

Estilos de ensino: definições, características e possibilidades para a formação docente

Teaching styles: definitions, characteristics, and possibilities for teacher education

Estilos de enseñanza: definiciones, características y posibilidades para la formación docente

Jerson Sandro Santos de Souza ^[a] 

Manaus, AM, Brasil

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas ^[b] 

Manaus, AM, Brasil

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Como citar: SOUZA, J. S. S. de; MASCARENHAS, S. A. do N. Estilos de ensino: definições, características e possibilidades para a formação docente. *Revista Diálogo Educacional*, v. 23, n. 78, p. 1291-1307, 2023. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.078.AO02>

Resumo

Este artigo apresenta e analisa os principais achados de estudos baseados no conceito de estilo de ensino, com o intuito de discutir a relevância e as implicações desse construto para a formação docente. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, em que se destacam os escritos de Dunn e Dunn (1979), Fischer e Fischer (1979), Conti (1985), Mosston e Ashworth (2008), Grasha (1994), Heimlich e Norland (2002), Geijo (2009), Banas (2013) e Portilho et al. (2017), que procuraram discutir os limites e as possibilidades desse conceito, assim como seus impactos no processo ensino-aprendizagem. Apresentam-se definições, elementos e características dos estilos de ensino, bem como algumas de suas tipologias e formas de avaliação. Os estudos apontam que há uma variedade de tipologias, cada uma dependendo do objetivo principal da pesquisa em questão. Há autores que apoiam a ideia de alinhar os estilos de ensino dos professores com os estilos de aprendizagem dos alunos, enquanto outros defendem a necessidade de um atrito construtivo entre

[a] Doutorando em Educação, e-mail: jersoncobain@gmail.com

[b] Doutora em Diagnóstico e Avaliação Educativa/Psicopedagogia, e-mail: suelyanm@ufam.edu.br

estilos. Além disso, os estudos indicam que os estilos de ensino têm efeitos sobre o rendimento, as atitudes e os comportamentos dos alunos e ajudam a compreender como as crenças e os valores dos professores interferem nos seus comportamentos de ensino. Conclui-se o trabalho argumentando que os estilos de ensino podem ser ampliados ou modificados mediante um processo de reflexão colaborativa e que esse construto pode ser visto como uma importante variável a ser considerada no processo formativo do professor.

Palavras-chave: Estilos de Ensino. Formação de Professores. Processo ensino-aprendizagem.

Abstract

This article presents and analyzes the main findings of studies based on the concept of teaching style to discuss the relevance and implications of this construct for teacher education. A bibliographic research was carried out, highlighting writings by Dunn and Dunn (1979), Fischer and Fischer (1979), Conti (1985), Mosston and Ashworth (2008), Grasha (1994), Heimlich and Norland (2002), Geijo (2009), Banas (2013) and Portilho et al. (2017), who sought to discuss the limits and possibilities of this concept, and its impacts on the teaching-learning process. Definitions, elements, and characteristics of teaching styles are presented, in addition to some of their typologies and evaluation forms. The studies indicate several typologies, each depending on the main objective of the research in question. Some authors support aligning teachers' teaching with students' learning styles, while others argue for the need for constructive friction between styles. The investigation also indicates that teaching styles impact students' performance, attitudes, and behaviors, and help to understand how teachers' beliefs and values interfere with their teaching behaviors. The paper concludes by arguing that teaching styles can be expanded or modified through a collaborative reflection process and that this construct can be seen as an important variable to be considered in the teacher education process.

Keywords: Teaching styles. Teacher education. Teaching-learning process.

Resumen

Este artículo presenta y analiza los principales hallazgos de estudios basados en el concepto de estilo de enseñanza, con el fin de discutir la relevancia y las implicaciones de este constructo para la formación docente. Para ello, se llevó a cabo una investigación bibliográfica, destacando los escritos de Dunn y Dunn (1979), Fischer y Fischer (1979), Conti (1985), Mosston y Ashworth (2008), Grasha (1994), Heimlich y Norland (2002), Geijo (2009), Banas (2013) y Portilho et al. (2017), que buscaron discutir los límites y las posibilidades de este concepto, así como sus impactos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se presentan definiciones, elementos y características de los estilos de enseñanza, así como algunas de sus tipologías y formas de evaluación. Los estudios indican que hay una variedad de tipologías, cada una dependiendo del objetivo principal de la investigación en cuestión. Hay autores que apoyan la idea de alinear los estilos de enseñanza de los profesores con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, mientras que otros defienden la necesidad de una fricción constructiva entre estilos. Además, los estudios indican que los estilos de enseñanza tienen efectos sobre el rendimiento, las actitudes y los comportamientos de los estudiantes, y ayudan a comprender cómo las creencias y los valores de los profesores interfieren en sus comportamientos de enseñanza. Se concluye argumentando que los estilos de enseñanza pueden ser ampliados o modificados mediante un proceso de reflexión colaborativa y que este constructo puede ser visto como una importante variable a considerar en el proceso formativo del profesor.

Palabras clave: Estilos de enseñanza. Formación docente. Proceso enseñanza-aprendizaje.

Introdução

Dois professores não ensinam da mesma maneira. E a veracidade dessa afirmação tem grande probabilidade de permanecer inabalável, mesmo que eles estejam abordando o mesmo tema, usando o mesmo método de ensino e se dirigindo ao mesmo público. Provavelmente, os alunos ensinados por esses professores sairiam desse encontro de ensino com experiências variadas, cujas nuances encontram eco em atributos da personalidade daquele que ensina, bem como em suas crenças educacionais, valores, expectativas, experiências e modos de aprender.

Em muitos casos, as mesmas características que definem um professor tendem a persistir, mesmo que o conteúdo e o método de ensino mudem. Essas qualidades distintivas de comportamento de sala de aula, que são consistentes ao longo do tempo e transitam de situação para situação, são chamadas estilos de ensino (FISCHER; FISCHER, 1979). Para Batista e Portilho (2020, p. 53), “O estilo de ensino pode ser observado pelas características que o professor apresenta durante a condução das aulas, como os recursos metodológicos e as estratégias de ensino adotadas, as interações com os alunos e os procedimentos de avaliação”.

Os efeitos dos estilos de ensino sobre o desempenho acadêmico, as atitudes e os comportamentos dos alunos foram investigados por vários autores (CHEN, 2008; CHANG, 2010; KHAN; RASHID, 2018; OFOSU-AMAAH *et al.*, 2019; KHALID; ROHAIL; AKHTAR, 2021; YANA *et al.*, 2021). Nesse contexto, eles podem ser entendidos como ferramentas úteis para compreender e talvez explicar certos aspectos relevantes do processo ensino-aprendizagem (FISCHER; FISCHER, 1979).

Geralmente, os professores desconhecem o próprio estilo de ensino, atuando de maneira rotineira e automática, uma vez que suas práticas lhes parecem naturais (ÁVILA, 2008; BORGABELLO; PERALTA; ROSELLI, 2010; PORTILHO *et al.*, 2017). Sobre isto, Portilho *et al.* (2017, p. 137) afirmam que, ao identificar seu estilo predominante, “o docente tem a oportunidade de modificar sua maneira de ensinar, dentro das possibilidades e necessidades de seus alunos, das especificidades dos conteúdos a serem desenvolvidos, da disciplina que ministra e de seus próprios recursos”. Desse modo, uma vez que auxilia o professor na tomada de consciência dos fatores que impactam no seu modo de ensinar e porque esclarece como esse comportamento interfere na aprendizagem dos alunos, o conceito de estilos de ensino propicia um amplo espectro de possibilidades e implicações para a formação docente.

