

Estilos de aprendizagem e estratégias de ensino-aprendizagem em disciplinas teóricas de gastronomia: um estudo exploratório no ensino superior

Learning styles and teaching-learning strategies in theoretical gastronomy courses: an exploratory study in higher education

Gabriel Furlan Coletti¹

Larissa Liporoni Toller²

Guilherme Altair Martins³

Nicholas Fernandes Teixeira⁴

Victor Ragazzi Isaac⁵

¹Doutor em Economia pela Universidade Estadual Paulista, professor do Centro Universitário Senac – campus Águas de São Pedro (SP). <https://orcid.org/0000-0001-7053-5308>

²Graduada em Gastronomia pelo Centro Universitário Senac – campus Águas de São Pedro (SP). <https://orcid.org/0009-0003-4169-5005>

³Graduado em Gastronomia pelo Centro Universitário Senac – campus Águas de São Pedro (SP). <https://orcid.org/0009-0000-3194-9671>

⁴Pós-graduado em Docência Superior em Gastronomia pela Unileya, técnico-administrativo do Centro Universitário Senac – campus Águas de São Pedro (SP). <https://orcid.org/0000-0002-8505-4774>

⁵Doutor em Administração pela Escola Superior de Propaganda e Marketing, professor do Centro Universitário Senac – campus Campos do Jordão (SP). <https://orcid.org/0000-0001-6838-6956>

Recebido em: 3/11/2023

Aprovado em: 11/5/2024

Resumo

O artigo tem dois objetivos: identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação em gastronomia do Centro Universitário Senac, campus de Águas de São Pedro (SP); segundo, levantar as estratégias de ensino-aprendizagem mais efetivas para as aulas teóricas. O estudo tem natureza exploratória e descritiva e empregou questionário estruturado como ferramenta para coleta de dados em fontes primárias. O estilo de aprendizagem predominante é o convergente. Nas estratégias, visita técnica e trabalho em projetos destacaram-se, indicando a preferência por abordagens práticas e aplicadas.

Palavras-chave: estilos de aprendizagem; teste de Kolb; aprendizagem experiencial; gastronomia.

Abstract

The article has two objectives: first, to identify the learning styles of undergraduate students in the Gastronomy program at the Senac University Center, Águas de São Pedro campus (SP); and second, to identify the most effective teaching-learning

strategies for theoretical classes. This exploratory and descriptive study utilized a structured questionnaire for data collection from primary sources. The findings revealed that the predominant learning style is convergent. Among the strategies, technical visits and project work stood out, indicating a preference for practical and applied approaches.

Keywords: learning styles; Kolb test; experiential learning; gastronomy.

Introdução

O desenvolvimento das funções cognitivas e das capacidades que exigem maior complexidade nos seres humanos pode ser compreendido como uma das muitas interfaces que constituem todo o processo educacional. A construção desse processo em sua totalidade abrange a socialização primária na primeira infância e se estende às socializações secundárias e terciárias, caracterizadas principalmente pelo empoderamento para a resolução de problemas e situações que exigem maior complexidade e trabalho das funções cognitivas superiores (Kotseruba; Tsotsos, 2020; Lovdén *et al.*, 2020).

Notadamente, socializações mais elaboradas abrangem e pressupõem ritos e práticas características de ambientes formais e profissionais, baseadas em fatores como aspectos técnicos, ambientais e relacionais/sociais, como se verifica no ensino superior (Karpov, 2016; Wang; Degol; Henry, 2019). Nesse sentido, refere-se à educação de adultos dentro de uma lógica profissional, tema que permeia esta investigação. Socializações e aprendizagem são notavelmente marcadas pela presença da instituição escolar, e os processos de aprendizagem que ocorrem nesses ambientes são conhecidos como educação formal (Gaspar, 2002). Em contraste, a educação não formal é compreendida como a aquisição de conhecimento e desenvolvimento individual que ocorre fora dos espaços institucionalizados de educação (Gohn, 2014).

Diante desse cenário, diversos pesquisadores do campo da educação se dedicaram, ao longo dos anos, a compreender as diferentes maneiras pelas quais as pessoas aprendem e, assim, prospectar estratégias e melhorias no processo de internalização do conhecimento em adultos, especificamente dentro da lógica profissional do ensino superior e das organizações (Kolb, 1984; Kolb; Kolb, 2005; Pimentel, 2007; Brandão; Temóteo, 2015; Mpwanya; Dockrat, 2020; Kucharska; Erickson, 2023).

Nesse sentido, Kolb (1984) aborda o conceito de aprendizagem como um processo de criação de conhecimento por meio da transformação da experiência (Kolb, 1984). A partir dessa abordagem, é possível analisar de forma individualizada os perfis dos alunos de determinado curso, dentro de um espectro específico de preferências pedagógicas do corpo discente.

Destaca-se que estratégias de ensino-aprendizagem mais alinhadas aos perfis dos estudantes têm potencial de promover saltos qualitativos no desempenho acadêmico deles, resultando na formação de um profissional com preparo mais robusto para lidar com a dinâmica e com competências necessárias para o mercado de trabalho (Abdalmenen *et al.*, 2019).

Em complemento, a análise dos estilos de aprendizagem auxilia na ampliação dos estudos das áreas de gastronomia e hotelaria. Nessa perspectiva, Gimenez-Minasse (2015) e Rocha (2015) discutem a necessidade de a gastronomia se estabelecer como uma disciplina científica e produzir pesquisa em seus vários âmbitos, temas multifacetados e interdisciplinares dentro dos núcleos de ensino nos quais está inserida.

Este trabalho tem como objetivo primário identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação nos cursos superiores de Tecnologia em Gastronomia do Centro Universitário Senac no campus de Águas de São Pedro (SP). O objetivo secundário é identificar quais as práticas pedagógicas que mais contribuem para a incorporação do conhecimento, especificamente em disciplinas teóricas.

O estudo se justifica pelos seguintes fatores: (i) contribuir para a ampliação dos estudos sobre a temática dos estilos de aprendizagem na educação brasileira, em especial pelo escasso número de publicações tanto na temática em geral quanto nas áreas específicas de gastronomia e hotelaria; e (ii) promover um entendimento sobre as estratégias de ensino-aprendizagem mais eficazes na perspectiva do corpo discente para o ensino de disciplinas teóricas, em particular se for considerada a natureza predominantemente prática dos cursos.

Revisão da literatura

Estilos de aprendizagem

A conceituação de estilos de aprendizagem denota uma perspectiva intrínseca à individualidade, ilustrando as abordagens e predileções adotadas pelos aprendizes no processo de assimilação, processamento e retenção de informações (Schmeck, 2013). Ainda segundo o autor, diversos modelos teóricos têm sido desenvolvidos com o propósito de elucidar esses estilos, contudo, impera a necessidade de reconhecer a variabilidade existente quanto à aceitação e ao respaldo empírico dessas teorias.

A tessitura conceitual dessas abordagens demanda uma cuidadosa incursão nos intrincados matizes que compõem o panorama das teorias de aprendizagem. A investigação sobre estilos de aprendizagem, embora embebida num caráter multifacetado, revela-se um campo de estudo crucial na compreensão da diversidade cognitiva e comportamental entre alunos.

