

ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE UM CURSO SUPERIOR EM GASTRONOMIA: UMA APLICAÇÃO DO INVENTÁRIO DE DAVID KOLB

LEARNING STYLES OF STUDENTS OF A COURSE IN CULINARY: AN APPLICATION OF THE INVENTORY OF DAVID KOLB

Álvaro César Portella Kosinski¹

Patrícia Lisboa²

Alexandre Roberto Dhein³

RESUMO

Este artigo objetivou identificar os estilos de aprendizagem dos discentes regularmente matriculados nos terceiro e quinto semestres do curso de Tecnologia em Gastronomia de uma Universidade privada do Paraná. Para tanto, foi aplicado, no mês de abril de 2013, o Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb (1984) que proporcionou uma amostra de 70 respondentes, o que corresponde a 78,6% da população. Os resultados obtidos indicam uma predominância do estilo convergente na maioria das análises realizadas (por semestre e turma, situação profissional e faixa etária predominante). Pessoas com este estilo de aprendizagem se caracterizam por realizar a experiência a partir de uma contextualização abstrata, a conceitualizam e a transformam por meio de experimentação ativa.

Palavras-chave: Aprendizagem experiencial. Inventário de David Kolb. Gastronomia.

ABSTRACT

This article aimed to identify the learning styles of students enrolled in the third and fifth semesters of Food Technology in a private University of Paraná. Therefore, it was applied in April 2013, the Learning Style Inventory Kolb (1984) that provided a sample of 70 respondents, which corresponds to 78.6% of the population. The results indicate a predominance of convergent style in most analyzes (and semester class, professional status and predominant age group). People with this learning style are characterized by carrying out the experiment from an abstract context, to conceptualize and transform it through active experimentation.

¹ Mestrando em Administração – UNIVALI. E-mail: portellakosinski@hotmail.com.

² Docente da área de Gastronomia na PUCPR. E-mail: patricia.lisboa@pucpr.br.

³ Docente da área de Gastronomia na PUCPR. E-mail: alexandre.dhein@pucpr.br.

Keywords: Experiential learning. Learning Style Inventory. Gastronomy.

1 Introdução

Jennings (2010) e Jennings; Wagnier (2010), afirmam que pesquisas demonstram que metade, ou mais, do que se aprende é esquecido em quarenta minutos, a menos que este conhecimento seja reforçado ou aplicado ou uma nova habilidade seja praticada, consistindo um desafio reter o conhecimento aprendido em sala de aula e a de aplicá-lo efetivamente, o que remete, segundo Illeris (2007) à noção de aprender fazendo, em vez de aprender por meio de cursos e estudos.

Nesse sentido, a Escola de Aprendizagem Experiencial, nas palavras de Pavlica; Holman; Thorpe (1998), procurou estabelecer suas diretrizes na ideia de que a aprendizagem é mais eficaz quando: é fundada na vida cotidiana; é dirigida e controlada pelo aluno; está enraizada em experiências profissionais de significado óbvio para os aprendizes e quando se baseia em uma parceria entre iguais, podendo ocorrer, de acordo com Roberts (1993); Fragoulis; Phillips (2008) e Jennings; Wagnier (2010), em qualquer lugar e a qualquer momento, muitas vezes, onde menos se espera.

Para Kolb (1984) a aprendizagem é concebida como o processo representado em um ciclo contínuo que combina cognição, experiência e comportamento. Aprendizagem, argumenta ele, é um processo contínuo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência, ou seja, o conhecimento resulta da combinação de compreender e transformar a experiência.

O Inventário de Estilos de Aprendizagem, desenvolvido por David Kolb a partir de 1971, é usado, de acordo com Akella (2010); McCarthy (2010), como um ponto de partida para explorar como um indivíduo aprende de forma mais eficaz; para compreender as preferências individuais para determinadas experiências de aprendizagem; na adoção de diferentes metodologias de ensino que servem para os vários estilos de aprendizagem; e como ferramenta de pesquisa para investigar a teoria da aprendizagem experiencial.

No Brasil conforme descrevem Tominatsu e Furtado (2011), a preparação e encaminhamento do profissional ao mercado de trabalho, realizados pelos cursos superiores em Gastronomia, passam obrigatoriamente pela capacitação técnica por meio de aulas práticas, estágios e atividades complementares de vivência, completadas pela formação acadêmico/científica tradicional.

