

GABRIEL FURLAN COLETTI

**VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS COMO
DETERMINANTES DOS ESTILOS DE
APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR:**
proposta de diretrizes curriculares para cursos de Gastronomia



GABRIEL FURLAN COLETTI

**VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS COMO
DETERMINANTES DOS ESTILOS DE
APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR:**

proposta de diretrizes curriculares para cursos de Gastronomia

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Economia da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Economia.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento socioeconômico, instituições e políticas econômicas

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Correa

ARARAQUARA – S.P.
2024

C694v	Coletti, Gabriel Furlan Variáveis Socioeconômicas como Determinantes dos Estilos de Aprendizagem no Ensino Superior : proposta de diretrizes curriculares para cursos de Gastronomia / Gabriel Furlan Coletti. -- Araraquara, 2024 121 p. : tabs. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientador: André Luiz Correa 1. Fatores socioeconômicos. 2. Aprendizagem experimental. 3. Gastronomia. 4. Educação Currículos. 5. Ensino superior. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa proposta tem o potencial de desempenhar um papel fundamental na consolidação da gastronomia como campo de estudo acadêmico reconhecido. Ao investigar os estilos de aprendizagem dos alunos de graduação em gastronomia e os efeitos socioeconômicos sobre eles, a pesquisa pode oferecer insights valiosos para a compreensão mais aprofundada dessa disciplina. Ao compreender melhor como os estudantes aprendem e são influenciados por variáveis socioeconômicas, os educadores e os responsáveis pela formulação de políticas podem adaptar e desenvolver estratégias de ensino mais eficazes e inclusivas. Além disso, ao fornecer dados e análises sobre os efeitos socioeconômicos sobre os estudantes de graduação em gastronomia, a pesquisa pode contribuir para iniciativas de equidade educacional, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades justas de sucesso acadêmico e profissional no campo da gastronomia. Em última análise, essa pesquisa pode promover a valorização da gastronomia como uma disciplina acadêmica crucial, destacando sua importância não apenas na indústria alimentícia, mas também na sociedade como um todo.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The proposed research has the potential to play a fundamental role in consolidating gastronomy as a recognized academic field of study. By investigating the learning styles of undergraduate gastronomy students and the socioeconomic effects on them, the research can offer valuable insights for a deeper understanding of this discipline. By better understanding how students learn and are influenced by socioeconomic variables, educators and policymakers can adapt and develop more effective and inclusive teaching strategies. Furthermore, by providing data and analysis on the socioeconomic effects on undergraduate gastronomy students, the research can contribute to educational equity initiatives, ensuring that all students have fair opportunities for academic and professional success in the field of gastronomy. Ultimately, this research can promote the valorization of gastronomy as a crucial academic discipline, highlighting its importance not only in the food industry but also in society as a whole.

GABRIEL FURLAN COLETTI

VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS COMO DETERMINANTES DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR:

proposta de diretrizes curriculares para cursos de Gastronomia

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho,
Programa de Pós-graduação em Economia da
Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção
do título de Doutor em Economia.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento
socioeconômico, instituições e políticas
econômicas

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Correa

Data da defesa: 12/04/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Prof. Dr. André Luiz Correa**
Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Membro Titular: **Prof. Dr. Victor Ragazzi Isaac**
Centro Universitário Senac - SENAC.

Membro Titular: **Prof. Dr. Raphael Guilherme Araujo Torrezan**
Instituição Toledo de Ensino - ITE.

Membro Titular: **Prof. Dr. Marcos Arnhold Junior**
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI.

Membro Titular: **Prof. Dr. Sandro Dias**
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esse trabalho a meu filho Matteo, que me preenche de razão e força diárias para trilhar um caminho cada vez mais bonito, que me faz pensar a vida de forma diferente e que me estimula diariamente com seus sorrisos banguelos.

AGRADECIMENTOS

À Talita, por toda paciência, compreensão, parceria, amor e carinho nessa intensa jornada ao longo dos últimos anos;

Ao Matteo, pela alegria diária que me confere;

Aos meus pais Fernando e Marialva e minha irmã Fernanda, por todo carinho e apoio incondicional em todas as fases da vida;

À banca avaliadora, por entender meu desafio atual e por sua gentileza na prontidão e na presteza;

Ao meu orientador, André, por toda compreensão e pronto auxílio nas reviravoltas da vida acadêmica e pessoal;

A Wenceslau e Lidercy, por absolutamente tudo que foram e fizeram;

Por último, mas não menos importante, ao Tico.

“Vou imprimir novos rumos
Ao barco agitado que foi minha vida
Fiz minhas velas ao mar
Disse adeus sem chorar
E estou de partida

Todos os anos vividos
São portos perdidos que eu deixo pra trás
Quero viver diferente
Que a sorte da gente
É a gente que faz [...]”

Paulinho da Viola (1997)

RESUMO

As variáveis socioeconômicas têm um impacto substancial no processo de ensino-aprendizagem, influenciando tanto os alunos individualmente quanto o sistema educacional como um todo. Além disso, a diversidade socioeconômica pode tornar o ambiente educacional mais robusto a partir da ampliação das realidades dos indivíduos. Diante desse contexto, ao longo dos anos, vários pesquisadores no campo da educação têm se dedicado a compreender as diversas modalidades de aprendizagem e, conseqüentemente, a desenvolver estratégias e aprimoramentos no processo de assimilação dos conhecimentos. Adicionalmente, a investigação dos estilos de aprendizagem contribui para a expansão dos estudos no campo específico da gastronomia, área incipiente em estudos. Neste contexto de escassez de estudos na área, é pertinente ressaltar uma das principais lacunas identificadas na literatura relacionada à gastronomia, que se refere à falta de diretrizes curriculares que orientem o perfil formativo delineado pelos programas de ensino. Assim, esse trabalho tem como objetivo propor diretrizes curriculares para cursos superiores de gastronomia. Para subsidiar essa proposta, o objetivo secundário da pesquisa é identificar quais variáveis socioeconômicas são determinantes dos estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação no curso superior de Tecnologia em Gastronomia. A pesquisa proposta tem natureza exploratória e descritiva, utilizando-se de análise quanti-qualitativa. A amostra da pesquisa conta com os 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. Para analisar dados de n=112 estudantes foram aplicados métodos estatísticos descritivos e inferenciais. As variáveis qualitativas serão apresentadas por distribuição de frequências absolutas e relativas. Na parte inferencial foram aplicados os testes Qui-quadrado de independência e teste Kruskal-Wallis com pós-teste de Dunn. A Regressão Logística Multinomial foi o método de estatístico de análise. Resultados apresentam significância de elementos como situação empregatícia, escolaridade, ambiente de estudos, atividades culturais e ensino médio como. A partir dessas características, dos estilos de aprendizagem dos alunos e das características do perfil de formação do CNCST estruturou-se a proposta de diretriz curricular para o curso superior de tecnologia em gastronomia.

Palavras – chave: variáveis socioeconômicas; estilos de aprendizagem; gastronomia; diretriz curricular; proposta.

ABSTRACT

Socioeconomic variables have a substantial impact on the teaching and learning process, influencing both students individually and the educational system as a whole. Additionally, socioeconomic diversity can make the educational environment more robust by broadening individuals' realities. In this context, over the years, several researchers in the field of education have been dedicated to understanding various learning modalities and consequently developing strategies and enhancements in the knowledge assimilation process. Additionally, the investigation of learning styles contributes to the expansion of studies in the specific field of gastronomy, an area that is incipient in research. In this context of a scarcity of studies in the field, it is pertinent to highlight one of the main gaps identified in the literature related to gastronomy, which refers to the lack of curriculum guidelines that guide the formative profile outlined by educational programs. Thus, this work aims to propose curriculum guidelines for higher education courses in gastronomy. To support this proposal, the secondary objective of the research is to identify which socioeconomic variables determine the learning styles of undergraduate students in the Gastronomy Technology course. The proposed research is exploratory and descriptive in nature, using a quanti-qualitative analysis approach. The research sample includes undergraduate students in the morning, afternoon, and evening shifts, covering students from the first to the fourth semester of the Gastronomy Technology course at the Senac University Center Águas de São Pedro campus. To analyze data from n=112 students, descriptive and inferential statistical methods were applied. Qualitative variables will be presented by distribution of absolute and relative frequencies. In the inferential part, Chi-square independence tests and Kruskal-Wallis tests with Dunn's post-test were applied. Multinomial logistic regression was the statistical analysis method used. Results show significance of elements such as employment status, education, study environment, cultural activities, and high school education. Based on these characteristics, students' learning styles, and the profile characteristics of the CNCST, a proposal for curriculum guidelines for the higher education course in gastronomy was structured.

Keywords: socioeconomic variables; learning styles; gastronomy; curriculum guidelines; proposal..

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização de estudantes conforme o estilo de aprendizagem.	65
Tabela 2	Variáveis quantitativas conforme o estilo de aprendizagem – Idade, Cuidado com saúde e Renda.	67
	Variáveis quantitativas conforme o estilo de aprendizagem –	
Tabela 3	Emprego, Endividamento, Educação, Estudo e leitura, Apoio dos pais e Formação.	68
	Variáveis quantitativas conforme o estilo de aprendizagem –	
Tabela 4	Transporte, Internet, Ambiente e Atividades Culturais.	70
	Variáveis quantitativas conforme o estilo de aprendizagem –	
Tabela 5	Acesso a recursos didáticos.	71
Tabela 6	Ajuste do modelo RLM na primeira rodada.	73
Tabela 7	Testes de razão de verossimilhança.	75
Tabela 8	Ajuste do modelo RLM na segunda rodada.	76
Tabela 9	Testes de razão de verossimilhança.	77
Tabela 10	Probabilidades estimadas do resultado por estilo (corte a 75%, sem resíduo no intervalo de estimação do modelo).	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modelos conceituais de Estilos de Aprendizagem.	45
Quadro 2	Síntese das variáveis socioeconômicas e hipóteses.	55
Quadro 3	Síntese das Principais Características Socioeconômicas por Estilo de Aprendizagem	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de Cursos Tecnólogos Presenciais de Gastronomia (até 2022).	22
Gráfico 2	Cursos Tecnólogos Presenciais de Gastronomia (até 2022), por Categoria Administrativa.	23
Gráfico 3	Gráfico 3: Número de Cursos Superiores de Gastronomia EaD (até 2022).	24

LISTA DE ABRAVIATURAS E SIGLAS

A&B	Alimentos e Bebidas.
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
MEC	Ministério da Educação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos da pesquisa	17
2 PANORAMA DOS CURSOS DE GASTRONOMIA NO BRASIL	19
2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais	26
3 VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS E A APRENDIZAGEM	29
3.1 Variáveis socioeconômicas na literatura e possibilidades de estudo	29
3.2 Estilos de aprendizagem	43
4 METODOLOGIA	49
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	114
APÊNDICE A - Learning Style Inventory (LSI)	114
APÊNDICE B - Questionário de Identificação de Variáveis Socioeconômicas	116
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	120

1 INTRODUÇÃO

As variáveis socioeconômicas têm um impacto substancial no processo de ensino-aprendizagem, influenciando tanto os alunos individualmente quanto o sistema educacional como um todo (Dos Santos *et al.* 2020; Selvitopu; Kaya, 2023). Ainda segundo os autores, disparidades no acesso a recursos educacionais, qualidade da educação prévia e suporte familiar são evidentes entre diferentes estratos socioeconômicos. A partir de Imperatori (2017) é possível compreender que enquanto alunos de famílias mais ricas tendem a ter acesso a ambientes educacionais mais enriquecidos, aqueles de origens socioeconômicas com acesso a menos recursos enfrentam desafios adicionais, como a falta de recursos básicos e apoio familiar. Ademais, como ressaltam Rodríguez-Hernández, Cascallar e Kyndt (2020), existem lacunas na literatura acerca do estudo da relação entre status socioeconômico e desempenho acadêmico no ensino superior.

O estudo de Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) contribui para o entendimento de que essas disparidades socioeconômicas também afetam as expectativas e aspirações dos alunos, contribuindo para as diferenças de desempenho acadêmico e taxas de conclusão escolar. Além disso, a diversidade socioeconômica pode tornar o ambiente educacional mais robusto a partir da ampliação das realidades dos indivíduos. Contudo, é possível que sejam geradas desigualdades no acesso a oportunidades educacionais avançadas e experiências enriquecedoras, dado que os contextos vivenciados pelos discentes podem diferir sensivelmente entre si (Al-Tameemi *et al.*, 2023).

Para promover a equidade no ensino-aprendizagem, são necessárias políticas educacionais que abordem essas disparidades socioeconômicas (Deitos; Zanardini; Zanardini, 2000; Deitos, 2010). Isso inclui garantir financiamento equitativo das escolas, fornecer suporte socioemocional e acesso igualitário a recursos educacionais, e cultivar um ambiente escolar inclusivo que valorize e celebre a diversidade socioeconômica dos alunos, como se verifica em Guerra e Figueiredo (2021) e Al-Tameemi *et al.* (2023). Essas medidas são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de sucesso acadêmico, independentemente de sua origem socioeconômica, ampliando os desdobramentos positivos para a sociedade.

Verifica-se que o processo de ensino-aprendizagem é resultado de interações sociais complexas, que, por sua vez, refletem a construção dos estudantes tanto no seu contexto individual quanto em suas relações com ambientes coletivos. Nesse sentido, as variáveis econômicas têm efeito direto e indireto sobre o processo educacional do indivíduo ao longo

de sua vida, compreendendo as etapas básicas de desenvolvimento cognitivo até etapas mais elaboradas das competências técnicas (Cavalcante *et al.* 2020). Vadivel *et al.* (2023) destacam aspectos dessas interações, como o ambiente escolar, histórico de desempenho acadêmico em etapas anteriores da formação, relações sociais com pais e colegas e outros elementos.

Ainda de acordo com Vadivel *et al.* (2023), o desenvolvimento das funções cognitivas e habilidades que demandam maior complexidade nos indivíduos humanos pode ser compreendido como uma das diversas facetas que compõem o processo educativo global. A construção deste processo em sua totalidade abarca a socialização primária durante a fase inicial da infância e se estende às socializações secundárias e terciárias, as quais se caracterizam principalmente pelo fortalecimento da capacidade de resolver problemas e lidar com situações que exigem uma maior complexidade e participação das funções cognitivas superiores (Kotseruba; Tsotsos, 2020; Lövdén *et al.*, 2020).

Especificamente, interações sociais mais sofisticadas englobam e implicam em rituais e métodos distintivos presentes em ambientes institucionais e laborais, fundamentados em elementos como aspectos técnicos, contextuais e interpessoais, como observado no contexto do ensino de nível superior (Karpov, 2016; Wang; Degol; Henry, 2019). Nesse contexto, alude-se à educação de indivíduos adultos sob uma perspectiva profissional, um tópico central desta pesquisa. As interações sociais e o processo de adquirir conhecimento são distintivamente influenciados pela presença da instituição escolar, e os métodos de aprendizagem que se desdobram nesses contextos são categorizados como educação formal (Gaspar, 2002). Por outro lado, Gohn (2014) afirma que a educação não formal é definida como o processo de adquirir conhecimento e promover o desenvolvimento individual fora dos ambientes institucionais de ensino formal.

Diante desse contexto, ao longo dos anos, vários pesquisadores no campo da educação têm se dedicado a compreender as diversas modalidades de aprendizagem e, conseqüentemente, a desenvolver estratégias e aprimoramentos no processo de assimilação do conhecimento por adultos. Esse esforço concentra-se especialmente na esfera profissional do ensino superior e nas dinâmicas organizacionais (Kolb, 1984; Kolb; Kolb, 2005; Pimentel, 2007; Brandão; Temóteo, 2015; Mpwanya; Dockrat, 2020; Kucharska; Erickson, 2023).

Nessa perspectiva, Kolb (1984) explora o conceito de aprendizagem como um processo de construção do conhecimento através da transformação da experiência. A partir dessa perspectiva, é viável analisar de maneira individualizada os perfis dos estudantes em um curso específico, considerando um espectro particular de preferências pedagógicas entre os discentes. É importante ressaltar que estratégias de ensino-aprendizagem que estão em

sintonia com os perfis individuais dos estudantes têm o potencial de impulsionar avanços significativos no desempenho acadêmico do corpo discente. Isso pode culminar na formação de profissionais com habilidades mais sólidas e adaptáveis para lidar com as demandas dinâmicas do mercado de trabalho (Abdalmenen, 2019).

Adicionalmente, a investigação dos estilos de aprendizagem contribui para a expansão dos estudos no campo da gastronomia. Nesse contexto, Gimenez-Minasse (2015) e Rocha (2015) destacam a importância de consolidar a gastronomia como uma disciplina científica, promovendo a pesquisa em suas diversas áreas e abordando temas multifacetados e interdisciplinares dentro dos currículos dos programas educacionais nos quais ela está integrada.

Neste contexto de escassez de estudos na área, é pertinente ressaltar uma das principais lacunas identificadas na literatura relacionada à gastronomia, que se refere à falta de diretrizes curriculares que orientem o perfil formativo delineado pelos programas de ensino. Como objeto de estudo proposto na tese, a tríade que engloba aspectos socioeconômicos, estilos de aprendizagem e diretrizes curriculares representa uma estrutura integrada relevante para a compreensão abrangente e aprimoramento do desempenho acadêmico dos estudantes. Cada um desses componentes desempenha um papel de destaque na experiência educacional e no desempenho acadêmico dos alunos (Al-Tameemi *et al.*, 2023).

Considerando-se que as diretrizes curriculares estabelecem os padrões, objetivos e conteúdos educacionais que orientam o planejamento e implementação do currículo escolar, verifica-se a necessidade de revisão constante e atualização das diretrizes curriculares a fim de garantir a relevância do currículo no contexto acadêmico e em sua ligação com a realidade do mercado (Mercier Franco *et al.*, 2023).

Ao integrar os aspectos socioeconômicos, estilos de aprendizagem e diretrizes curriculares em uma abordagem mais complexa, é possível desenvolver estratégias mais eficazes para promover o sucesso acadêmico dos alunos, levando em consideração suas circunstâncias individuais, contextos sociais e objetivos educacionais. Esta abordagem pode contribuir significativamente para a criação de um ambiente educacional mais equitativo, inclusivo e centrado no aluno.