Assim, destacam alguns trabalhos, como em Fleming (1995), em seu “Modelo VARK”, que constitui uma estrutura teórica destinada à categorização dos estilos

de aprendizagem em quatro modalidades distintas: visual, auditiva, leitura/escrita e cinestésica. Essa taxonomia se baseia nas preferências individuais de assimilação e processamento de informações.

Baseado no preceito de que indivíduos apresentam inclinação para determinadas formas de aproveitamento de conteúdos, o “Modelo VARK” busca destacar a diversidade intrínseca nos modos de aprendizado. A dimensão visual retrata a preferência por informações representadas de maneira gráfica ou permeadas por estímulos visuais. O estilo auditivo ocorre em indivíduos propensos a aprender por meio da audição e do diálogo. De forma semelhante, a categoria leitura/escrita evidencia a preferência pela assimilação de informações mediante a leitura e a escrita. Por fim, o estilo cinestésico se relaciona com a predileção por experiências táteis e práticas como modalidade de aprendizagem.

Fleming ressalta que a compreensão e o reconhecimento dessas preferências desempenham papel crucial na adaptação de estratégias pedagógicas, possibilitando uma abordagem educacional mais alinhada às necessidades individuais dos aprendizes e promovendo, por conseguinte, um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

A “Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner” (Gardner, 1983) é uma perspectiva que reconhece uma ampla gama de habilidades, incluindo linguística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica, naturalista e existencial, oferecendo uma visão holística das capacidades cognitivas.

Adicionalmente, o “Modelo de Estilos de Aprendizagem de Dunn e Dunn,” (Dunn; Dunn, 1978) incorpora variáveis como ambiente, motivação, modos perceptivos, ritmo e abordagem social. Esses elementos são considerados fundamentais na determinação do estilo de aprendizagem individual, ampliando a compreensão sobre as influências contextuais

na experiência educacional. Esses diversos modelos contribuem para uma apreciação abrangente da variedade de estilos de aprendizagem e enfatizam a importância de considerar múltiplos fatores na identificação e adaptação de estratégias educacionais.

Outro estudo, de Mumford e Honey (1992), construído sobre o arcabouço teórico de Kolb, identifica quatro estilos de aprendizagem distintos, cada um oferecendo perspectivas únicas sobre como os indivíduos abordam e assimilam o processo de aprendizagem. Esses estilos, conhecidos como ativista, reflexivo, teórico e pragmático, descrevem preferências e abordagens específicas.

O ativista busca aprender por meio de experimentação e interação, enquanto o reflexivo valoriza a análise profunda e a reflexão. O teórico destaca a compreensão de conceitos e teorias, com foco em abordagens estruturadas, enquanto o pragmático busca entender as aplicações práticas, preferindo um curso de ação definido. A re-

O ativista busca aprender por meio de experimentação e interação, enquanto o reflexivo valoriza a análise e a reflexão

comendação é que compreender o estilo predominante permite otimizar a aprendizagem, adaptando métodos para alinhar-se às preferências individuais. Esse modelo, que guarda semelhança com o trabalho de Kolb (1984), oferece uma abordagem valiosa para compreender as diversas maneiras de abordar o aprendizado, sendo uma base relevante para educadores e alunos.

Diversos modelos teóricos foram desenvolvidos para compreender os estilos de aprendizagem

Como se verifica no Quadro 1, diversos modelos teóricos foram desenvolvidos para compreender os estilos de aprendizagem, evidenciando a complexidade intrínseca a esse fenômeno. Entre esses modelos, destaca-se o “Modelo de Estilos de Aprendizagem de Kolb”, concebido por David Kolb, que identifica quatro estilos distintos – convergente, divergente, assimilador e acomodador –, cada um correlacionado a diferentes modos de processar informações.

Por outro lado, Kolb (1984) propõe uma abordagem diferente, concebendo a aprendizagem como um processo de criação de conhecimento por meio da transformação da experiência. Ele introduz o Inventário de Estilos de Aprendizagem (LSI) em 1984, um modelo baseado na transformação da experiência que oferece quatro perfis “preferenciais” distintos. Esses perfis, de acordo com autor, fornecem características e facilidades específicas com as quais os alunos podem se desenvolver de maneira mais assertiva no processo de aprendizagem.

O modelo de Kolb postula que a aprendizagem se desdobra por quatro estágios: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa (Alonso; Gallego; Honey, 2002). O Inventário de Estilos de Aprendizagem (LSI, em inglês) foi subsequentemente desenvolvido para categorizar estilos de aprendizagem com base em preferências sensoriais e modos de processamento cognitivo: divergente, assimilador, convergente e acomodador. Martín Díaz e Kempa (1991) classificam ainda os alunos em quatro grupos com base em seus estilos de aprendizagem predominantes: indivíduos curiosos, sociáveis, buscadores de sucesso e conscientes.

O estilo convergente, caracterizado por conceitualização abstrata e experimentação ativa, enfoca a aplicação prática de ideias e a resolução de problemas por meio de raciocínio dedutivo. O estilo divergente, associado à experiência concreta e à observação reflexiva, destaca-se na visualização de situações a partir de diversas perspectivas, especialmente em tarefas criativas.

Já o estilo assimilador, marcado pela conceitualização abstrata e pela observação reflexiva, concentra-se na criação de modelos teóricos de forma concisa e lógica. Por fim, o estilo acomodador, caracterizado pela experiência concreta e a experimentação ativa, demonstra preferência por abordagens práticas, envolvendo-se em atividades e solucionando problemas por meio de tentativa e erro.

O LSI é frequentemente utilizado para identificar o estilo de aprendizagem predominante em um indivíduo, de modo a proporcionar direcionamentos mais assertivos

para o planejamento de experiências educacionais. Esse entendimento é crucial para educadores e formadores, permitindo a personalização de abordagens pedagógicas de acordo com as preferências individuais, otimizando o processo de aprendizagem.

Quadro 1 – Modelos conceituais de estilos de aprendizagem

Modelo	Autor	Descrição
Estilos de Aprendizagem de Kolb	Kolb (1984)	Identifica quatro estilos de aprendizagem (convergente, divergente, assimilador e acomodador) associados a diferentes modos de processar informações.
VARK	Fleming (1995)	Categoriza os estilos de aprendizagem em visual, auditivo, leitura/escrita e cinestésico, sugerindo que as pessoas têm preferências distintas para receber informações.
Teoria das Múltiplas Inteligências	Gardner (1983)	Propõe a teoria das múltiplas inteligências, que abrange habilidades como linguística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica, naturalista e existencial.
Honey e Mumford	Mumford e Honey (1992)	Identifica quatro estilos de aprendizagem (ativista, reflexivo, teórico e pragmático), relacionando-os às preferências no ciclo de aprendizagem, baseado na teoria de Kolb.
Estilos de Aprendizagem de Dunn e Dunn	Dunn e Dunn	Propõe um modelo que considera fatores como ambiente, motivação, modos perceptivos, ritmo e abordagem social como elementos essenciais na determinação do estilo de aprendizagem de um indivíduo.