Com cinco semestres de duração e cinco anos de existência, o curso de Tecnologia em Gastronomia pesquisado atende uma demanda crescente por profissionais especializados com habilidades técnicas e conhecimentos acadêmicos, contemplando, assim, disciplinas teóricas e práticas. Para isso sua matriz curricular foi avaliada e reorganizada desde sua fundação. Na primeira matriz curricular proposta pelo curso as disciplinas teóricas apresentavam-se concentradas predominantemente no início, ficando as disciplinas práticas nos últimos períodos. A partir do ano de 2013 uma nova matriz curricular foi implantada, na qual as disciplinas teóricas e práticas passaram a ser distribuídas de maneira mais uniforme entre todos os períodos com objetivo de estimular a aprendizagem de seus alunos.

Este estudo apresenta técnicas quantitativas de análise, do tipo *survey*, cujo instrumento de coleta de dados é um questionário fechado. Com abordagem metodológica predominantemente descritiva, objetivou-se identificar os estilos de aprendizagem dos discentes regularmente matriculados nos terceiro e quinto semestres do curso de Tecnologia em Gastronomia de uma Universidade privada do Paraná.

2 A aprendizagem experiencial

Num apanhando inicial, pode-se afirmar que o aprendizado pela experiência é um processo que implica uma tomada de consciência (reflexão) pela pessoa das qualidades, formas e resultados de experiências pessoais à medida que ela as vai experimentando, cujo resultado é a construção de conhecimentos, aquisição de habilidades e elevação de seus valores individuais (GODSEY, 2007). Pode ser descrita, segundo Antonello (2006), como um processo que inicia com a experiência; avaliação, que conduzirá a um significado próprio, consideradas as metas, objetivos, ambições e expectativas da pessoa; destes processos surgem os *insights*, as

descobertas e o entendimento. Os indivíduos assumem seus lugares e a experiência toma significado e forma, somando em relação a outras experiências. Isso é então conceituado, sintetizado e integrado aos sistemas de construção da pessoa, que lhe impõe o mundo pelo qual ela vê, percebe, categoriza, avalia e busca experiência. E conforme afirma Illeris (2007), a aprendizagem experiencial pode ser primordialmente entendida como aprendizagem em que as dimensões de aprendizagem de conteúdo, incentivo e interação estão envolvidas de uma forma equilibrada e subjetivamente substancial.

A aprendizagem experiencial, portanto, é interminável por natureza, uma vez que fundamentada na experiência que apresenta um caráter dinâmico, pois questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, organiza-se em função dos acontecimentos do meio envolvente e da vida quotidianos, sem deixar de considerar, outrossim, os múltiplos contextos em que acontecem, entendidos como espaços de interação da pessoa consigo própria, com os outros e com o mundo, o que permite a evolução do indivíduo e dá origem a um processo de formação ao longo da vida (CAVACO, 2007; CURADO, 2010). Para Kolb; Kolb (2005) a aprendizagem experiencial é, acima de tudo, uma filosofia da educação com base no que Dewey (1938) chamou de teoria da experiência.

2.1 A teoria de aprendizagem experiencial de David Kolb

A Teoria da Aprendizagem Experiencial desenvolvida por David Kolb, a partir dos conceitos teóricos de Carl Jung, Jean Piaget, John Dewey e Kurt Lewin (AKELLA, 2010), sugere que o conhecimento é criado através da experiência e que aprender fazendo é um dos meios mais eficazes de aquisição de conhecimentos. A aprendizagem experiencial, de acordo com McCarthy (2010), envolve, assim, o aprender fazendo, ou interatividade, pois requer que os alunos estejam ativamente envolvidos no processo de aprendizado, perpassando todo o ciclo de vida do desenvolvimento humano desde a infância até a idade adulta jovem, com reflexo em todas as atividades como opção de carreira, educação, resolução de problemas e relações interpessoais.

Russ (1998) cita as seis proposições da teoria da aprendizagem experiencial de David Kolb que caracterizam a transformação da experiência e que constituem a base teórica para o ciclo:

1 - A aprendizagem é melhor concebida como um processo, não em termos de resultados. Ideias são continuamente formadas e reformadas através da experiência, e este processo estimula a investigação e habilidade em adquirir conhecimento;

2 - A aprendizagem é um processo contínuo baseada na experiência. O processo de aprendizagem será facilitado quando o processo educacional elevar as convicções e teorias do aluno, examinando-as e testando-as, para depois integrá-las a novas e mais refinadas ideias, redefinindo as opiniões da pessoa,

3 - O processo de aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação ao mundo. No processo de aprendizagem a pessoa se move em diferentes graus, de ator para observador, e de envolvimento, do específico ao descolamento analítico geral;

4 - A aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo. Ela envolve a integração de pensar, sentir, perceber e agir;

