



JOURNAL OF
GLOBAL STUDIES

ISSN 1518-1219

<http://www.meridiano47.info>

Igor Magri de Queiroz

Universidade de Brasília, Instituto de
Relações Internacionais, Brasília – DF, Brazil
(igormagriq@gmail.com)



ORCID ID:
orcid.org/0000-0002-1214-6934

Ana Flávia Granja e Barros

Universidade de Brasília, Instituto de
Relações Internacionais, Brasília – DF, Brazil
(anaflaviaplatiau@gmail.com)

Copyright:

• This is an open-access article distributed under the terms of a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided that the original author and source are credited.

• Este é um artigo publicado em acesso aberto e distribuído sob os termos da Licença de Atribuição Creative Commons, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o autor e a fonte originais sejam creditados.



Os Estilos de Aprendizagem dos estudantes de graduação em Relações Internacionais segundo o Modelo de Alonso, Gallego e Honey

The Learning Styles of undergraduate students in International Relations according to the Alonso, Gallego e Honey Model

DOI: <http://dx.doi.org/10.20889/M47e19002>

Resumo

Para garantir melhores resultados ao final de um ciclo acadêmico, os processos de aprendizagem pode ser analisado em diferentes estilos. Isto porque estudantes são parte de todo o processo, dado seus perfis individuais. Utilizando o modelo de Alonso, Gallego e Honey (2007), mapeou-se os estilos de aprendizagem de estudantes de graduação em RI da Universidade de Brasília. Os resultados sugerem um perfil incentivador da utilização crescente de uma metodologia plural.

Abstract

To achieve better results at the end of an academic course, learning processes may be assessed regarding different learning styles. Students are key players in the learning process because of their individual profile, not only an homogeneous group ready to receive knowledge. Applying the Alonso, Gallego and Honey (2007) model to an University of Brasilia undergraduate IR classroom, we found that plural methodology should be encouraged in the near future.

Palavras Chaves: Estilos de Aprendizagem, Estudo de Caso, Ensino de Relações Internacionais, Metodologia Plural

Keywords: Case Study, International Relations Teaching, Learning Styles, Plural Methodology.

Recebido em 14 de Abril de 2017

Aprovado em 21 de Junho de 2017

Introdução

A agenda de pesquisa e ensino das relações internacionais é extremamente complexa e dinâmica, e por isso mesmo, demanda abordagens interdisciplinares, com ontologias e epistemologias tratadas em incessantes debates. Fatos históricos recentes como o BREXIT, a assunção do cargo de Secretário-Geral

da ONU por António Guterres – malgrado a pressão internacional para que uma mulher assumisse o cargo –, a reeleição dos brasileiros embaixador Roberto Azevêdo a Diretor Geral da OMC e do juiz Antônio Augusto Cançado Trindade à Corte Internacional de Justiça, bem como a eleição do presidente norte-americano Donald Trump – em contraposição à longa presidência de Vladimir Putin – representam algumas das principais superposições de rupturas e continuidades na análise das relações internacionais contemporâneas. Certo é que existem outros temas centrais, como o papel global assumido pela China com Xi Jinping, a crise político-institucional brasileira e a guerra da Síria, para citar apenas alguns.

Neste sentido, a produção do conhecimento e a sua transmissão a um corpo discente universitário são desafios interligados, haja vista que professor e aluno podem trabalhar juntos para aumentarem as chances de sucesso no curso. Em outros termos, o processo de aprendizado é de mão dupla, e daí decorre o interesse na pesquisa sobre estilos de aprendizagem desenvolvidos por Felder e Silverman (1988); Felder e Solomon (2004); Alonso, Gallego e Honey (2007), entre outros. Ajudando a esclarecer esse ponto, Kolb (1971, apud Cerqueira, 2000, p. 75) afirma que “se as organizações e instituições considerassem o modelo de como os indivíduos aprendem, estas estariam em condições de melhorar e aumentar a capacidade de aprender”. Isto é, ao conhecer seus alunos, o professor terá meios mais eficientes de prover aquilo que lhes é cobrado e, em larga medida, aumentaria as chances de resultados melhores.

Da mesma forma, os estudantes também enfrentam desafios pessoais em sua própria formação. É natural que um curso de graduação – por sua natureza generalista – incite dúvidas sobre a sua própria escolha do curso, assim como seu futuro como profissional. Principalmente no caso de Relações Internacionais (Miyamoto, 2003), um curso tão multi-, inter- e transdisciplinar, que não forma um profissional para atuar em um nicho do mercado mais específico, mas em mercado de trabalho altamente conectado por cadeias globais (Khanna, 2016).

O que o trabalho propõe é uma maneira de como o professor pode conhecer o seu aluno, de forma que a construção e a transmissão de conhecimento sejam eficazes para ambas as partes. Para tanto, utilizar-se-á umas das abordagens das teorias de aprendizagem: a desenvolvida por Alonso, Gallego e Honey (2007), se propondo a aplicá-la em um grupo de estudantes de graduação de Relações Internacionais da Universidade de Brasília. Assim, o trabalho está estruturado em seções. A primeira traz a abordagem teórica da pesquisa, enquanto a segunda traz a metodologia em que ela se desenvolveu. Antes da discussão, apresenta-se os resultados obtidos da coleta de dados, para daí discutir a aplicação da teoria em um caso específico. Por fim, apresentam-se as considerações finais do estudo.