Assim sendo, neste artigo, objetivamos: (1) apresentar e discutir definições, elementos e características dos estilos, bem como algumas de suas tipologias e instrumentos de avaliação; (2) apresentar e analisar os principais achados de estudos que adotam os estilos de ensino como conceito-chave; e (3) discutir a relevância desse construto para a formação de professores. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, pautada nos pressupostos discutidos por Lima e Mito (2007), para os quais a pesquisa bibliográfica implica um “conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). A pesquisa foi norteada pela seguinte questão principal: O que revelam os achados de estudos sobre estilos de ensino, publicados em âmbito nacional e internacional, no sentido de contribuir para a formação de professores?

Optamos pela pesquisa bibliográfica porque ela permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2022, p. 29). Essa característica torna essa metodologia ideal para os fins deste artigo, visto que os estilos de ensino assumem inúmeras facetas, muito difíceis de serem contempladas diretamente. Nesse sentido, de acordo com uma abordagem qualitativa, buscamos textos científicos que fornecessem informações relevantes para a consecução de um ou mais dos objetivos supracitados e que contemplassem diferentes perspectivas teóricas acerca do tema. Os textos escolhidos passaram por leitura reflexiva e interpretativa, foram fichados e a síntese integradora desse processo de análise e reflexão assumiu a forma do presente artigo. Vale destacar que este estudo, que faz parte da fase exploratória de uma pesquisa de doutorado (PPGE-UFAM), foi impulsionado pelo interesse dos autores em investigar a relação entre as crenças dos professores e suas práticas pedagógicas, o que trouxe à baila o referido conceito. Além disso, esta

investigação também foi motivada pela constatação de que há uma escassez de trabalhos voltados a esse tema no contexto brasileiro.

Definições, elementos e características

Às vezes a expressão “estilos de ensino” assume significados bem diferentes. Por exemplo, alguns autores usam estilos de ensino como sinônimo de método ou técnica de ensino. Inclusive, encontramos na literatura definições amplas e facilmente aplicáveis a outros conceitos relacionados. Entretanto, como observam Borgobello, Peralta e Roselli (2010), os estudos que abordam esse tema geralmente tomam os estilos como um conjunto de habilidades e práticas próprias da docência que caracterizam formas de ensino relativamente estáveis. Para Heimlich e Norland (2002), o estilo de ensino não é sinônimo de método ou técnica de ensino, mas algo mais amplo que se relaciona com a totalidade do intercâmbio ensino-aprendizagem. Vejamos algumas definições.

Para Grasha (1994), o estilo de ensino representa um padrão de necessidades, crenças e comportamentos que o professor exibe em sala de aula. Mais do que qualidades interessantes, os estilos de ensino enviam uma mensagem para os alunos sobre quem o professor é como pessoa, além de ajudar a criar um clima emocional particular em sala de aula. Fischer e Fischer (1979) acrescentam que a ideia de estilo é baseada em um compromisso com a individualização da instrução e com o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Os autores alertam que estilo não deve ser confundido com método de ensino, uma vez que as pessoas introduzem suas qualidades únicas nos diferentes métodos que empregam.

Beltrán *et al.* (1979), como citado por Geijo (2009), assumem que os estilos de ensino são formados por certos padrões de conduta que o professor adota no exercício do ensino, que são os mesmos para diferentes alunos e externamente visíveis a qualquer observador. De acordo com Heimlich e Norland (2002), os estilos de ensino envolvem a implementação de uma filosofia pessoal de ensino, que engloba as crenças, os valores e as atitudes do professor em relação ao aprendizado dos alunos e ao intercâmbio ensino-aprendizagem. Destacam que compreender o sistema pessoal de crenças e saber como os comportamentos se relacionam com essas crenças é um componente central da exploração do estilo. Para os autores, a ideia de estilos de ensino centra-se no reconhecimento de que cada professor é único, e cada um pode usar seu estilo de ensino para se tornar um educador cada vez mais eficaz.

Em sua definição, Banas (2013) enfatiza os seguintes elementos constitutivos dos estilos: planejamento, percepção do professor sobre a aprendizagem do aluno, estratégias de ensino, recursos didáticos e instrumentos de avaliação. Segundo a autora:

Pode-se dizer que o estilo de ensino se refere à maneira peculiar como cada professor organiza e controla o trabalho pedagógico, presente em seus procedimentos didáticos, tais como em sua forma de planejar, nas estratégias de ensino selecionadas, nos recursos didáticos utilizados, na maneira como percebe a aprendizagem do seu aluno e, ainda, nos instrumentos de avaliação adotados (BANAS, 2013, p. 37).

Os elementos constitutivos dos estilos são os diferentes aspectos desse construto que são enfatizados pelos autores, em suas *conceptualizações*. Diferentes autores destacam diferentes aspectos (CONTI, 1985a; GRASHA, 1994; MOSSTON; ASHWORTH, 2008; CHEN, 2008; BANAS, 2013), o que gera os mais variados critérios de categorização dos estilos de ensino. Por exemplo, Mosston e Ashworth (2008) enfocam as decisões tomadas por professores e alunos em três momentos distintos: antes, durante e depois das situações de ensino-aprendizagem, enquanto Chen (2008) destaca as exigências dos professores sobre o comportamento e a aprendizagem de seus alunos e as respostas que eles oferecem a esses discentes em termos de apoio emocional. Dessa forma, a literatura sobre estilos de ensino, como veremos na próxima seção, apresenta diferentes tipologias, cada uma dependendo do objetivo principal da pesquisa em questão.

É importante destacar que os estilos de ensino possuem algumas características fundamentais. Primeiro, eles não são puros (FISCHER; FISCHER, 1979; GRASHA, 1994; GEIJO, 2009). Isso quer dizer que um professor não pode ser encaixado perfeitamente em uma categoria de estilo de ensino. Provavelmente, ele possui todas as qualidades descritas nas diferentes categorias de uma classificação, mas em graus variados. Logo, o que está em jogo em uma classificação é o estilo ou a combinação predominante. Em segundo lugar, os estilos são relativamente estáveis, consistentes (FISCHER; FISCHER, 1979; GEIJO, 2009; BORGABELLO; PERALTA; ROSELLI, 2010). Ou seja, os estilos continuam sendo identificáveis, seja com o passar do tempo, seja com a mudança de conteúdo, seja com a mudança de contexto, ou mesmo com a mudança de métodos e técnicas de ensino.

Por último, os estilos são mutáveis (FISCHER; FISCHER, 1979; DUNN; DUNN, 1979; CONTI, 1985a, 1985b; GRASHA, 1994; HEIMLICH; NORLAND, 2002). Embora os estilos sejam resistentes à mudança, eles podem ser ampliados para responder às necessidades de aprendizagem dos alunos, desde que o professor tome consciência dos pontos fortes e fracos de seu estilo e entenda como ele contribui para o seu comportamento geral em sala de aula. Nesse sentido, como sugere Conti (1985a), a avaliação do estilo de ensino pode ser um passo importante no desenvolvimento de um professor profissional.