1.1 Objetivos da pesquisa

Considerando-se essa contextualização, esse trabalho tem como objetivo propor diretrizes curriculares para cursos superiores de gastronomia. Para subsidiar essa proposta, o

objetivo secundário da pesquisa é identificar quais variáveis socioeconômicas são determinantes dos estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação no curso superior de Tecnologia em Gastronomia do Centro Universitário Senac no campus de Águas de São Pedro (SP). Para o cumprimento dessa proposta, verifica-se a necessidade de realização de objetivos específicos, como: primeiro, determinação da abordagem teórica acerca do tema dos estilos de aprendizagem para a educação; segundo, o levantamento de variáveis socioeconômicas que têm impacto sobre o processo educacional dos indivíduos, pautado na literatura que versa sobre o tema, compreendendo as áreas da economia, educação e gastronomia; terceiro, a identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos que compõem o corpo discente da instituição.

Sua relevância como proposta de estudo se justifica pelos seguintes fatores: (i) contribuir para a ampliação dos estudos sobre a temáticas 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; (ii) promover a ampliação do entendimento acerca das variáveis socioeconômicas que apresentam maior impacto sobre estilos de aprendizagem específicos e sobre o perfil predominante presente no curso; e (iii) contribuir para a compreensão das características pessoais e coletivas dos alunos da gastronomia como subsídio para a proposição de políticas de formação e norteadoras de curso – especialmente se considerado a marginalidade do campo de estudo para o contexto educacional de ensino superior brasileiro.

2 PANORAMA DOS CURSOS DE GASTRONOMIA NO BRASIL

A história dos cursos de gastronomia no Brasil é marcada por uma evolução gradual que reflete tanto a demanda crescente por profissionais qualificados no setor de alimentos e bebidas (A&B) quanto a consolidação da gastronomia como uma disciplina acadêmica. Santos e Barbosa (2022) apresentam um panorama da gastronomia como elemento de políticas de formação voltada à adequação do perfil formativo da mão de obra no Brasil a partir da década de 1960, destacando uma trajetória relativamente lenta de transição do perfil formativo.

No contexto histórico, a formação em gastronomia era predominantemente realizada de forma informal, através de práticas tradicionais transmitidas de geração em geração e experiências práticas em cozinhas profissionais e familiares – alinhada a uma forma de *learn by doing*, como apresentado por Sánchez-Jofras e Kuri-Alonso (2018) – notadamente sem os devidos acompanhamentos técnicos, que promoviam o entendimento do *corpus* teórico-prático-científico, que, por sua vez, passaram a ser demandados no perfil de formação ao longo das diferentes experiências acadêmicas na área.

A institucionalização dos cursos de gastronomia ocorreu tardiamente no Brasil em comparação com outros países, mais especificamente na Europa e nos Estados Unidos, como ilustrado por Rocha (2016). É possível compreender a partir da obra da autora que, a Europa, dado seu contexto e relevância histórica, é frequentemente apontada como o berço da gastronomia, em especial quando considerados os países das cozinhas clássicas que deram origem às técnicas básicas em gastronomia, como Itália e França. Os Estados Unidos, mesmo com um perfil de colonização distinto, passaram a incorporar a gastronomia em sua formação voltado para técnicas clássicas e aspectos de gestão e tecnologia dentro da gastronomia. Apesar de abordagens históricas distintas, ambos despontam como referências na formação de profissionais da área e servem como modelos de formação para outras instituições (Maberly; Reid, 2014).

O surgimento dos primeiros programas formais de gastronomia foi observado somente nas últimas décadas do século XX, concentrado principalmente em grandes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro. Estes programas, inicialmente, enfatizavam fortemente a prática culinária, com pouca ênfase em aspectos teóricos e gerenciais. Como verifica em Brito e Souza (2005), esse contexto brasileiro é dado num cenário emergente de crescimento decorrente do processo de industrialização, que resulta na ampliação dos centros urbanos no país e passa a ser verificada a necessidade de ampliação de serviços dentro da dinâmica da vida urbana.

Esse perfil de formação é impulsionado na década de 1960, com a formação primeiramente do curso de formação de cozinheiro, garçom, barman, e outras funções pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). No final da década de 1960, o curso técnico de cozinheiro passa a compor a oferta formativa da instituição na cidade de Águas de São Pedro (SP), como apresentado por Miyazaki (2006).

Assim, a partir dos anos 2000, observou-se uma expansão significativa na oferta de cursos de gastronomia em todo o país, especialmente na modalidade de Curso Superior de Tecnologia. Novas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, passaram a oferecer programas de graduação e pós-graduação *lato sensu* em gastronomia, refletindo a crescente demanda por profissionais qualificados em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo (Rubim; Rejowski, 2013; Minuzzi; Pommer, 2022).

Essa expansão também foi acompanhada por uma diversificação dos cursos oferecidos. Além dos programas técnicos tradicionais, surgiram cursos que incorporavam elementos teóricos e científicos, como nutrição, segurança alimentar, gestão de negócios gastronômicos e aspectos socioculturais da alimentação. Isso reflete o reconhecimento crescente da gastronomia como uma disciplina acadêmica legítima, capaz de combinar práticas tradicionais com conhecimento científico e técnico, cujo processo de refinamento e readequação às necessidades do setor empresarial passou a ser observado com as revisões periódicas do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST). Minuzzi e Pommer (2022) ainda destacam a evolução desse perfil, com a adequação do perfil formativo para um alinhamento mais robusto com aspectos mercadológicos, como gestão, planejamento, controle de custos e empreendedorismo.

Os cursos superiores de tecnologia devem ser orientados para uma formação prática e especializada em novas tecnologias aplicadas à produção, em vez de uma formação ampla e holística do profissional. Para assegurar a conformidade com essas diretrizes, o Ministério da Educação (MEC) lançou e atualiza periodicamente o CNCST. Assim, este documento tem como objetivo organizar e orientar a oferta desses cursos, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional de Nível Tecnológico e em consonância com as demandas do setor produtivo e da sociedade contemporânea. Ele é concebido para formar profissionais capazes de desempenhar plena e inovadoramente suas atividades em uma área específica, utilizando, desenvolvendo ou adaptando tecnologias com uma compreensão crítica das implicações disso e de suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade (MEC, 2022).

A profissionalização da gastronomia no Brasil também foi impulsionada pela demanda do mercado. Com o crescimento e diversificação do setor de alimentos e bebidas, surgiu uma necessidade crescente por profissionais qualificados em diversas áreas, desde chefs de cozinha e confeitadores até gestores de restaurantes e consultores gastronômicos. Portanto, ao longo dos anos, os cursos de gastronomia passaram a focar não apenas na prática culinária, mas também na gestão eficaz de negócios gastronômicos, preparando os alunos para os desafios do mercado de trabalho, como se verifica em Rubim e Rejowski (2013) e em MEC (2010, 2016, 2022).

Ademais, os cursos de gastronomia no Brasil acompanharam as tendências globais do mercado de alimentação, a partir da incorporação de técnicas culinárias internacionais, da ênfase no uso de ingredientes locais e sazonais e a promoção de práticas sustentáveis na cozinha, como se verifica na literatura internacional em Bertan (2020), Spence (2021), Nuñez *et al.* (2023), entre outros. Essa incorporação de melhores práticas internacionais da gastronomia no contexto brasileiro contribui para uma formação mais abrangente e atualizada dos profissionais da área (MEC, 2022).

Em suma, a trajetória histórica dos cursos de diferentes modalidades na gastronomia no Brasil reflete uma evolução contínua, desde suas origens informais até seu reconhecimento como uma disciplina acadêmica e profissionalizada, cujo nascimento se dá num contexto extremamente prática, pautado em técnicas de cozinha, enquanto sua evolução acompanha as necessidades do setor produtivo e anseios do mercado, resultando em cursos superiores, tanto de tecnologia quanto bacharelados (Pinto Soares; Figueiredo; Sá, 2021). Essa trajetória é marcada por uma expansão na oferta de cursos, uma diversificação dos programas oferecidos e uma maior integração de aspectos teóricos e práticos, tudo em resposta à crescente demanda por profissionais qualificados em um mercado de trabalho dinâmico e em constante evolução (MEC, 2022).

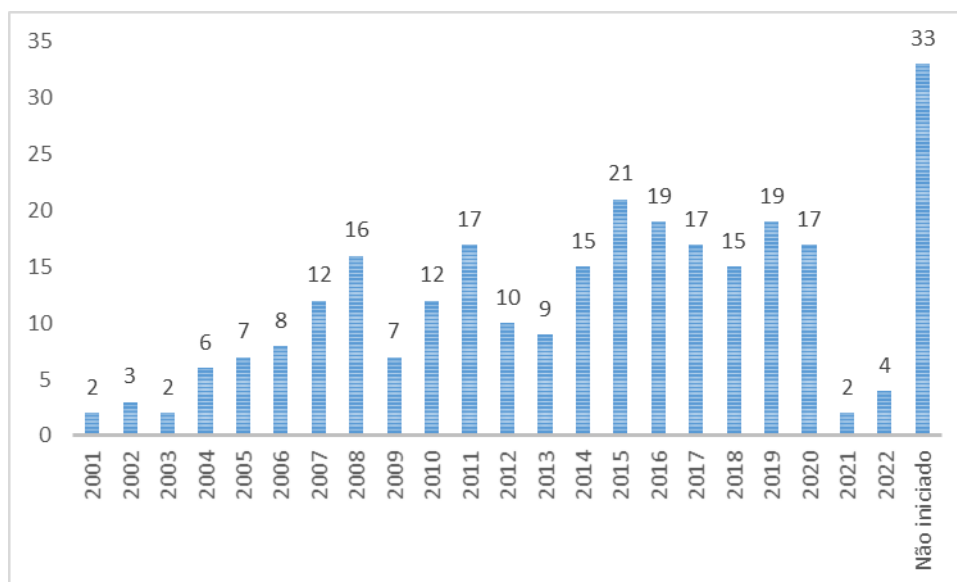
Especificamente no caso dos cursos superiores de gastronomia, nos últimos anos tem sido observado um aumento notável na oferta de cursos no Brasil, refletindo a crescente demanda por profissionais qualificados na indústria de alimentos e bebidas. Esta expansão é evidenciada pela proliferação de programas de formação em diversas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, incluindo universidades, faculdades e institutos especializados em gastronomia (MEC, 2024).

Os programas de gastronomia oferecidos variam consideravelmente em termos de conteúdo e enfoque. Enquanto alguns adotam uma abordagem ampla, abrangendo uma gama diversificada de tópicos relacionados à culinária e gestão gastronômica, outros se concentram

em áreas especializadas, como confeitaria, cozinha internacional ou gestão de restaurantes, como se verifica em Pinto Soares, Figueiredo e Sá (2021). Essa diversidade permite aos estudantes explorarem diferentes aspectos da gastronomia de acordo com seus interesses e aspirações profissionais (MEC, 2022).

Os dois cursos tecnólogos mais antigos em andamento no Brasil são oferecidos pelo Centro Universitário Senac, com início em 2001. Esses programas pioneiros têm desempenhado um papel fundamental na formação de profissionais qualificados para a indústria gastronômica, estabelecendo um padrão de excelência e expertise ao longo dos anos. Com a modalidade presencial e o grau tecnólogo, atualmente são contabilizados 273 cursos desse tipo no país. Dessas opções, 32 cursos já estão aprovados, mas ainda não foram iniciados (dados disponíveis até o ano de 2022). Esses números refletem o crescente interesse e investimento na formação de profissionais qualificados para atender à demanda do mercado gastronômico, proporcionando aos estudantes uma formação prática e especializada que os prepara para os desafios do setor (MEC, 2024). A evolução anual dos cursos em andamento pode ser verificada no gráfico 1:

Gráfico 1: Número de Cursos Tecnólogos Presenciais de Gastronomia (até 2022).

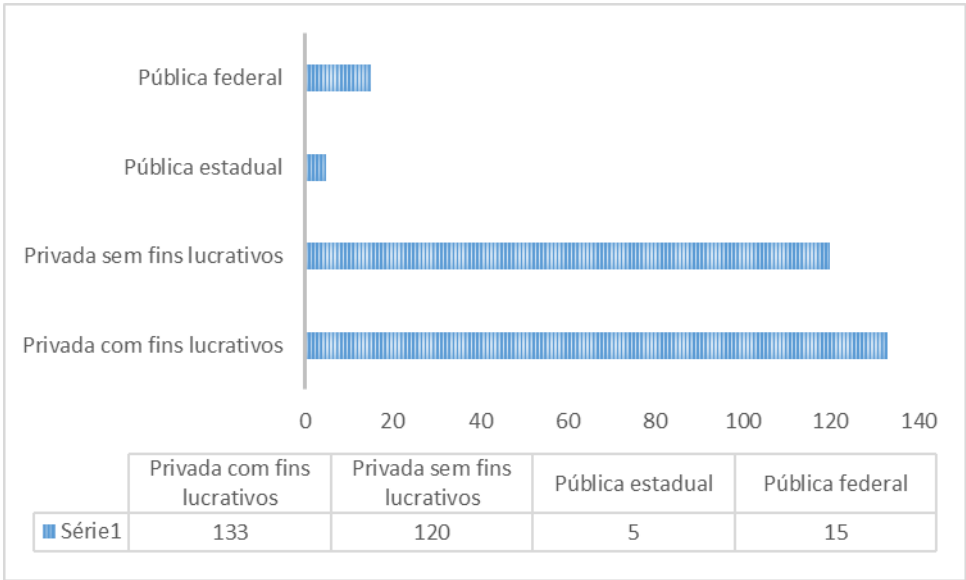


Fonte: MEC (2024). Elaboração própria.

Os cursos de tecnologia são a principal oferta no país, assim como na modalidade presencial, como visto. A oferta dos cursos se destaca pela predominância da iniciativa privada, concentrando mais de 92% da oferta de cursos, entre instituições com e sem fins lucrativos. A incipiência do curso nas instituições públicas – seja federal ou estadual – ajuda a

compreender algumas lacunas em termos de estratégia educacional para o curso (Anjos; Cabral; Hostins, 2017).

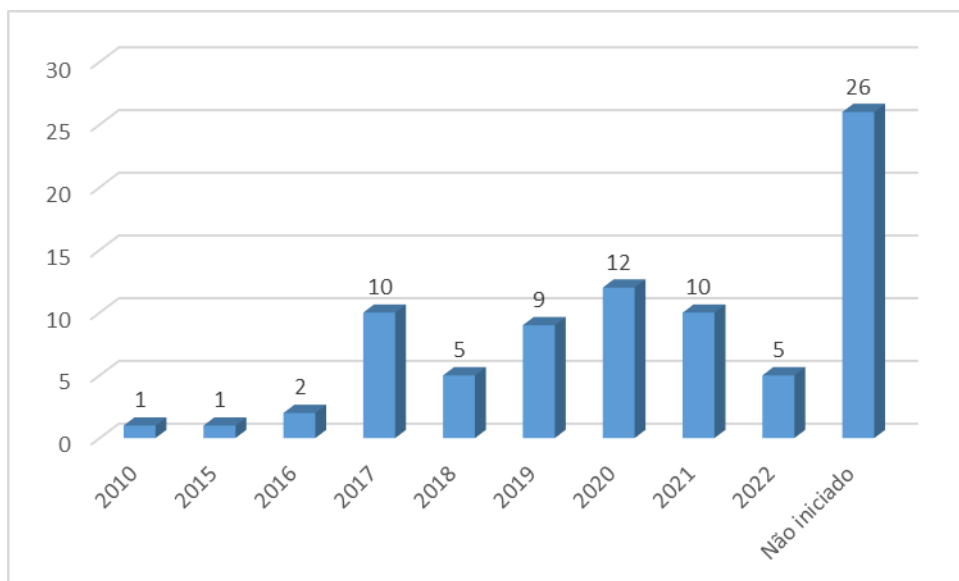
Gráfico 2: Cursos Tecnólogos Presenciais de Gastronomia (até 2022), por Categoria Administrativa.



Fonte: MEC (2024). Elaboração própria.

Destaca-se, contudo, que a modalidade de Ensino à Distância (EaD) têm crescido nos últimos anos. Dos cursos em operação nessa modalidade, o mais antigo é da Universidade Anhembí Morumbi (UAM), implementado em 2010. Atualmente são 81 cursos, dos quais 27 ainda não haviam sido iniciados até o ano de 2022, como se verifica no gráfico 3.

Gráfico 3: Número de Cursos Superiores de Gastronomia EaD (até 2022).



Fonte: MEC (2024). Elaboração própria.

O crescimento vertiginoso ocorre puramente em instituições privadas de ensino, das quais se destaca a predominância de instituições privadas de ensino com fins lucrativos. Tal condição apresenta o curso como uma oportunidade dentro de um mercado crescente no Brasil, impulsionando a comercialização de um curso à distância, de baixo custo, num contexto em que os cursos presenciais têm, em geral, alto custo operacional, dada a necessidade de insumos e investimento em ambientes específicos, como laboratórios temáticos.

Por fim, a o grau bacharelado é o que dispõe de menor número de cursos, apesar de ter o curso em andamento mais antigo de todas as categorias em andamento com a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), iniciado no segundo semestre em 1999 (MEC, 2024). Até o ano de 2022, verificou-se um total de 13 cursos em Andamento, dos quais 3 não haviam sido iniciados. O destaque para a categoria do bacharelado é o equilíbrio na oferta em termos de categoria administrativa, uma vez que as instituições públicas federais e privadas sem fins lucrativos detêm 5 bacharelados cada, enquanto instituições privadas com fins lucrativos somam 4 ao todo.

Em características gerais, como é possível observar nos CNCST, o currículo dos cursos de gastronomia geralmente integra teoria e prática, com disciplinas que abordam desde técnicas culinárias fundamentais até questões contemporâneas, como sustentabilidade na gastronomia e inovações tecnológicas na cozinha. De modo complementar, a fim de consolidar a formação teórico-prática do corpo discente, os estágios despontam como parte essencial do processo de aprendizado, oferecendo aos alunos a oportunidade de aplicar seus

conhecimentos em ambientes profissionais e adquirir experiência prática sob a supervisão de profissionais da área, descrito nos termos: “(...) o curso poderá ter estágio curricular supervisionado obrigatório, a critério da instituição ofertante. Caso o curso seja ofertado na modalidade EaD, a carga horária de estágio deverá ser cumprida de forma presencial” (MEC, 2022, p. 308)

Como visto anteriormente, para acompanhar as demandas do mercado e as tendências emergentes no setor de alimentação, as instituições de ensino e seus respectivos cursos de gastronomia buscam atualizações constantes em seus currículos, com a incorporação de inovações relevantes, como técnicas culinárias modernas e práticas sustentáveis na cozinha. Nesse sentido, a formação proporcionada pelos cursos superiores de gastronomia no Brasil exhibe uma heterogeneidade significativa entre as instituições de ensino, fator que influencia diretamente a busca por padrões de alto nível na formação dos profissionais gastronômicos (MEC, 2024). Depreende-se assim que esta diversidade de instituições, sejam elas universidades, faculdades ou institutos especializados, impacta a abordagem pedagógica, o currículo oferecido, a infraestrutura disponível e a qualidade do corpo docente, capacidade de investimento, entre outros.