Abordagem Teórica

Reconhece-se a numerosidade de trabalhos científicos no campo de Estilos de Aprendizagem, entretanto, o objetivo aqui não é o de fazer uma descrição do estado da arte do debate ou de todos os autores e modelos, por conta do escopo de pesquisa.

A pergunta que permeia esta pesquisa é a seguinte: afinal de contas, o que é aprendizagem? A resposta para essa pergunta é complexa e nada consensual, dependendo da abordagem teórica e metodológica do autor. Para fins desta pesquisa, parte-se da premissa da importância do processo de aprendizagem visto pela perspectiva do estudante, de acordo com Cerqueira (2000) “se a aprendizagem é um processo pessoal, que implica mudanças e que dura toda a vida, merece ser melhor conhecida e estudada” (p. 46). Outra premissa é que a preferência modal influencia o comportamento dos estudantes (Fleming; Baume, 2006).

Desta forma, mais especificamente, para Alonso, Gallego e Honey (2007), a aprendizagem é “*el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia*” (p. 22). E estilos, seriam certos comportamentos que se interrelacionam, formando um grupo e/ou série. Algumas pessoas aprendem melhor lendo, outras testando, e a estratégia de gestão da classe pode ser ajustada ao se conhecer melhor quais são os estilos predominantes na turma (TEACH, 2017). Uma das críticas aos estilos é a seguinte: eles podem ser usados como simples rótulos. Entretanto, os estilos são muito mais do que simples aparências, eles servem como indicadores de superfície de dois níveis mentais: primeiro, o sistema geral de pensamento; segundo, as especificidades as quais o indivíduo utiliza para estabelecer laços com a realidade. Conseqüentemente, a partir destes pontos, pode-se retirar que estilos de aprendizagem são: “*rasgos cognitivos, afectivos e fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de como los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje*” (id., p. 48),

Os aspectos cognitivos podem ser entendidos como as formas de conhecer que, por sua vez, geram os Estilos Cognitivos, não sendo o foco deste texto. Moran, Masetto e Behrens (2000) ajudam a entender os aspectos afetivos ao afirmarem que o ensino depende do aluno querer aprender, isto é, “alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor” (p. 17). Já os aspectos fisiológicos também influenciam, de forma que os ritmos biológicos pessoais podem limitar e/ou aumentar a capacidade de aprendizagem.

Assim como Felder, Silverman (1988), e Solomon, Fleming e Baume (2006), entre outros, Alonso, Gallego e Honey (2007) também dividem as etapas da aprendizagem em um processo cíclico, dividido em quatro etapas, que corresponderão aos estilos de aprendizagem: 1) viver a experiência – estilo ativo; 2) reflexão – estilo reflexivo; 3) generalização, elaboração de hipóteses – estilo teórico; 4) aplicação – estilo pragmático.

Após um estudo estatístico de correlação, os autores apontam algumas características relacionadas à cada estilo (ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007):

- 1) Ativo: indivíduos que procuram experiências novas sempre, gostam de desafios e são pessoas de grupo. As suas características principais são: animador, improvisador, descobridor, tomador de riscos, espontâneo;
- 2) Reflexivo: são sujeitos observadores e prudentes, gostam de ver e analisar a experiência de diversos ângulos e perspectivas. As suas características principais são: ponderado, consciente, receptivo, analítico, exaustivo;

- 3) Teórico: indivíduos que integram suas experiências em teorias lógicas e complexas, tendem ao perfeccionismo, e preferem métodos analíticos e de síntese, buscando o objetivo e racional. As suas características principais são: metódico, lógico, objetivo, crítico, estruturado;
- 4) Pragmático: em resumo, são práticos, isto é, procuram dar forma reais às suas ideias, aproveitando a primeira oportunidade de poder pô-las em prática. Não funcionam muito bem com teorizadores. Quando devem resolver algo, sempre se assentam na realidade. As suas características principais são: experimentador, prático, direto, eficaz e realista.

Assim, a aplicação deste ciclo pode ser percebida na própria ideia desta pesquisa:

- 1) Ativo: Coleta de dados dos estudantes pela aplicação do questionário proposto por Alonso Gallego e Honey (2007), chamado CHAEA;
- 2) Reflexiva: Análise desses dados;
- 3) Teórica: Estruturação dos dados e considerações;
- 4) Pragmática: a própria produção do artigo, isto é, pôr em prática o que se percebeu.

Felder e Brent (2005) dividiram as abordagens de aprendizagem em três grupos: superficial, profundo e estratégico. Felder tem uma vasta produção publicada sobre o tema desde os anos 1990, onde divide os estilos de aprendizagem em quatro grandes grupos semelhantes aos mencionados acima e discutindo sobre as críticas que sua pesquisa suscitou. Em sentido similar, Fleming e Baume (2006) criaram o modelo VARK (visual, oral, leitura e escrita e sinestésico) em função do modo preferido por cada indivíduo para o seu próprio aprendizado. O modo visual é para aqueles que preferem usar gráficos, mapas e imagens. O oral é adequado para pessoas que aprendem mais ouvindo e discutindo, sendo a repetição uma de suas técnicas de estudo. O grupo da escrita prefere usar palavras e tem mais facilidade em descrever conceitos abstratos com a escrita. O modo sinestésico é para estudantes que aprendem melhor com modelos práticos, como montando as peças de um objeto (TEACH, 2017). Globalmente, a divisão em grupos dos três modelos se corresponde.