Para Jiménez Fernández (2022), os estilos de ensino são as características peculiares que cada professor impõe de modo habitual à sua ação pessoal, ou seja, sua forma própria de conduzir cada fase do processo ensino-aprendizagem, utilizando os recursos didáticos necessários que foram adquiridos no decurso do seu desenvolvimento acadêmico, profissional e social. O autor ainda afirma que os estilos de ensino são construídos e expressos individualmente de diferentes maneiras, por isso os professores manifestam uma variedade de estilos.

Vários fatores influenciam o estilo de ensino de um professor. A sua filosofia educacional é um fator crítico (CONTI, 1985a; ZINN, 1998). Além disso, existem diferenças no estilo de ensino dos professores de acordo com o tipo de aula (se teórica ou prática) e de acordo com a disciplina ministrada (se de humanas ou de exatas) (BORGABELLO; PERALTA; ROSELLI, 2010). Os tipos de personalidade e temperamento também interferem nos estilos de ensino (JONES, 2017). Outros fatores importantes são: os níveis de satisfação no trabalho (OPDENAKKER; VAN DAMME, 2006) e os estilos de aprendizagem (DUNN; DUNN, 1979; ÁVILA, 2008; GEIJO, 2009; CHANG, 2010; YANA *et al.*, 2021). Sobre este último fator, Dunn e Dunn (1979) afirmam que o professor comumente acredita que seu modo de aprender é a maneira mais fácil ou certa de aprender e, dessa forma, tende a direcionar seus alunos a buscar o conhecimento de forma idêntica. Assim, o estilo de ensino tende a corresponder às preferências de aprendizagem daquele que ensina.

Em síntese, com base nas definições supracitadas, podemos dizer que o conceito de estilo de ensino é, geralmente, definido levando-se em conta duas dimensões complementares: os fatores fundantes e as formas de manifestação. Os fatores fundantes dos estilos de ensino são os condicionantes internos e externos – crenças, valores, atitudes, saberes, experiência de ensino, estilos de aprendizagem, personalidade, educação – que estão na base da formação do professor como pessoa e como profissional do ensino e da educação. Já as formas de manifestação são a parte observável dos estilos de ensino. Aí entram os padrões de decisão e de comportamento dos professores e, em especial, suas escolhas didático-metodológicas, que resultam nas mais variadas formas com as quais eles projetam configurações instrucionais. Assim sendo, os estilos de ensino combinam operações internas e externas que mobilizam diversos fatores: biológicos, psicológicos, socioculturais, e cuja síntese se manifesta no comportamento característico do professor.

Formas de classificação e avaliação dos estilos de ensino

Geralmente, o objetivo pedagógico da utilização de instrumentos para a avaliação de estilos de ensino é propiciar “um momento no qual os docentes tenham a oportunidade de refletir sobre a própria prática, identificando

em sua maneira de ensinar elementos que interferem no modo como os alunos aprendem” (BATISTA, 2014, p. 107), podendo apontar “caminhos para avançar na elaboração de práticas pedagógicas que respeitem a individualidade e as especificidades de cada aluno” (PORTILHO *et al.*, 2017, p. 137). Nesta seção, são apresentadas algumas formas de classificação e de avaliação (instrumentos compostos de itens em formato Likert ou tipo Likert) dos estilos de ensino.

A fim de avaliar o estilo de ensino do professor em um ambiente de educação de adultos, Gary J. Conti desenvolveu o *Principles of Adult Learning Scale*, ou PALS (CONTI, 1985a). Este instrumento possui 44 itens, cuja pontuação para cada item varia de 0 = nunca a 5 = sempre, para itens positivos. Dessa forma, os respondentes indicam a frequência com que praticam a ação descrita nos itens. A pontuação total varia de 0 a 220. A média do instrumento é 146, com desvio-padrão de 20, valores que permaneceram consistentes em várias amostras (CONTI, 1985a). Uma pontuação alta no instrumento indica uma preferência pelo estilo centrado no aluno (modo colaborativo), enquanto uma pontuação baixa indica um estilo centrado no professor. Já pontuações próximas à média indicam um estilo de ensino que extrai elementos tanto da abordagem centrada no aluno quanto da abordagem centrada no professor. O autor sugere que uma pontuação próxima à média, ao invés de indicar um estilo eclético, reflete a prática de comportamentos conflitantes. Os itens da PALS são organizados em sete fatores.

O primeiro fator, atividades centradas no aprendiz, indica em que medida o professor apoia a abordagem colaborativa, praticando comportamentos que encorajam os alunos a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Uma pontuação alta no segundo fator, instrução personalizada, sugere que o professor utiliza uma variedade de métodos, técnicas e recursos que personalizam o aprendizado, para atender as necessidades únicas de cada aluno, enfatizando, nesse processo, a cooperação acima da competição. No terceiro fator, relativo à experiência, busca-se determinar até que ponto o professor planeja atividades de aprendizagem que levam em conta o conhecimento prévio dos alunos e os incentiva a relacioná-lo ao novo aprendizado.

Avaliação das necessidades dos alunos é o quarto fator da PALS, e o seu foco é determinar se um professor toma medidas para descobrir o que cada aluno quer e precisa saber. A construção do clima é o quinto fator, e objetiva determinar se o professor cria um clima amigável e informal na sala de aula, no qual o diálogo e a interação interpessoal com outros estudantes são incentivados. No sexto fator, participação no processo de aprendizagem, busca-se determinar em que medida o professor permite que os alunos identifiquem os problemas que desejam resolver e participem da escolha do conteúdo a ser abordado e do desenvolvimento de critérios de avaliação. O último fator da escala é chamado flexibilidade para o desenvolvimento pessoal, ele reflete como um professor se concebe, se como um provedor de conhecimentos ou como um facilitador da aprendizagem. Em resumo, Conti (1985a) afirma que a análise desses sete fatores pode fornecer ao professor uma compreensão mais clara de seu comportamento em sala de aula, revelando, em especial, que as raízes filosóficas da abordagem colaborativa estão no humanismo e no progressismo e que a abordagem centrada no professor é compatível com a posição behaviorista.

O Inventário de Estilos de Ensino (GRASHA, 1994) contém 40 itens que avaliam atitudes e comportamentos associados a cinco estilos de ensino, típicos de professores universitários – são eles: expert, autoridade formal, modelo pessoal, facilitador e delegador. Nesta sequência, esses cinco estilos passam progressivamente de um estilo predominantemente centrado no professor, no qual o professor preocupa-se em transmitir informações e garantir que os alunos estejam bem-preparados, para um estilo mais centrado no aluno, em que o professor busca desenvolver a capacidade dos alunos de aprender de forma autônoma. A seleção de um estilo de ensino, por parte do professor, depende de sua percepção sobre a capacidade dos alunos, de sua necessidade de controle direto das situações de aprendizagem e de sua disposição para construir e manter relacionamentos interpessoais com e entre os alunos. Entretanto, embora possa ser tentador encaixar os professores em uma dessas cinco categorias, os estilos de ensino não são mutuamente exclusivos. Grasha (1994) esclarece que todos os professores possuem as qualidades referentes a cada uma das cinco categorias, mas em graus variados. Complementa dizendo que os estilos individuais são como cores na paleta de um artista, e tal como essas cores, eles podem ser misturados.