Esta heterogeneidade implica em desdobramentos na variedade de programas de ensino, que podem abranger desde uma ênfase intensa nas técnicas culinárias até uma abordagem mais ampla que inclui aspectos gerenciais e teóricos da gastronomia. Algumas instituições priorizam a prática culinária, enquanto outras inserem a gastronomia em um contexto mais amplo de estudos, integrando disciplinas como nutrição, gestão de negócios e tendências contemporâneas da indústria alimentícia (Pinto Soares; Figueiredo; Sá, 2021).

É possível compreender que o impacto desta diversidade na busca por padrões de excelência na formação gastronômica é duplo. Por um lado, estimula a inovação e a adaptação curricular, permitindo que as instituições desenvolvam programas que atendam às necessidades específicas dos alunos e do mercado de trabalho regional. Por outro lado, pode gerar desafios em relação à padronização e à garantia da qualidade do ensino, uma vez que diferentes instituições podem adotar abordagens e critérios de avaliação distintos.

Nesse contexto, a busca por padrões de alto nível na formação gastronômica no Brasil envolve não apenas o aprimoramento dos currículos e da infraestrutura das instituições de ensino, mas também a colaboração entre elas para o estabelecimento de diretrizes curriculares comuns e a promoção da excelência acadêmica em todo o setor. A heterogeneidade das instituições pode, portanto, servir como um estímulo para a criação de uma rede de compartilhamento de boas práticas e experiências, contribuindo para a consolidação de uma

formação gastronômica de alta qualidade em nível nacional, pauta em Diretrizes Curriculares Nacionais para a área, a fim de garantir o nivelamento técnico-científico necessário para a alavancagem da qualidade dos cursos superiores de gastronomia.

2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) representam um conjunto de normas e orientações elaboradas pelo Ministério da Educação para a organização e implementação dos currículos educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino, abrangendo desde a Educação Básica até a Educação Superior. A proposta específica para os cursos superior no país teve seu estímulo a partir da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Lei 9.131, de 1995. Essas diretrizes, que passaram por diversas alterações ao longo do tempo, desempenham um papel organizador na definição dos princípios, objetivos e estrutura dos currículos, com vistas a assegurar a qualidade e a pertinência da educação oferecida no país (MEC, 1997).

O propósito central das DCN reside na promoção da coerência e articulação entre os diferentes componentes curriculares, respeitando as especificidades regionais e culturais, bem como atendendo às demandas contemporâneas da sociedade e do mercado de trabalho. Por meio da definição de competências, habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos em cada etapa da formação educacional, essas diretrizes visam garantir que os estudantes adquiram uma base sólida de conhecimentos e competências fundamentais para sua participação ativa na sociedade e para a continuidade de seus estudos ou inserção no mercado de trabalho (Teixeira Júnior, 2020).

Ainda de acordo com o autor, é imperativo ressaltar que o processo de elaboração das DCN é marcado pela participação colaborativa de diversos atores envolvidos com a educação, incluindo especialistas da área, gestores públicos, professores, estudantes e representantes da sociedade civil. Essa abordagem participativa visa a contemplar uma diversidade de perspectivas e necessidades, contribuindo para a legitimidade e efetividade das diretrizes, como se verifica na construção tanto das DCN quanto dos CNCST (MEC, 2022).

Ademais, as DCN passam por processos de consulta pública antes de sua homologação pelo Ministério da Educação, possibilitando a participação ampla da sociedade e a incorporação de contribuições externas. Desse modo, as diretrizes refletem não apenas os conhecimentos técnicos e científicos da área educacional, mas também as demandas e expectativas da sociedade em relação à educação (MEC, s.d.).

Historicamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais representam um instrumento fundamental para a promoção da qualidade e equidade da educação brasileira, ao estabelecerem parâmetros e direcionamentos para a elaboração e implementação dos currículos escolares em todo o território nacional, como se verifica em Teixeira Júnior (2020). Por meio de sua implementação adequada e efetiva, espera-se que as DCN contribuam significativamente para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento do sistema educacional brasileiro, contudo a elaboração das diretrizes está sob influência do cenário político vigente durante suas reformulações, como apresentado por Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021).

No ano de 2002, foram pauta do Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, os cursos superiores de tecnologia. O Parecer CNE/CES nº 436/2001, ratificado em 2 de abril de 2001, e o Parecer CNE/CP nº 29/2002, aprovado em 3 de dezembro de 2002, são documentos que detêm significativa importância no âmbito da regulamentação e direcionamento dos cursos superiores de tecnologia no Brasil. Esses pareceres estabelecem diretrizes e normativas para a organização, estruturação e operacionalização desses cursos, contribuindo para assegurar sua qualidade e pertinência no contexto educacional e profissional do país (MEC, 2001, 2002).

O Parecer CNE/CES nº 436/2001 provê orientações específicas acerca dos cursos superiores de tecnologia, frequentemente referidos como cursos tecnológicos. Aborda aspectos como definição e características desses cursos, ressaltando sua natureza técnica e profissionalizante, voltada à formação de tecnólogos capacitados para desempenhar funções em áreas específicas do mercado de trabalho. Além disso, discorre sobre questões concernentes à estrutura curricular, carga horária mínima, perfil do egresso, bem como as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do curso, entre outros aspectos relevantes (MEC, 2001).

Por outro lado, o Parecer CNE/CP nº 29/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Este parecer oferece uma abordagem mais ampla, definindo princípios e critérios gerais para a concepção e delineamento dos cursos tecnológicos em todo o território nacional. Seu propósito é garantir a coerência e consistência desses cursos, fomentando a integração entre as instituições de ensino, o mercado de trabalho e a sociedade, a fim de atender às demandas por profissionais qualificados e competentes em diversas áreas tecnológicas (MEC, 2002).

Ambos os pareceres constituem referências basilares para orientar a criação e o desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia, com o objetivo de promover a

excelência, relevância e alinhamento com as necessidades emergentes do mercado e da sociedade. Ao fornecerem um arcabouço normativo e conceitual, esses documentos direcionam as instituições de ensino superior em sua missão de oferta desses cursos, contribuindo, assim, para a formação de profissionais habilitados e preparados para enfrentar os desafios do cenário contemporâneo (Marin *et al.*, 2019; Teixeira Júnior, 2020; Fichter; Filho; Oliveira; Coelho, 2021).

Na área do conhecimento que engloba a gastronomia, encontra-se o turismo, a administração hoteleira/hotelaria e áreas correlatas da administração. O primeiro parecer acerca dos cursos de turismo e de hotelaria, assim como outras grandes áreas de administração, economia e outras disciplinas, foi realizado no ano de 2002, a partir do Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002. Suas alterações em termos de diretrizes ocorreram em onze ocasiões entre os anos de 2003 e 2021, especificamente para cursos da modalidade bacharelado. Contudo, destaca-se que a estruturação de diretrizes para cursos de graduação encontra espaço para progresso ao considerar alguns campos do conhecimento como a gastronomia, por exemplo.

A ausência de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso superior em gastronomia constitui um aspecto relevante e discutível no contexto educacional brasileiro. Enquanto disciplinas acadêmicas diversas desfrutam de diretrizes detalhadas delineando competências a serem abordadas, a gastronomia ainda não se beneficia de uma regulamentação nacional que direcione de forma precisa os currículos e a formação dos profissionais nessa área específica, cujos impactos podem não ser positivos caso mantenha-se esse cenário, como visto em Anjos, Cabral e Hostins (2017).

3 VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS E A APRENDIZAGEM

3.1 Variáveis socioeconômicas na literatura e possibilidades de estudo

No cenário global atual, a compreensão das dinâmicas socioeconômicas há anos se mantém como um campo de estudo de vanguarda para pesquisadores, acadêmicos e formuladores de políticas públicas (Ermini; Lamonica; Carlucci, 2021). As complexas relações entre variáveis sociais e econômicas refletem a dinâmica entre diferentes estratos da sociedade, com seus desdobramentos e efeitos como elementos estruturantes da tessitura social de um país que englobam aspectos como segurança, renda, educação, entre outros (Richard, 2000; Rutkowski; Rutkowski, 2013; Schüle, 2023)

Essa condição de constantes interações se verifica ao considerar-se a crescente interconexão global e seus efeitos locais, nos quais as mudanças econômicas, avanços tecnológicos e movimentos sociais modificam recorrentemente o panorama das comunidades ao redor do mundo. Nesse dinamismo, as variáveis socioeconômicas emergem como instrumentos-chave para decifrar o emaranhado das estruturas sociais, contribuindo para a compreensão acerca das desigualdades existentes, além de possibilitar a identificação de oportunidades e mecanismos de reestruturação das dinâmicas sociais, a fim de moldar sociedades mais justas e inclusivas (Bilan *et al*, 2020).

Holmes (2018) retrata como essas variáveis socioeconômicas ilustram diversos aspectos da sociedade e suas características devem ser analisadas num contexto que explore as relações entre si, de modo que cada uma delas não existe isoladamente e tampouco seus efeitos podem ser mensurados da mesma maneira. Pelo contrário, elas se entrelaçam e influenciam mutuamente, criando uma estrutura complexa de relações que molda as experiências individuais e coletivas, resultando numa teia intrincada, tecida por suas as relações causais e pelos padrões subjacentes que caracterizam as dinâmicas socioeconômicas (Pelegri, 2019; Kergoat, 2021).

A motivação para esta análise aprofundada reside na necessidade de preencher lacunas de conhecimento existentes e forjar uma base sólida para futuras pesquisas e políticas. À medida que as sociedades enfrentam desafios cada vez mais complexos, a compreensão das variáveis socioeconômicas se torna uma ferramenta essencial para orientar intervenções eficazes e equitativas na reorganização dos arranjos institucionais (Bourdieu, 2007).

Essa característica perene dos estudos das relações entre variáveis socioeconômicas se baseia há muito em estudos de diversos campos de estudo, como economia, sociologia, educação, etc. De modo complementar, as teorias econômicas fornecem um ponto de partida para entender a interação entre trabalho, produção e distribuição de recursos, enquanto no

campo da sociologia a compreensão das estratificações sociais oferece uma visão integrada das relações entre estruturas sociais e ação individual (Giddens, 2002).

Desse modo, verifica-se que variáveis socioeconômicas são medidas ou características que capturam aspectos relacionados ao bem-estar, padrão de vida, distribuição de recursos e desigualdades dentro de uma sociedade. Essas variáveis podem incluir indicadores como renda, educação, emprego, acesso a serviços de saúde, moradia, entre outros. Como elemento de fundamentação para a pesquisa, se faz necessário o entendimento acerca de cada variável proposta, num esforço de esclarecer seus aspectos conceituais e principais aplicações de estudo e análise, a seguir.

Variáveis socioeconômicas

Renda

Na economia, o conceito de renda se refere à compensação recebida pelos fatores de produção ao longo de um período determinado (Mankiw, 2005). Verifica-se no autor que os principais fatores de produção compreendem o trabalho, o capital e a terra, cada um recebendo uma forma específica de remuneração. O trabalho é remunerado através do salário, representando a compensação pelos serviços prestados pelos trabalhadores. O capital recebe sua remuneração na forma de lucros ou juros, refletindo o retorno sobre os investimentos realizados em ativos financeiros ou físicos. Por fim, a terra é remunerada mediante aluguéis, que correspondem ao pagamento pelo uso de recursos naturais ou propriedades.

No contexto da mensuração da renda, diferentes abordagens são utilizadas, incluindo a renda pessoal, que representa a soma de todas as receitas recebidas por um indivíduo ou família durante um determinado período, enquanto a renda nacional, representado pelo total de ganhos recebidos por todos os residentes de um país em um determinado período, e o Produto Interno Bruto (PIB), que quantifica o valor total de todos os bens e serviços finais produzidos em uma economia durante um período de tempo específico (Gremaud *et al.*, 2004).

Uma das principais variáveis socioeconômicas para análise de contextos sociais é a renda, cujo entendimento constitui um aspecto fundamental para a compreensão das intrincadas desigualdades econômicas presentes em distintos momentos históricos das sociedades como visto em Ricardo e Marx, no século XIX, por exemplo, assim como Furtado, na década de 1970 no contexto brasileiro, além de tantos outros com variadas abordagens sobre o tema. Quando empregado, esse segmento visa aprofundar a compreensão acerca da distribuição de renda, suas tendências ao longo do tempo e as implicações dessas disparidades

no acesso a recursos e oportunidades. Sua análise é frequentemente realizada a partir de dados quantitativos à luz de fundamentos teóricos econômicos, cuja intenção é promover uma análise mais aprofundada sobre como a renda atua como um indicador crítico na estrutura socioeconômica, como se observa no trabalho de Hoffmann (2001).

Ainda segundo o autor, como a renda desempenha um papel central na análise das variáveis socioeconômicas, ilustrando parte da dinâmica e da estrutura de uma sociedade, sua observação permite compreender a distribuição de recursos, o acesso a oportunidades e as disparidades socioeconômicas presentes em uma determinada população.

A renda é frequentemente utilizada como um indicador-chave para avaliar a desigualdade econômica em uma sociedade. A disparidade de renda entre diferentes estratos sociais pode revelar a extensão das lacunas entre os mais ricos e os mais pobres, ilustrando o panorama da equidade distributiva de uma região ou país (OECD, 2020). Como se verifica em Azhar *et al.* (2014) e Balestra *et al.* (2018), a renda influencia diretamente o acesso a recursos essenciais, como saúde, educação, moradia e alimentação. A análise da relação da renda e do acesso a esses recursos permite compreender as barreiras enfrentadas por diferentes grupos sociais e identificar possíveis pontos de intervenção para promover a igualdade de oportunidades.

Godoi (2022) afirma que a relação entre a renda e a mobilidade social se dá pelo estudo sobre como os efeitos na renda ao longo do tempo afetam a mobilidade social, destacando-se a dinâmica de ascensão ou declínio dentro da estrutura social. Ainda nesse sentido, essas variáveis podem se tornar fenômenos ainda mais complexos de análise quando combinados com avaliações de políticas fiscais, monetárias, etc. Nesse sentido, depura-se que a renda é um fator determinante do padrão de vida de indivíduos e famílias. Assim, a análise dos diferentes níveis de renda relacionados com indicadores de qualidade de vida, como acesso a bens e serviços básicos, saúde e lazer, contribui para a compreensão mais ampla das condições de vida das pessoas.

Ao segmentar a população com base na renda, é possível identificar grupos vulneráveis que podem estar em risco de exclusão social, discriminação ou falta de acesso a serviços essenciais. Essa segmentação permite a formulação de políticas específicas direcionadas para mitigar desigualdades. De acordo com Afonso, Schuknecht e Tanzi (2010), os dados de renda são frequentemente utilizados pelos formuladores de políticas para orientar a alocação de recursos e o desenvolvimento de estratégias para abordar desafios socioeconômicos. Assim, os autores ainda afirmam que a compreensão da distribuição de renda contribui para a eficácia das intervenções governamentais.

De modo complementar, a análise da renda é fundamental para avaliar o desenvolvimento econômico de uma nação ou região. Ela permite a comparação de padrões de renda ao longo do tempo e entre diferentes áreas geográficas, fornecendo informações sobre a prosperidade econômica e suas implicações sociais. Por fim, de acordo com Miller, Yamamori e Zelleke (2023), desponta como um indicador importante na identificação de desigualdades de gênero e étnicas. Assim, ao analisar como diferentes grupos demográficos experimentam variações na renda, é possível formular estratégias para reduzir disparidades e promover a inclusão.

Educação

A educação é reconhecida como um investimento estratégico capaz de gerar retornos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo (Deming, 2018). Esse investimento tem papel relevante para o crescimento econômico sustentável e para o desenvolvimento social. Ao adquirir conhecimento e habilidades por meio da educação, os indivíduos se tornam mais produtivos no mercado de trabalho, o que resulta em um aumento da renda pessoal e contribui para o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) per capita.

Além disso, a educação contribui para a redução da desigualdade social ao oferecer oportunidades de desenvolvimento para todos os membros da sociedade. Quanto aos indivíduos, independentemente de sua origem social, a educação pode ajudar a diminuir disparidades econômicas e promover uma distribuição mais equitativa de recursos e oportunidades, como se observa em Blanden, Doepke e Stuhler (2023).

Segundo Lemos, Dubeux e Pinto (2009), a educação tem papel de destaque – como agente propulsor – quando considerado o contexto da mobilidade social. A investigação se debruça sobre a inter-relação entre nível de escolaridade, renda, ocupação e status social, além de considerar o impacto das políticas educacionais na promoção da equidade. Paralelamente, são frequentemente explorados desafios e disparidades no acesso à educação, que levam em consideração diferentes contextos culturais e regionais, cuja finalidade é contribuir para uma compreensão mais abrangente das dinâmicas socioeconômicas.

A educação desempenha um papel crucial na análise das variáveis socioeconômicas, sendo considerada uma das dimensões fundamentais para compreender a dinâmica e a estrutura de uma sociedade. Sua importância abrange diversas áreas e está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento econômico, social e humano, como se observa em Pencavel (1991). A educação é reconhecida como um mecanismo essencial para a mobilidade social. Indivíduos com maior nível de escolaridade têm maior probabilidade de acessar

oportunidades de emprego melhores, o que pode influenciar positivamente sua posição na estrutura socioeconômica, como se verifica em Pastore, Silva e Cardoso (2000). A análise da relação entre educação e renda permite compreender como o nível educacional de uma pessoa influencia seus ganhos financeiros (Dickson, 2013). Nesse mesmo sentido, ao observar a disparidade salarial entre diferentes níveis de escolaridade oferece é possível compreender ações sobre a equidade no acesso a oportunidades econômicas (Das; Marjit; Kar, 2020; Laforest, 2023).