Um impacto muito discutido, e que não deve ser esquecido, é o dos estilos de aprendizagem nos estilos de ensino do professor. Uma das preocupações de Alonso, Gallego e Honey (2007) é o fato de que a maneira como o professor ensina, por vezes, reflete a maneira como gostaria de ser ensinado. E como os autores chamam a atenção: isto pode significar um favoritismo inconsciente para alunos com estilos de aprendizagem similares ao do professor. Assim, Cerqueira (2012) ajuda a elucidar esta questão, ao afirmar que o educador “precisa ter claro que há interesses defendidos em sua prática, a qual se inicia a partir do momento em que ele faz uma leitura crítica da realidade em que está inserido e com a qual lida” (p. 150).

Entretanto, não quer dizer que o professor deva ajustar seus métodos para todos os diferentes estilos de aprendizagem de seus alunos para cada momento, o que seria impossível (Felder, 2010). Uma das soluções que Alonso, Gallego e Honey (2007) apontam é o esforço do docente em compreender os diversos estilos, ajustando seu estilo de ensinar nas áreas e ocasiões que sejam adequadas para os seus objetivos. Por esse motivo, advoga-se por uma metodologia plural (Cruickshank; Haefele, 2001), com técnicas de *active learning* por exemplo (Inoue; Krain, 2014).

Hangmann e Biersteker (2014) avaliam a importância de uma pedagogia crítica para as relações internacionais, isto é, o educador em relações internacionais deveria ser consciente da força da sua influência na formação do seu aluno, que afeta diretamente como este apreende a realidade. Isto se dá pela preocupação dos autores pelo paroquialismo nas RI, que pode ser derivado de uma abordagem demasiado estreita, já que “parochial IR teaching creates barriers to understanding and engaging alternative views on international politics” (HANGMANN; BIERSTEKER, 2014, p. 307). A maneira em que os estudantes são apresentados as fontes de análise terá impacto direto sobre a forma em que eles energarão e agirão sobre o mundo. Ou melhor, quando forem profissionais que, por exemplo, serão tomadores de decisão, a forma que foi apresentada o funcionamento do mundo se refletirá nas suas decisões. Entretanto, isto não é tão linear, considerando que a percepção do conhecimento pode (e deve) vir da crítica do alunado. Desta forma, os autores defendem a existência de uma metodologia plural de ensino para as RI que forneça aos estudantes diversas habilidades para olhar o mundo de diferentes ângulos. Para tanto, o ensino deve considerar aspectos importantes como “a careful and skeptical evaluation of the paradigmatic, geocultural, gender, and historical perspectives inherent in IR works” (*id*, 2014, p. 309). Da mesma forma, discute-se mormente acerca da apreensão das relações internacionais contemporâneas a partir da identidade de países do Hemisfério Sul¹.

Ainda, uma metodologia plural continua por ser bastante ampla e de difícil definição de quais aspectos deveriam conter em sua prática. Com esse problema em mente, na seção de discussão, pretende-se alinhar a contribuição dos autores de estilos de aprendizagem e duas abordagens de pesquisa e ensino em RI – uma que se centra na questão de gênero e outra na questão cultural, baseadas nos trabalhos de Hansen (2011) e Grayson, Davies e Philpott (2009), respectivamente. O objetivo é salientar alguns aspectos que possam servir como base de atuação para a pedagogia da disciplina. Abaixo, explica-se o *framework* adotado pelos autores.

Hansen (2011) também trata do paroquialismo nas RI, com o foco na questão do gênero. A autora se preocupa que essa questão não deva ser tratada como um “anexo” a todo o conteúdo, mas como uma parte integrada da forma em que se ensina e estuda RI. A autora passa então a defender uma abordagem nas RI que considere diferentes textos, que possam indicar a relação entre o internacional, a política e o gênero. Isto é, a partir da análise de textos literários, por exemplo, os pesquisadores poderiam ser capazes de enxergar novas relações entre essas áreas que, caso não fossem consideradas, nunca seriam percebidas. Essa abordagem, portanto, abre um caminho de diálogo entre os diferentes campos de RI. A autora aponta seis características dessa perspectiva:

- 1) Deve ser focada em textos feministas;
- 2) Deve-se aceitar como textos de análise todos os que lidem com relações de gênero ou que são discutidos na categoria de feminismo, de forma a entender como os diferentes feminismos abordam as questões das RI;

1 Ver, por exemplo, o número especial da *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 59, n. 2, Brasília 2016, com o editorial de Cristina Inoue e Arlene Tickner “Many Worlds, Many Theories?”. E o artigo de Fernanda Barasuol e André Reis da Silva intitulado “International Relations Theory in Brazil: trends and challenges in teaching and research”. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292016000200101>. Acesso em 14 abr. 2017.