Assim, diferenciando estilos primários de secundários, o autor organizou os estilos supracitados em quatro grupos, que representam diferentes combinações dominantes: 1) expert/autoridade formal, 2) expert/modelo pessoal/autoridade formal, 3) expert/facilitador/modelo pessoal e 4) expert/facilitador/delegador. Em cada um desses grupos, os estilos individuais mencionados são aqueles que se destacam na atuação do professor (primários), enquanto os não mencionados são os que operam em segundo plano, com menor ênfase, os secundários. O grupo 1 é essencialmente centrado no professor. Os professores se concentram em transmitir informações aos alunos, que se tornam relativamente passivos. Nesse contexto, cria-se uma atmosfera na qual a expressão das emoções geralmente é mantida sob controle, gerando um clima de sala de aula um tanto neutro ou nada instigante. O grupo 2 também é centrado no professor. Nesse grupo, o professor utiliza tanto a exibição de conhecimento detalhado quanto o seu exemplo pessoal para atingir seus objetivos educacionais. Aqui os professores confiam em modelagem e treinamento pessoais. Espera-se que os alunos não apenas aprendam o conteúdo e maneiras corretas e padronizadas de fazerem as coisas, mas também percebam o professor como um modelo de como pensar e se comportar.

Os dois grupos restantes de estilos de ensino são centrados no aluno. No grupo 3, o professor busca projetar oportunidades de aprendizagem que enfatizam experiências colaborativas e autogeridas. Diferentemente do grupo 4, o grupo 3 exige que alguém supervisione os alunos e desempenhe um papel mais central na elaboração de projetos e atividades com eles. O último grupo cria uma imagem que contrasta com a do grupo 1. Professores e alunos trabalham juntos. Os limites entre professores e alunos não são tão formais. O professor atua como um consultor nos projetos e questões que os alunos têm interesse em explorar. O clima emocional de sala de aula é mais empolgante. Além disso, há mais oportunidades para os alunos expressarem abertamente como se sentem sobre as situações de aprendizagem e uns em relação aos outros. Enfim, segundo Grasha (1994), todos os estilos individuais ou os grupos de combinações descritos possuem vantagens e desvantagens, sendo o mais importante em termos instrucionais saber quando e como empregá-los.

Especialmente no campo do Ensino de Educação Física, o Espectro de Estilos de Ensino (MOSSTON; ASHWORTH, 2008)¹ tem auxiliado na investigação dos estilos de ensino dos professores, bem como seus efeitos. Nesse modelo, o termo estilo de ensino não se refere às idiosincrasias de cada um, mas corresponde a padrões de decisão que definem as ações do professor e dos alunos com o propósito de atingir um conjunto pré-definido de objetivos. Assim, o espectro desenha um *continuum* de estilos de ensino que são categorizados com base no grau de envolvimento de professores e alunos na tomada de decisões, em três momentos distintos da transação ensino-aprendizagem: pré-impacto (planejamento), impacto (implementação) e pós-impacto (avaliação). Num dos extremos do espectro está o Estilo A (Comando), no qual o professor toma todas as decisões nessas três fases. No outro extremo está o Estilo K (Autoensino), que dispensa totalmente a presença do professor, sendo o aluno o responsável pela tomada de decisões em todas as fases. Dessa forma, quando tomados sequencialmente (de A a K), os estilos do espectro vão de abordagens predominantemente centradas no professor para estilos de ensino mais flexíveis e centrados no aluno.

Além do mais, os onze estilos de ensino do espectro foram ainda organizados pelos autores em dois grandes grupos. O primeiro representa opções de ensino que promovem a reprodução de conhecimentos e habilidades, enquanto o segundo representa opções que estimulam a produção de novos conhecimentos e habilidades. O grupo que enfatiza a reprodução (replicação) é composto pelos seguintes estilos: Comando (A), Prática (B), Recíproco (C), Autoavaliação (D) e Inclusão (E). Já o grupo que favorece a produção (descoberta e criatividade) abrange os estilos restantes, de F a K, são eles: Descoberta Guiada (F), Descoberta Convergente (G), Produção Divergente (H), Programa

¹ Neste caso, apenas discutimos a classificação de estilos de ensino apresentada pelos autores. Para informações sobre um instrumento que adote essa classificação, confira Kulinna e Cothran (2003).

Individual (I), Iniciado pelo Aprendiz (J) e Autoensino (K). Em suma, segundo os autores, esses estilos não se contrapõem, eles são complementares. Cada estilo tem suas próprias regras de interação professor-aluno, seus objetivos, bem como implicações particulares para o desenvolvimento dos aprendizes nos domínios físico, social, emocional, cognitivo e moral. Nessa perspectiva, nenhum deles é considerado superior aos demais, pois cada estilo contribui para o alcance de determinados objetivos de ensino-aprendizagem. Assim, o professor se aproximará cada vez mais do pleno desenvolvimento do discente à medida que for expandindo o número de estilos de ensino que usa em suas aulas.

Chen (2008) desenvolveu o *Junior High School Teacher's Teaching Style Questionnaire* para investigar as percepções de estudantes do ensino básico sobre os estilos de ensino de seus professores (CHANG, 2010). O instrumento é dividido em quatro estilos: democrático, autoritário, *laissez-faire* e indiferente. Os participantes respondem aos itens usando uma escala de 5 pontos: nunca (1 ponto), raramente (2 pontos), às vezes (3 pontos), frequentemente (4 pontos) e sempre (5 pontos). A média de pontuação mais alta em uma categoria indica o estilo de ensino percebido com mais frequência pelos respondentes.

Segundo esse modelo, professores com um estilo autoritário apresentam um comportamento rígido em sala de aula, definindo regras de classe e especificando consequências para a violação dessas regras, além de oferecer pouca resposta (apoio emocional) aos alunos. Professores com um estilo de ensino democrático, mesmo estabelecendo expectativas firmes para o comportamento e a aprendizagem dos alunos, tendem a ser flexíveis e a responder a várias necessidades dos alunos, inclusive, fornecendo-lhes liberdade para tomar decisões no ambiente de ensino e aprendizagem. Os professores que exibem o estilo de ensino *laissez-faire* são descritos como atenciosos e carinhosos, uma vez que fornecem apoio emocional a seus alunos. Tendem a incentivar a aprendizagem independente, autônoma, mas raramente estabelecem expectativas para os alunos. Já os professores que possuem um estilo de ensino indiferente estão mais concentrados em seu trabalho pessoal. Eles raramente prestam atenção aos alunos ou dedicam-lhes algum tempo para além do horário de aula. Além disso, eles oferecem pouco ou nenhum apoio emocional e raramente estabelecem regras para orientar as experiências de aprendizagem dos alunos. Em síntese, Chen (2008) destaca como elementos constitutivos de seu modelo a forma como os professores estabelecem exigências sobre o comportamento e a aprendizagem de seus alunos (regras) e a resposta (apoio emocional) que eles oferecem a esses discentes.

O Questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino (BANAS, 2013), considerando as evidências de validade de Batista (2014), é composto de 40 itens, distribuídos em 10 itens para cada estilo de ensino (são quatro estilos), sendo 2 itens para cada procedimento didático (elemento constitutivo) considerado (planejamento, aprendizagem do aluno, estratégias de ensino, recursos didáticos e avaliação). A pontuação para cada item varia de 1 = nunca a 5 = sempre. Por meio desse instrumento, os professores podem identificar o seu estilo de ensino predominante dentre quatro categorias: dinâmico, analítico, sistemático e prático.

Segundo o modelo de Banas (2013), no estilo dinâmico, o professor adota uma postura flexível em relação ao planejamento da disciplina, privilegia o trabalho colaborativo, favorece a discussão de questões amplas e reais e percebe que os alunos aprenderam quando demonstram autonomia nas atividades e habilidades em resolver problemas. Os professores com um estilo analítico organizam as situações de ensino de modo a esgotar minuciosamente os detalhes do conteúdo, por isso costumam investir em alguns deles mais tempo do que o planejado; eles percebem que os alunos aprenderam quando manifestam suas ideias com detalhes e profundidade.

No estilo sistemático, o professor valoriza a objetividade, a coerência e a estruturação, seleciona estratégias de ensino que oportunizam a crítica e o debate fundamentados e permite aos alunos buscar o porquê para explicar suas ideias. Por fim, professores com um estilo prático enfatizam a contextualização dos conteúdos com fatos cotidianos, propõem questões de ordem prática que requerem respostas breves e diretas, despendem pouco tempo com explicações teóricas e proporcionam momentos de experimentação do conteúdo. De acordo com Banas (2013),

o questionário proposto tem por objetivo servir como um instrumento que auxilie o professor na reflexão sobre sua prática e na busca da resignificação da sala de aula. O Quadro 1, a seguir, sintetiza as tipologias de estilos de ensino discutidas nesta seção.

Quadro 1 – Classificações dos estilos de ensino

Autores	Classificação	Elementos constitutivos
Conti (1985)	Centrado no Professor versus Centrado no Aluno.	Atividades centradas no aprendiz, instrução personalizada, relativo à experiência, avaliação das necessidades dos alunos, construção do clima, participação no processo de aprendizagem e flexibilidade para o desenvolvimento pessoal.
Grasha (1994)	Expert, Autoridade formal, Modelo pessoal, Facilitador e Delegador.	A percepção do professor sobre a capacidade dos alunos, a sua necessidade de controle direto das situações de aprendizagem e a sua disposição para construir e manter relacionamentos interpessoais com e entre os alunos.
Mosston e Ashworth (2008)	Comando (A), Prática (B), Recíproco (C), Autoavaliação (D), Inclusão (E), Descoberta Guiada (F), Descoberta Convergente (G), Produção Divergente (H), Programa Individual (I), Iniciado pelo Aprendiz (J) e Autoensino (K).	Padrões de decisão que definem as ações do professor e dos alunos, em três momentos distintos: pré-impacto, impacto e pós-impacto.
Chen (2008)	Autoritário, Democrático, Laissez-faire e Indiferente.	A forma como os professores estabelecem exigências sobre o comportamento e a aprendizagem de seus alunos (regras) e as respostas que eles oferecem a esses discentes em termos de apoio emocional.
Banas (2013)	Dinâmico, Analítico, Sistemático e Prático.	Planejamento, percepção do professor sobre a aprendizagem do aluno, estratégias de ensino, recursos didáticos e instrumentos de avaliação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Certamente, há várias formas de classificar os estilos de ensino. Cada uma estabelece certos elementos como fundamentais para determiná-los. Por exemplo, Mosston e Ashworth (2008) assumem a tomada de decisão como fator fundante do seu modelo. Já Chen (2008) destaca como elementos constitutivos de sua classificação o estabelecimento de regras e o apoio emocional aos alunos. À primeira vista, isso parece indicar um debate confuso e contaminado pelo uso de termos ambíguos. Entretanto, uma vez que o estilo de ensino é um comportamento humano com fundamento complexo e multidimensional, é inevitável a existência de uma pluralidade de tipologias. Na verdade, cada classificação e instrumento elaborados descortina certa dimensão antes não considerada. Nesse sentido, talvez o mais defensável a se concluir é que “a variabilidade no estilo de ensino é tanto inevitável como desejável” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 422).

Estilos de ensino e seus efeitos

Os efeitos dos estilos de ensino sobre o desempenho acadêmico, as atitudes e os comportamentos dos alunos foram investigados por vários autores (WOLFSON, 1973; CONTI, 1985b; LAWRENZ; LAWSON, 1986; FORD; CHEN, 2001; CHEN, 2008; CHANG, 2010; KHAN; RASHID, 2018; OFOSU-AMAAH *et al.*, 2019; KHALID; ROHAIL; AKHTAR, 2021; YANA *et al.*, 2021). Por exemplo, Conti (1985b) encontrou uma relação significativa entre o estilo de ensino,

avaliado a partir da escala PALS, e o desempenho acadêmico dos alunos, em um programa de educação básica para adultos. Contrariando a base da literatura, observou que os alunos de professores com um estilo centrado no professor obtiveram melhores resultados. Esses achados conflitantes estimularam uma análise mais específica dos dados, que levou em conta os três tipos de turmas do programa. Assim, as conclusões foram congruentes com a literatura no tocante a duas dessas turmas, nas quais os estudantes estavam preocupados com o processo de longo prazo de aquisição de competências relacionadas com a leitura, a matemática e a proficiência em inglês, mas incongruentes com a literatura no contexto da turma cujos alunos tinham um objetivo de curto prazo, que era obter aprovação em um teste padronizado.

Segundo Conti (1985b), o estudo acrescenta especificidade situacional à literatura sobre educação de adultos. Em vez de afirmar amplamente que o modo colaborativo é a abordagem mais eficaz para todos os alunos em um ambiente de educação básica de adultos, indica que os diferentes focos cognitivos e afetivos e a natureza dos cursos e seus objetivos devem ser considerados. Para o autor, essas descobertas mudam o argumento geral: de uma postura combativa, que busca determinar qual é o melhor estilo, para uma posição mais prática, que busca identificar quando cada estilo é mais apropriado.

Os resultados do estudo de Chen (2008), do qual participaram 1.587 alunos, mostraram que havia diferenças significativas entre os estilos de ensino percebidos pelos alunos e seu desempenho acadêmico. Os alunos que perceberam que seus professores empregavam um estilo de ensino autoritário ou democrático obtiveram pontuações mais elevadas nos testes do que aqueles que perceberam um estilo de ensino *laissez-faire* ou indiferente. O autor concluiu, segundo resume Chang (2010), que os alunos que tiveram melhor desempenho acadêmico foram aqueles que sentiram que seu professor estabeleceu regras para gerenciar seu aprendizado, mas, ao mesmo tempo, ouviu suas opiniões em relação ao aprendizado e deu-lhes *feedback*.

Com base na mesma classificação, em autoritário, democrático, *laissez-faire* e indiferente, Khalid, Rohail e Akhtar (2021) investigaram o papel dos estilos de ensino sobre a autorregulação da aprendizagem em adolescentes com deficiência física. Os resultados do estudo apontaram que o estilo democrático foi o mais percebido entre os participantes. Verificou-se que os estilos de ensino predizem significativamente a autorregulação. O estilo democrático teve uma relação significativa com a autorregulação de longo prazo, enquanto o estilo autoritário teve relação significativa com a autorregulação de curto prazo.