A educação está diretamente relacionada ao acesso a oportunidades e recursos. Indivíduos com maior educação têm mais chances de participar ativamente na economia, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências que são valorizadas no mercado de trabalho. A educação é um investimento no desenvolvimento do capital humano de uma sociedade. Indivíduos educados são mais propensos a contribuir para a inovação, produtividade e crescimento econômico, tornando-se um ativo valioso para o progresso socioeconômico (Plesca; Summerfield, 2023).

De acordo com Caroz-Armayones (2023), uma distribuição mais equitativa de oportunidades educacionais pode contribuir para a redução das desigualdades sociais. A educação serve como um mecanismo que pode nivelar as diferenças de partida entre os indivíduos, proporcionando a todos uma base sólida para o sucesso. O nível de educação frequentemente influencia as escolhas profissionais de uma pessoa, uma vez que profissões que requerem maior qualificação educacional frequentemente oferecem remuneração mais elevada (Deming, 2023).

A educação está relacionada à participação cívica e política, especialmente ao considerar-se que indivíduos educados tendem a ter uma compreensão mais aprofundada dos assuntos sociais e políticos, de modo a contribuir para uma sociedade mais informada e engajada (Voces; Caínzos, 2022; Mühleck; Hadjar, 2023). Dustkabilovich e Oktyabrovna (2021) afirmam que pessoas com maior nível educacional muitas vezes apresentam maior resiliência a mudanças econômicas, uma vez que a diversificação de habilidades adquiridas por meio da educação pode tornar os indivíduos mais adaptáveis às transformações no mercado de trabalho.

A educação está associada à melhoria da saúde e da qualidade de vida. Essa abordagem tem resultado em pesquisas como de Arrospide *et al.* (2019), Lovdén *et al.* (2020) e Cárdenas-Fuentes *et al.* (2021) cujos resultados indicam que indivíduos com maior nível educacional tendem a adotar comportamentos saudáveis, tomar decisões informadas sobre cuidados de saúde e ter acesso a melhores condições de vida. A educação é um pilar

fundamental para o desenvolvimento sustentável, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, capazes de enfrentar desafios socioeconômicos e promover práticas sustentáveis.

A variável educação é um elemento chave na realização de análises socioeconômicas, pois transcende a esfera individual e permeia aspectos amplos da sociedade, com reflexos sobre a economia, a equidade social e o desenvolvimento humano. Estudos como de Moreira e Dos Santos (2020) ilustram que o investimento em educação não se restringe em promover o crescimento econômico, de modo que seus efeitos alcançam ações que contribuem para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis.

Emprego

Na economia, o emprego se refere à ocupação de um indivíduo em uma atividade produtiva que gera renda, que pode ser realizada em diversos setores da economia, como indústria, comércio, serviços, agricultura, entre outros (Junakar, 2004). Ainda segundo o autor, essa ocupação implica uma relação entre um trabalhador e um empregador, na qual o trabalhador oferece seus serviços em troca de remuneração. Ou seja, implica que o trabalhador dedique uma certa quantidade de tempo e esforço para realizar tarefas específicas determinadas pelo empregador, em conformidade com um contrato de trabalho ou acordo verbal. Assim, nota-se que o emprego é essencial para a distribuição de recursos humanos e para a produção de bens e serviços em uma economia. O nível de emprego em uma sociedade é frequentemente usado como um indicador-chave de saúde econômica, pois afeta diretamente o padrão de vida das pessoas, a distribuição de renda e diversos outros aspectos socioeconômicos (Kapp, 1975; Mies; Gold, 2021).

No âmbito econômico, o conceito de emprego abarca diversas definições, sendo a mais difundida aquela adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Indivíduos são considerados empregados se, durante a semana de referência, desempenharem alguma atividade remunerada, independentemente da duração do trabalho, desde que recebam pagamento em dinheiro, em espécie, ou mesmo benefícios decorrentes de trabalho não executado, como férias ou licença médica (IBGE, 2014).

Ainda como se verifica em ITO (2013), a remuneração, elemento central do emprego, pode assumir diversas formas, como salário fixo, comissões ou horas extras, variando de acordo com a natureza da atividade e o contrato estabelecido. O objetivo primordial do trabalho é gerar produtividade, isto é, produzir bens ou serviços que atendam às demandas da sociedade, contribuindo assim para o crescimento econômico e a competitividade das empresas.

É importante também considerar a formalidade do emprego. O emprego formal é caracterizado pelo registro em carteira de trabalho e contribuição para a Previdência Social, garantindo ao trabalhador acesso a direitos e benefícios trabalhistas. Por outro lado, o emprego informal ocorre na ausência de registro em carteira, privando o trabalhador dos mesmos direitos e benefícios assegurados ao emprego formal (IBGE, 2014).

O escopo desta variável se concentra nas taxas de emprego e desemprego, que refletem a saúde econômica de uma sociedade. Explora-se não apenas o impacto a nível individual, mas também as implicações de ordem mais ampla para a coesão social e o bem-estar. Este enfoque proporciona uma compreensão aprofundada das dinâmicas socioeconômicas, destacando a interconexão entre a estabilidade econômica e os aspectos sociais subjacentes (Cardoso, 2022).

Ainda segundo o autor, a variável emprego é elemento-chave na análise de variáveis socioeconômicas, uma vez que sua dinâmica influencia significativamente a estrutura e o funcionamento de uma sociedade. O emprego é um indicador-chave do bem-estar econômico das populações, uma vez que o acesso ao emprego está diretamente relacionado à capacidade de indivíduos e famílias de satisfazerem suas necessidades básicas e melhorarem sua qualidade de vida.

A estabilidade econômica de uma sociedade está intrinsecamente ligada à taxa de emprego. Como se verifica no trabalho de Pinto (2020), isso se dá em função de que altas taxas de emprego geralmente contribuem para a estabilidade social, reduzindo a pressão sobre os sistemas de seguridade social e minimizando a ocorrência de problemas sociais relacionados ao desemprego.

O emprego é a principal fonte de renda para a maioria das pessoas e tem relação direta com a inclusão social, dada a condição de participação ativa dos indivíduos na economia (Rosa *et al.* 2021). Seu oposto também se verifica, uma vez que a falta de oportunidades de emprego pode resultar em exclusão social, com reflexos negativos sobre aspectos individuais e coletivos dos cidadãos, como o distanciamento social, cultural e econômico entre as classes (Cabral; Veronese, 2020).

Como se verifica nos trabalhos de Rodrigues *et al.* (2020), Lima (2021), a perspectiva auxilia na compreensão das desigualdades de renda e o acesso desigual a oportunidades econômicas, em especial quando considerados na análise grupos que enfrentam discriminação no mercado de trabalho, como portadores de necessidades especiais, indivíduos em processo de ressocialização, mudança de carreira, idosos, etc. que podem dispor de menos

oportunidades de emprego e, conseqüentemente, enfrentar desafios socioeconômicos significativos.

Ao considerar a análise do emprego, uma possível classificação e interpretação frequentemente encontrada na literatura é o tipo de emprego e as oportunidades associadas a ele, além de seu papel na mobilidade social. Nesse sentido, empregos que oferecem oportunidades de avanço e desenvolvimento profissional podem facilitar a ascensão social, enquanto a falta de oportunidades pode dificultar essa mobilidade, como visto em Pastore (1976), Pastore, Silva e Cardoso (2000), Fontes (2022), entre outros. Assim, a qualidade do emprego, incluindo condições de trabalho, salários e benefícios, está diretamente relacionada à qualidade de vida dos trabalhadores.

O emprego é uma força motriz no desenvolvimento econômico e a avaliação da sua distribuição em setores estratégicos e emergentes permite identificar áreas de crescimento e inovação, impulsionando o progresso econômico de uma sociedade (Sesso Filho *et al.*, 2022). A taxa de emprego também influencia a capacidade de uma sociedade em absorver choques econômicos, como recessões. Nesse sentido, uma economia com altas taxas de emprego de qualidade pode apresentar maior capacidade de seus indivíduos em mitigar os efeitos negativos das crises, dado que nesse cenário os trabalhadores têm uma base financeira estável para enfrentar as oscilações no ciclo econômico (Pappa, 2009; Maclachlan; Lamarche; Srinath, 2017; Khieu, 2018).

Por fim, a análise da variável emprego orienta a formulação de políticas públicas e intervenções governamentais direcionadas para promover o emprego, reduzir o desemprego e abordar desigualdades no mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico.

Saúde

Conceitualmente, a saúde pode ser entendida como um bem público cuja importância transcende os interesses individuais, gerando retornos tanto para os indivíduos quanto para o coletivo (Sørensen *et al.*, 2012). Ademi *et al.* (2021) afirmam que esses retornos podem ser avaliados sob diferentes prismas, destacando-se três aspectos principais: primeiramente, a saúde impacta diretamente a produtividade econômica, uma vez que indivíduos saudáveis tendem a ser mais capazes de desempenhar suas atividades laborais com eficiência, resultando em um aumento na produção e, conseqüentemente, no Produto Interno Bruto (PIB) per capita.

Ademais, investimentos em saúde promovem a prevenção de doenças e a redução da necessidade de cuidados médicos, o que se traduz em uma diminuição dos custos para o

sistema de saúde como um todo (Ademi *et al.*, 2021). Dessa forma, a saúde não apenas preserva recursos financeiros, mas também contribui para a sustentabilidade dos sistemas de saúde.

A variável saúde é um dos indicadores utilizados para a mensuração da qualidade de vida de uma sociedade, pois a identificação em maior ou menor grau de disparidades no acesso a serviços de saúde destaca suas implicações para diversos grupos sociais de determinada região. Além disso, sua análise proporciona a reflexão acerca de soluções que tenham como objetivo aprimorar a equidade no setor de saúde, considerando as complexidades inerentes ao sistema (Viana; Silva; Scheffer, 2011; Gadelha, 2022).

Nessa perspectiva, a análise da saúde em conjunto com outras variáveis socioeconômicas apresenta conexões com diversos aspectos que afetam tanto o indivíduo quanto a sociedade como um todo. Como apresentado por Gadelha (2022), a saúde é um determinante fundamental da qualidade de vida e bem-estar. Assim, indivíduos saudáveis tendem a ter uma melhor qualidade de vida, maior capacidade funcional e satisfação pessoal, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico.

O estudo da saúde é temática central na relação com o trabalho há anos. Como se verifica em Brêtas e Oliveira (2000) e, mais recentemente, em Santos *et al.* (2020), a saúde dos trabalhadores está diretamente relacionada à produtividade e ao desempenho no trabalho, uma vez que indivíduos saudáveis são mais capazes de manter um nível consistente de produtividade, reduzindo os impactos econômicos associados a absenteísmo e aposentadorias precoces devido a problemas de saúde.

De modo complementar, o dispêndio com saúde pode representar uma parcela significativa dos gastos previstos no orçamento familiar. Essa proposição está relacionada com outros elementos de análise como a disponibilidade de renda dos indivíduos e o impacto do gasto com saúde sobre outras necessidades essenciais, como transporte, educação, alimentação, entre outros (Moraes *et al.*, 2022).

Ao considerar a variável saúde no estudo da relação de fatores socioeconômicos é possível identificar aspectos que tangem a temática da desigualdade social, como se observa em Chiavegatto Filho e Laurenti (2013). Tal abordagem permite compreender a forma como determinados grupos socioeconômicos podem enfrentar disparidades significativas em termos de acesso a cuidados de saúde, incidência de doenças e resultados de saúde, destacando a necessidade de intervenções direcionadas. A análise da variável saúde permite avaliar o acesso a serviços de saúde, mais especificamente sob a ótica de como barreiras

socioeconômicas – como falta de seguro de saúde, transporte ou informação – podem impactar a capacidade das pessoas de buscar tratamento adequado (Júnior; Neto, 2022).

Outro componente crítico para o desenvolvimento socioeconômico a longo prazo é a saúde infantil, como se verifica em Justino *et al.* (2019). A análise da saúde na infância permeia o entendimento sobre desafios potenciais que podem afetar o desenvolvimento cognitivo e físico das crianças. De modo contínuo, é possível identificar seu desdobramento ao longo dos anos, considerando-se como a saúde influencia o desempenho acadêmico e a participação no sistema educacional.

Mais recentemente em função da pandemia de COVID-19, o estudo acerca de epidemias e pandemias e seus impactos na saúde e na economia tem experimentado um crescimento considerável. Como se observa no estudo de Costa (2020), a análise do fator saúde é exerce papel de centralidade para compreender como eventos de saúde pública afetam a estabilidade econômica, o emprego e o acesso a recursos. Em complemento, Santos, Turra e Noronha (2019) mostram a saúde desempenha um papel importante na demografia e no envelhecimento populacional, dado que populações mais saudáveis podem experimentar um envelhecimento mais ativo e prolongado, enquanto problemas de saúde podem impactar as dinâmicas demográficas.

Habitação

Como se verifica em Aalbers e Christophers (2014), a habitação é reconhecida como um bem essencial e um importante fator de produção. Nesse sentido, os autores discorrem que, na qualidade de bem essencial, a habitação desempenha um papel fundamental no bem-estar das pessoas, fornecendo abrigo, segurança e conforto. Enquanto fator de produção, a habitação é crucial para a produtividade dos trabalhadores, pois um ambiente residencial adequado contribui significativamente para a saúde física e mental dos indivíduos.

Consequentemente, a habitação pode ser conceituada como o conjunto de bens e serviços que satisfazem as necessidades de moradia da população, num conjunto engloba diversos elementos, tais como unidades habitacionais, que incluem casas, apartamentos, vilas, entre outros (Henilane, 2016). Além disso, abarca infraestrutura essencial, como redes de água, luz, esgoto e transporte, que são indispensáveis para garantir a funcionalidade e a habitabilidade dos espaços residenciais. Por fim, serviços complementares, como coleta de lixo, segurança e limpeza pública, também integram o conceito de habitação, contribuindo para a qualidade de vida e o bem-estar dos residentes.

Na análise das condições habitacionais alguns elementos podem ser considerados para a identificação do perfil de acordo com a proposta de estudos. Essa perspectiva possibilita que sejam identificados elementos como a posse de imóvel, o tipo de residência e o acesso a serviços básicos para a configuração da estrutura socioeconômica de uma comunidade, por exemplo. A ampliação dos estudos sobre a variável, assim como a conexão dessa variável com outras características socioeconômicas promove a ampliação do entendimento dos fenômenos que retratam a qualidade de vida dos indivíduos ou de uma população (Marguti, 2018).

A posse de uma casa ou algum outro tipo de imóvel muitas vezes está relacionada à riqueza e estabilidade econômica. A compreensão desses padrões de propriedade de habitação retrata como a riqueza é distribuída entre diferentes grupos e como a posse de casa pode influenciar o status socioeconômico, como se verifica em Rezende Pinto e Zampier (2014). A qualidade dessas habitações se relaciona ao acesso a serviços básicos, como água potável, saneamento e eletricidade, que, por fim, ilustram o panorama de desigualdades no acesso a condições de vida adequadas.

Condições inadequadas de habitação podem ter impactos na saúde da população. Como se verifica em Pasternak (2016), o estudo dessa temática permite identificar áreas em que melhorias na habitação podem contribuir para a promoção da saúde e prevenção de doenças, ao identifica a relação entre o domicílio e doenças transmissíveis, necessidades fisiológicas, os riscos de acidentes domésticos e a influência da moradia na saúde mental. Assim como os aspectos habitacionais necessários para fomentar a saúde e o bem-estar dos residentes.

A habitação frequentemente apresenta desigualdades entre áreas urbanas e rurais, assim como diferenças nas condições de moradia entre esses ambientes podem destacar disparidades no acesso a recursos e oportunidades, que são influenciadas por acesso à energia elétrica, internet, água corrente, água potável e tantos outros aspectos (Resende; Ferreira; Fernandes, 2018). Nesse sentido, os autores ainda complementam que a habitação também pode influenciar a educação, pois condições inadequadas ou ausência de recursos específicos podem prejudicar o ambiente de aprendizado.

A segregação residencial, baseada em fatores como renda e etnia, influencia a dinâmica social e econômica de uma região. Esse padrão de diferenciação é quase que inerente às relações sociais modernas e a identificação de padrões de segregação possibilita ao poder público a proposição de intervenções para promover a integração (Medeiros, 2013). Autores como Negri (2010), Carvalho Dias e Façanha (2020) e Damasceno e Goulart (2023)

afirmam que a análise da habitação tem condição de orientar o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a moradia, assim como compreender as necessidades habitacionais da população contribui para a formulação de estratégias eficazes para abordar questões de moradia inadequada, mitigar a gentrificação e promover a equidade.

Gênero

O conceito de gênero abrange as características sociais e culturais que estabelecem distinções entre homens e mulheres e pessoas não-binárias, em estudos mais recentes (Eisend, 2019). Tais distinções são fruto de construções sociais que se desenvolvem em conformidade com as particularidades culturais, temporais e sociais. Nesse contexto, a percepção e a valorização das atribuições e papéis atribuídos a cada gênero são modeladas por normas, expectativas e práticas sociais que podem variar significativamente de acordo com a cultura predominante, o período histórico e o ambiente social específico em que estão inseridos (Lindqvist; Sendén; Renström, 2021).

A exploração minuciosa da variável gênero e etnia destaca as persistentes desigualdades salariais, disparidades no acesso a oportunidades e os desafios enfrentados por diferentes grupos sociais. Torna-se possível, assim como visto em Moss (2002), compreender como essas variáveis influenciam a estrutura socioeconômica, propondo estratégias para promover a igualdade.

A variável gênero destaca as disparidades e desigualdades que existem entre homens e mulheres em diversas esferas da sociedade. Diversos estudos acerca do tema propõem a compreensão das desigualdades salariais entre homens e mulheres ao longo dos anos (De Assis; Alves, 2014; Madalozzo; Artes, 2017; Federici, 2021). Esses trabalhos, proporcionam a análise dos diferenciais de remuneração, assim como a existência de disparidades econômicas e destacam a necessidade de abordar questões relacionadas à equidade salarial.

O trabalho de Marques e Ferreira (2015) apresenta um comparativo entre os gêneros para exprimir as diferenças no mercado de trabalho, por meio de barreiras à entrada, discriminação e estereótipos, cujos reflexos impactam significativamente as oportunidades de emprego para ambos os sexos. As autoras discorrem sobre como a distribuição de homens e mulheres em setores específicos da economia é um componente da análise socioeconômica, assim como a representação de homens e mulheres em posições de liderança em empresas, organizações e cargos políticos, em geral num panorama de sub-representação de mulheres nessas posições.