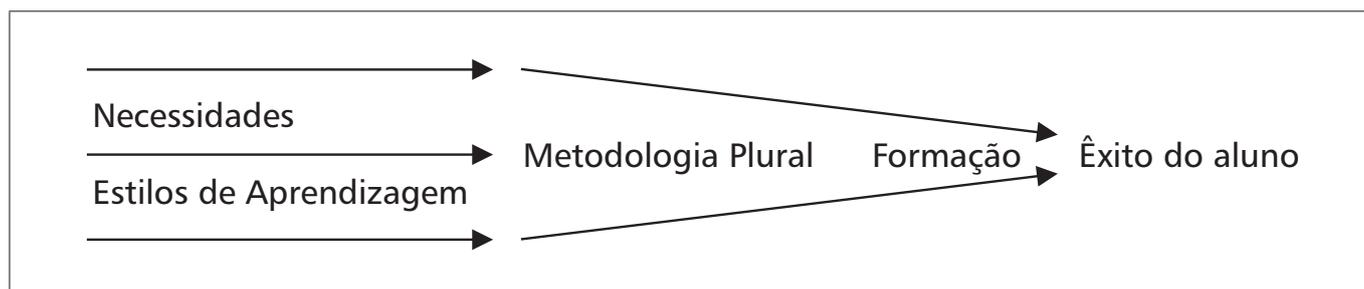
- 3) Os textos podem ir além do campo político, abrangendo a história e a antropologia, por exemplo;
- 4) Os textos devem ser suficientemente próximos para que possa haver diálogo;
- 5) Metodologicamente, pode-se procurar a correlação entre o “internacional” e o “político”, ou mesmo questões mais específicas, como guerra, violência, etc.

Já Grayson, Davies e Philpott (2009) propõem um estudo da cultura popular como um *continuum* da política mundial, abrindo um novo campo de pesquisa. Ou seja, em vez de considerar a cultura popular como ligada, mas separada, da política mundial, eles consideram que as influências são de mão-dupla – em que as políticas são influenciadas e influenciam a cultura popular. É fácil perceber esse fenômeno atualmente. Um exemplo massivo são os chamados “*memes*”, imagens virais que contêm informações sobre determinados acontecimentos, muitas vezes satíricas e incisivas, em que a interpretação do leitor depende do seu conhecimento daquele tema. Uma aplicação rápida e recente foi em relação à visita de Estado de Angela Merkel aos Estados Unidos, no mês de março deste ano. Durante uma sessão de fotos, alguns fotógrafos pediram que Merkel apertasse a mão de Trump, fato que não ocorreu. Pouco tempo depois, já havia viralizado *memes* satirizando o não acontecimento, pois, alguns afirmaram, foi claramente uma negativa de Trump em apertar as mãos da chanceler alemã. A repercussão causada na internet levou o porta-voz da Casa Branca a afirmar que Trump não havia escutado os pedidos.

Assim, há um resgate das significâncias das práticas vividas que constitui a cultura popular numa escala global, mudando mesmo a forma de se interagir com o mundo fora da academia. Ainda, devem-se considerar os vários tipos de expressão da cultura popular como textos, que são passíveis de análise, já que parte-se da consideração da audiência e de seu modo de perceber para entender o *continuum*.

Por fim, a pesquisa, ao focar em uma abordagem *bottom-up*, em que a formação do estudante leva em conta as necessidades (profissionais e do aluno) e os estilos de aprendizagem, busca-se que o discente seja capaz de abordar a complexidade da realidade ao considerar seus diversos aspectos – habilidade adquirida por uma metodologia plural –, formando um internacionalista mais preparado para o futuro profissional. A figura 1 traduz esse argumento. Apesar do foco deste trabalho ser os estilos de aprendizagem, não se esquece dos outros aspectos do conjunto.

Figura 1. Modelo de ação para melhora da aprendizagem, adaptado de Alonso, Gallego e Honey (2007)



Fonte: elaboração do autor.

Metodologia

Para fins da pesquisa, optou-se por um grupo específico de sujeitos: estudantes de graduação do curso de Relações Internacionais da Universidade de Brasília cursando uma das disciplinas obrigatórias do currículo, Organizações Internacionais. Essa escolha deu-se por duas razões: 1) a turma é relativamente homogênea, sendo quase todos os seus integrantes do mesmo semestre de ingresso no curso; 2) os sujeitos são, em sua maioria, alunos cuja graduação está na metade. Isto faz com que a análise de seus estilos de aprendizagem possa ser feita pensando nas habilidades e instrumentais adquiridos durante os primeiros semestres, sendo possível projetar meios de como aperfeiçoá-los.

A coleta de dados se deu através da produção de um questionário no *Google Forms*, dividido em duas partes: a primeira, com o objetivo de reunir dados pessoais e socioacadêmicos dos estudantes – seguindo a sugestão de Alonso, Gallego e Honey (2007), a de considerar diversas variáveis além do rendimento do estudante. A segunda, cujo objetivo é traçar os seus estilos de aprendizagem, através da aplicação do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA, acrônimo em espanhol), com tradução e adaptação de Evelise Maria Labatut Portilho. O questionário foi disponibilizado através da Plataforma Aprender UnB, também conhecido como *moodle*, na página do curso da disciplina.