5 - Aprender envolve transações entre a pessoa e o ambiente. Isto sugere um duplo significado a noção de experiência, em que a experiência interna (por exemplo, de alegria e felicidade) se relaciona com a experiência externa ou ambiental (por exemplo, de 20 anos fazendo este trabalho);

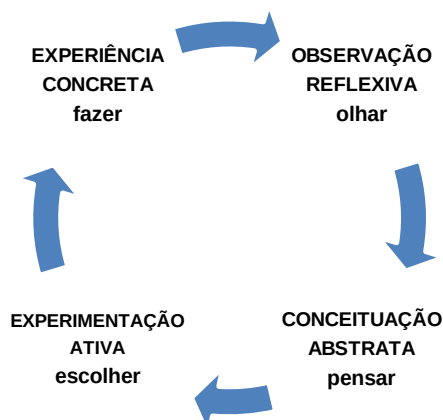
6º - A aprendizagem é o processo de criação de conhecimento. Isto é conseguido através da interação entre as experiências de vida subjetivas e experiência objetiva cultural humana.

2.1.1 Os quatro estágios do modelo formadores do ciclo

Ao propor um ciclo de quatro modos de aprendizagem – Experiência Concreta; Observação Reflexiva; Conceituação Abstrata e Experimentação Ativa – David Kolb (1984) enfatiza que a aprendizagem envolve transações entre a pessoa e o ambiente, ou seja, um processo em dois sentidos, no qual o comportamento não está voltado à mera adaptação ao ambiente, pois, cada uma das fases do ciclo tem

relação a uma ação (Fazer; Olhar; Pensar e Escolher). A figura 1 mostra como o ciclo funciona.

Figura 1: Um Ciclo de Aprendizagem Experiencial.



Fonte: Kolb (1984).

White (1992) descreve os modos de aprendizagem do modelo de David Kolb (figura 1): A **Experiência Concreta** enfoca o envolvimento direto com situações humanas imediatas, enfatizando sentimento ao invés de pensamento, e usa uma abordagem intuitiva, em vez de uma abordagem sistemática e científica para os problemas. A orientação **Observação Reflexiva** se concentra sobre o significado de ideias e situações através da observação e compreensão ao invés de aplicação prática. É uma preocupação com o que é verdadeiro e não sobre o que vai funcionar, enfatizando a reflexão, em vez de ação. A orientação **Conceituação Abstrata** incide sobre lógica, ideias e conceitos, enfatizando o pensamento em oposição ao sentimento, com uma preocupação com a construção de teoria, em vez de compreensão intuitiva. É uma visão científica, em vez de abordagem artística, para os problemas. Uma orientação para a **Experimentação Ativa** enfatiza influenciar pessoas e mudar através de aplicações práticas, em vez de compreensão reflexiva. Concentra-se na preocupação pragmática com o que funciona melhor do que a verdade absoluta, fazendo, em vez de observar.

Já sobre a dinâmica do modelo proposto por Kolb (1984), é através da reflexão que a pessoa explora uma experiência cotidiana – experiência concreta (EC). Este refletir envolve olhar para as implicações, lembrar experiências anteriores,

observando o que aconteceu, quais sentimentos e reações foram geradas, comparando-as com estas respostas – observação reflexiva (OR). A seguir ocorre a conceituação abstrata (CA), quando ideias começam a surgir e se fundem – o significado da experiência é proposto e confrontado, estabelecendo os princípios gerais, que são relacionados às teorias sobre experiências semelhantes. Estas ideias são testadas pela experimentação de novas formas de agir – experimentação ativa (EA) –, formando no entender de Kolb; Kolb (2010) uma espiral de aprendizagem, já que a experiência concreta sempre é enriquecida pela reflexão, influenciando, desta maneira, os demais modos de aprendizagem.

Na prática, observam Pauleen; Corbitt (2007), este ciclo de ação e atividade de reflexão não flui de forma linear e sequencial. Ao contrário, é fluido e dinâmico, possibilitando a movimentação para frente e para trás entre os estágios.

2.1.2 Os quatro estilos de aprendizagem

De acordo com Kolb (1984) *apud* Pimentel (2007) o modelo se assenta em dois eixos fundamentais (figura 2):

1) Um eixo vertical que retrata a relação dialética entre concreto e abstrato e se manifesta na aprendizagem por apreensão, combinação entre experiência concreta e conceituação abstrata. A aprendizagem por apreensão implica dois processos opostos (apreensão e compreensão), pelos quais pode a pessoa se reportar à experiência e relatá-la. A apreensão é tangível pela experiência imediata, ou seja, por aprendizagem diretamente vinculada à experiência concreta, de natureza mais intuitiva e instantânea, derivada, sobretudo, de percepção, exemplificação e imitação. A compreensão reflete interpretações conceituais e representações simbólicas, isto é, a aprendizagem é orientada pela conceituação abstrata, cuja natureza distanciada da experiência imediata e reflexiva permite a formação de imagens mentais.