Fonte: Autores.

A escolha por Kolb, neste trabalho, recai sobre sua perspectiva única de aprendizagem como um processo de transformação da experiência, com ênfase nos perfis preferenciais fornecidos pelo LSI. Essa abordagem oferece uma estrutura mais específica e direta para compreender e aplicar estilos de aprendizagem, tornando-se uma escolha relevante para o contexto do estudo.

Estratégias de ensino-aprendizagem na graduação

Os cursos de gastronomia no ensino superior demandam uma combinação abrangente de instrução prática e teórica. Os egressos dos cursos de gastronomia devem adquirir uma educação ampla e intrincada, que abranja habilidades operacionais,

criativas e gerenciais, juntamente com o domínio de técnicas culinárias e conteúdo relacionado às operações de cozinha e à gestão de negócios gastronômicos (Gimenes-Minassi, 2019).

Notadamente, os estudantes apresentam particularidades sociais, econômicas, históricas, familiares e tantas outras, que têm influência direta sobre a forma como aprendem. Nesse sentido, apresentam estilos de aprendizagem diversos, caracterizados por condições individualizadas que influenciam como eles se concentram, absorvem, processam e retêm informações e habilidades. Esses estilos iluminam preferências cognitivas, formando um subconjunto de estilos cognitivos com dimensões afetivas e psicológicas (Hayes; Allison, 1994; Riding; Rayner, 1998).

Perraudau (2006) define a aprendizagem como um comportamento visível nos alunos, aliado às estruturas de pensamento invisíveis que sustentam esse comportamento. Para promover resultados eficazes de aprendizagem em sala de aula, os educadores devem ter conhecimento de diversas estratégias de ensino (Silva, 2019). Essas estratégias representam sequências integradas de atividades que os alunos podem empregar para aprimorar a compreensão das informações processadas em estruturas cognitivas (Becker, 2013). Funcionam como conjuntos de dados que, quando processados cognitivamente pelos alunos, proporcionam condições para reformular e construir novas perguntas com base em respostas previamente obtidas (Ikeshoji; Terçariol, 2020).

No Quadro 2 verificam-se diversas estratégias que podem ser utilizadas para alcançar os resultados pedagógicos esperados a partir dos diferentes perfis dos alunos.

Quadro 2 – Estratégias de ensino-aprendizagem

Estratégia de ensino	Descrição
Apresentação de vídeos	Exibição de clipes relevantes seguida de discussão em sala de aula.
Sala de aula invertida	Alunos pesquisam e apresentam um tópico para a turma, promovendo participação ativa.
Dinâmicas de grupo	Atividades colaborativas para fortalecer habilidades sociais e promover o aprendizado conjunto.
Discussões de casos	Engajamento dos alunos na resolução de problemas práticos, aplicando o conhecimento teórico.
Palestras	Apresentações expositivas do professor sobre tópicos específicos para a turma.
Pesquisa/leitura de textos	Estímulo à busca ativa de informações pelos alunos, associando-as aos conceitos da aula.
Contação de histórias/ <i>storytelling</i>	Narração de histórias alinhadas ao conteúdo da aula para tornar o aprendizado mais envolvente.

Visitas técnicas	Experiências do mundo real, proporcionando <i>insights</i> práticos sobre operações gastronômicas e hoteleiras.
Webgincana	Desafio aos alunos para propor soluções com base em pesquisas na internet, incentivando a pesquisa autônoma.
Estudo de casos	Análise aprofundada de situações específicas, promovendo a aplicação prática do conhecimento teórico.
Simulações	Cenários simulados para que os alunos pratiquem situações do mundo real em um ambiente controlado.
Aprendizagem baseada em projetos	Desenvolvimento de projetos complexos para integrar conhecimentos e promover a resolução de problemas reais.
Debates	Discussões estruturadas para explorar diferentes perspectivas e promover o pensamento crítico.
Gamificação	Utilização de elementos de jogos para engajar os alunos e tornar o processo de aprendizagem mais envolvente.

Fonte: Autores.

A utilização de apresentações de vídeos é ideal para introduzir tópicos complexos, demonstrar procedimentos práticos ou oferecer perspectivas visuais. Essa estratégia impacta positivamente o engajamento dos alunos, facilita a compreensão de conceitos abstratos e estimula discussões mais dinâmicas em sala de aula (Sablic; Miroslavljević; Škugor, 2021). Já a estratégia da sala de aula invertida é excelente para promover a pesquisa independente e permitir que os alunos assumam um papel ativo no processo de aprendizado. Seus impactos incluem o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, o estímulo à responsabilidade do aluno e a facilitação de discussões mais aprofundadas em sala de aula (Bueno; Rodrigues; Moreira, 2021).

A aplicação de dinâmicas de grupo é pertinente para atividades práticas, discussões de casos e resolução colaborativa de problemas. Essa estratégia fortalece as habilidades sociais dos alunos, promove o aprendizado coletivo e proporciona diferentes perspectivas sobre o conteúdo (Dörnyei; Muir, 2019). Por sua vez, discussões de casos podem ser empregadas como uma ferramenta para aplicar conhecimentos teóricos a situações práticas do mundo real. Seus impactos incluem o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, a promoção da análise crítica e a facilitação da aplicação prática do aprendizado (Chimenti, 2020).

De acordo com Tuma (2021), a realização de palestras é eficaz para apresentar conceitos teóricos complexos ou informações essenciais de forma estruturada, em especial para grandes grupos. Essa estratégia impacta positivamente, transmitindo conhecimento, fornecendo uma visão geral do tópico e oferecendo orientação direta por parte do professor. Além disso, segundo Akkerman, Bakker e Penuel (2021),

a integração da pesquisa e da leitura de textos promove a pesquisa autônoma e aprofunda o entendimento. Seus impactos incluem o estímulo à busca ativa por informações, o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e a promoção da autonomia do aluno.

A estratégia de contação de histórias é excelente para tornar o conteúdo mais envolvente e relevante para os alunos. Seus impactos incluem o estímulo à criatividade, a conexão do conteúdo à experiência pessoal e a facilitação da retenção de informações (Wu; Chen, 2020). Considerando-se as visitas técnicas como estratégia, é amplamente utilizada indicada para cursos práticos, proporcionando uma compreensão mais profunda do contexto profissional. Essa estratégia oferece *insights* práticos, conecta a teoria à prática e motiva os alunos ao apresentar ambientes reais. Ao compreender os estilos de aprendizagem dos alunos e ter conhecimento de estratégias de ensino eficazes, os educadores podem alinhar ambos os elementos para aprimorar os resultados do ensino-aprendizagem, resultando em melhorias significativas (Cruz; Miranda; Leal, 2020).

As simulações proporcionam uma abordagem prática para a aplicação de conceitos teóricos

A webgincana é um desafio que incentiva os alunos a proporem soluções com base em pesquisas na internet, fomentando a pesquisa autônoma. Essa estratégia não apenas estimula a habilidade de busca por informações como promove a autonomia do aluno, desenvolvendo sua capacidade de análise crítica e síntese de dados (Pinheiro; Vasconcelos, 2020).