A primeira parte do questionário se voltou a perguntas fechadas e mais objetivas, sendo: idade, gênero, participação em projetos de pesquisa, extensão ou outros tipos com ligações com o Instituto de Relações Internacionais, etc. – ou seja, variáveis que podem impactar ou não os estilos. A segunda parte fez pequenas alterações no questionário, de forma que ele pudesse ser compartilhado online: no lugar do símbolo positivo (+) ou negativo (-), para acordo ou desacordo, respectivamente, escolheu-se adotar uma única opção: “identifico-me”, considerado como positivo, e a não marcação como negativo. Para o leitor interessado, recomenda-se fazer o questionário online para tomar conhecimento dos seus estilos de aprendizagem².

A interpretação dos dados seguiu as recomendações de Alonso, Gallego e Honey (2007). Isto é, em primeiro lugar considera-se a relatividade da pontuação no questionário, onde a mesma pontuação em cada estilo pode ter significados diferentes, tendo em conta que cada estilo possui pontuação de até 20 pontos. Em segundo lugar, a interpretação da pontuação é função dos resultados dos outros sujeitos avaliados. Por exemplo, é mais importante saber o que significa um sujeito ter tirado 10 pontos em estilo pragmático em relação ao seu grupo, do que os 10 pontos em si.

Resultados

Até o último dia de aplicação do questionário, a turma na qual foi aplicado contava com 57 estudantes matriculados. É natural com o decorrer do semestre que certa quantidade desista da

2 O questionário está disponível em: <<http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaeagrafp2.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

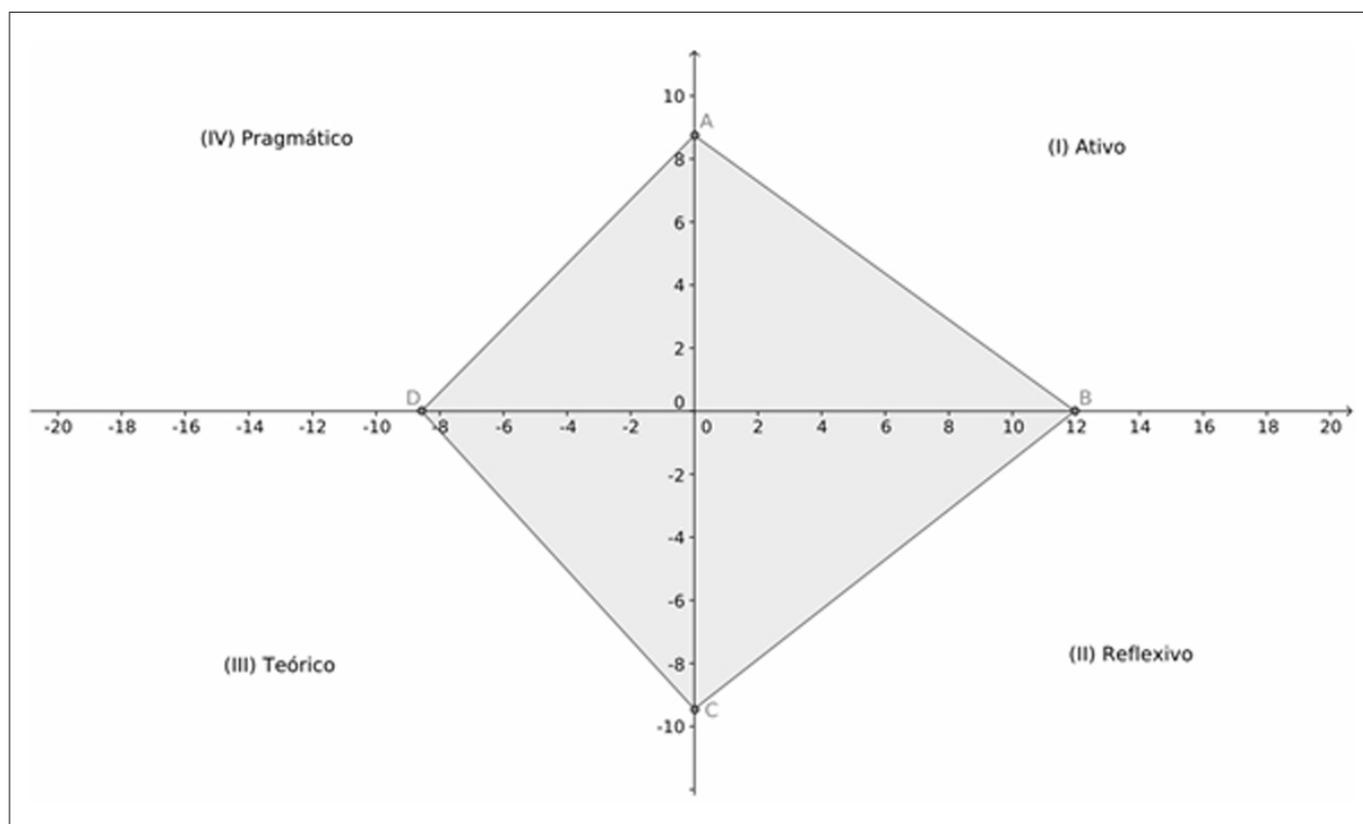
disciplina. De qualquer modo, deste total, obteve-se um total de 31 respondentes, sendo que 52% auto-declararam-se do gênero feminino e 48% do gênero masculino, variando de idade entre 18 a 24 anos.