2) E um eixo horizontal que retrata a relação dialética entre reflexivo e ativo e se manifesta na aprendizagem por transformação, através da combinação entre observação reflexiva e experiência ativa. Na transformação, os processos opostos (intenção e extensão) alicerçam a representação simbólica da experiência para a

pessoa, renovando os significados de seu próprio potencial de aprendizagem. Na Intenção (interiorização psíquica) a reflexão é intencional, consciente e está determinada por processos mentais de auto-avaliação. O aprendizado não apenas se transforma como é transformador das operações mentais. A intenção é um ato consciente e voluntário, cujo caráter metacognitivo determina mudanças na estrutura e no funcionamento psicológico. Já na extensão (exteriorização social) há ação no mundo exterior, em interação com outras pessoas. O aprendizado se dá pela extensão de determinadas ações para novas experiências. A noção de extensão simboliza ampliar um ato ou efeito, isto é, torná-lo duradouro. Assim sendo, a extensão é pragmática por excelência, haja vista que somente o retorno à experimentação coloca à prova o que se apreciou, observou, hipotetizou e conceituou anteriormente.

Figura 2: Modelo de Aprendizagem Experiencial de David Kolb (1984).



Fonte: Kolb (1984).

Ainda segundo Pimentel (2007) os conceitos de experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experiência ativa, isolados, não fazem sentido algum. David Kolb desenvolveu combinações entre eles, considerando as dimensões de preensão e transformação. A combinação é sempre constituída pela união entre um dos processos de preensão (apreensão e compreensão) e um dos de transformação (extensão e intenção), resultando em quatro estilos de aprendizagem do *Learning Style Inventory*. Bruno (2007) lembra que o indivíduo

direciona-se a determinado estilo de aprendizagem, recebendo influências dos demais, podendo alterar seu estilo ao longo de sua vida.

A seguir, a definição dos quatro estilos de aprendizagem propostos por Kolb (1984):

Conhecimento Divergente (fazer e olhar) – De acordo com White (1992); McCarthy (2010), David Kolb denominou como divergência o estilo de aprendizagem de pessoas hábeis para observar situações concretas sob várias e diferentes perspectivas, processando-as por meio da observação reflexiva. São pessoas sensíveis que preferem observar a fazer, tendendo a obter informação e usar a imaginação para resolver problemas. Possuem capacidade imaginativa privilegiada, estimulada por seus amplos interesses culturais e sua busca constante por informações a partir de múltiplas perspectivas. Isso ocorre pois costumam escutar outras pessoas com a mente aberta e consciente, buscando oportunidades para gerar ideias.

Conhecimento Assimilativo (olhar e pensar) – No estilo de aprendizagem assimilação, os conceitos são considerados mais importantes que as pessoas, pois sua abordagem é concisa e lógica. Os indivíduos com esta característica de aprendizagem preferem uma explanação boa e clara ao invés de uma oportunidade prática. Costumam entender informações oportunizadas através da aprendizagem formal vinda de conceitos abstratos e teorias lógicas. Possuem grande capacidade de criar modelos teóricos, gerada pelo raciocínio indutivo (WHITE, 1992; MCCARTHY, 2010).

Conhecimento Convergente (pensar e escolher) – Pessoas com o estilo de aprendizagem convergência, segundo White (1992); McCarthy (2010), costumam resolver problemas e tomar decisões encontrando soluções práticas para ideias e teorias. Não costumam se preocupar com pessoas ou aspectos interpessoais. Gostam de experimentar novas ideias, realizar simulações e aplicações práticas das ideias. Usam o raciocínio hipotético dedutivo se concentrando na solução de problemas específicos e preferindo trabalhar com coisas ao invés de pessoas.

Conhecimento Acomodatício (escolher e fazer) – White (1992); McCarthy (2010) asseveram que pessoas com este estilo predominante de aprendizagem tendem a confiar mais na intuição que na lógica. Usam a análise de outras pessoas

e preferem tomar uma abordagem prática e experimental, sendo atraídas para novos desafios e experiências e para a execução de planos. Bastante útil para papéis que requerem ação e iniciativa necessários para execução de tarefas novas e desafiadoras. Costumam ser adaptáveis em situações que devem mudar para atender às circunstâncias imediatas, gostando de resolver problemas pelo modo tentativa e erro, com base em algum modelo ou objetivo sobre como as coisas deveriam ser.