De acordo com Santos *et al.* (2020), a utilização de cenários simulados, os alunos praticam situações do mundo real em um ambiente controlado. As simulações proporcionam uma abordagem prática para a aplicação de conceitos teóricos, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades práticas de maneira segura e orientada.

A aprendizagem baseada em projetos envolve o desenvolvimento de projetos complexos que integram conhecimentos e promovem a resolução de problemas reais. Guo *et al.* (2020) afirmam que essa estratégia é eficaz na promoção da colaboração entre os alunos e no desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe. A estratégia engloba diversas formas de pesquisas e projetos, proporcionando aos alunos a oportunidade de aplicar teoria na prática.

Segundo Barbosa, Marinho e Carvalho (2020), os debates consistem em discussões estruturadas que exploram diferentes perspectivas e promovem o pensamento crítico. Essa estratégia desenvolve habilidades de argumentação e também incentiva os alunos a considerar diferentes pontos de vista, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do conteúdo.

Já a gamificação envolve a utilização de elementos de jogos para engajar os alunos e tornar o processo de aprendizagem mais envolvente. Essa estratégia promove a motivação intrínseca, o senso de realização e o desenvolvimento de habilidades

enquanto os alunos se envolvem de maneira lúdica com o conteúdo acadêmico (Japiassu; Rached, 2020).

Assim, é possível observar que a gama de estratégias de ensino-aprendizagem abrange diversas abordagens que visam promover a participação ativa dos alunos no processo educacional. De metodologias tradicionais, como palestras e leituras, a práticas mais inovadoras, como aprendizagem baseada em projetos e gamificação, a variedade de estratégias permite atender à diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos.

Metodologia

A pesquisa tem natureza exploratória e descritiva, com uma amostra de 157 alunos de graduação nos turnos da manhã, tarde e noite, abrangendo discentes do primeiro ao quarto semestre do curso de Tecnologia em Gastronomia no Centro Universitário Senac, campus Águas de São Pedro. A pesquisa foi aplicada durante os meses de março e abril de 2023, com sua realização in loco para a coleta dos dados a partir de fontes primárias.

Para a revisão da literatura, a busca por livros e artigos científicos se deu em bases digitais acadêmicas, como Google Acadêmico e SciELO. A revisão foi feita com dois temas que norteiam os esforços do trabalho: estilos de aprendizagem, com as diferentes abordagens teóricas; e as diferentes técnicas de ensino-aprendizagem. A busca foi efetuada por palavras-chave relacionadas aos temas e com os nomes das técnicas de ensino-aprendizagem específicas.

Na coleta dos dados, inicialmente foi aplicado um questionário elaborado por David A. Kolb, construído a partir de uma escala Likert. Segundo Nogueira (2002), a escala Likert é um instrumento psicométrico utilizado para mensurar atitudes, crenças e opiniões, frequentemente empregada para pesquisas mercadológicas. Ela é classificada como uma escala ordinal, permite a ordenação das respostas de acordo com o nível de concordância ou discordância com determinada afirmação. Por ser constituída por uma série de proposições relacionadas a um objeto específico, é usualmente empregada uma estrutura de cinco pontos, variando entre “concordo totalmente” e “discordo totalmente”. Em sua elaboração, a fim de evitar um possível efeito de halo de viés cognitivo que pode resultar em respostas influenciadas pela marcação anterior, parte das afirmações sofrem alterações em seu ordenamento (Schmidt; Kaiser; Retelsdorf, 2023). Por fim, o cálculo da medida ocorre pela soma dos valores atribuídos às respostas das afirmações, com a devida reversão dos itens previamente invertidos.

O questionário resulta na categorização dos alunos em arquétipos, como citado na literatura (Kolb, 1984). Essa diferenciação compreende os quatro espectros propostos: divergente, assimilador, convergente ou acomodador, que resultam das respostas dos entrevistados de acordo com asserções sobre o processo de aprendizagem e suas preferências. O questionário tem 12 itens, compostos por quatro asserções para classificação em cada um.

Na segunda etapa da coleta dos dados, o foco do levantamento passou para as características individuais de aprendizagem, baseando-se nas preferências do corpo discente em termos de relação com a aprendizagem e de seus hábitos no cenário dos estudos. Nesse levantamento, os respondentes dispunham de quatro complementos para as asserções baseados em suas práticas acadêmicas. A avaliação empregou a escala Likert de quatro pontos, que mapeou a preferência pela modalidade de aprendizagem mais eficiente (quatro), até a menos satisfatória (um). As respostas não podem atribuir valores repetidos para as opções. Para a análise das características individuais mais recorrentes, utilizou-se média aritmética simples dos valores atribuídos para cada complemento das asserções.

Na terceira e última etapa, utilizou-se um questionário que ilustrava as preferências dos participantes em relação às estratégias de ensino, e das metodologias que mais geravam resultados positivos para o desempenho acadêmico dos alunos especificamente durante as sessões teóricas, empregando novamente a escala Likert. Os entrevistados atribuíram classificações que refletiam o grau de afinidade com as metodologias de ensino propostas, variando desde “identificação completamente insatisfatória com a metodologia em qualquer ocasião” até “identificação com a metodologia de maneira completamente satisfatória”.

Os resultados são apresentados por meio de estatística descritiva básica, com posterior análise dos dados junto à literatura consultada a fim de identificar as características do perfil e das preferências de aprendizagem do corpo discente da instituição.

Para a análise do nível de satisfação com as metodologias de ensino-aprendizagem, foi estruturada uma equação que compreende a somatória de valores ponderados, categorizados em ordem crescente em termos de satisfação – quanto maior a satisfação com uma metodologia, maior o multiplicador. Esse ajuste é realizado de modo a viabilizar a quantificação dos resultados obtidos a partir da escala Likert. A somatória é convertida dentro de uma escala de percentil, de forma que a pontuação seja normalizada em relação ao total possível, permitindo a comparação entre diferentes amostras ou conjuntos de dados, independentemente de suas escalas absolutas. Essa normalização é útil ao trabalhar com percentis, pois coloca todos os indicadores em uma escala comparável.

$$NvSatMet_{\square} = \left(\frac{IdIns}{\text{Total possível}} \right) \times 1 + \left(\frac{IdPar}{\text{Total possível}} \right) \times 2 + \left(\frac{IdSat}{\text{Total possível}} \right) \times 3 + \left(\frac{IdAmp}{\text{Total possível}} \right) \times 4$$

As variáveis representadas na equação são identificadas como se observa no Quadro 3. Os resultados são organizados de modo a apresentar a metodologia com resultados numa escala de 1 a 4, sendo ao menor resultado possível atribuído o valor 1, e ao resultado máximo o valor 4.