O gênero também tem influência sobre as escolhas profissionais e acadêmicas dos indivíduos, seja pelas escolhas em cursos e linhas de formação no ensino superior, seja pelas áreas de atuação dentro do mercado do trabalho (Lima *et al.*, 2017). Como um exemplo da divisão do trabalho de acordo com os gêneros verifica-se o trabalho não remunerado, que historicamente e socialmente é uma função realizada por mulheres em atividades domésticas e de cuidado, determinada por elementos sociais da constituição da vida em sociedade.

Ademais, o gênero também impacta o acesso de homens e mulheres a recursos financeiros, como empréstimos, investimentos e propriedade. Nesse cenário, desigualdades de acesso podem afetar a autonomia econômica das mulheres, como se verifica em Soares (2011). A relação entre duas variáveis socioeconômicas também permite compreender a diferença entre os gêneros, como por exemplo, se considerada a variável saúde. Nesse caso, complementando-se o estudo, é possível identificar desafios específicos enfrentados por homens e mulheres em termos de acesso a cuidados de saúde, prevenção de doenças e qualidade de vida (Fonseca, 2005; Alves *et al.*, 2011).

Outro fator analisado é a violência de gênero e suas implicações econômicas, uma vez que a violência pode ter impactos significativos no bem-estar e na capacidade das vítimas de participar plenamente na sociedade (Bartz, 2022). A sua utilização como ferramenta de análise compõe o escopo obrigatório para a formulação de políticas públicas e iniciativas voltadas para a promoção da equidade de gênero, a criação de estratégias eficazes de combate à discriminação e à desigualdade de gênero.

No que tange o estudo do gênero na educação, verifica-se no estudo de Khan, Fazal e Nazir (2024) o impacto do gênero e das características socioeconômicas no desempenho acadêmico de estudantes universitários, revelando que fatores como qualificações parentais, renda, tipo de trabalho e posição social da família não afetam o desempenho acadêmico com base no gênero. Os autores afirmam que, independentemente da classe social dos pais, a qualidade dos locais de aprendizagem tem um impacto significativo no sucesso acadêmico dos alunos, sugerindo um forte envolvimento dos pais nos estudos.

Em suma, verifica-se na literatura que as variáveis socioeconômicas desempenham um papel importante no contexto educacional, influenciando diretamente o acesso a recursos educacionais, oportunidades de aprendizagem e o ambiente socioeconômico em que os indivíduos estão inseridos, como se observa em Plesca e Summerfield (2023). Em primeiro lugar, o acesso a recursos educacionais, como livros, materiais escolares e acesso à internet, é fortemente determinado por variáveis socioeconômicas, como renda familiar e nível educacional dos pais. Famílias de baixa renda podem enfrentar dificuldades para proporcionar

esses recursos aos seus filhos, limitando suas oportunidades de aprendizagem, mesmo com esforços governamentais para mitigar essas circunstâncias (Caswell *et al.*, 2008, Dutta, 2016). Ademais, os autores destacam que a qualidade dos recursos educacionais disponíveis pode variar significativamente de acordo com o contexto socioeconômico, com escolas em áreas de baixa renda muitas vezes enfrentando deficiências de financiamento e, portanto, menos recursos disponíveis para oferecer uma educação de alta qualidade.

Em segundo lugar, o ambiente de aprendizagem em casa também desempenha um papel importante no desenvolvimento dos estilos de aprendizagem dos alunos. Dinâmicas familiares e o ambiente doméstico podem influenciar significativamente a motivação e o engajamento dos alunos nos estudos, como visto em Ribeiro (2016), Kohatsu, Ramos e Ramos (2020) e Nogueira (2021). Em famílias com maior estabilidade socioeconômica, os pais podem ser mais propensos a dedicar tempo e recursos para estimular o aprendizado de seus filhos, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico. Por outro lado, estudantes de famílias com dificuldades financeiras podem enfrentar mais desafios em casa, como falta de espaço adequado para estudar e preocupações com segurança alimentar, que podem afetar sua capacidade de se concentrar nos estudos e absorver novos conhecimentos (Vasconcelos *et al.*, 2021).

Em complemento, o estresse financeiro pode ter um impacto significativo no bem-estar socioemocional dos alunos, afetando seus estilos de aprendizagem, como proposto por Silva e Ciasca (2021). Preocupações sobre necessidades básicas não atendidas, como alimentação adequada ou moradia estável, podem desviar a atenção dos alunos dos estudos e dificultar sua capacidade de se concentrar e aprender. O estresse financeiro também pode contribuir para problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, que, por sua vez, podem prejudicar ainda mais o desempenho acadêmico e os estilos de aprendizagem dos alunos (Arrospide *et al.*, 2019).

Por fim, as disparidades no sistema educacional, muitas vezes associadas a variáveis socioeconômicas, também podem afetar os estilos de aprendizagem dos alunos. Verifica-se há anos, como em Tooley e Dixon (2007) e Plesca e Summerfield (2023), que escolas localizadas em áreas de baixa renda podem enfrentar desafios adicionais, como altas taxas de rotatividade de professores e falta de recursos educacionais, limitando as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Além disso, as disparidades no sistema educacional podem se manifestar em diferenças nas expectativas dos professores em relação aos alunos de diferentes origens socioeconômicas, influenciando a forma como são ensinados e avaliados.

3.2 Estilos de aprendizagem

A conceituação de estilos de aprendizagem denota uma perspectiva intrínseca à individual 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 no tocante à aceitação e respaldo empírico dessas teorias.

Destarte, 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 como 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, auditivo, leitura/escrita e cinestésico. Esta 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 de estímulos visuais. O estilo auditivo é presente em indivíduos que são 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 como 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 diversidade 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 (1982), construído sobre o arcabouço teórico de Kolb, identificaram 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.

Os autores identificaram quatro estilos de aprendizagem - ativista, reflexivo, teórico e pragmático. 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 recomendação é que compreender o estilo predominante permite otimizar a aprendizagem, adaptando métodos para alinhar-se às preferências individuais. Este modelo, que guarda semelhança no 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.

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. Este modelo identifica quatro estilos de aprendizagem 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 desenvolver-se 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, conceptualização 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 em divergente, assimilador, convergente e acomodador com base em preferências sensoriais e modos de processamento cognitivo. Martín Díaz e Kempa (1991, p. 3) 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 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 observação reflexiva, concentra-se na criação de modelos teóricos de forma concisa e lógica. Por fim, o estilo acomodador, caracterizado pela experiência concreta e 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. Este entendimento é crucial para educadores e formadores, permitindo a personalização de abordagens pedagógicas de acordo com as preferências individuais, otimizando assim 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.
VARC	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: elaboração própria

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.

A relação entre variáveis socioeconômicas e a educação no ensino superior é profundamente enraizada e complexa, refletindo uma interseção intrincada de fatores individuais, familiares, comunitários e estruturais que moldam as oportunidades educacionais em uma sociedade (Deitos, 2010). Verifica-se em Deitos, Lara e De Barros (2016) que esta análise aprofundada requer uma abordagem holística que leve em consideração não apenas as disparidades de renda, mas também a distribuição desigual de recursos, capital cultural e acesso a oportunidades educacionais.

Em nível individual, variáveis como renda familiar, nível de escolaridade dos pais, acesso a recursos educacionais e capital cultural desempenham um papel crucial no acesso e sucesso no ensino superior. Famílias com maior renda têm mais probabilidade de oferecer aos seus filhos acesso à educação pré-escolar de qualidade, tutores particulares, materiais educacionais suplementares e oportunidades de enriquecimento acadêmico (RIBEIRO, 2016). Além disso, o capital cultural, que inclui habilidades linguísticas, conhecimento sobre o sistema educacional e redes de contatos, pode ser transmitido de geração em geração em famílias mais privilegiadas, conferindo uma vantagem adicional aos jovens na busca por oportunidades educacionais (Nogueira, 2021).

No entanto, mesmo dentro de um mesmo estrato socioeconômico, existem nuances importantes que podem impactar o acesso ao ensino superior. Como exemplo, Kohatsu, Ramos e Ramos (2020) afirmam que estudantes de famílias imigrantes ou de minorias étnicas podem enfrentar barreiras adicionais devido a questões linguísticas, culturais ou

discriminatórias. De modo semelhantes, Damasceno e Cruz (2021) demonstram que estudantes com necessidades especiais podem enfrentar desafios únicos que requerem recursos educacionais específicos para garantir seu sucesso no ensino superior.

Em nível coletivo, a qualidade das escolas e a disponibilidade de programas de apoio acadêmico desempenham um papel fundamental no acesso ao ensino superior, dado que comunidades mais prósperas geralmente têm escolas com melhor infraestrutura, professores mais qualificados e uma variedade de atividades extracurriculares que enriquecem a experiência educacional dos alunos (Silva; Ciasca, 2021). Por outro lado, Vasconcelos *et al.* (2021) demonstraram que comunidades economicamente desfavorecidas muitas vezes enfrentam desafios como infraestrutura escolar precária, altas taxas de evasão escolar e falta de acesso a programas de suporte, o que pode limitar as oportunidades de acesso e sucesso no ensino superior para seus jovens.

Além dos fatores individuais e comunitários, existem também fatores estruturais mais amplos que influenciam a relação entre variáveis socioeconômicas e educação no ensino superior. Políticas governamentais, como financiamento educacional, políticas de admissão e programas de assistência estudantil, desempenham um papel significativo na determinação do acesso equitativo ao ensino superior. Ferreira (2020) afirma que políticas de cotas ou programas de bolsas de estudo baseados em critérios socioeconômicos podem ajudar a mitigar as desigualdades de acesso ao ensino superior. No entanto, essas políticas nem sempre são implementadas de forma eficaz ou abrangente, e podem ser alvo de controvérsias políticas e sociais (Coimbra; Silva; Costa, 2021).

Ainda de acordo com os autores, promover a equidade educacional no ensino superior requer não apenas políticas específicas de inclusão, mas também esforços mais amplos para abordar as desigualdades socioeconômicas em toda a sociedade. Isso inclui investimentos em educação infantil, apoio acadêmico para estudantes de comunidades desfavorecidas, garantia de acesso igualitário a recursos educacionais e reformas políticas que busquem reduzir as disparidades de renda e oportunidades. Ao reconhecer e abordar essas complexas interações entre variáveis socioeconômicas e educação no ensino superior, é possível trabalhar para construir um sistema educacional mais inclusivo e equitativo para todos os membros da sociedade.

Em suma, a complexidade da relação entre variáveis socioeconômicas e educação no ensino superior exige uma abordagem holística, considerando fatores individuais, familiares, comunitários e estruturais. Enquanto políticas governamentais podem oferecer soluções como cotas e programas de assistência, é crucial reconhecer a necessidade de esforços mais amplos

para promover a equidade educacional em toda a sociedade, desde investimentos na educação infantil até reformas políticas para reduzir as disparidades socioeconômicas.

4 METODOLOGIA

A pesquisa proposta tem natureza exploratória e descritiva, utilizando-se de análise quanti-qualitativa. A amostra da pesquisa conta com os 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 imediatamente após aprovação do Comitê de Ética Institucional. O prazo previsto para aplicação da pesquisa junto aos alunos será de três dias úteis, com sua realização *in loco* para a coleta dos dados a partir de fontes primárias. A população de alunos do curso de Gastronomia do campus conta com um total de 150 indivíduos. A amostra levantada por meio da pesquisa totalizou 112 respondentes, equivalente a 74,67% do total de alunos do campus.

Para o levantamento da literatura, a busca por livros e artigos científicos se deu nas bases digitais acadêmicas, como Web of Science, Google Acadêmico, Scopus e Scielo. A bibliografia foi estruturada em 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 realizada por palavras-chave relacionadas aos temas: estilos de aprendizagem, *learning styles*, Kolb, determinantes da aprendizagem, ensino superior, variáveis socioeconômicas, *learning determinants*, *higher education* e *socioeconomic variables*.

A pesquisa foi realizada *in loco*, aplicada por meio virtual. Os alunos foram convidados a participar da pesquisa, iniciando-se com a apresentação do Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cuja apresentação introduz a finalidade e a dinâmica da pesquisa, além de esclarecer os riscos, de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, a partir das diretrizes relativas à ética em pesquisa em ciências humanas e sociais (Brasil, 2016). A duração estimada de toda a pesquisa foi de 40 a 50 minutos, enquanto sua aplicação efetiva levou entre 10 e 15 minutos.

Para a coleta dos dados relativos aos estilos de aprendizagem, houve a aplicação inicial do questionário adaptado por Kolb (1984), construído no formato de escala Likert. Segundo Nogueira (2002), a escala Likert é um instrumento psicométrico utilizado para mensurar atitudes, crenças e opiniões, frequentemente utilizada para realização de pesquisas mercadológicas. Ela é classificada como uma escala ordinal, permite a ordenação das respostas de acordo com o nível de concordância ou discordância com uma 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, 184). 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 conta com doze itens, compostos por quatro asserções para classificação em cada um, como se verifica no Apêndice A.

Na segunda etapa da coleta dos dados, o levantamento passa a ser direcionado às características socioeconômicas dos respondentes. Nesse caso, são observadas as variáveis gerais no quadro 2, com a síntese de seus descritivos e respectivos autores para fundamentação das hipóteses. Essa etapa consiste na aplicação de um questionário estruturado que conta com 25 questões, de múltipla escolha ou de atribuição de valor numérico, a depender do tipo de variável socioeconômica levantada. As hipóteses e variáveis podem ser encontradas abaixo quadro 2, enquanto o questionário com as perguntas que derivaram dessa abordagem teórica pode ser verificado no Apêndice B.

Hipóteses e Variáveis

Nível de Renda Familiar (H1): A renda familiar não apenas determina o acesso a recursos educacionais adicionais, mas também está associada a fatores como nutrição, saúde, estabilidade de moradia e qualidade do ambiente de estudo em casa, todos os quais podem influenciar os estilos de aprendizagem dos alunos (Azhar *et al.*, 2014; Balestra, 2018; Ilie; Rose; Vignoles, 2021). Além disso, a renda familiar pode afetar a motivação dos alunos, suas expectativas em relação ao futuro e seu nível de autoconfiança acadêmica (França, 2022).

Nível de Escolaridade dos Pais (H2): O nível de escolaridade dos pais está correlacionado com a valorização da educação dentro do ambiente familiar, o que pode moldar atitudes e comportamentos relacionados ao estudo. Além disso, pais com maior escolaridade tendem a ter habilidades cognitivas e linguísticas mais avançadas (Deming, 2023), o que pode facilitar o apoio educacional prestado aos filhos e promover um ambiente familiar mais estimulante para o aprendizado (Sharma; Jha, 2014; Azhar *et al.*; 2014; Idris; Hussain; Ahmad, 2020).

Situação de Emprego dos Pais (H3): A estabilidade do emprego dos pais influencia a segurança financeira e emocional da família, afetando a disponibilidade de recursos para apoio educacional, como materiais escolares, aulas particulares e atividades extracurriculares, visto em Rege, Telle e Votruba (2011). Além disso, o estresse associado à instabilidade do emprego pode impactar negativamente o ambiente familiar e a qualidade do suporte emocional fornecido aos alunos (Azhar *et al.*; 2014).

Tipo de Habitação (H4): O tipo de habitação pode determinar a disponibilidade de espaços adequados para o estudo, bem como a qualidade do ambiente físico em que os alunos vivem e estudam (Black; Machin, 2011; Gingrich; Ansell, 2014). Ambientes tranquilos, bem iluminados e organizados podem promover a concentração e o foco durante as atividades de aprendizagem, enquanto ambientes superlotados, barulhentos ou inseguros podem dificultar o processo de aprendizagem.

Local de Residência (H5): O contexto do ambiente local pode oferecer acesso a recursos educacionais adicionais, como bibliotecas, museus, instituições culturais e programas comunitários, que podem enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. Além disso, fatores como segurança, qualidade da infraestrutura e disponibilidade de espaços de lazer podem influenciar indiretamente os estilos de aprendizagem dos alunos (Logan; Burdick-Will, 2017; Sumida; Kawata, 2021).

Acesso à Tecnologia (H6): Cloete (2017), afirma que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais importante na educação moderna, fornecendo acesso a uma vasta gama de recursos educacionais online, ferramentas de colaboração e plataformas de aprendizagem interativa. Alunos com acesso à tecnologia podem explorar diferentes estilos de aprendizagem, participar de atividades educacionais inovadoras e desenvolver habilidades digitais essenciais para o século XXI (Cloete, 2017; Carstens *et al.*, 2021).

Ocupação dos Pais (H7): Azhar *et al.* (2014) também destacam que a ocupação dos pais pode influenciar a exposição dos alunos a diferentes ambientes de trabalho, redes sociais e expectativas em relação ao futuro. Pais com ocupações relacionadas à educação ou áreas de alto status profissional podem transmitir valores e aspirações educacionais elevadas aos filhos, influenciando seus estilos de aprendizagem e perspectivas de carreira (Plasman *et al.*, 2021).

Endividamento Familiar (H8): O endividamento familiar pode gerar estresse financeiro e preocupações relacionadas à segurança econômica da família, afetando o bem-estar emocional dos alunos e sua capacidade de concentração e aprendizagem. Além disso, o endividamento excessivo pode limitar o acesso a recursos educacionais adicionais e

oportunidades de enriquecimento educacional, prejudicando os estilos de aprendizagem dos alunos (Legge; Heynes, 2009; Loibl, 2019).

Acesso a Alimentação Nutritiva (H9): Uma alimentação saudável fornece os nutrientes necessários para o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional dos alunos, afetando sua capacidade de concentração, memória e desempenho acadêmico (Azetsop; Joy, 2013; McIntyre; Kwok; Patten, 2018). Ainda se verifica nos autores que a alimentação nutritiva está associada a níveis mais baixos de fadiga, melhorias na saúde mental e maior resistência a doenças, fatores que podem influenciar diretamente os estilos de aprendizagem dos alunos.

Hábito de Leitura (H10): Ao longo dos anos diversos estudos buscaram compreender como o hábito de leitura está relacionado ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, compreensão textual, criatividade e imaginação (Smith, 1990) – todos os quais são componentes essenciais dos estilos de aprendizagem dos alunos. Além disso, a leitura regular pode promover o pensamento crítico, a análise de informações e a expansão do vocabulário, impactando positivamente a capacidade dos alunos de assimilar e aplicar novos conhecimentos (Fatiloro *et al.*, 2017; Diets; Sengkey, 2023).

