you luck with your project and look forward to hearing about your results. Please email a copy of your completed research paper to Jessica.Menendez@Haygroup.com or mail it to the following address:

LSI Research Contracts
c/o Jessica Menendez
HayGroup
116 Huntington Avenue
Boston, MA 02116

If you have any further questions, please let me know.

Regards,

Jessica L. Menendez
Hay Group
116 Huntington Avenue
Boston, MA 02116
(617) 927-5026 (DD)
(617) 927-5008 (F)
www.haygroup.com/TL

ANEXO 4 – Questionário das Dimensões Culturais de Hofstede - VSM 1994 adaptado

Título: **Título: Influência da cultura sobre os estilos de aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis do Distrito Federal.**

<p>Prezado estudante:</p> <p>Esta pesquisa tem por objetivo subsidiar a elaboração da dissertação de mestrado em Ciências Contábeis de Evandro Vieira Hamann, CRC-DF 019609/O-2, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Katsumi Niyama, CRC-SP-DF 89007, do Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis UnB, UFPB, UFRN.</p> <p>Todas as informações recebidas serão tratadas em confidencialidade e comprometemo-nos encaminhar ao final da pesquisa, um resumo do resultado obtido que para V.S.^a possa compartilhar conjuntamente deste esforço desenvolvido.</p> <p>Por oportuno, agradecemos a preciosa colaboração de V. S.^a e colocamo-nos a disposição para outros esclarecimentos que se façam necessários.</p> <p>Evandro Vieira Hamann – vhamann@gmail.com – 61 – 9292-4151. Prof. Dr. Jorge Katsumi Niyama – jkatsumi@unb.br – 61 – 3307-0808</p>
--

INFORMAÇÕES PESSOAIS				
GÊNERO	<input type="checkbox"/> MASC	<input type="checkbox"/> FEM		
FAIXA ETÁRIA	<input type="checkbox"/> 17 A 25 ANOS	<input type="checkbox"/> 26 A 30 ANOS	<input type="checkbox"/> 31 A 40 ANOS	<input type="checkbox"/> ACIMA DE 41 ANOS
TEMPO DE UNIVESIDADE/FACULDADE	<input type="checkbox"/> ATÉ 2 ANOS	<input type="checkbox"/> DE 2 A 5 ANOS	<input type="checkbox"/> DE 5 A 10 ANOS	<input type="checkbox"/> ACIMA DE 10 ANOS
ESTUDA EM UNIVERSIDADE	<input type="checkbox"/> PÚBLICA	<input type="checkbox"/> PRIVADA		
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	<input type="checkbox"/> Sem Experiência	<input type="checkbox"/> 3 A 10 ANOS	<input type="checkbox"/> DE 11 A 20 ANOS	<input type="checkbox"/> MAIS DE 20 ANOS
SEGUNDO GRAU	<input type="checkbox"/> PÚBLICA	<input type="checkbox"/> PRIVADA		

Favor assinalar com um círculo a resposta que considerar mais indicada para cada item.

- 1 – Mínima importância
- 2 – Pouco importante
- 3 – Importância moderada
- 4 – Muito importante
- 5 – Máxima importância

Imagine um ensino ideal, independente do seu curso atual. Na escolha de um aprendizado ideal, qual importância você atribui a cada uma das seguintes características?

1	Tempo suficiente para a vida pessoal e familiar.	1	2	3	4	5
2	Ter boas condições físicas de estudo (boa ventilação e iluminação, espaço de estudo adequado, etc.).	1	2	3	4	5
3	Ter boa relação com o professor.	1	2	3	4	5
4	Conseguir apenas a aprovação na matéria.	1	2	3	4	5
5	Estudar com pessoas que saibam colaborar uma com as outras.	1	2	3	4	5
6	Ser consultado pelo professor sobre as decisões que ele deva tomar.	1	2	3	4	5
7	Ter oportunidade de progredir na carreira profissional	1	2	3	4	5

8	Ter um aprendizado que inclua experiências variadas e que tenha um elemento de aventura.	1	2	3	4	5
---	--	---	---	---	---	---

Na sua vida privada, qual a importância de cada uma das seguintes características?

9	Estabilidade e tranquilidade pessoal	1	2	3	4	5
10	Ponderação no gasto com dinheiro	1	2	3	4	5
11	Persistência (Perseverança)	1	2	3	4	5
12	Respeito pela tradição e valores	1	2	3	4	5

13 – Com que frequência se sente nervoso ou tenso em sala de aula?

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Sempre

14 - Pela sua experiência, com que frequência os alunos sentem receio de exprimir o seu desacordo em relação aos seus professores?

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Sempre

Qual o seu grau de concordância em relação aos seus professores?

15	A maioria dos colegas de classe é confiável	1	2	3	4	5
16	É possível ser um aluno sem ter respostas certas para a maioria das perguntas que os professores fazem sobre os estudos	1	2	3	4	5
17	Uma estrutura de ensino em que alguns alunos possam ter dois superiores por matéria deve ser evitada a todo custo	1	2	3	4	5
18	A competição entre alunos gera, freqüentemente, mais inconvenientes que benefícios.	1	2	3	4	5
19	As regras e normas da universidade/faculdade não devem ser quebradas, nem mesmo quando julgue que é no melhor interesse da universidade.	1	2	3	4	5
20	Quando as pessoas falham na vida é, freqüentemente, por culpa própria.	1	2	3	4	5