Tomados em conjunto, estes quatro processos constituem o ciclo de aprendizagem, no qual o indivíduo enfrenta um processo de solução de tensões entre diferentes estratégias empregadas para se adaptar ao ambiente, realizando, assim, um intercâmbio. Os alunos e gestores resolvem estas tensões dialéticas, que orchestra a sua maneira de contornar o processo cíclico de aprendizagem, alterando-a ao longo de sua vida, afinal, o ciclo acompanha o desenvolvimento do adulto. Aprender, então, é um processo contínuo de responder às estas diversas demandas pessoais e ambientais, gerando conhecimento (BRUNO, 2007; LYONS, 2008; GHEORGHIU, 2010).

Ainda na acepção de Kolb (1984), o desenvolvimento é representado por três níveis sucessivos – aquisição, especialização e integração – correspondentes a três esferas qualitativamente distintas de consciência, conforme a complexidade das ações e dos processos reflexivos de cada pessoa, em cada momento de seu desenvolvimento:

Aquisição - O nível aquisitivo se caracteriza por aprendizado de habilidades básicas que estão na base das estruturas cognitivas responsáveis pela simbolização. Simbolizar consiste no registro consciente de experiências reais, numa representação independente da concretude com que foram vivenciadas. A consciência identifica e distingue realidade concreta de realidade virtual (idealizada e fantasiosa). Os produtos desse desenvolvimento são a lógica representacional e o processo racional de construção de hipóteses e deduções.

Especialização – O foco está nos significados atribuídos à ação. Há um fortalecimento do vínculo entre as características pessoais e demandas ambientais. O ambiente social modifica as características pessoais, cada indivíduo elege para si, valorizando, somente os dispositivos sociais que atendem a suas necessidades e

características pessoais. Neste processo de definição da individualidade estável, a autoconsciência é governada, sobretudo, por parâmetros de conteúdos: coisas que posso fazer, experiências que já tive, defeitos e qualidades que possuo.

Integração - É o estágio mais complexo do desenvolvimento, manifesto tanto pela segurança e auto-afirmação decorrentes da capacidade de reconhecer as próprias competências quanto pela necessidade de novas mudanças, em aspectos que a pessoa julga importante alterar, aprimorar, transformar ou destituir. É um nível de confrontação existencial. O profissional dirige a atenção para si. A condição pode se desencadear lentamente ou ser precipitada por uma experiência com forte carga afetivo-emocional, como a perda do emprego ou uma promoção repentina.

3 Metodologia

A pesquisa de abordagem quantitativa, do tipo survey, foi realizada no mês de abril de 2013 com os alunos do curso de Gastronomia regularmente matriculados nos terceiro e quinto períodos no primeiro semestre de 2013. De acordo com Freitas *et al.* (2000), o estilo *survey* objetiva identificar e relacionar o objeto de estudo, gerando medidas confiáveis e precisas de opiniões, preferências, atitudes e comportamento de um determinado número de pessoas através da análise estatística.

A amostra, composta por 70 discentes que à época seguiam a mesma matriz curricular, representava 78,6% no universo pesquisado proposto. Os 29 discentes restantes (21,4%) tiveram seus questionários excluídos da pesquisa por apresentarem algum erro no preenchimento do questionário ou por não terem comparecido no dia da aplicação da pesquisa.

O inventário dos estilos de aprendizagem Kolb (1984), traduzido e validado por Cerqueira (2000), é composto de 12 fatores, cada um com quatro sentenças a serem ordenadas de forma crescente pelo entrevistado em graus de um a quatro, sendo um a maneira menos provável como se aprende e quatro a maneira como se aprende melhor.

Além das questões próprias do inventário, foram colhidas informações referentes à idade dos discentes e a respectiva situação profissional, isto é, se trabalhava ou não no ramo da gastronomia.

Após o autopreenchimento manual, as respostas foram transcritas em planilhas eletrônicas do aplicativo Excel® e os estilos de aprendizagem foram identificados por meio de gráfico, tipo radar, resultado dos dados informados ao Microsoft Access® 2007, conforme modelo proposto por Kolb (1984).

4 Resultados

Como já se disse, o modelo de Kolb (1984) distingue quatro estilos de aprendizagem – acomodador, divergente, assimilador e convergente – sendo certo, contudo, que em alguns casos é possível que não se tenha um estilo claramente definido, significando que, conforme Reis *et al.* (2010), aquele aluno pode ser mais flexível na aprendizagem e pode adaptar-se mais facilmente em diferentes ambientes de aprendizagem.