Em sua maioria (74%), os estudantes estão no fluxo correto do curso, isto é, não estão adiantados nem atrasados em relação às matérias obrigatórias. Ainda, somente 4 (13%) estudantes vieram de outros cursos, tanto da área de humanidades e ciências sociais, como das exatas. É importante notar também a alta participação dos estudantes em atividades extracurriculares, relacionados com o Instituto. A saber: 23% participam de projetos de extensão, 16% de projetos de pesquisa e 29% participam de projetos de extensão e pesquisa, enquanto 32% não participam de nenhum. Também é um bom indício olhar a origem escolar dos sujeitos: 61% dos alunos responderam ter estudado o ensino médio em escolas particulares, enquanto somente 36% o fez em escolas públicas, tendo 1 estudante feito em ambas.

Por fim, os resultados dos estilos de aprendizagem foram relativamente heterogêneos. O estilo predominante nos estudantes foi o reflexivo, com uma média de 11,97 pontos (ponto B) – onde apenas 10 estudantes estavam abaixo dela. O segundo estilo mais predominante foi o teórico, com uma média de 9,45 pontos (ponto C) – onde 11 estudantes estavam abaixo dela. O terceiro foi o ativo, com uma média de 8,74 pontos (ponto A) – onde 13 estudantes estavam abaixo dela. E o menos predominante foi o pragmático, com uma média de 8,58 (ponto D) pontos – onde 15 estudantes estavam abaixo dela. A distribuição pode ser vista na figura 2.

A próxima seção tratará da interpretação desses dados.

Figura 2. Distribuição dos Estilos de Aprendizagem dos sujeitos



Fonte: elaboração do autor.

Discussão

Um dos pontos importantes que se deve ter em mente ao tratar de estilos de aprendizagem é o fato de que eles não se apresentam como fronteiras rígidas das formas de aprendizado de cada um (AMARAL; BARROS, 2007). Mais do que isto, eles representam as características mais desenvolvidas quando o aluno se defronta com a aprendizagem. Em segundo lugar, essas características não são imutáveis, elas podem ser modificadas, na verdade, melhoradas por meio de práticas que “*refuercen nuestros Estilos preferentes y potencien nuestros Estilos menos desarrollados*” (ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007, p. 57). Dito isto, compreende-se que o estudante será mais capacitado quando for capaz de aprender em qualquer situação. Por isso, um aluno que tenha flexibilidade entre os estilos, terá mais facilidades na aprendizagem.

Tendo isto em mente, é possível extrair os significados desses dados e usá-los para o desenvolvimento de novas atividades em consonância aos estilos. Corroborando a correlação estudada por Alonso, Gallego e Honey (2007), os estudantes apresentaram um alto índice no estilo reflexivo-teórico, e um índice relativamente parecido no estilo ativo-pragmático. Ou seja, seguem as combinações apontadas pelos autores: em que os reflexivos combinam bem com os teóricos, enquanto os ativos combinam com pragmáticos.

Depois de uma análise de 1371 questionários aplicados em instituições de ensino superior na Espanha, os autores (*id.*) parecem ter chegado a algumas considerações sobre o papel de variáveis independentes (gênero, idade, curso, etc.) nas dependentes (os estilos). Enquanto gênero e idade parecem ter afetado somente os estilos ativo e teórico, a universidade onde os estudantes fazem o curso afetam todos os estilos. Seria interessante, logo, que estudos mais aprofundados pudessem estabelecer correlações entre as variáveis que podem afetar ou não os estilos de aprendizagem dos alunos de Relações Internacionais – tal como a origem escolar –, de forma que as universidades e unidades acadêmicas pudessem ter mais condições para tomar decisões que afetem seus estudantes.

O que significa, portanto, se os sujeitos forem mais reflexivos-teóricos do que ativos-pragmáticos? Os resultados apontam que os estudantes parecem estar mais bem capacitados para receber e processar informações, assim como são capazes de estruturar e abstrair os conteúdos, entretanto aparentam ter dificuldades em conseguir pôr em prática os seus conhecimentos. A constatação de uma falta de ligação entre o conhecimento e a prática é uma das reclamações recorrentes entre os estudantes, algo que pode estar ligado com a falta de um estilo ativo-pragmático mais presente.

Ainda, deve-se ter em conta que a média dos estilos não é uma medida exata para ação. Isto é, ao admitir somente a média como parâmetro para ação, o professor poderia estar desconsiderando as especificidades que somente a análise da pontuação de cada aluno poderia dizer. Por exemplo, ao mesmo tempo em que a média dos reflexivos foi 11,97 pontos, o sujeito 4 pontuou 20 (a maior pontuação), enquanto o sujeito 29 pontuou 4 (a menor pontuação). Ou mesmo no estilo pragmático, em que o sujeito 16 pontuou 1 (a menor pontuação), e o sujeito 11 pontuou 16 (a maior pontuação), sendo a média 8,58 pontos.