Acesso a Espaços de Estudo Adequados (H11): A disponibilidade de espaços dedicados ao estudo, como uma mesa de estudos ou uma biblioteca tranquila, pode proporcionar um ambiente propício ao aprendizado, promovendo a concentração, organização e produtividade dos alunos durante as atividades de estudo (Legrow *et al.*, 2023; Papaioannou *et al.*, 2023). Ambientes de estudo adequados podem facilitar a revisão ativa, a prática de habilidades e a consolidação de conceitos, impactando positivamente os estilos de aprendizagem dos alunos.

Acesso a Transporte (H12): O acesso a transporte confiável e acessível pode garantir a frequência escolar e a participação em atividades educacionais extracurriculares, promovendo o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, o acesso a transporte pode reduzir o estresse e a ansiedade relacionados ao deslocamento, criando um ambiente mais propício ao aprendizado, como visto em Sanchez, Stolz e Ma (2004) e Bierbaum, Karner e Barajas (2021).

Acesso à Internet de Alta Velocidade em Casa (H13): O acesso à internet de alta velocidade em casa é fundamental para a participação eficaz em atividades educacionais online e o acesso a recursos educacionais digitais (Kingston, 2013). Alunos que têm acesso a internet de alta velocidade podem participar de aulas virtuais, acessar materiais de estudo online e colaborar em projetos de pesquisa, o que pode enriquecer seus estilos de aprendizagem e promover habilidades digitais essenciais para o século XXI. Portanto,

verifica-se em Nodrum e Garcia (2023) que o acesso à internet de alta velocidade em casa pode influenciar positivamente os estilos de aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades adicionais de aprendizado e interação com o conteúdo educacional.

Apoio dos Pais para o Estudo (H14): O apoio ativo dos pais nas atividades de estudo pode promover uma atitude positiva em relação ao aprendizado e reforçar a autoconfiança dos alunos em suas habilidades acadêmicas (Mo; Singh, 2008). De acordo com Chohan e Khan (2010), pais que oferecem suporte emocional e acadêmico, como auxílio na resolução de tarefas, revisão de lições e acompanhamento do desempenho escolar, podem contribuir para o desenvolvimento de hábitos de estudo eficazes e promover uma abordagem mais estruturada e organizada para o aprendizado. Portanto, o apoio dos pais para o estudo pode influenciar positivamente os estilos de aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes suporte adicional e incentivando o comprometimento com o sucesso acadêmico (Thomas *et al.*, 2021).

Disponibilidade de Materiais Educacionais (H15): A disponibilidade de uma ampla variedade de materiais educacionais, como livros didáticos, computadores, e materiais de arte e ciências, pode enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. Alunos que têm acesso a esses materiais tendem a ter estilos de aprendizagem mais diversificados e enriquecidos. Por exemplo, eles podem explorar diferentes métodos de estudo, realizar experimentos práticos e participar de projetos criativos, o que pode promover uma compreensão mais profunda dos conceitos e estimular o pensamento crítico e a criatividade (Surur *et al.*, 2020; Christopoulos *et al.*, 2022).

Tempo de Estudo Diário (H16): O tempo dedicado ao estudo diário pode influenciar significativamente a eficácia dos estilos de aprendizagem dos alunos. Alunos que dedicam uma quantidade adequada de tempo ao estudo tendem a desenvolver hábitos de estudo mais consistentes e eficazes (OECD, 2018). O tempo de estudo regular pode permitir a revisão ativa dos conteúdos, a prática de habilidades e a consolidação de conceitos, contribuindo para um melhor desempenho acadêmico ao longo do tempo (Barrios Fernández, 2023).

Gênero (H17): O gênero pode desempenhar um papel significativo na forma como os alunos abordam o processo de aprendizagem. Por exemplo, estudos sugerem que meninas tendem a ser mais colaborativas e comunicativas em sua abordagem de aprendizagem, enquanto meninos podem preferir atividades mais práticas e competitivas, assim, o gênero dos alunos pode influenciar seus estilos de aprendizagem, moldando suas preferências, interesses e estratégias de aprendizagem (Mazzona, 2014; Miranda *et al.*, 2020).

Saúde Física (H18): A saúde física dos alunos pode afetar sua capacidade de concentração, participação e desempenho acadêmico. Alunos que desfrutam de boa saúde

física tendem a ter estilos de aprendizagem mais consistentes e eficazes, pois estão menos propensos a serem afetados por fadiga, desconforto físico ou doenças crônicas. Logo, a saúde física dos alunos pode desempenhar um papel importante na análise de seus estilos de aprendizagem, pois pode influenciar diretamente sua disposição e capacidade de se envolver ativamente nas atividades educacionais (Leopold; Engelhardt, 2013; Möttus, 2014; Justino *et al.*, 2019; Buja, 2020).

Saúde Mental (H19): Estudos recentes apontam que saúde mental dos alunos pode ter um impacto significativo em seus estilos de aprendizagem (Agnafors; Barmark; Sydsjö, 2021; Kondirulli; Sunder, 2022). Nesse sentido, os autores apresentam circunstâncias nas quais alunos que enfrentam problemas de saúde mental, como ansiedade, depressão ou estresse, podem ter dificuldade em manter o foco, a motivação e a autoconfiança durante o processo de aprendizagem. Destaca-se assim, a saúde mental dos alunos como elemento a ser considerada ao analisar seus estilos de aprendizagem, pois pode influenciar sua capacidade de lidar com desafios acadêmicos, resolver problemas e manter um desempenho consistente ao longo do tempo.

Acesso a Atividades Culturais (H20): O acesso a uma variedade de atividades culturais pode enriquecer a experiência educacional dos alunos e promover estilos de aprendizagem mais criativos e interdisciplinares. Alunos que participam de atividades culturais, como teatro, música, artes visuais e eventos comunitários, tendem a desenvolver habilidades de pensamento crítico, expressão criativa e apreciação cultural, uma vez que gozam de oportunidades adicionais para explorar interesses, desenvolver talentos e expandir horizontes intelectuais (Tramonte; Willms, 2010; Ilie; Rose; Vignoles, 2021).

Auxílio dos Pais nas Tarefas no Ensino Médio (H21): O auxílio dos pais nas tarefas escolares durante o Ensino Médio pode ter um impacto significativo nos estilos de aprendizagem dos alunos. Os pais que oferecem suporte ativo e orientação durante as atividades de estudo dos alunos podem promover uma abordagem mais estruturada e organizada para o aprendizado. Além disso, o apoio parental pode reforçar a importância do compromisso com o trabalho acadêmico e incentivar os alunos a buscar a excelência em seus estudos (Mo; Singh, 2008; Schneider; Coleman, 2018; Thomas *et al.*, 2021).

Formação no Ensino Médio (H22): A formação recebida durante o Ensino Médio pode moldar os estilos de aprendizagem dos alunos, uma vez que influencia suas habilidades cognitivas, conhecimentos prévios e hábitos de estudo. Alunos que frequentam escolas com ênfase em abordagens de ensino ativas e participativas tendem a desenvolver estilos de aprendizagem mais colaborativos, centrados no aluno e orientados para o desenvolvimento de

habilidades críticas e criativas, dado que se verifica a influência direta em sua preparação acadêmica e suas perspectivas futuras (Germeijs; Verschueren, 2007; Xing; Sun; Luo, 2023; Mitsopoulou; Pavlatou, 2024).

Quadro 2: Síntese das variáveis socioeconômicas e hipóteses

Variável	Descrição	Hipótese
Nível de Renda Familiar	Renda familiar influenciando acesso a recursos educacionais suplementares e autonomia no aprendizado (Azhar <i>et al.</i> ; 2014; Balestra, 2018; Ilie; Rose; Vignoles, 2021; França, 2022)	H1. Alunos com maior renda familiar podem ter acesso a aulas particulares e materiais avançados, promovendo maior independência no aprendizado.
Nível de Escolaridade dos Pais	Incentivo familiar ao estudo e valorização da educação, influenciando atitudes e expectativas em relação à escola (Sharma; Jha, 2014; Azhar <i>et al.</i> ; 2014; Idris; Hussain; Ahmad, 2020).	H2. Filhos de pais com maior escolaridade tendem a internalizar uma postura positiva em relação à educação, buscando mais ativamente o conhecimento.
Situação de Emprego dos Pais	Estabilidade do emprego influenciando no suporte emocional e financeiro à educação dos filhos (Rege; Telle; Votruba, 2011; Azhar <i>et al.</i> ; 2014.	H3. Crianças com pais empregados tendem a ter um ambiente mais estável e apoiador para o aprendizado, enquanto crianças de pais desempregados podem enfrentar mais desafios.
Tipo de Habitação	Ambiente residencial afetando o conforto e a tranquilidade para o estudo, impactando na concentração e na eficácia do aprendizado (Black; Machin, 2011; Gingrich; Ansell, 2014).	H4. Alunos em habitações espaçosas e tranquilas podem ter maior facilidade em manter a concentração durante os estudos.
Local de Residência	Contexto local influenciando acesso a recursos educacionais e oportunidades extracurriculares (Logan; Burdick-Will, 2017; Sumida; Kawata, 2021).	H5. Alunos em áreas urbanas podem ter acesso a uma variedade de recursos educacionais, enquanto alunos em áreas rurais podem enfrentar limitações.
Acesso à Tecnologia	Disponibilidade de tecnologia influenciando no acesso a recursos educacionais online e ferramentas de aprendizado digital (Cloete, 2017; Carstens <i>et al.</i> , 2021).	H6. Alunos com acesso à tecnologia podem explorar recursos educacionais online, ampliando suas oportunidades de aprendizado.
Ocupação dos Pais	Natureza da ocupação dos pais afetando o estímulo intelectual e a disponibilidade de suporte acadêmico em casa (Azhar <i>et al.</i> ; 2014; Plasman <i>et al.</i> , 2021).	H7. Filhos de pais envolvidos em áreas educacionais podem receber mais estímulo intelectual, promovendo uma abordagem mais investigativa ao aprendizado.

Endividamento Familiar	Pressão financeira afetando o ambiente familiar e o suporte emocional aos estudos, influenciando o desempenho acadêmico (Legge; Heynes, 2009; Loibl, 2019).	H8. Famílias com alto endividamento podem enfrentar mais estresse financeiro, afetando negativamente o ambiente familiar e o desempenho escolar dos alunos.
Acesso a Alimentação Nutritiva	Disponibilidade de alimentos nutritivos na dieta do aluno, influenciando diretamente na saúde física e mental e, consequentemente, no desempenho acadêmico (Azetsop; Joy, 2013; McIntyre; Kwok; Patten, 2018).	H9. Alunos com acesso regular a alimentação balanceada tendem a ter melhor desempenho escolar devido à maior energia e concentração.
Hábito de Leitura	Frequência e interesse do aluno pela leitura de diferentes tipos de materiais, contribuindo para o desenvolvimento linguístico e cognitivo (Smith, 1990; Fatiloro <i>et al.</i> , 2017; Diets; Sengkey, 2023).	H10. Alunos que cultivam o hábito de leitura tendem a apresentar melhor compreensão textual e habilidades de análise crítica.
Acesso a Espaços de Estudo Adequados	Disponibilidade de locais apropriados para o estudo, como mesas de estudo ou bibliotecas tranquilas, influenciando a concentração e o foco durante o aprendizado (Legrow <i>et al.</i> , 2023; Papaioannou <i>et al.</i> , 2023).	H11. Alunos que têm acesso a espaços de estudo adequados tendem a ser mais focados e organizados em suas atividades acadêmicas.
Acesso a Transporte	Disponibilidade de meios de transporte confiáveis e acessíveis para chegar à escola e a outras atividades educacionais, impactando na pontualidade e frequência escolar (Sanchez; Stolz; Ma, 2004; Bierbaum; Karner; Barajas, 2021).	H12. Alunos com acesso a transporte público regular ou privado podem ter uma frequência escolar mais consistente e menor índice de faltas.
Acesso à Internet de Alta Velocidade em Casa	Conexão à internet rápida e estável em casa, facilitando o acesso a recursos educacionais online e comunicação com professores e colegas (Kingston, 2013; Nordrum; Garcia, 2023).	H13. Alunos com acesso à internet de alta velocidade podem explorar melhor recursos educacionais online e participar de aulas virtuais.
Apoio dos Pais para o Estudo	O apoio ativo dos pais nas atividades de estudo, como auxílio na resolução de tarefas, revisão de lições e acompanhamento do desempenho acadêmico, influenciando positivamente os estilos de aprendizagem dos alunos (Mo; Singh, 2008; Chohan; Khan, 2010; Thomas <i>et al.</i> , 2021).	H14. O apoio dos pais pode promover uma atitude positiva em relação ao estudo e reforçar a autoconfiança dos alunos em suas habilidades acadêmicas.

Disponibilidade de Materiais Educacionais	Alunos que têm acesso a uma ampla variedade de materiais educacionais, como livros didáticos, computadores, e materiais de arte e ciências, tendem a ter estilos de aprendizagem mais enriquecidos e diversificados (Surur <i>et al.</i> , 2020; Christopoulos <i>et al.</i> , 2022).	H15. A disponibilidade de materiais educacionais pode estimular a curiosidade, a criatividade e o engajamento dos alunos nas atividades de aprendizagem.
Tempo de Estudo Diário	Alunos que dedicam uma quantidade adequada de tempo diário ao estudo tendem a desenvolver estilos de aprendizagem mais eficazes e consistentes (OECD, 2018; Barrios Fernández, 2023)	H16. O tempo dedicado ao estudo regular pode promover a revisão ativa, a prática de habilidades e a consolidação de conceitos, contribuindo para um melhor desempenho acadêmico.
Gênero	Gênero influenciando preferências de aprendizagem, interações sociais e expectativas culturais, afetando os estilos de aprendizagem dos alunos (Mazzona, 2014; Miranda <i>et al.</i> , 2020).	H17. Meninas podem ter uma tendência maior a buscar colaboração e comunicação interpessoal, enquanto meninos podem preferir atividades mais práticas e competitivas.
Saúde Física	Boa saúde física contribuindo para estilos de aprendizagem mais consistentes e eficazes, reduzindo fatores que prejudicam a concentração e o desempenho acadêmico (Loepold; Engelhardt, 2013; Möttus, 2014; Justino <i>et al.</i> , 2019; Buja, 2020).	H18. Alunos com boa saúde física estão menos propensos a serem afetados por fatores como fadiga, desconforto físico ou doenças, mantendo maior foco e energia durante os estudos.
Saúde Mental	Saúde mental afetando a capacidade de concentração, motivação e autoconfiança dos alunos, impactando diretamente nos estilos de aprendizagem (Agnafors; Barmark; Sydsjö, 2021; Kondirolli; Sunder, 2022).	H19. Alunos que enfrentam problemas de saúde mental, como ansiedade ou depressão, podem ter dificuldade em manter o foco e a motivação nos estudos.
Acesso a Atividades Culturais	Participação em atividades culturais influenciando a criatividade, o pensamento crítico e a interdisciplinaridade nos estilos de aprendizagem dos alunos (Tramonte; Willms, 2010; Ilie; Rose; Vignoles, 2021)	H20. Alunos que têm acesso a uma variedade de atividades culturais podem desenvolver uma abordagem mais criativa e diversificada ao aprendizado.
Auxílio dos Pais nas Tarefas no Ensino Médio	Apoio dos pais nas tarefas escolares durante o Ensino Médio promovendo uma abordagem mais estruturada e organizada para o estudo, influenciando positivamente os estilos de aprendizagem dos alunos (Mo; Singh, 2008; Schneider; Coleman, 2018; Thomas <i>et al.</i> , 2021).	H21. O auxílio dos pais pode contribuir para uma melhor compreensão dos conteúdos e para o desenvolvimento de habilidades de estudo mais eficazes.

Formação no Ensino Médio	A formação recebida durante o Ensino Médio influenciando habilidades cognitivas, conhecimentos prévios e hábitos de estudo dos alunos, afetando seus estilos de aprendizagem (Germeijs; Verschueren, 2007; Xing; Sun; Luo, 2023; Mitsopoulou; Pavlatou, 2024).	H22. Alunos que frequentaram escolas com ênfase em abordagens de ensino ativas e participativas tendem a desenvolver estilos de aprendizagem mais colaborativos e centrados no aluno.
---------------------------------	--	---

Fonte: elaboração própria.

A principal hipótese desse trabalho é que as variáveis socioeconômicas têm efeitos diretos sobre a construção pessoal e profissional dos indivíduos e, por extensão, sobre a forma como esses indivíduos experimentam os processos de ensino-aprendizagem ao longo da vida. Assim, um perfil específico de formação – como o ensino superior em gastronomia – com desenvolvimento incipiente do campo do conhecimento, requer direcionamentos específicos para a construção e consolidação de direcionamentos pedagógicos para um perfil formativo na área.

A terceira etapa da pesquisa pressupõe a análise estatística dos resultados, na qual será utilizado o software Gretl. A análise a ser realizada é baseada em regressão logística multinomial. As variáveis dependentes serão os quatro estilos de aprendizagem, analisados à luz das variáveis socioeconômicas (independentes).

Modelo de regressão

A regressão é uma técnica de modelagem preditiva que tem como objetivo aprender uma função *f* que relacione cada conjunto de atributos *X* a uma saída de valores *Y* (Caregnato, 2018). Ainda de acordo com a autora, o propósito da regressão é descobrir uma função que possa relacionar os atributos independentes com o menor erro possível. Os conjuntos supracitados são denominado variáveis independentes e dependentes, respectivamente. No primeiro caso, as variáveis independentes são apresentadas como variáveis de resposta, enquanto as variáveis independentes são ilustradas como explicativas ou preditoras. Assim, a análise por meio da utilização de modelos de regressão são frequentemente empregados para ilustrar a reação das variáveis dependentes aos efeitos da aplicação das variáveis independentes.