O gráfico 1 revela que predomina o estilo convergente (38%), seguido pelo assimilador (23%), acomodador (19%), divergente (10%) e não identificado (10%) nos acadêmicos do curso de Tecnologia em Gastronomia participantes da pesquisa.

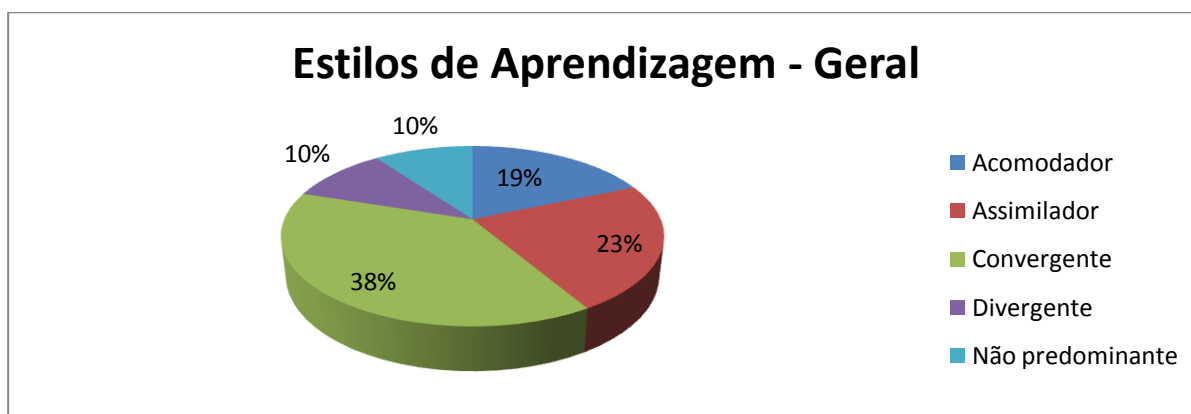


Gráfico 1 – Distribuição dos estilos de aprendizagem identificados
Fonte: dados (2013).

Dentre as informações apuradas quando da realização da pesquisa os participantes puderam indicar se atuam ou não profissionalmente no ramo da

gastronomia. Essa questão foi proposta porquanto a aprendizagem experiencial, conforme Roberts (1993); Fragoulis; Phillips (2008) e Jennings; Wargnier (2010), pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento, muitas vezes, onde menos se espera. 41,5% da amostra apontaram que trabalham no ramo, enquanto 58,5% responderam que não laboram.

Embora o estilo de aprendizagem convergente tenha predominado nos dois grupos, com 38% e 39%, em segundo lugar houve uma divergência, pois, enquanto no grupo que trabalha no ramo o estilo acomodador representou 24% do total, no grupo que não trabalha o assimilador atingiu 27%, conforme mostra os gráficos 2 e 3:

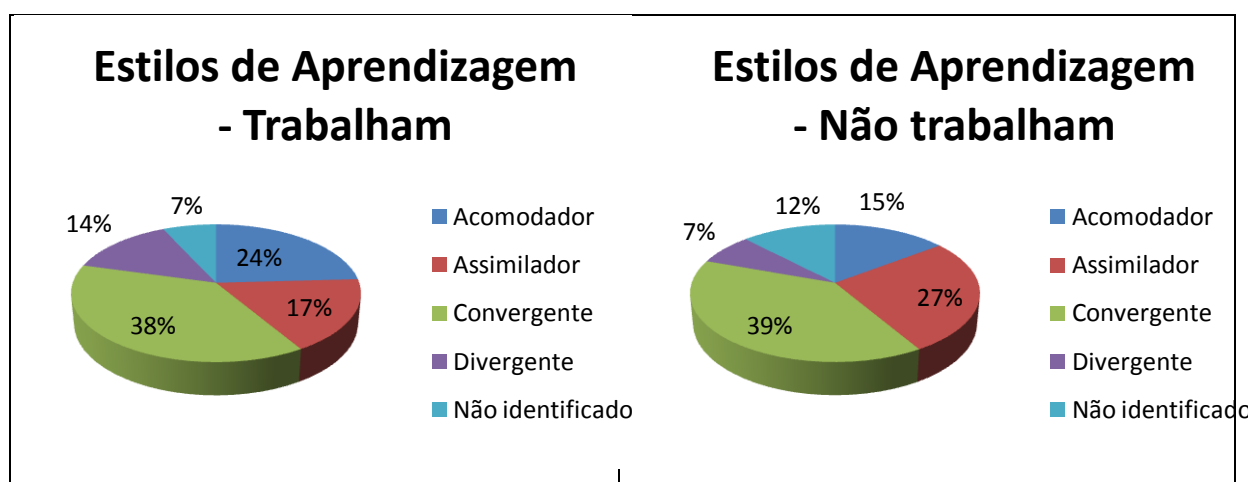


Gráfico 2 - Distribuição dos estilos de aprendizagem identificados nos acadêmicos que trabalham no ramo.