A partir dessas constatações, que postura o professor pode tomar para lidar tanto com as capacidades mais desenvolvidas dos sujeitos, como as menos desenvolvidas? Nesta pesquisa, responde-se: com uma metodologia plural – em consonância com a obra de Hangmann e Biersteker (2011), apoiando-se nos métodos de Hansen (2011) e Grayson, Davies e Philpott (2009). Então, em que as obras desses autores podem ajudar nesse ponto?

Com essas duas agendas de pesquisa, procurou-se obter meios em que o professor, dentro da área de Relações Internacionais, possa atuar para trabalhar os estilos de aprendizagem de seus estudantes. Para fins desta pesquisa, associou-se os métodos de Hansen (2011) como mais alinhados ao estilo reflexivo-teórico e o de Grayson, Davies e Philpott (2009) como mais alinhados ao estilo ativo-pragmático.

O primeiro tipo de ação, voltado para o estilo reflexivo-teórico, foi escolhido associar a Hansen (2011) pelo seguinte motivo: como um tipo de pesquisa que procura estabelecer conexões teóricas acerca de textos feministas, necessita de uma grande capacidade de abstração, esperando do estudante uma capacidade de reflexão sobre o texto relativamente alta, sendo capaz de discernir entre os sentidos implícitos e explícitos. Já o segundo, voltado para o estilo ativo-pragmático, foi escolhido dado a capacidade da pesquisa de conseguir conectar as significâncias das práticas vividas, o educador seria capaz de ligar a própria atuação dos alunos fora da sala de aula e a sua relação com a cultura popular, desafiando os alunos a repensar as suas relações e aplicando os conceitos desenvolvidos em seus cotidianos. Entretanto, as ligações não se esgotam aqui.

Assim, caso o professor queira propor novas maneiras de abordar o conteúdo em que deve trabalhar, poderá olhar para essas (e outras) agendas de pesquisa de forma que sirvam como moldes para a ação. Por exemplo, durante o semestre, o professor poderia eleger um texto (seja ele em qualquer formato – livro, filme, etc.) feminista e pedir que os alunos produzissem uma resenha aplicada ao texto, considerando o conteúdo abordado. Ou seja, que os alunos conseguissem aplicar os conteúdos trabalhados em textos não necessariamente conexos com a disciplina, poderia produzir um efeito reflexivo-teórico relativamente alto. Um segundo exemplo, mais rápido – capaz de ser aplicado em alguns minutos –, o professor poderia pedir que os alunos sintetizassem o conteúdo abordado em um “*meme*” (não necessariamente sarcástico). Isto poderia ser trabalhado em sala de aula de forma que o professor pudesse conduzir, com a turma, a análise dos conteúdos inseridos nas pequenas imagens e a significações que elas poderiam passar em um contexto viral, considerando o impacto na política mundial – tal como uma retratação.

Considerações Finais

O objetivo principal deste estudo foi aplicar o modelo e o questionário dos Estilos de Aprendizagem, propostos por Alonso, Gallego e Honey (2007), em turma de graduação em Relações Internacionais e assim traçar o perfil dos estudantes. Em seguida, propor continuidade da pesquisa para todo o Instituto.

Reconhece-se que isto é desafiador. Propor uma abordagem *bottom-up*, empoderando o aluno, fazendo que ele se conheça, e tirando o foco do professor, pode gerar novas demandas para as práticas pedagógicas ora em curso. Porém, acredita-se que métodos que aumentem as chances de participação dos estudantes nos seus respectivos processos de aprendizagem podem contribuir para resultados melhores ao final do curso.

Os resultados obtidos com o modelo conduzem à conclusão de que o perfil da turma requer atividades diferenciadas para que os estudantes possam aplicar seus conhecimentos em questões hodiernas que são práticas e complexas. Em outros termos, a turma que tem estilo de aprendizagem predominantemente reflexivo, e em seguida teórico, talvez precise de mais incentivos pedagógicos para aplicar conceitos abstratos em fatos políticos contemporâneos, como a geopolítica da guerra da Síria, os fluxos de refugiados, a eleição de mulheres para cargos de poder, e as reações populares às eleições de presidentes definidos como “populistas” ou “xenófobos” na Europa e nos Estados Unidos. Assim, espera-se que os professores avaliem melhor seus estudantes e que estes últimos deixem a Universidade com maior confiança nas suas capacidades individuais de apreender a realidade e tomar decisões.

Entretanto, há limites para a aplicação do modelo e de seus resultados. O primeiro é que o modelo proposto, bem como o questionário, são apenas instrumentos dentre muitos outros. O segundo é que o foco no corpo discente traz resultados que precisam em seguida ser analisados em função também do corpo docente e do contexto do Instituto, da Universidade, do País, e/ou do mundo. Ou seja, há pelo menos quatro níveis de análise que podem interferir na comparação de resultados com outras turmas ou eventuais correlações usando, por exemplo, *big data*. Finalmente, modelos de Estilos de Aprendizagem servem apenas para entender como melhorar a gestão de uma turma, e não para definir habilidades para futuras carreiras profissionais, de acordo com Felder (2010).