Os modelos lineares são representados por uma função canônica, que estabelece a relação entre a média da variável resposta e o preditor linear, assegurando que a média permaneça dentro do intervalo válido para a variável resposta. Fávero e Belfiore (2017) apresentam o modelo de modo que *Y* representa a variável de resposta (dependente), enquanto

X é representado pelas variáveis dependentes. O α representa o erro, sob a variação de Y não explicada pelo modelo:

$$Y = \alpha + \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_k X_k \quad (4.1)$$

No modelo de regressão linear, a variável dependente é contínua e pode assumir uma ampla gama de valores, enquanto no modelo de regressão logística binária, a variável dependente é categórica e binária, com apenas dois possíveis resultados, como se verifica em Caregnato (2018). Em suas diferenças, enquanto a regressão linear assume uma relação linear entre as variáveis independentes e dependentes, a regressão logística binária assume uma relação logística, modelada usando a função logística. Ademais, os coeficientes de regressão em um modelo linear representam mudanças médias na variável dependente, enquanto em um modelo logístico binário, representam mudanças no logaritmo das chances (*odds*) do evento de interesse.

De acordo com Batista de Lima *et al.* (2016), a regressão logística é uma metodologia estatística frequentemente adotada para modelar a relação entre variáveis explicativas e uma variável resposta categórica, tipicamente binária (binomial). Esta técnica visa a produção de um modelo que habilite a predição dos valores assumidos pela variável categórica com base em um conjunto de observações. De acordo com Wooldridgre (2001), o modelo logit para resultados binários pode ser ampliado para casos em que a resposta apresenta mais de dois resultados possíveis. Como respostas dessa natureza é possível destacar a título de exemplificação a escolha ocupacional, seleção de plano de saúde, modo de transporte para o deslocamento ao trabalho, entre outros. Assim, verifica-se que em cada situação, um indivíduo opta por uma alternativa dentre o conjunto de opções disponíveis, e a rotulação das escolhas é arbitrária. Como se verifica em Batista de Lima *et al.* (2016), o exemplo do modelo pode ser apresentado da seguinte forma:

$$\left(\frac{p}{1-p} \right) = \alpha + \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_k X_k \quad (4.2)$$

Na consideração das *odds* de ocorrência de um evento, p representa a probabilidade de ocorrência de um evento, enquanto as variáveis independentes são representadas por $X_1, X_2, \dots, X_k$, e os coeficientes por $\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k$. O termo $\ln\left(\frac{p}{1-p}\right)$ é o logaritmo natural da razão

de *odds* e é modelado linearmente em relação às variáveis independentes. Normalmente, este modelo é estimado utilizando o método da máxima verossimilhança, e os coeficientes obtidos são interpretados em relação às alterações nas chances (*odds*) do evento de interesse para uma unidade de mudança nas variáveis independentes, mantendo as outras variáveis constantes (Caregnato, 2018).

Ao ampliar o número de variáveis dependentes, o modelo binário passa a ser modificado em sua estrutura. No caso da regressão logística binária, a variável dependente é binária, ou seja, possui apenas duas categorias possíveis. Nesse contexto, o foco do modelo está em prever a probabilidade de um dos dois resultados. Os coeficientes de regressão indicam como as variáveis independentes afetam as chances de um resultado em relação ao outro (Batista de Lima *et al.*, 2016).

Por outro lado, na regressão logística multinomial, a variável dependente é categórica, mas possui mais de duas categorias mutuamente exclusivas. Por exemplo, pode ser usada para prever a preferência por diferentes tipos de alimentos. Aqui, o modelo visa prever a probabilidade de cada uma das categorias possíveis da variável dependente. Os coeficientes de regressão mostram como as variáveis independentes influenciam as probabilidades de pertencer a cada categoria, em comparação com uma categoria de referência (Fávero *et al.*, 2009).

Em termos da estrutura do modelo, enquanto na regressão logística binária é utilizado apenas um conjunto de coeficientes, estimados para prever a *log-odds* da categoria de interesse em relação à categoria de referência, na regressão logística multinomial são estimados vários conjuntos de coeficientes, um para cada categoria da variável dependente em comparação com a categoria de referência. Cada conjunto de coeficientes é usado para prever a *log-odds* de uma categoria específica em relação à categoria de referência.

Assim, verifica-se que a regressão logística multinomial é uma extensão da regressão logística binomial, apresentada como uma técnica estatística utilizada para modelar a relação entre uma variável dependente categórica com mais de duas categorias e uma ou mais variáveis independentes (Fávero; Belfiore, 2017). Como visto, a regressão logística multinomial é usada quando a variável dependente tem mais de duas categorias. Enquanto a regressão logística binomial prevê a probabilidade de uma observação pertencer a uma de duas categorias (por exemplo, sim ou não, sucesso ou fracasso), a regressão logística multinomial prevê a probabilidade de uma observação pertencer a uma de várias categorias.

O recurso é frequentemente utilizado para analisar dados nos quais a variável dependente não é binária, ou seja, quando existem três ou mais categorias mutuamente

exclusivas e exaustivas (Fávero *et al.*, 2009). Ainda de acordo com os autores, a regressão logística multinomial é empregada quando as variáveis dependentes categóricas não seguem uma distribuição normal e/ou quando a relação entre as variáveis independentes e a variável dependente é não linear. Ela permite estimar a probabilidade de ocorrência de cada categoria da variável dependente, dadas as características das variáveis independentes, e fornece coeficientes que indicam a direção e magnitude do efeito de cada variável independente sobre a probabilidade de pertencer a uma determinada categoria. O modelo é representado pela seguinte equação:

$$\left(\frac{p_i}{1 - p_{ij}} \right) = \alpha + \beta_{i0} + \beta_{i1}X_1 + \dots + \beta_{ik}X_{ik} \quad (4.3)$$

Nesse caso, p_i expressa a probabilidade de ocorrência de cada uma das categorias na variável dependente. Assim, é possível analisar modelos de respostas múltiplas não ordenadas, como escolha ocupacional, decisão sobre estudar, trabalhar ou ambos)

Seja y uma variável aleatória que pode assumir os valores $j = \{0, 1, \dots, J\}$ e $\mathbf{X}$ um conjunto de variáveis explicativas. A probabilidade de y assumir o valor j é dada por:

$$P(y=j \mid \mathbf{X}) = e^{\mathbf{X}\boldsymbol{\beta}_j} / (1 + \sum_{h=1}^J e^{\mathbf{X}\boldsymbol{\beta}_h}) \quad (4.4)$$

As equações são reestruturadas para garantir que a soma das probabilidades para todas as categorias seja 1.

$$P(y=0 \mid \mathbf{X}) = 1 / (1 + \sum_{h=1}^J e^{\mathbf{X}\boldsymbol{\beta}_h}) \quad (4.5)$$

Os efeitos parciais são complexos:

$$(\partial P(y=j \mid \mathbf{X}) / \partial X_k) = P(y=j \mid \mathbf{X}) \{ \beta_{jk} - [\sum_{h=1}^J \beta_{hk} e^{\mathbf{X}\boldsymbol{\beta}_h}] / g(\mathbf{X}, \boldsymbol{\beta}) \} \quad (4.6)$$

$$\text{Onde} \quad g(\mathbf{X}, \boldsymbol{\beta}) = 1 + \sum_{h=1}^J e^{\mathbf{X}\boldsymbol{\beta}_h} \quad (4.7)$$

Uma interpretação útil é dada por

$$p_j(\mathbf{X}, \boldsymbol{\beta}) / p_0(\mathbf{X}, \boldsymbol{\beta}) = e^{\mathbf{X}\boldsymbol{\beta}_j} \quad (4.8)$$

A mudança na probabilidade acima é dada por (aproximadamente):

$$\beta_{jk} e^{(\mathbf{X}\boldsymbol{\beta}_j)} \Delta \mathbf{x}_k \quad (4.9)$$

Tipicamente, o modelo é estimado através do método de máxima verossimilhança, e os coeficientes são interpretados em termos das mudanças nas chances de pertencer a cada categoria em comparação com a categoria de referência, enquanto as outras variáveis permanecem constantes. Caregnato (2018) e Fávero e Belfiore (2017) destacam que para estimar a probabilidade de ocorrência de um evento, as estimativas são feitas por máxima verossimilhança

Razões de chance (*odds ratio*): sejam dois resultados h e j :

$$\log\left[\frac{p_j(\mathbf{X}, \boldsymbol{\beta})}{p_h(\mathbf{X}, \boldsymbol{\beta})}\right] = \mathbf{X}(\boldsymbol{\beta}_j - \boldsymbol{\beta}_h) \quad (4.10)$$

Outro resultado importante

$$P(y=j \mid y=j \text{ ou } y=h, \mathbf{X}) = \Lambda[\mathbf{X}(\boldsymbol{\beta}_j - \boldsymbol{\beta}_h)] \quad (4.11)$$

Onde $\Lambda[\cdot]$ representa a função logística.

Método Estatístico

Para analisar dados de $n=112$ estudantes foram aplicados métodos estatísticos descritivos e inferenciais. As variáveis qualitativas serão apresentadas por distribuição de frequências absolutas e relativas. As variáveis quantitativas serão apresentadas por medidas de tendência central e de variação e terão a normalidade avaliada pelo teste de Shapiro-Wilk.

Na parte inferencial foram aplicados os seguintes métodos: (a) para comparar a distribuição das variáveis qualitativas foram aplicados os testes Qui-quadrado de independência; (b) para avaliar a diferença entre três ou mais variáveis quantitativas foi aplicado o teste Kruskal-Wallis com pós-teste de Dunn.

A Regressão Logística Multinomial foi realizada em dois passos: inicialmente todas as variáveis que tiveram $p\text{-valor} > 0.10$ foram inseridas no modelo multivariado de regressão logística multinomial. Foram as seguintes variáveis: Idade, Situação empregatícia, Endividamento familiar e Horas de estudo por dia. As duas variáveis que tiveram

Verossimilhança com p-valor significativo (**Situação empregatória e Horas de estudo por dia**) foram submetidas à segunda rodada da RLM, a qual teve p-valor estaticamente significativo, portanto nesta segunda rodada foi obtido o modelo final do estudo. Foi previamente fixado erro alfa em 5% para rejeição de hipótese nula e o processamento estatístico foi realizado nos programas BioEstat versão 5.3 e SPSS versão 2. Por fim, a análise das variáveis foi realizada no modelo completo para identificar quais variáveis socioeconômicas tem maior probabilidade de ocorrência quando considerados os estilos de aprendizagem, verificando-se as probabilidades estimadas do resultado por estilo. Para garantir a representação o estilo de aprendizagem, foi estipulado um corte a 75% de representatividade, com indivíduos que não apresentavam resíduos no intervalo de estimação do modelo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise comparativa das características de 112 estudantes, divididos em quatro estilos de aprendizagem distintos, foi conduzida neste estudo. Os resultados da Tabela 1 indicam que não houve diferenças significativas em relação ao gênero ($p = 0.3609$) entre os diferentes estilos de aprendizagem. A constatação de que não existem disparidades significativas nos estilos de aprendizagem dos estudantes de gastronomia com base no gênero pode ser interpretada como um indício positivo em direção à equidade de gênero no contexto educacional. Tal resultado sugere que, pelo menos nesse domínio específico, não há barreiras discerníveis relacionadas ao gênero que influenciem a distribuição dos estilos de aprendizagem. Contudo, é necessário considerar as possíveis limitações inerentes ao estudo, incluindo o tamanho da amostra, que pode ser insuficiente para identificar nuances nas diferenças entre os grupos. Em complemento, a observação do resultado obtido pode estimular debates em torno dos estereótipos de gênero e das expectativas sociais associadas. A possível ausência de influência do gênero nos estilos de aprendizagem dos estudantes de gastronomia pode desafiar ou reforçar percepções estabelecidas, como os supostos papéis de homens e mulheres na cozinha ou em demais serviços de alimentos e bebidas. Destaca-se que a maioria dos estudantes identificados como do gênero feminino cis estavam distribuídos entre os estilos de aprendizagem Acomodador (60.7%), Assimilador (50%), Convergente (40%) e Divergente (100%).

A escolaridade materna ($p = 0.1581$) e paterna ($p = 0.6329$) também não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre os estilos de aprendizagem. O resultado obtido suscita reflexões acerca do impacto da escolaridade dos pais no desenvolvimento educacional dos alunos de gastronomia. Uma perspectiva argumentativa emerge, sugerindo que a ausência de influência da escolaridade parental nos estilos de aprendizagem pode indicar a predominância de outros fatores, como habilidades inatas, motivação intrínseca ou experiências práticas, na formação educacional desses estudantes. Contudo, há quem conteste essa interpretação, enfatizando que a escolaridade dos pais pode exercer influências indiretas, como o ambiente familiar, o apoio educacional oferecido e as expectativas parentais.

Essa discussão transcende para o âmbito da equidade e acesso à educação. Se a escolaridade dos pais não se correlaciona com os estilos de aprendizagem dos alunos de gastronomia, isso pode sugerir a existência de igualdade de oportunidades educacionais, independentemente do histórico educacional dos pais. No entanto, também é possível argumentar que mesmo na ausência de diferenças estatisticamente significativas, podem

persistir disparidades subjacentes não capturadas pela pesquisa, o que levanta questões sobre a verdadeira equidade no acesso à educação.

Outro ponto de debate relevante diz respeito à relação entre fatores socioeconômicos e estilos de aprendizagem. Apesar da ausência de diferenças estatisticamente significativas com base na escolaridade dos pais, há quem saliente que isso não descarta a possibilidade de que outros indicadores socioeconômicos, como renda familiar, acesso a recursos educacionais e oportunidades extracurriculares, desempenhem um papel crucial na educação dos alunos de gastronomia. O debate se concentra, portanto, na análise desses fatores e seu impacto na trajetória educacional e nos estilos de aprendizagem dos estudantes. No entanto, observou-se uma tendência em que a categoria de estudantes com mães ou pais com ensino superior completo estava ligeiramente mais representada nos estilos de aprendizagem Acomodador, Assimilador e Convergente.

Da mesma forma, a situação de emprego tanto da mãe ($p = 0.7341$) quanto do pai ($p = 0.3876$) não revelou associações significativas com os estilos de aprendizagem dos estudantes. Contudo, destaca-se que a categoria de estudantes com pais autônomos foi a mais prevalente em todos os estilos de aprendizagem, seguida pelos pais empregados em tempo integral.

Quanto à variável residência, tanto o tipo de residência ($p = 0.5631$) quanto o local da residência ($p = 0.4073$) não mostraram associação significativa com os estilos de aprendizagem. Entretanto, a maioria dos estudantes em todos os estilos de aprendizagem residia em imóveis próprios na zona urbana.

Tabela 1: Caracterização de estudantes conforme o estilo de aprendizagem

	ESTILOS DE APRENDIZAGEM								Geral	p-valor
	ACOM		ASML		CONVG		DIVET			
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Gênero										0.3610
Feminino cis	17	60.7	15	50.0	20	40.0	4	100.0	56	
Masculino cis	11	39.3	14	46.7	26	52.0	0	0.0	51	
Masculino trans	0	0.0	0	0.0	2	4.0	0	0.0	2	
Não binário	0	0.0	1	3.3	2	4.0	0	0.0	3	
Escolaridade da mãe										0.1580
E. Fundamental incompleto	3	10.7	4	13.3	2	4.0	0	0.0	9	
E. Fundamental completo	1	3.6	0	0.0	3	6.0	1	25.0	5	
E. Médio Incompleto	2	7.1	1	3.3	3	6.0	0	0.0	6	
E. Médio Completo	4	14.3	12	40.0	9	18.0	0	0.0	25	
E. Superior Incom.	5	17.9	2	6.7	5	10.0	0	0.0	12	
E. Superior Completo	4	14.3	8	26.7	17	34.0	2	50.0	31	

Pós-graduação	9	32.1	3	10.0	11	22.0	1	25.0	24
Escolaridade do pai									0.6330
E. Fundamental incompleto	6	21.4	3	10.0	3	6.0	0	0.0	12
E. Fundamental completo	0	0.0	2	6.7	2	4.0	0	0.0	4
E. Médio Incom.	3	10.7	2	6.7	2	4.0	0	0.0	7
E. Médio Completo	5	17.9	8	26.7	12	24.0	2	50.0	27
E. Superior Incom.	3	10.7	1	3.3	2	4.0	0	0.0	6
E. Superior Completo	8	28.6	8	26.7	14	28.0	2	50.0	32
Pós-graduação	3	10.7	4	13.3	8	16.0	0	0.0	15
Nenhuma das alternativas	0	0.0	2	6.7	7	14.0	0	0.0	9
Sit. empregatícia mãe									0.7340
Aposentada	2	7.1	3	10.0	6	12.0	1	25.0	12
Autônoma	12	42.9	13	43.3	24	48.0	0	0.0	49
Desempregada	3	10.7	2	6.7	3	6.0	0	0.0	8
Empregada integral	7	25.0	8	26.7	15	30.0	3	75.0	33
Empregada parcial	2	7.1	3	10.0	1	2.0	0	0.0	6
Nenhuma das alternativas	2	7.1	1	3.3	1	2.0	0	0.0	4
Sit. empregatícia pai									0.3880
Aposentada	5	17.9	0	0.0	8	16.0	1	25.0	14
Autônoma	10	35.7	12	40.0	18	36.0	1	25.0	41
Desempregada	1	3.6	0	0.0	1	2.0	0	0.0	2
Empregada integral	9	32.1	11	36.7	15	30.0	1	25.0	36
Empregada parcial	3	10.7	1	3.3	1	2.0	0	0.0	5
Nenhuma das alternativas	0	0.0	6	20.0	7	14.0	1	25.0	14
Residência									0.5630
Imóvel alugado	10	35.7	18	60.0	22	44.0	2	50.0	52
Imóvel emprestado	0	0.0	0	0.0	1	2.0	0	0.0	1
Imóvel próprio	18	64.3	12	40.0	27	54.0	2	50.0	59
Local da Residência									0.4070
Zona rural	4	14.3	1	3.3	4	8.0	0	0.0	9
Zona urbana	24	85.7	29	96.7	46	92.0	4	100.0	102

Fonte: elaboração própria. [Observação: Acomodador (n=28), Assimilador (n=30), Convergente (n=50) e Divergente (n= 4). Teste Qui-quadrado de independência].

A análise estatística da Tabela 2 revela que a Idade (anos) não demonstrou diferenças estatisticamente significativas (p -valor = 0.0611) entre os diferentes estilos de aprendizagem: Acomodador (mediana de 21 anos), Assimilador (mediana de 23 anos), Convergente (mediana de 20 anos) e Divergente (mediana de 32 anos).

Da mesma forma, a variável relativa às Horas dedicadas à Saúde Física não evidenciou diferenças estatisticamente significativas (p -valor = 0.2700) entre os estilos de aprendizagem: Acomodador (mediana de 4.5 horas), Assimilador (mediana de 2.0 horas), Convergente (mediana de 2.0 horas) e Divergente (mediana de 4.5 horas).