A fim de investigar a relação entre os estilos de ensino e o desempenho acadêmico, Yana *et al.* (2021) aplicaram um questionário com 71 itens a 233 estudantes para classificar os estilos de ensino dos professores em quatro categorias: aberto, formal, estruturado e funcional. Para avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes, foi utilizado um roteiro de análise documental (*registro de califcativos*). Os resultados mostraram que existia uma correlação positiva moderada entre estilos de ensino e desempenho acadêmico ($r = 0,452$ e $p < 0,01$). Em conclusão, os autores afirmaram que “quanto maior o nível de aplicabilidade dos diferentes estilos de ensino, melhor e mais elevado é o desempenho acadêmico dos alunos” (YANA *et al.*, 2021, p. 134).

Como já mencionado, vários pesquisadores enfatizaram diferentes aspectos dos estilos de ensino e os classificaram de diferentes maneiras. Entretanto, poucos podem negar que cada aluno aprende e responde às informações de maneira única. Nessa perspectiva, pesquisadores discutiram o papel dos estilos de ensino dos professores como meio de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Muitos deles apoiam o que Coffield *et al.* (2004) chamaram hipótese da correspondência, ou seja, defendem a ideia de que alinhar os estilos de ensino com os de aprendizagem melhora significativamente a aprendizagem dos alunos (CHARKINS; O'TOOLE; WETZEL, 1985; FARKAS, 2003; ZEEB, 2004 *apud* OFOSU-AMAAH, 2014; YÜKSEL, 2008; GEIJO, 2009; CHETTY *et al.*, 2019; MARTÍNEZ; ARELLANO; GEIJO, 2019).

Os resultados da pesquisa de Zeeb (2004 *apud* OFOSU-AMAAH, 2014) apoiam a hipótese da correspondência. Zeeb avaliou os estilos de ensino de professores do fundamental e os estilos de aprendizagem de seus alunos; ele

identificou que havia uma desconexão entre eles. Usou as informações dessa avaliação para ajudar os professores a modificar seus estilos de ensino, a fim de acomodar as diferentes preferências de aprendizagem, o que resultou em melhoria no desempenho acadêmico dos alunos.

Farkas (2003) dividiu os sujeitos de sua pesquisa, 105 alunos com idades entre 12-13 anos, em dois grupos, experimental e controle. Os alunos do grupo experimental foram ensinados com um estilo de ensino que melhor correspondia a seus estilos de aprendizagem (abordagem multissensorial). Já os alunos do grupo controle foram ensinados com um estilo de ensino tradicional (palestra, discussão em grupos e recursos visuais). Os resultados mostraram que os alunos do grupo experimental tiveram um desempenho acadêmico superior aos do grupo controle. Os alunos do grupo experimental também mostraram atitudes mais positivas em relação ao aprendizado, tendências empáticas mais elevadas e maior capacidade de transferência do que aprenderam para outras áreas.

Por outro lado, há estudos que tecem críticas à hipótese da correspondência, sugerindo que a incompatibilidade pode ser empregada para atingir fins educacionais. Oxford, Ehrman e Lavine (1991) afirmaram que um pouco de atrito estilístico, quando estimulado de forma adequada, pode ser exatamente aquilo que professores e alunos precisam para crescer. Nesse sentido, alertam que é essencial discutir conflitos de estilo, possíveis e reais, a fim de torná-los uma experiência de crescimento e não uma barreira ao aprendizado. Dessa forma, cabe ao professor julgar e calibrar o momento e a quantidade apropriada de tal conflito. Além disso, comentam que, na maioria dos programas, a busca de uma combinação completa entre estilos de ensino e estilos de aprendizagem pode não ser viável, devido aos limites de tempo e de recursos.

Claxton e Murrell (1988) sugerem que a correspondência é apropriada no trabalho com estudantes pouco preparados e com estudantes universitários iniciantes, uma vez que essas são as situações mais conflitivas. No entanto, acrescentam que a incompatibilidade pode ser apropriada na organização de situações de ensino que ajudem o aluno a aprender de novas maneiras e a colocar em prática formas de pensamento e aspectos da sua personalidade não desenvolvidos anteriormente. Os autores sugerem que qualquer desencontro deve ser feito com sensibilidade e consideração pelos alunos, pois a experiência da descontinuidade pode ser muito ameaçadora para eles, principalmente em áreas nas quais os alunos não têm um domínio adequado.

Enfim, à luz do exposto, a pesquisa sobre estilos de ensino evidencia uma área em permanente construção, desconstrução e reconstrução. A noção de estilos de ensino é problemática na medida em que existem inúmeros indicadores de estilo e uma variedade de formas de avaliá-los, o que demonstra a necessidade de pesquisas adicionais na área (EVANS; HARKINS; YOUNG, 2008; OFOSU-AMAAH, 2014). Entretanto, e por esse mesmo caminho, as investigações sobre estilos de ensino aumentaram a compreensão das relações entre como os professores ensinam, como os alunos aprendem e quais são os estilos de ensino mais adequados para promover a aprendizagem em sala de aula (CHANG, 2010). Talvez, as possibilidades ambivalentes, discutidas nesta seção, não sejam derivadas apenas das lacunas e imprecisões no conhecimento da área, mas também da própria complexidade inerente ao fenômeno educacional em questão.

Implicações para a formação de professores

Na literatura, discute-se a importância de o professor refletir criticamente sobre o seu estilo de ensino. Na maioria dos casos, os professores desconhecem o próprio estilo, atuando de maneira rotineira e automática, uma vez que suas práticas lhes parecem naturais (ÁVILA, 2008; BORGABELLO; PERALTA; ROSELLI, 2010; PORTILHO *et al.*, 2017). Segundo Ávila (2008), um dos maiores problemas em relação aos estilos é a falta de conhecimento que a maioria das pessoas tem sobre a forma como aprendem e ensinam. De um modo geral, quando não há embasamentos consistentes na formação docente, a tendência do professor, principalmente diante de situações imprevisíveis, é replicar acriticamente modos de pensar, de sentir e de agir já naturalizados nele, oriundos de sua longa experiência

como aluno (DIAS, 2012). Por outro lado, Yüksel (2008) argumenta que os estilos de ensino podem ser mudados ou melhorados a partir da reflexão crítica dos professores, fundamentada em teorias de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a avaliação e o conhecimento do próprio estilo pode ser um passo importante no desenvolvimento de um professor profissional (CONTI, 1985a).

Segundo Genc e Ogan-Bekiroglu (2004), a assiduidade dos professores em atividades profissionais relacionadas ao ensino e à aprendizagem, como conferências e oficinas, é outro fator que pode influenciar seus estilos de ensino. As autoras afirmam que os professores devem estar cientes do que é um estilo de ensino e como ele está relacionado a outros fatores (antecedentes, por exemplo), a fim de construir um ambiente de aprendizagem eficaz. Para Kulinna e Cothran (2003), informações referentes a experiências e percepções dos professores relacionadas aos estilos de ensino podem ser usadas na concepção de programas de formação inicial e continuada de professores – programas que auxiliem o docente a compreender, reelaborar, ampliar ou apoiar os próprios estilos de ensino, de modo a atender ou superar a prática vigente. A consciência de seus estilos de ensino tende a ajudar o professor a mudá-los ou ajustá-los, o que é necessário para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos (EVANS; HARKINS; YOUNG, 2008).