Referências Bibliográficas

- ALONSO, Catalina M.; GALLEGO, Domingo J.; HONEY, Peter. *Os estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2007, 7 ed.
- ALONSO, Catalina M.; GALLEGO, Domingo J. *Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem*, 2008. Tradução e adaptação: Evelise Maria Labatut Portilho. Disponível em: <<http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaeagrafp2.htm>>. Acesso em 14 de Março de 2017.
- AMARAL, Sergio Ferreira do; BARROS, Daniela Melaré Vieira. “Estilos de Aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativas.” *I Simpósio Internacional sobre Novas Competências em Tecnologias Digitais Interativas na Educação*, 2007, p. 1-32. Disponível em: <http://lantec.fae.unicamp.br/lantec/portugues/tvdi_portugues/daniela.pdf>. Acesso em 16 de Fevereiro de 2017.
- BERTONI-RICARDO, Stella Maria. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. *Estilos de aprendizagem em universitários*. Belo Horizonte: Cuatiara, 2000.
- ____ (org.). *Representações sociais e subjetividade: inter-relações em educação*. Brasília: Thesaurus, Uniplan, 2012.
- CRUICKSHANK, Donald; HAEFELE, Donald “Good Teachers, Plural”. *Educational Leadership*, v. 58, n. 5, 2001, p. 26-30.
- FELDER, Richard M. “Are Learning Styles Invalid? (Hint: No!).” *On-Course Newsletter*, 27 de setembro, 2010.
- ____; SILVERMAN, Linda K.: Learning and teaching styles in engineering education. *Engr. Education*, v. 78, n. 7, 1988, p. 674-681.
- ____; SOLOMAN, Barbara A. *Index of Learning Styles*, (2004). Disponível em: <<http://onteachingonline.com/oto-4-richard-felder-on-learning-styles/>>. Acesso em 13 de Abril de 2017.
- ____; SPURLIN, Joni. E. “Applications, Reliability, and Validity of the Index of Learning Styles”. *International Journal of Engineering Education*, v. 21, n. 1, 2005, p. 103-112
- FLEMING, Neil; BAUME, David. “Learning Styles Again: VARKing up the right tree!” *Educational Developments*, SEDA. Ltd, v. 7, n. 4, 2006, p. 4-7.
- GEIJO, Pedro Martínez. “Estilos de Enseñanza: Conceptualización e Investigación.(En Función de los Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey)”. *Journal of Learning Styles*, v. 1, n. 2, 2008, p. 3-19. Disponível em: <<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/152/0>>. Acesso em 23 de Março de 2017.
- GRAYSON, Kyle; DAVIES, Matt; PHILPOTT, Simon. “Pop goes IR? Researching the popular culture—world politics continuum”. *Politics*, v. 29, n. 3, 2009. p. 155-163.
- HAGMANN, Jonas; BIERSTEKER, Thomas J. “Beyond the published discipline: Toward a critical pedagogy of international studies”. *European Journal of International Relations*, v. 20, n. 2, 2014, p. 291-315.
- HANSEN, Lene. “A Research Agenda on Feminist Texts and the Gendered Constitution of International Politics in Rebecca West’s Black Lamb and Grey Falcon”. *Millennium-Journal of International Studies*, v. 40, n. 1, 2011, p. 109-128.
- INOUE, Cristina; TICKNER, Arlene B. “Many Worlds, Many Theories?” In: *Revista Brasileira de Política Internacional*, edição especial, v. 59, n. 2, 2016.
- ____; Krain, Matthew. “One World, Two Classrooms, Thirteen Days: Film as an Active-Teaching and Learning Tool in Cross-National Perspective”. *Journal of Political Science Education*, v. 10, n. 4, 2014, p. 424-442.
- KHANNA, Parag. *Connectography: Mapping the future*. Hachette: Weidenfeld & Nicolson, 2016.
- LESSA, Antônio Carlos. “Os problemas recentes e as muitas virtudes do Mercado de trabalho para profissionais de Relações Internacionais no Brasil”. *Meridiano 47*, v. 6, n. 58, 2005, p. 13. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/MED47/article/view/2688>>. Acesso em 23 de Março de 2017.

- MIYAMOTO, Shiguenoli. O ensino das relações internacionais no Brasil: problemas e perspectivas. *Revista de Sociologia e Política*, v. 20, 2003, p. 103-114. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782003000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de Março de 2017.
- MORAIS, C.; MIRANDA, L. Estilos de aprendizagem e atitude face à matemática. In: LÓPEZ, J. Clares; CHANCLÓN, C. Ongallo. *III Congresso Mundial de Estilos de Aprendizaje*, 2008, p. 211-222. Cáceres: Universidad de Extremadura. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/1081>>. Acesso em 23 de Março de 2017.
- MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- RIGUEIRA, Paulo. “Relações internacionais como disciplina”. *Relações Internacionais*, n. 36, dez. 2012, p. 23-46. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-91992012000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 de Março de 2017.
- TEACH Make a Difference. Learning styles: all students are created equally (and differently). *Teach Make a Difference*, 2017. Disponível em: <<https://teach.com/what/teachers-teach/learning-styles/>>. Acesso em 14 de Abril de 2017.
- TREVELIN, Ana Teresa Colenci. “Estilos de aprendizagem de Kolb: Estratégias para a melhoria do ensino-aprendizagem”. *Journal of Learning Styles*, v. 4, n. 7, 2011. Disponível em: <<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/59>>. Acesso em 23 de Março de 2017.