Quadro 3 – Indicadores para cálculo do nível de satisfação com metodologia

Indicador	Descrição	Peso
IdIns	Identificação totalmente insatisfatória com a metodologia em qualquer ocasião.	1
IdPar	Identifica-se parcialmente com a metodologia e em determinadas ocasiões apenas.	2
IdSat	Identifica-se com a metodologia de forma satisfatória na maioria das ocasiões.	3
IdAmp	Identifica-se com a metodologia de forma amplamente satisfatória.	4

Fonte: Autores.

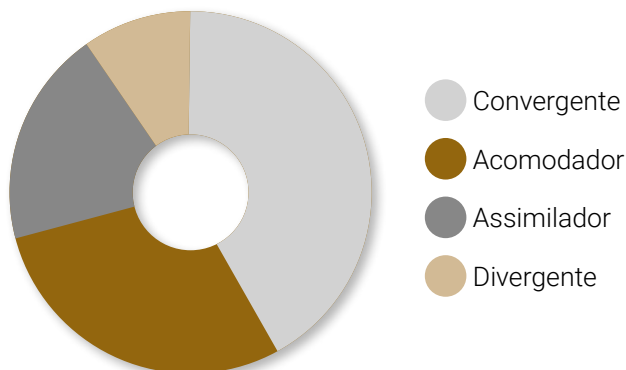
No Quadro 3, a primeira coluna representa o nome de cada indicador (IdIns, IdPar, IdSat, IdAmp). A segunda apresenta o nível de identificação com a metodologia associado a cada indicador. Por fim, a terceira coluna indica o peso atribuído a cada indicador na fórmula de cálculo do nível de satisfação com a metodologia (NvSat-Met).

Para esta pesquisa, foram empregadas dez estratégias de ensino-aprendizagem na elaboração do questionário, como se observa no Quadro 4. Essas metodologias foram levantadas junto ao corpo docente da instituição, sem critério de classificação entre elas, baseando-se apenas na utilização em suas aulas.

Resultados e discussão

Perfil demográfico e estilos de aprendizagem

Inicialmente, os dados demográficos apontam que, quanto ao gênero dos entrevistados, 55,41% se identificam com o masculino (87), enquanto as mulheres representam 43,31% do total (68). Um respondente preferiu não se identificar e outro afirmou ser de gênero neutro. Com relação ao perfil etário, as idades com mais entradas foram 20, 19 e 21 anos, com 19,1%, 17,2% e 13,38%. Essas três idades correspondem a quase 50% da amostra total. A maior parte dos respondentes está no quarto semestre do curso (56), seguido por terceiro semestre (48), primeiro semestre (29) e segundo semestre (24). Destaca-se que o número mais elevado de alunos no último semestre do curso se deu pela presença de três turnos, além do reingresso de alunos que pausaram o curso durante a pandemia. Quanto aos turnos, respectivamente, noturno teve 63 respondentes, vespertino 49 e matutino 45.

Gráfico 1 – Estilos de aprendizagem dos alunos de gastronomia

Fonte: Autores.

O perfil predominante dos alunos é o convergente, com um total de 66 respostas (42% da amostra). O perfil acomodador é o segundo com mais respostas (45), com 29%. Com um quinto do total, o perfil assimilador teve 31 respondentes identificados. Por fim, o divergente teve o menor número de respondentes, 15 (9%).

O estilo convergente, caracterizado pela resolução prática de problemas e a aplicação direta de teorias em situações específicas, encontra congruência na demanda por precisão e eficácia na execução de técnicas culinárias. Esse grupo, que compõe quase metade dos estudantes do curso de gastronomia, se destaca pela habilidade de resolver problemas, tomar decisões e aplicar ideias de maneira prática, especialmente em situações que requerem uma única solução correta (Azevedo; Zampa, 2021). Alunos com essa inclinação podem se destacar na execução precisa de receitas e no enfrentamento de desafios práticos na cozinha.

Já o perfil acomodador, associado à experimentação prática, à adaptabilidade e ao aprendizado por meio da ação, sintoniza-se com a natureza experimental da gastronomia. Estudantes com essa abordagem podem se distinguir ao explorar novas receitas, ingredientes e técnicas culinárias, bem como ao demonstrar adaptabilidade diante de desafios inesperados na cozinha.

O estilo assimilador, que favorece a compreensão teórica, a assimilação de conceitos abstratos e a preferência por informações organizadas, encontra pertinência na compreensão dos princípios científicos subjacentes à gastronomia. Alunos com essa orientação podem se sobressair em áreas mais acadêmicas, como pesquisa e desenvolvimento de técnicas culinárias fundamentadas em bases científicas.

Por fim, o perfil divergente, caracterizado por criatividade, abordagem inovadora e apreciação pela expressão pessoal, destaca-se na criação de novas receitas, na apresentação artística de pratos e na introdução de inovações na culinária. Alunos com essa inclinação podem contribuir significativamente para a diversidade e a evolução da gastronomia, buscando abordagens únicas na combinação de ingredientes, estilos de cozinha e técnicas de apresentação.

A diversidade de estilos de aprendizagem no contexto do curso de gastronomia reflete uma riqueza de habilidades necessárias para enfrentar os desafios multifacetados da indústria gastronômica (Gimenes-Minasse, 2019). Assim, uma abordagem pedagógica que integre elementos de cada estilo pode, portanto, enriquecer a experiência de aprendizagem e preparar os alunos de maneira abrangente para sua futura atuação no campo gastronômico.

Aspectos individuais da aprendizagem

Na segunda seção da pesquisa, o questionário foi composto por quatro complementos fundamentados em asserções, cujo enquadramento é baseado em categorias gerais, como se verifica no Quadro 4.

Quadro 4 – Práticas de aprendizagem dos estudantes

Categoria	Prática	Média
Assimilação de conteúdos	Resolução e repetição de exercícios/desafios	2,7
	Ler e pesquisar	2,8
	Escutar e anotar	2,5
	Trabalhar e compartilhar experiências com colegas	2
Práticas de anotações	Anotar material da aula e falas do professor	2,8
	Conteúdo da internet	3,1
	Ideias desenvolvidas durante a aula	1,9
	Copiar todo o conteúdo	2,3
Realização de exercícios/desafios	Trabalhar sozinho em lugar silencioso	1,8
	Atividades em grupo	3,1
	Com o professor auxiliando	3
	Competições virtuais/com colegas	2,1
Enfrentar dificuldades em exercícios	Revisar exercício, materiais e anotações	3
	Pesquisa na internet	2,7
	Pedir ajuda aos colegas	2,6
	Perguntar ao professor	1,7
Trabalho em grupo	Discussão e compartilhamento de experiências/ ideias	2,7
	Agilizar realização de tarefas	2,3
	Oportunidade de liderar pessoas	2,4
	Desenvolver habilidades de convívio social	2,6

Após apresentação do conteúdo	Buscar mais informações sobre o tema	3,2
	Organizar grupos para debater	2,4
	Pesquisar exercícios para análise prática da teoria	2,7
	Anotar informações da aula para estudo posterior	2,5
Fonte de leitura	Livros/apostilas	2,7
	Textos/artigos científicos	2,2
	Vídeos/palestras	2,8
	Material disponibilizado pelo professor	1,7
Atividades dinâmicas de sala de aula	Trabalhos em grupo	2,2
	Competições	3,3
	Apresentações para os colegas	2,5
	Visualização prática do conteúdo	2,3
Após aula ou para preparação de provas	Buscar mais informações na internet ou em livros	2,7
	Resolver exercícios	2,7
	Reler anotações e fazer resumos	2,4
	Estudar explicando para colegas ou para si mesmo	2,5

Fonte: Autores.