Para modificar seus estilos de ensino, o professor precisa considerar a capacidade dos alunos para lidar com as demandas do curso, a necessidade de controle direto das tarefas em sala de aula e a disposição para construir e manter relacionamentos interpessoais com e entre os alunos (GRASHA, 1994). O autor adota uma perspectiva não abrupta de mudança, pautada num princípio de ampliação: de estilos centrados no professor para estilos centrados nos alunos. Nesse sentido, os elementos subjacentes de controle e autoridade, encontrados em estilos centrados no professor, devem ser redirecionados para um conjunto mais amplo de metas e objetivos, como o desenvolvimento do pensamento crítico, o trabalho em equipe e a capacidade de trabalhar de forma autônoma. Dessa forma, Grasha (1994) assevera que, para superar a resistência à mudança, é necessário que o professor adote uma nova perspectiva de controle, use o controle sobre pequenos grupos, adote uma nova perspectiva sobre a capacidade dos alunos e desenvolva alternativas de como ensinar os conteúdos.

Heimlich e Norland (2002) afirmam que a exploração do estilo de ensino envolve, em última análise, combinar o comportamento do educador com sua filosofia, o que chamam congruência. Os autores entendem que o propósito de estudar o estilo de ensino é ajudar o educador a alcançar a congruência. E apontam três caminhos para alcançá-la: (1) uma mudança de comportamentos de ensino, (2) uma mudança de crenças ou (3) uma mudança em ambos ou em nenhum. Neste último caso, por exemplo, por meio de um processo de reflexão, um educador pode descobrir que seu sistema de crenças professado não corresponde ao que ele realmente acredita em um nível mais profundo e que seus comportamentos não correspondem ao que ele pensa que realmente acredita. Dessa forma, ele pode optar por mudar ambos ou nenhum dos dois. Buscar mudança dessa forma requer intensa reflexão crítica e disposição para desafiar as próprias crenças e comportamentos. De todo modo, em qualquer um dos três casos, o processo de mudança começa quando o educador esquadrinha seus valores e crenças em torno do intercâmbio ensino-aprendizagem e se envolve em uma reflexão profunda e sincera sobre escolhas e comportamentos de ensino.

Milicic *et al.* (2004) acompanharam um caso durante dois anos (através de gravações das aulas, observação direta, entrevistas de reflexão conjunta e diário). O objetivo do estudo de caso era promover o desenvolvimento profissional de um professor universitário de Física, que deveria lecionar em um curso no qual essa disciplina não desempenhava um papel central. A partir da análise qualitativa desse caso, os autores sustentam que professores universitários podem aprimorar suas práticas em um ambiente de discussão e de confiança mútua com os colegas. Concluíram que essa investigação colaborativa possibilitou compreender que existe um processo inconsciente e profundo relacionado a normas e crenças dos professores universitários sobre seu próprio trabalho que justificam suas ações, sendo que seus costumes, crenças e ações não são questionados, a menos que problemas se imponham no ambiente educativo.

Peme-Aranega *et al.* (2009) estudaram, durante seis anos, através de um processo colaborativo de reflexão orientada, a evolução das concepções didáticas e epistemológicas explícitas e implícitas, as teorias em uso e as implícitas e os modelos didáticos desejáveis e reais de uma professora iniciante de Física. Concluíram que este processo de reflexão conjunta com outros colegas de investigação permite ao professor explicitar os modelos didáticos implícitos, bem como melhorar a forma de orientar o processo de construção do conhecimento dos alunos, a organização e gestão das aulas e sua forma de avaliar. Além do mais, após seis anos de pesquisa, observou-se uma concordância considerável entre as concepções explícitas e implícitas da professora e entre os seus modelos didáticos desejáveis e reais.

Os estilos de ensino articulam, sobretudo, experiências, crenças e comportamentos e sua mudança depende de um processo de reflexão, que promove a conversão de um campo de prática profissional existente num campo de conhecimento. Dessa forma, os estilos de ensino podem ser interpretados na chave do conhecimento profissional docente. Montero (2005) o define como:

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional (MONTERO, 2005, p. 218).

De modo geral, o conceito de estilos de ensino subsidia reflexões que possibilitam explicitar os pressupostos acrícticos de critérios e comportamentos profundamente arraigados, mas ineficazes do ponto de vista pedagógico. Banas (2013, p. 100) acrescenta que “na identificação, na análise e reflexão sobre seus Estilos de Ensino, encontra-se um dos momentos de aperfeiçoamento profissional”. Desse modo, o estilo de ensino pode ser entendido como uma importante variável a ser considerada no processo formativo do professor.

Considerações finais

O estilo de ensino é sede fundamental na qual se desenvolve algumas das intenções do processo ensino-aprendizagem (GEIJO, 2009). É produto de facetas da vida dos professores e enfatiza que a pessoa do professor é inseparável do profissional professor, colocando em primeiro plano a natureza humana do ensino (HEIMLICH; NORLAND, 2002). Assim, esse conceito pode ser visto como uma ferramenta útil para compreender e talvez explicar certos aspectos relevantes do processo ensino-aprendizagem (FISCHER; FISCHER, 1979).

À luz dos estudos analisados, constatou-se uma variedade de tipologias de estilos de ensino, cada uma dependendo do objetivo principal da pesquisa em questão. Diferentes autores destacam diferentes aspectos, o que gera os mais variados critérios de categorização dos estilos de ensino. Alguns autores apoiam a ideia de alinhar os estilos de ensino dos professores com os estilos de aprendizagem dos alunos, enquanto outros defendem a necessidade de um atrito construtivo entre estilos. Além do mais, os estudos indicaram que os estilos de ensino: ajudam a compreender como as crenças e valores dos professores interferem nos seus comportamentos de ensino, destacando como os modos de aprender influenciam os modos de ensinar; permitem elucidar os efeitos dos padrões de decisão dos professores sobre o rendimento, as atitudes e os comportamentos dos alunos; e podem ser ampliados ou modificados mediante um processo colaborativo de reflexão, representando, assim, um compromisso com o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos e com o desenvolvimento de sua autonomia.

Assim sendo, com base nesse construto hipotético, muitas questões podem ser investigadas, especialmente aquelas relacionadas ao processo formativo do professor. Como os estilos de ensino de professores afetam os estilos de ensino de futuros professores? De que forma uma identidade profissional docente pouco desenvolvida (o professor que ainda se vê como aluno) afeta os estilos de ensino? Por que alguns professores acreditam em formas

específicas de ensino que não praticam? Por que outros praticam formas de ensino em que não acreditam? Nestes dois últimos casos, quais são os fatores situacionais que restringem os estilos de ensino? Como se dá a correlação entre estilos de ensino e outros fatores, como consciência metacognitiva, estratégias de aprendizagem, hábitos de estudo, autorregulação da aprendizagem, autoeficácia e atribuições causais de professores e alunos?