Fonte: dados da pesquisa (2013)

Gráfico 3 - Distribuição dos estilos de aprendizagem identificados nos acadêmicos que não trabalham no ramo.

Fonte: dados da pesquisa (2013)

A tabela 1, a seguir, apresenta em números absolutos os estilos de aprendizagem observados, considerando cada um dos períodos do curso, turno e situação profissional. À exceção do 5º período – tarde, em que houve indicação dos estilos acomodador e assimilador no grupo que trabalha e assimilador no grupo que não trabalha, em todos os demais grupos pesquisados o estilo convergente predominou.

Estilos de Aprendizagem	3º período - tarde		3º período - noite		5º período - tarde		5º período - noite	
	trabalha	não trabalha	trabalha	não trabalha	trabalha	não trabalha	trabalha	não trabalha
Acomodador	2	2	3	0	1	3	1	1
Assimilador	1	2	2	2	1	4	1	3
Convergente	3	8	4	3	0	2	4	3
Divergente	0	0	2	2	0	1	2	0
Não identificado	1	2	1	2	0	1	0	0
TOTAL	7	14	12	9	2	11	8	7

Tabela 1 – Estilos de aprendizagem distribuídos por período, turno e situação profissional.
Fonte: dados da pesquisa (2013)

O levantamento dos dados da amostra revelou, ainda, que 70% dos participantes tem entre 18 e 22 anos. A partir daí fez-se um novo levantamento dos estilos de aprendizagem, pois o processo de aprendizagem, conforme afirma Silva (2009), está vinculado à prática social, uma vez que as pessoas podem aprender por meio das experiências vividas ao longo da vida.

O gráfico 4 indica que, também nesse grupo, o estilo convergente superou os demais estilos, tendo mais que o dobro do segundo colocado (acomodador, com 21%), seguindo-se o estilo assimilador (16%) e divergente (10%), tendo, ainda, 10% não identificados.

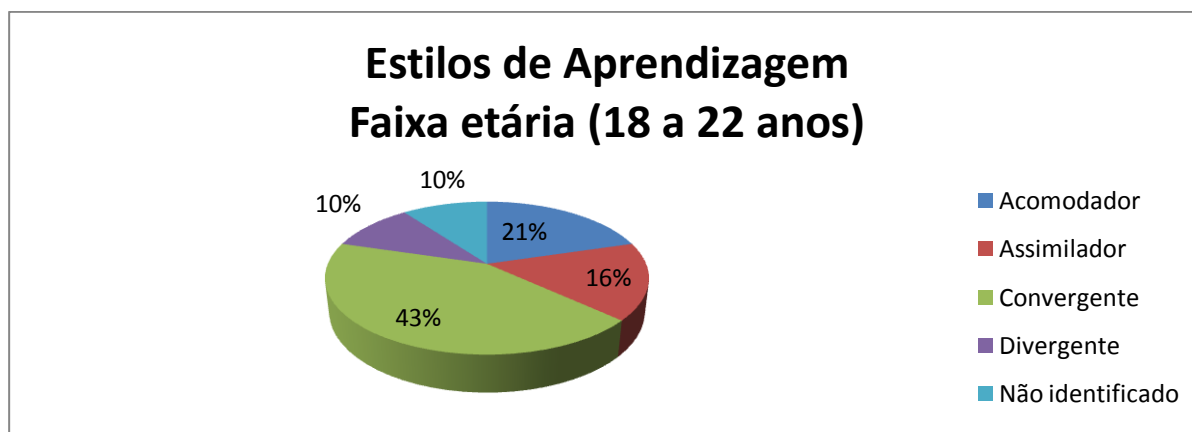


Gráfico 4 – Distribuição dos estilos de aprendizagem identificados nos acadêmicos com idade entre 18 e 22 anos
Fonte: dados da pesquisa (2013)

5 Considerações Finais

O objetivo principal desta pesquisa, identificar os estilos de aprendizagem dos alunos de um curso de tecnologia em gastronomia de uma instituição de ensino superior particular do Paraná utilizando o inventário de Kolb (1984) apontou que o estilo predominante é o convergente.