Em relação às preferências de assimilação de conteúdo, destaca-se uma clara inclinação para estratégias práticas, evidenciada pela alta preferência pela resolução e refazimento de exercícios/desafios, com uma média de 2,7. Isso sinaliza uma propensão do corpo discente em direção a abordagens de aprendizado prático, alinhadas à natureza aplicada do campo da gastronomia.

Adicionalmente, a preferência por estratégias mais teóricas, como ler e pesquisar, embora com uma média ligeiramente inferior (2,8), reflete um interesse consistente na busca por conhecimento além das fronteiras acadêmicas convencionais. A relativa menor preferência por estratégias sociais, como trabalhar e compartilhar experiências com colegas (média de 2,0), sugere ênfase na autonomia, característica valorizada em ambientes culinários, que muitas vezes celebram a individualidade. Esse é um ponto de atenção a ser trabalhado de forma mais efetiva em sala de aula, pois o ambiente de trabalho em cozinhas profissionais tem como uma de suas características mais fortes o trabalho em equipe.

No contexto das práticas de anotações, a valorização de registrar informações da aula e falas do professor (média de 2,8) destaca a importância atribuída às informações fornecidas durante as aulas práticas, aspecto crucial em cursos de gastronomia. Além disso, a média mais alta para anotar conteúdo da internet (média de 3,1)

denota uma abordagem proativa na busca de recursos externos para complementar o aprendizado.

No que se refere à realização de exercícios/desafios, observa-se uma notável preferência por atividades em grupo (média de 3,1), indicando a importância do trabalho colaborativo, fundamental em um campo em que a prática conjunta e a troca de ideias desempenham papel vital. A preferência por trabalhar sozinho em um lugar silencioso (média de 1,8) sugere uma apreciação da autonomia, embora com uma média relativamente baixa, indicando o reconhecimento da necessidade de momentos de concentração individual.

No enfrentamento de dificuldades em exercícios, os alunos demonstram uma estratégia reflexiva, revisando exercícios, materiais e anotações (média de 3,0). A inclusão de pesquisa na internet (média de 2,7) e apoio entre colegas (média de 2,6) evidencia uma abordagem diversificada e adaptativa para superar obstáculos.

O trabalho em grupo é percebido como agregador para o aprendizado, principalmente quando envolve discussão e compartilhamento de experiências/ideias (média de 2,7). A ênfase em agilizar a execução de tarefas (média de 2,3) ressalta a eficiência como objetivo-chave durante o trabalho colaborativo.

Após a apresentação de conteúdo, os alunos demonstram motivação para buscar mais informações (média de 3,2) e organizar grupos para debater (média de 2,4), indicando um desejo de aprofundar o conhecimento e promover a discussão pós-aula.

Em relação à fonte de leitura, a preferência por livros/apostilas (média de 2,7) sugere apreciação pela fonte tradicional de conhecimento, enquanto a busca por textos/artigos científicos (média de 2,2) e vídeos/palestras (média de 2,8) indica uma abordagem multimodal.

Na dinâmica de sala de aula e nas atividades pós-aula, a preferência por competições (média de 3,3) destaca o interesse por desafios práticos e competitivos, refletindo a natureza acirrada da indústria gastronômica, além de proporcionar a ampliação do leque de possibilidades para a incorporação de aulas gamificadas. A priorização de trabalhos em grupo (média de 2,2) e apresentações para colegas (média de 2,5) evidencia a importância da colaboração e comunicação.

Finalmente, nas estratégias pós-aula ou de preparação para provas, os alunos adotam uma abordagem holística, combinando busca de informações, resolução de exercícios, releitura de anotações e elaboração de resumos. Essa variedade de abordagens sugere uma compreensão abrangente dos métodos de estudo.

Em síntese, nota-se um perfil de estudantes práticos, adaptáveis e que valorizam a colaboração, características fundamentais para o sucesso em cursos de gastronomia e, futuramente, como profissionais. A combinação de estratégias individuais e coletivas destaca a complexidade e a riqueza desse perfil de aprendizado no contexto específico da gastronomia no ensino superior.

Estratégias de ensino em aulas teóricas na gastronomia

No contexto do ensino superior em gastronomia, a aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem é crucial para a assimilação efetiva do conhecimento. Essas estratégias, que variam da organização física da sala de aula à metodologia de ensino empregada, desempenham papel fundamental na facilitação do processo de aprendizagem. Os resultados podem ser verificados no Quadro 5.

Quadro 5 – Resultados do nível de satisfação com a metodologia

Estratégias de ensino-aprendizagem	IdIns	IdPar	IdSat	IdAmp	NvSatMet
Visita técnica	5	13	22	117	3,60
Trabalho com projetos	8	29	54	66	3,13
Discussão de caso	8	37	66	46	2,96
Palestra	16	43	48	50	2,84
Dinâmica de grupo	13	39	68	37	2,82
Pesquisa/leitura de textos	21	36	64	36	2,73
<i>Storytelling</i>	24	52	31	50	2,68
Apresentação e discussão de vídeo	12	58	65	22	2,62
Webgincana	29	61	43	24	2,39
Sala de aula invertida	39	63	32	23	2,25

Fonte: Autores.

Com base na terceira parte do questionário, relacionada às estratégias de ensino-aprendizagem, verificou-se que a opção visita técnica é a favorita, com 117 respondentes que se identificam com a metodologia de maneira amplamente satisfatória. Essa estratégia proporciona aos alunos uma experiência prática, permitindo-lhes observar a aplicação dos conceitos teóricos no ambiente real de trabalho. Isso pode incluir visitas a restaurantes, vinícolas, fazendas e fábricas de alimentos. O resultado pode estar relacionado ao encontrado nos estudos feitos por Bardargi *et al.* (2006) e Teixeira (2004), que apontam que alunos que participam de atividades além da sala de aula se sentem mais confiantes com sua competência profissional e têm uma visão mais clara de futuro.

A segunda metodologia mais efetiva para a aprendizagem, segundo os alunos, é o trabalho em projetos, e mesmo apresentando um número expressivamente menor de indivíduos amplamente satisfeitos, uma parcela considerável de outros respon-

centes satisfeitos com a metodologia colabora para o resultado. Essa estratégia é particularmente eficaz e permite aos alunos aplicar o conhecimento adquirido. Como exemplo, os projetos práticos em que os alunos trabalham, como a criação de um *menu* para um restaurante fictício.