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- ÁVILA, F. T. P. Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, v. 5, n. 13, p. 17-24, 2008.
- BANAS, J. C. B. *Estilos de ensino do professor: construção de um instrumento pedagógico*. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
- BATISTA, G. de P. *Levantamento das evidências de validade de um instrumento pedagógico*. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.
- BATISTA, G. de P.; PORTILHO, E. M. L. Estilos, estratégias e técnicas de ensino na educação básica: professores em formação continuada. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 20, n. 64, p. 50-74, 2020.
- BORGOBELLO, A.; PERALTA, N.; ROSELLI, N. El estilo docente universitario en relación al tipo de clase ya la disciplina enseñada. *Liberabit*, Lima, Peru, v. 16, n. 1, p. 07-16, 2010.
- CHANG, Ya-Ching. *Students' perceptions of teaching styles and use of learning strategies*. 2010. 75 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Tennessee, Knoxville, 2010.
- CHARKINS, R. J.; O'TOOLE, D. M.; WETZEL, J. N. Linking teacher and student learning styles with student achievement and attitudes. *Journal of Economic Education*, v. 16, n. 2, p.111-120, 1985.
- CHEN, Y. C. *An investigation of the relationships between teaching style and studies achievement in Miaoli Jianguo Junior High School*. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Hsuan Chuang University, Miaoli, Taiwan, 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11296/hk62wm>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- CHETTY, N. D. S. *et al.* Learning styles and teaching styles determine students' academic performances. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, v. 8, n. 3, p. 610-615, 2019.
- CLAXTON, C. S.; MURRELL, P. H. *Learning Styles*. ERIC Digest, 1988. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301143.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- COFFIELD, F. *et al.* *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Londres: Learning and Skills Research Centre, 2004.

- CONTI, G. J. Assessing teaching style in adult education: How and why. *Lifelong learning*, v. 8, n. 8, p. 7-12, 1985a.
- CONTI, G. J. The relationship between teaching style and adult student learning. *Adult Education Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 220-228, 1985b.
- DIAS, R. de O. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n. spe., p. 67-75, 2012.
- DUNN, R. S.; DUNN, K. J. Learning styles/teaching styles: Should they... Can they... Be matched? *Educational Leadership*, v. 36, n. 4, p. 238-244, 1979.
- EVANS, C.; HARKINS, M. J.; YOUNG, J. D. Exploring teaching styles and cognitive styles: Evidence from school teachers in Canada. *North American Journal of Psychology*, v. 10, n. 3, p. 567-582, 2008.
- FARKAS, R. D. Effects of traditional versus learning-styles instructional methods on middle school students. *The Journal of Educational Research*, v.97, n. 1, p. 42-51, 2003.
- FISCHER, B. B.; FISCHER, L. Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, v. 36, n. 4, p. 245-254, 1979.
- FORD, N.; CHEN, S. Y. Matching/mismatching revisited: An empirical study of learning and teaching styles. *British Journal of Educational Technology*, v. 32, n. 1, p. 5-22, 2001.
- GEIJO, P. M. Estilos de enseñanza: Conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista de estilos de aprendizaje*, n. 3, v. 2, p. 3-19, abr. 2009.
- GENC, E.; OGAN-BEKIROGLU, F. Patterns in teaching styles of science teachers in Florida and factors influencing their preferences. *Submissão online*, 2004. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490781.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.
- GRASHA, A. F. A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College teaching*, v. 42, n. 4, p. 142-149, 1994.
- HEIMLICH, J. E.; NORLAND, E. Teaching style: Where are we now? *New directions for adult and continuing education*, n. 93, p. 17-25, 2002.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, W. M. *Estilos de enseñanza y desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de la facultad de derecho y ciencias políticas de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión*. 2022. 107 f. Tese (Doutorado) – Universidade Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Peru, 2022.
- JONES, I. V. P de. Relación entre estilos de enseñanza y tipos de personalidad en docentes de nivel superior. *Perspectiva Educacional*, v. 56, n. 1, p. 62-83, 2017.
- KHALID, T.; ROHAIL, I.; AKHTAR, A. Role of teaching styles on self-regulation among the adolescents with physical disabilities. *Humanities & Social Sciences Reviews*, v. 9, n. 3, p. 100-110, 2021.

KHAN, M. J.; RASHID, S. Teaching styles as moderator between metacognitive awareness and study habits among university students. *Journal of Behavioural Sciences*, v. 28, n. 2, p. 67-84, 2018.

KULINNA, P. H.; COTHRAN, D. J. Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and instruction*, v. 13, n. 6, p. 597-609, 2003.

LAWRENZ, F.; LAWSON, A. E. Student gain in reasoning ability as a function of teacher reasoning level and teaching style preference. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 23, n. 6, p. 523-531, 1986.

LIMA, T. C. S de.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MARTÍNEZ, I. M.; ARELLANO, P. R.; GEIJO, P. M. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza: análisis y diagnóstico en educación superior de Centro Internacional de Estudios Superiores del Español, CIESE-Comillas, España. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, v. 12, n. 24, p. 28-41, 2019.

MILICIC, B. *et al.* Creencias, concepciones y enseñanza en la Universidad: un estudio de caso de desarrollo profesional colaborativo centrado en un profesor de Física. *Revista Española de Pedagogía*, Año 62, n. 229, p. 377-394, 2004.

MONTERO, L. *A construção do conhecimento profissional docente*. Trad. Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. *Teaching Physical Education*. First online edition, 2008. Disponível em: <http://www.spectrumofteachingstyles.org>. Acesso em: 08 abr. 2023.

OFOU-AMAAH, E. *Teaching styles and motivational strategies of primary school teachers in the Cape Coast metropolis*. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Cape Coast, Cape Coast, Gana, 2014.

OFOU-AMAAH, E. *et al.* An Investigation into Public Basic School Teachers Teaching Styles and Motivational Strategies in Ghana. *Journal of Social Sciences and Humanities*, v. 5, n. 3, p. 184-193, 2019.

OPDENAKKER, M. C.; VAN DAMME, J. Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 1, p. 1-21, 2006.

OXFORD, R. L.; EHRMAN, M. E.; LAVINE, R. Z. Style wars: teacher-student style conflicts in the language classroom. In: MAGNAN, S. S. (Ed.). *Challenges in the 1990s for College Foreign Language Programs*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1991, p. 14-38.

PEME-ARANEGA, C. *et al.* La interacción entre concepciones y la práctica de una profesora de Física de nivel secundario: Estudio longitudinal de desarrollo profesional basado en el proceso de reflexión orientada colaborativa. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 8, n. 1, p. 283-303, 2009.

PORTILHO, E. M. L. *et al.* Estilos de ensino e prática pedagógica. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, v. 9, n. 18, p. 135-152, 2017.

WOLFSON, M. L. A consideration of direct and indirect teaching styles with respect to achievement and retention of learning in science classes. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 10, n. 4, p. 285-290, 1973.

YANA, N. *et al.* Estilos de enseñanza y desempeños académicos en educación universitaria. *Revista Innova Educación*, v. 3, n. 4, p. 133-145, 2021.

YÜKSEL, G. Critical thinking and learning/teaching styles. *Journal of Academic Studies*, v. 10, n. 38, p. 54-73, 2008.

ZINN, L. M. Identifying your philosophical orientation. In: GALBRAITH, M. W. (Ed.). *Adult learning methods: A guide for effective instruction*. 2. ed. Florida: Krieger Publishing Company, 1998, p. 39-58.

RECEBIDO: 22/07/2023
APROVADO: 20/04/2023

RECEIVED: 22/07/2023
APPROVED: 20/04/2023