Pessoas com este estilo de aprendizagem realizam a experiência a partir de uma contextualização abstrata, a conceitualizam e a transformam por meio de experimentação ativa, integrando, dessa forma, teoria e prática. Utilizam tanto a abstração como o senso comum na aplicação prática das ideias e teorias, tomam decisões rapidamente, gostam de resolver problemas práticos, tem bom desempenho nos testes convencionais e chegam ao essencial com muita rapidez. Procuram, ainda, sempre as melhores soluções para os problemas práticos e combinam a dedução e a indução na solução de problemas.

Embora outras análises tenham sido feitas, considerando diferentes classificações (como por semestre e turma, situação profissional e faixa etária predominante), o estilo convergente permaneceu como maioria dentre os alunos. Nesse sentido, cabe frisar que apenas em relação aos alunos do 5º período tarde não predominou o estilo convergente.

Os resultados desta pesquisa devem ser analisados considerando ainda algumas delimitações desta pesquisa, como: público pesquisado é de apenas uma instituição de ensino superior, houve mudança da matriz curricular do curso, o que motivou a não inclusão dos os alunos do primeiro período do curso e a pesquisa foi aplicada uma única vez.

Sugere-se, assim, que pesquisas futuras sejam aplicadas depois de aulas com características voltadas para o estilo de aprendizagem predominante da turma para que se possa verificar se esta alteração no estilo do docente acarretou melhorias para o desempenho discente.

Referências

ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Revista Comportamento Organizacional e Gestão**, vol. 12, n. 2, 2006.

AKELLA, C. Aprendendo juntos: Teoria experiencial de Kolb e sua aplicação. **Journal of Management and Organization**, 16(1), 100-112, 2010.

BRUNO, A. R. **A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line**. Tese (Doutorado) – PUCSP. São Paulo, 2007.

CAVACO, C. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas atividades profissionais. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 2, 2007.

CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagens em universitários**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

CURADO, F. C. S. F. **Do professor do ensino secundário a formador de RVCC**. Dissertação Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2010.

FRAGOULIS, I; PHILLIPS, N. The benefits of experiential learning in corporate training: Trainees attitudes and beliefs. **Training & Management Development Methods**, 22(5), A107-A119, R12, 2008.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MASCAROLA, J. O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração**, São Paulo. V. 35, n. 3, Jul./Set. 2000.

GHEORGHIU, L. Evaluating the skills strategy through a graduate certificate in management. **Education & Training**, 52(6), 450-462, 2010.

GODSEY, M. Ethics education: Let the adventure begin! **Journal of Business Ethics Education**, 4 (16495195), 55-77, 2007.

ILLERIS, K. What do we actually mean by experiential learning? **Human Resource Development Review**, 6(1), 84-95, 2007.

JENNINGS, C.; WARGNIER, J. Experiential learning - a way to develop agile minds in the knowledge economy? **Development and Learning in Organizations**, 24(3), 14-16, 2010.

JENNINGS, C. Learning on the job. **Global Focus**, 4(1), 30-33, 2010. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/338598274?accountid=14643>.

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

LYONS, P. Training for template creation: A performance improvement method. **Journal of European Industrial Training**, 32(6), 472-489, 2008.

MCCARTHY, C. Experiential learning theory: From theory to practice. **Journal of Business & Economics Research**, 8(5), 131-139, 2010.

PAULEEN, D. J.; CORBITT, B. (2007). Discovering and articulating what is not yet known. **The Learning Organization**, 14(3), 222-240, 2007.

PAVLICA, C., HOLMAN, D.; THORPE, R. The manager as a practical author of learning. **Career Development International**, 3(7), 300-300, 1998.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, 2007.

REIS, G. G.; NAKATA, L. E.; DUTRA J. S. Aprendizagem Transformativa e Mudança Comportamental a partir de dilemas desorientadores na carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Vol. 11, n 02. São Paulo, 2010.

ROBERTS, A. The importance of workplace research. **Public Administration Quarterly**, 17(2), 201-201, 1993.

RUSS, V. Behind and beyond kolbs learning cycle. **Journal of Management Education**, 22(3), 304-319, 1998.

SILVA, A. B. **Como os Gerentes Aprendem?** São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

TOMIMATSU, C. E.; FURTADO, S. M. **Formação em gastronomia - Aprendizagem e Ensino**. São Paulo: Ed. Boccato (2011).

WHITE, J. A. Applying an experiential learning styles framework to management and professional development. **The Journal of Management Development**, 11(5), 55-55, 1992.