As estratégias de discussão de caso e palestra tiveram pontuações finais semelhantes: 2,96 e 2,84, respectivamente. Ambas tiveram pontuações equilibradas em todos os indicadores, condição que retrata um equilíbrio entre alunos que preferem a metodologia e outros que são impactados de forma pouco relevante. Na perspectiva da discussão de caso, a abordagem pode surtir efeitos positivos ao considerar visões distintas dos alunos sobre temas emergentes ou sensíveis, cuja abordagem requer a ponderação de perspectivas multidisciplinares, como políticas públicas para alimentação, religião e alimentação, legislação e emprego na gastronomia, hospitalidade e hostilidade na gastronomia etc. No caso de palestras, embora me-

nos interativas, continua sendo uma estratégia eficaz para a transmissão de uma grande quantidade de informações em um curto período de tempo.

As demais estratégias, como dinâmica de grupo, pesquisa/leitura de textos, *storytelling*, apresentação e discussão de vídeo, webgincana e sala de aula invertida, tiveram pontuações finais variando de 2,82 a 2,25. Embora tenham tido um desempenho inferior em comparação com as outras, ainda assim podem ser eficazes, dependendo do contexto e dos objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, também são estratégias valiosas, promovendo a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, em especial em relação a pesquisa/leitura de textos, discussão de vídeos e dinâmica de grupos. *Storytelling*, webgincana e sala de aula

invertida são estratégias modernas, que incorporam a tecnologia para melhorar a experiência de aprendizagem.

Os resultados da pesquisa apresentam estratégias voltadas para a autonomia dos discentes, pois indicam que a maior parte deles tem como característica de aprendizagem a tomada de decisões e a aplicação prática de ideias, com aprendizagem mais efetiva por meio de atividades práticas. Essas características estão em consonância com as habilidades necessárias para um profissional de gastronomia, reforçando a importância de estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento dessas competências. Portanto, a formação desses estudantes deve ser orientada para atender a essas demandas, preparando-os para serem profissionais qualificados e adaptáveis no campo da gastronomia.

Os resultados da pesquisa estão em sintonia com o conceito de metodologias ativas proposto por Bacich e Moran (2018). Segundo os autores, essas metodologias colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação direta e reflexiva, sempre sob a orientação do professor. Essas estratégias, que visam envolver efetivamente os alunos, oferecem flexibilidade e tornam a aprendizagem mais relevante.

Os resultados da pesquisa estão em sintonia com o conceito de metodologias ativas

Quando os alunos evidenciam motivação intrínseca e reconhecem significado nas atividades propostas, sua contribuição para os projetos tende a ser mais expressiva. O intercâmbio dialógico de atividades e métodos também emerge como elemento crucial dessas abordagens, permitindo aos alunos uma compreensão mais aprofundada do processo de aprendizagem e propiciando maior envolvimento.

Assim, a pesquisa corrobora a relevância da adoção de metodologias ativas no contexto do ensino de gastronomia, pois demonstram estar em consonância com as preferências de aprendizagem dos estudantes e alinhadas às competências que estes precisam desenvolver para prosperar como profissionais bem-sucedidos no domínio gastronômico.

Considerações finais

A pesquisa teve êxito ao identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação no curso superior de Tecnologia em Gastronomia do Centro Universitário Senac, campus de Águas de São Pedro (SP), e ao levantar quais as práticas pedagógicas que mais contribuem para a incorporação do conhecimento, especificamente em disciplinas teóricas.

Os resultados revelaram um perfil diversificado de estilos de aprendizagem, com predomínio dos perfis convergente e acomodador. Essa diversidade sugere a necessidade de abordagens pedagógicas flexíveis, que atendam às diferentes formas de assimilação de conhecimento.

No que diz respeito às práticas individuais de aprendizagem, os alunos demonstraram inclinação para estratégias práticas e teóricas, com destaque para resolução de exercícios, leitura e pesquisa, e preferência por registrar informações durante as aulas práticas. A autonomia e a busca por recursos externos também foram evidenciadas, indicando uma abordagem proativa em relação ao aprendizado.

Ao explorar as estratégias de ensino-aprendizagem, a pesquisa identificou que a visita técnica é a metodologia mais amplamente aceita pelos alunos, seguida pelo trabalho em projetos. Essas estratégias práticas permitem que os alunos apliquem seus conhecimentos em situações reais, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Além disso, estratégias como discussão de casos e palestras mostraram-se equilibradas em termos de satisfação.

Os resultados indicam que as metodologias ativas, que envolvem diretamente os alunos no processo de aprendizagem, estão alinhadas com suas preferências. Estratégias que promovem a colaboração, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento foram bem recebidas. A pesquisa reforça a importância de abordagens pedagógicas que levem em consideração as características específicas do curso de gastronomia, estimulando a criatividade, o trabalho em equipe e a aplicação prática do conhecimento.

Em conclusão, a ênfase na diversidade de estilos de aprendizagem e a valorização de estratégias práticas indicam a necessidade de uma abordagem personalizada, que reconheça e atenda às diferentes necessidades dos alunos. A incorporação de metodologias ativas e a ênfase na aplicação prática do conhecimento podem contribuir significativamente para a formação de profissionais qualificados e adaptáveis no campo da gastronomia.

Referências

- ABDALMENEM, S. A. M.; ABU-NASER, S. S.; AL SHOBAKI, M. J.; ABU AMUNA, Y. M. Relationship between e-Learning Strategies and Educational Performance Efficiency in Universities from Senior Management Point of View. **International Journal of Academic Information Systems Research (IJASIR)**, v. 3, n. 6, p. 1-7, 2019.
- AKKERMAN, S. F.; BAKKER, A.; PENUEL, W. R. Relevance of Educational Research: An Ontological Conceptualization. **Educational Researcher**, v. 50, n. 6, p. 416-424, 2021.
- ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora**. Madrid: Mensajero, 2002.
- AZEVEDO, D. G.; ZAMPA, M. F. A Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb na Educação Profissional e Tecnológica: contemplando os estilos de aprendizagem em uma sequência didática. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 3, p. 5-30, 2021.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOSA, C. L. B.; MARINHO, D. M.; CARVALHO, L. S. C. O. Debate como metodologia de ensino para a aprendizagem crítica. In: ALMEIDA, B. T.; CARVALHO, D. A. S. O. (Org.). **Programa de residência pedagógica na Licenciatura em Informática: partilhando possibilidades**. Natal: Faculdade Metropolitana Norte Riograndense, 2020.
- BARDAGI, M.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C.; MENEZES, I. A. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, n. 1, p. 69-82, jun. 2006.
- BECKER, F. Sujeito do Conhecimento e Ensino de Matemática. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 5, n. especial, p. 65-86, set. 2013.

- BRANDÃO, J. M. F.; TEMOTEO, J. A. G. "Como eu aprendo?": um estudo sobre os estilos de aprendizagem de discentes do Curso de Bacharelado em Hotelaria da UFPB. **Anais do XII Seminário da Associação Nacional Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo – ANPTUR**, 2015. Disponível em: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/sumario.php?versao=12>. Acesso em: 05 fev. 2023.
- BUENO, M. B. T.; RODRIGUES, E. da R.; MOREIRA, M. I. G. O Modelo da Sala de Aula Invertida: Uma estratégia ativa para o ensino presencial e remoto. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, p. 662–684, 2021.
- CANTO, C. A. R. D. L.; BASTOS, Rogério Cid. Avaliação dos Estilos de Aprendizagem em Universitários: uma revisão sistemática. **E-Tech**, Florianópolis, v. 13, 2020.
- CHIMENTI, P. C. P. S. Editorial: Reflexões sobre Casos de Ensino Memoráveis. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, v. 24, n. 5, p. 376-379, 2020.
- COSTA, R.; TAN, Q.; PIVOT, F.; ZHANG, X.; WANG, H. Personalized and adaptive learning: educational practice and technological impact. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, 14, e33445, 2021.
- CRUZ, M. O.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. As metodologias de ensino ativam o desenvolvimento de habilidades profissionais? **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 17, n. 45, p. 50-65, 2020.
- DÖRNYEI, Z.; MUIR, C. Creating a Motivating Classroom Environment. In: GAO, X. (Org.). **Second Handbook of English Language Teaching**. Switzerland: Springer International Handbooks of Education. Springer, 2019.
- DUNN, R.; DUNN, K. **Teaching Students through Their Individual Learning Styles**. Reston, VA: Reston, 1978.
- FLEMING, N. D. I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom. In: ZELMER, A. (Ed.). Research and Development in Higher Education, **Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA)**, v. 18, p. 308-313, 1995.
- FUENTEALBA-TORRES, M. A.; NERVI, H. H. Implicaciones de los estilos de aprendizaje en el uso de didácticas en la práctica docente. **Avances en Enfermería**, v. 37, n. 2, p. 189-197, 2019.
- GARDNER, H. E. **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

GIMENES-MINASSI, M. H. S. G. A formação superior em gastronomia e a realidade do mercado de trabalho no estado de São Paulo: percepção de coordenadores e empregadores. **Revista Turismo**, Santa Catarina, v. 21, n. 1, jan/abr 2019.

GUO, P.; SAAB, N.; POST, L. S.; ADMIRAAL, W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. **International Journal of Educational Research**, v. 102, 2020.

HAYES, J.; ALLINSON, C. W. Cognitive Style and its Relevance for Management Practice. **British Journal of Management**, v. 5, p. 53-71, 1994.

IKESHOJI, E. A. B; TERÇARIOL, A. A. D. L. Estilos de Aprendizagem: evidências a partir de uma revisão sistemática da literatura. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 64, p. 23-49, 2020.

JAPIASSU, R. B.; RACHED, C. D. A. A gamificação no processo de ensino-aprendizagem: uma revisão integrativa. **Revista Educação em Foco**, n. 12, p. 49-60, 2020.

KARPOV, A. O. Socialization for the Knowledge Society. **International Journal of Environmental and Science Education**, v. 11, n. 10, p. 3487-3496, 2016.

KOLB, D. A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005.

KOTSERUBA, I.; TSOTSOS, J. K. 40 years of cognitive architectures: core cognitive abilities and practical applications. **Artificial Intelligence Review**, v. 53, p. 17-94, 2020.

KUCHARSKA, W.; ERICKSON, G. S. Tacit knowledge acquisition & sharing, and its influence on innovations: A Polish/US cross-country study. **International Journal of Information Management**, v. 71, 2023. ISSN 0268-4012.

LIZOTE, S. A.; ALVES, C. S. R.; TESTON, S. F.; OLM, J. W. Estilos de Aprendizagem, Desempenho Acadêmico e Avaliação Docente. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, Florianópolis, v. 18, p. 1-16, 2019.

LÖVDÉN, M.; FRATIGLIONI, L.; GLYMOUR, M. M.; LINDENBERGER, U.; TUCKER-DROB, E. M. Education and Cognitive Functioning Across the Life Span. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 21, n. 1, p. 6-41, 2020.

MARTÍN DÍAZ, M. J.; KEMPA, R. F. Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas de la enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, v. 9, n. 1, p. 59-68, 1991.

MPWANYA, M.; DOCKRAT, S. Assessing learning styles of undergraduate logistics students using Kolb's learning style inventory: A cross-sectional survey. **South African Journal of Higher Education**, v. 34, n. 3, p. 210-228, 2020.

MUMFORD, A.; HONEY, P. Questions and answers on learning styles questionnaire. **Industrial and Commercial Training**, v. 24, n. 7, p. 10-13, 1992.

NOGUEIRA, R. **Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real**. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002. 26 p. (Relatórios Coppead; 350).

PERRAUDEAU, M. **As estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

PESCE, M. K.; KATANIWA, L. C. Saberes docentes necessários à atuação em curso de gastronomia a distância. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, 2022.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007.

PINHEIRO, W. A.; VASCONCELLOS, R. F. R. R. A construção do conceito de célula a partir de uma webgincana. **Revista Ciências & Ideias**, v. 11, n. 2, p. 268-284, 2020.

RIDING, R.; RAYNER, S. **Estilos cognitivos e estratégias de aprendizagem: Compreendendo as diferenças de estilo na aprendizagem e comportamento**. 1 ed., London, UK: David Fulton Publishers, 1998.

ROCHA, F. G. Gastronomia: ciência e profissão. **Arquivos Brasileiros de Alimentação**, v. 1, n. 1, p. 3-20, 2021.

SABLÍĆ, M.; MIROSAVLJEVIĆ, A.; ŠKUGOR, A. Video-Based Learning (VBL) – Past, Present and Future: an Overview of the Research Published from 2008 to 2019. **Tech Know Learn**, v. 26, p. 1061-1077, 2021.

SANTOS, L. C.; CONCEIÇÃO, K. O.; MELO, M. S.; BARREIRO, M. S. C.; FREITAS, C. K. A. C.; RODRIGUES, I. D. C. V. Características e repercussões da simulação como estratégia para o ensino-aprendizagem em enfermagem: revisão integrativa. **Archives of Health Sciences**, v. 27, n. 1, p. 70-75, 2020.

SCHMECK, R. R. **Learning Strategies and Learning Styles**. New York: Springer Science & Business Media. 2013, 368 p.

SCHMIDT, F. T. C.; KAISER, A.; RETELSDORF, J. Halo effects in grading: an experimental approach. **Educational Psychology**, v. 43, n. 2-3, p. 246-262, 2023.

SILVA, J. F. da. Didática no Ensino Superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. **Educação Por Escrito**, v. 9, n. 2, p. 204-219, 2019.

TEIXEIRA, E. S. **A psicologia histórico-cultural como fundamento para a organização do ensino escolar em ciclos de aprendizagem**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TRASSI, A. P.; OLIVEIRA, K. L. DE; SANTOS, A. A. A. DOS. The relationship between intellectual styles, intelligence and learning strategies. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, 2020.

TUMA, F. The use of educational technology for interactive teaching in lectures. **Annals of Medicine and Surgery**, v. 62, p. 231-235, 2021.

WANG, M.-T.; DEGOL, J. L.; HENRY, D. A. An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. **American Psychologist**, v. 74, n. 9, p. 1086–1102, 2019.

WU, J.; CHEN, D.-T. V. A systematic review of educational digital storytelling. **Computers & Education**, v. 147, 2020.