Além disso, a análise revelou que a variável referente às Horas dedicadas à Saúde Mental também não apresentou diferenças estatisticamente significativas (p -valor = 0.7332) entre os estilos de aprendizagem: Acomodador (mediana de 1.0 hora), Assimilador (mediana de 1.0 hora), Convergente (mediana de 1.0 hora) e Divergente (mediana de 0.5 hora).

Por fim, a variável relacionada à Renda familiar não demonstrou diferenças estatisticamente significativas (p -valor = 0.1283) entre os estilos de aprendizagem: Acomodador (mediana de 10.0), Assimilador (mediana de 6.0), Convergente (mediana de 8.0) e Divergente (mediana de 12.0).

Tabela 2: Variáveis quantitativas conforme o estilo de aprendizagem – Idade, Cuidado com saúde e Renda.

	ESTILOS DE APRENDIZAGEM				p-valor
	ACOM	ASML	CONVG	DIVET	
Idade (anos)					0,0611
N Amostral	28	30	50	4	
Mínimo	17.0	17.0	17.0	20.0	
Máximo	54.0	47.0	43.0	40.0	
Mediana	21.0	23.0	20.0	32.0	
Primeiro Quartil (25%)	19.0	19.0	19.0	26.0	
Terceiro Quartil (75%)	22.0	29.3	23.0	37.0	
Média Aritmética	23.3	24.4	22.1	31.0	
Desvio Padrão	8.3	6.9	5.5	8.9	
Horas S Física					0,2722
N Amostral	28	30	50	4	
Mínimo	0.0	0.0	0.0	0.0	
Máximo	14.0	10.0	20.0	8.0	
Mediana	4.5	2.0	2.0	4.5	
Primeiro Quartil (25%)	1.0	1.0	1.0	2.3	
Terceiro Quartil (75%)	7.3	4.8	5.0	6.5	
Média Aritmética	4.8	2.9	3.6	4.3	
Desvio Padrão	4.1	2.7	4.0	3.5	
Horas S Mental					0,7332
N Amostral	28	30	50	4	
Mínimo	0.0	0.0	0.0	0.0	
Máximo	15.0	14.0	20.0	8.0	
Mediana	1.0	1.0	1.0	0.5	
Primeiro Quartil (25%)	0.8	1.0	0.0	0.0	
Terceiro Quartil (75%)	3.5	3.5	2.0	2.8	
Média Aritmética	3.3	2.6	2.2	2.3	
Desvio Padrão	4.1	3.5	3.8	3.9	
Renda (R\$/1000)					0,1283
N Amostral	28.0	30.0	50.0	4.0	
Mínimo	2.2	1.6	1.5	3.5	

Autônomo	6	21.4	1	3.3	4	8.0	3	75.0	14
Desempregado	0	0.0	0	0.0	3	6.0	0	0.0	3
Empregado (integral)	7	25.0	9	30.0	9	18.0	0	0.0	25
Empregado (parcial)	1	3.6	7	23.3	7	14.0	1	25.0	16
Estudante	14	50.0	13	43.3	27	54.0	0	0.0	54
Endividamento familiar									0.0790
Dívida com terceiros	5	17.9	4	13.3	3	6.0	1	25.0	13
Empréstimo	2	7.1	0	0.0	3	6.0	1	25.0	6
Empréstimo bancário	2	7.1	1	3.3	7	14.0	0	0.0	10
Financiamento	3	10.7	12	40.0	8	16.0	1	25.0	24
Nenhum	16	57.1	13	43.3	29	58.0	1	25.0	54
Refeições diárias									0.6660
Uma	1	3.6	2	6.7	2	4.0	0	0.0	5
Duas	5	17.9	4	13.3	7	14.0	0	0.0	16
Três	7	25.0	12	40.0	18	36.0	0	0.0	37
Quatro ou mais	15	53.6	12	40.0	23	46.0	4	100.0	54
Hábito de leitura									0.7280
Sim	17	60.7	18	60.0	26	52.0	3	75.0	64
Não	11	39.3	12	40.0	24	48.0	1	25.0	48
Horas de estudo fora aula									0.0870
0	4	14.3	4	13.3	8	16.0	0	0.0	16
1	6	21.4	10	33.3	23	46.0	0	0.0	39
2	14	50.0	10	33.3	11	22.0	1	25.0	36
3	1	3.6	3	10.0	1	2.0	1	25.0	6
4	3	10.7	3	10.0	5	10.0	2	50.0	13
5	0	0.0	0	0.0	2	4.0	0	0.0	2
Apoio dos pais na grad.									0.2980
Sim	24	85.7	27	90.0	45	90.0	2	50.0	98
Não	3	10.7	1	3.3	2	4.0	1	25.0	7
Parcialmente	1	3.6	2	6.7	3	6.0	1	25.0	7
Aux. dos pais Ens. F. e M.									0.2550
Sim	11	39.3	17	56.7	17	34.0	3	75.0	48
Não	7	25.0	8	26.7	19	38.0	1	25.0	35
Parcialmente	10	35.7	5	16.7	14	28.0	0	0.0	29
Formação do E. Médio									0.2570
Escola privada	21	75.0	15	50.0	30	60.0	2	50.0	68
Escola pública	7	25.0	15	50.0	20	40.0	2	50.0	44

Fonte: elaboração própria. [Observação: Acomodador (n=28), Assimilador (n=30), Convergente (n=50) e Divergente (n= 4). Teste Qui-quadrado de independência].

A Tabela 4 expõe os resultados obtidos em relação a diversas variáveis. Primeiramente, a análise do meio de transporte mais utilizado, com p-valor de 0.9782, não evidenciou diferença estatisticamente significativa conforme os estilos de aprendizagem. Destaca-se que a categoria "Privado (carro)" foi predominante, com proporções de 60.7% para ACOM, 50% para ASML, 62% para CONVG e 75% para DIVET.

Da mesma forma, a disponibilidade de internet em casa, com p-valor de 0.6797, não demonstrou diferenças significativas entre os estilos de aprendizagem. Observou-se que a categoria "Internet banda larga" foi prevalente, com proporções de 85.7% para ACOM, 83.3% para ASML, 76% para CONVG e 100% para DIVET.

No que concerne ao espaço de estudo em casa, cujo p-valor foi de 0.3417, não se observaram diferenças significativas entre os estilos de aprendizagem. A categoria "Utilizo outro ambiente da casa para estudos (sala, cozinha)" foi a mais frequente, com proporções de 60.7% para ACOM, 73.3% para ASML, 50% para CONVG e 25% para DIVET.

Por fim, em relação às atividades culturais, com p-valor de 0.8873, não foram identificadas diferenças significativas entre os estilos de aprendizagem. Destaca-se que a categoria "Gastronomia" foi a mais mencionada, com proporções de 64.29% para ACOM, 50% para ASML, 50% para CONVG e 50% para DIVET.

Tabela 4: Variáveis quantitativas conforme o estilo de aprendizagem – Transporte, Internet, Ambiente e Atividades Culturais.

	ESTILOS DE APRENDIZAGEM								Geral	p-valor
	ACOM		ASML		CONVG		DIVET			
	n	%	N	%	n	%	n	%		
Meio de transporte pred.										0.9780
Privado (bicicleta)	1	3.6	1	3.3	1	2.0	0	0.0	3	
Privado (carro)	17	60.7	15	50.0	31	62.0	3	75.0	66	
Privado (mais que um tipo)	1	3.6	1	3.3	3	6.0	0	0.0	5	
Privado (moto)	2	7.1	2	6.7	5	10.0	0	0.0	9	
Público (ônibus/trem)	7	25.0	11	36.7	10	20.0	1	25.0	29	
Internet em casa										0.6800
Internet banda larga	24	85.7	25	83.3	38	76.0	4	100.0	91	
Internet via rádio	0	0.0	0	0.0	2	4.0	0	0.0	2	
Internet via satélite	4	14.3	5	16.7	10	20.0	0	0.0	19	
Espaço de estudo em casa										0.3420
Cômodo compartilhado	5	17.9	2	6.7	10	20.0	1	25.0	18	
Cômodo próprio	6	21.4	6	20.0	15	30.0	2	50.0	29	
Utilizo outro ambiente da casa	17	60.7	22	73.3	25	50.0	1	25.0	65	
Atividades culturais										0.8870
Cinema	5	17.9	6	20.0	14	28.0	2	50.0	27	
Festivais	2	7.1	3	10.0	6	12.0	0	0.0	11	
Gastronomia	18	64.3	15	50.0	25	50.0	2	50.0	60	
Shows	2	7.1	4	13.3	5	10.0	0	0.0	11	
Teatro	1	3.6	1	3.3	0	0.0	0	0.0	2	

Fonte: elaboração própria. [Observação: Acomodador (n=28), Assimilador (n=30), Convergente (n=50) e Divergente (n= 4). Teste Qui-quadrado de independência].

A Tabela 5 exibe os resultados relacionados a diversas fontes de informação utilizadas pelos estudantes. Primeiramente, em relação aos livros, com p-valor de 0.4403, não foram identificadas diferenças significativas entre os estilos de estudar. Destaca-se que a categoria "Tem acesso" foi predominante, com proporções de 57.1% para ACOM, 66.7% para ASML, 58% para CONVG e 25% para DIVET.

Da mesma forma, no que concerne às revistas científicas, com p-valor de 0.6209, não se observaram diferenças significativas entre os estilos de estudar. A categoria "Tem acesso" foi a mais mencionada, com proporções de 25% para ACOM, 26.7% para ASML, 30% para CONVG e 0% para DIVET.

Em relação aos materiais técnicos, com p-valor de 0.3853, não foram identificadas diferenças significativas entre os estilos de estudar. A categoria "Tem acesso" foi predominante, com proporções de 39.3% para ACOM, 26.7% para ASML, 34% para CONVG e 0% para DIVET.

Quanto aos vídeos, com p-valor de 0.5355, não foram observadas diferenças significativas entre os estilos de estudar. Destaca-se que a categoria "Tem acesso" foi a mais frequente, com proporções de 60.7% para ACOM, 63.3% para ASML, 60% para CONVG e 25% para DIVET.

Por fim, a categoria "Mais que um tipo", com p-valor de 0.5182, não apresentou diferenças significativas entre os estilos de estudar. Destaca-se que a categoria "Tem acesso" foi a mais mencionada, com proporções de 57.1% para ACOM, 53.3% para ASML, 68% para CONVG e 75% para DIVET.

Tabela 5: Variáveis quantitativas conforme o estilo de aprendizagem – Acesso a recursos didáticos.

	ESTILOS DE APRENDIZAGEM								Geral	p-valor
	ACOM		ASML		CONVG		DIVET			
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Livros										0.4400
Tem acesso	16	57.1	20	66.7	29	58.0	1	25.0	66	
Não tem	12	42.9	10	33.3	21	42.0	3	75.0	46	
Revistas Científicas										0.6210
Tem acesso	7	25.0	8	26.7	15	30.0	0	0.0	30	
Não tem	21	75.0	22	73.3	35	70.0	4	100.0	82	
Materiais técnicos										0.3850
Tem acesso	11	39.3	8	26.7	17	34.0	0	0.0	36	
Não tem	17	60.7	22	73.3	33	66.0	4	100.0	76	

Vídeos										0.5306
Tem acesso	17	60.7	19	63.3	30	60.0	1	25.0	67	
Não tem	11	39.3	11	36.7	20	40.0	3	75.0	45	
Mais que um tipo										0.5180
Tem acesso	16	57.1	16	53.3	34	68.0	3	75.0	69	
Não tem	12	42.9	14	46.7	16	32.0	1	25.0	43	
Total	28	100.0	30	100.0	50	100.0	4	100.0	112	

Fonte: elaboração própria. [Observação: Acomodador (n=28), Assimilador (n=30), Convergente (n=50) e Divergente (n= 4). Teste Qui-quadrado de independência].

A análise da Regressão Logística Multinomial (RLM) foi conduzida em duas etapas. Inicialmente, todas as variáveis que apresentaram um valor de p-valor superior a 0.10 foram incluídas no modelo de regressão logística multinomial multivariada. Essas variáveis incluíam Idade, Situação Empregatória, Endividamento Familiar e Horas de Estudo por Dia.

A primeira iteração da RLM resultou em um p-valor de 0.9998 (não significativo). No entanto, duas variáveis demonstraram uma verossimilhança com p-valor estatisticamente significativo: Situação Empregatória (sitemp) e Horas de Estudo por Dia (estdia). Essas variáveis foram então submetidas à segunda iteração da RLM, na qual um p-valor estatisticamente significativo foi obtido. Dessa forma, o modelo final do estudo foi derivado nesta segunda iteração.

As hipóteses do modelo de Regressão Logística Multinomial (RLM) podem ser delineadas da seguinte forma:

Hipótese Nula (H0): Esta hipótese postula que não existe uma relação significativa entre as variáveis independentes e a variável dependente. Em outras palavras, todos os coeficientes das variáveis independentes tendem a zero, o que sugere que elas não têm impacto discernível sobre a variável dependente. Assim, o modelo não é capaz de oferecer uma previsão ou explicação adequada para a variação observada na variável dependente com base nas variáveis independentes.

Hipótese Alternativa (H1): Contrapondo-se à hipótese nula, a hipótese alternativa afirma que há pelo menos uma relação significativa entre as variáveis independentes e a variável dependente. Isso implica que pelo menos uma das variáveis independentes possui um coeficiente que é significativamente diferente de zero, indicando um efeito substancial sobre a variável dependente. Dessa forma, o modelo é capaz de prever ou explicar parte da variabilidade na variável dependente com base nas variáveis independentes.

Primeira rodada RLM (4 variáveis independentes)

Na primeira rodada do modelo de Regressão Logística Multinomial (RLM), que incorporou quatro variáveis independentes, os resultados foram os seguintes:

1. Estatística Qui-Quadrado: A estatística qui-quadrado representa a diferença no logaritmo das verossimilhanças (-2) e foi calculada com um p-valor de 1.00, indicando não significância estatística. Isso sugere que a hipótese nula de que todos os parâmetros são iguais a zero não foi rejeitada.

2. Pseudo R Quadrado de Cox e Snell: O pseudo R quadrado de Cox e Snell é uma medida que avalia a adequação do modelo, indicando a proporção da variação no logaritmo da razão de verossimilhanças explicada pelo modelo. No presente estudo, o valor foi de 0.300, sugerindo que aproximadamente 30% da variação na razão de verossimilhanças é explicada pelo modelo. Vale ressaltar que valores mais próximos de 1 indicam um ajuste melhor do modelo.

3. Pseudo R Quadrado de Nagelkerke: O pseudo R quadrado de Nagelkerke é uma versão ajustada do pseudo R quadrado de Cox e Snell, corrigindo sua tendência de subestimar a proporção da variação explicada. Neste caso, o valor foi de 0.331, indicando que aproximadamente 33.1% da variação na razão de verossimilhanças é explicada pelo modelo. Esse valor é geralmente maior que o pseudo R quadrado de Cox e Snell, fornecendo uma estimativa mais precisa da adequação do modelo.

Tabela 6: Ajuste do modelo RLM na primeira rodada.

Modelo	Critérios de ajuste do modelo	Teste de Razão de Verossimilhança			Pseudo R ²	
	Verossimilhança de log-2	Qui-quadrado	df	Sig.		
Somente intercepto	249,066				Cox e Snell	.300
Final	209,161	39,906	111	1,000	Nagelkerke	.331
					McFadden	.151

Fonte: elaboração própria.

O Pseudo R quadrado de McFadden é outra medida de adequação do modelo, com uma interpretação distinta dos outros pseudo R quadrados. Ele representa a proporção de redução do logaritmo da função de verossimilhança em relação ao modelo nulo, que é um modelo sem variáveis explicativas. Assim como outras medidas de pseudo R quadrado, ele também varia entre 0 e 1, onde valores mais próximos de 1 indicam um melhor ajuste do modelo.

No contexto específico deste estudo, um valor de 0.151 foi obtido para o Pseudo R quadrado de McFadden. Isso sugere que aproximadamente 15.1% da variação na função de verossimilhança é explicada pelo modelo em comparação com o modelo nulo. Em outras palavras, o modelo atual oferece uma melhoria de cerca de 15.1% na explicação da variação observada em relação a um modelo que não inclui nenhuma variável explicativa.

Essa medida fornece uma perspectiva adicional sobre a qualidade do ajuste do modelo, ajudando a avaliar o quão bem as variáveis independentes estão contribuindo para a explicação da variação na variável dependente. Portanto, o Pseudo R quadrado de McFadden complementa outras medidas de adequação do modelo, fornecendo uma avaliação abrangente do desempenho do modelo de regressão logística multinomial nesta análise.

Medida de Ajuste do Modelo

Os resultados obtidos na avaliação do modelo são os seguintes:

1. Verossimilhança de Log -2: Este valor, que é de 249,06, é uma medida utilizada para indicar o ajuste do modelo aos dados. Quanto menor esse valor, melhor o ajuste do modelo aos dados. Neste contexto, o valor relativamente baixo sugere um ajuste favorável do modelo aos dados.

2. Teste do Qui-Quadrado com Graus de Liberdade (GL) = 111: O teste do Qui-Quadrado foi empregado para avaliar a significância global do modelo. Ele compara a diferença entre a verossimilhança do modelo e a verossimilhança do modelo nulo. No presente estudo, o valor do Qui-Quadrado é de 39,9 com 111 graus de liberdade. Um valor baixo de Qui-Quadrado em relação aos graus de liberdade sugere que o modelo ajustado não é significativamente diferente do modelo nulo, indicando que o modelo pode não ser estatisticamente significativo.

3. P-Valor = 1: O p-valor é uma medida estatística útil para determinar a significância dos resultados observados. Ele indica a probabilidade de obter um resultado igual ou mais extremo do que o observado, assumindo que a hipótese nula seja verdadeira. No presente estudo, o p-valor é extremamente alto, com um valor de 0.9999. Isso sugere que não há

evidências estatísticas suficientes para rejeitar a hipótese nula, o que implica que o modelo não é significativo do ponto de vista estatístico.

Dessa forma, com base nessas análises, há indícios de que o modelo pode não ser estatisticamente significativo devido ao alto valor de p-valor e à baixa diferença entre a verossimilhança do modelo e do modelo nulo.

Tabela 7: Testes de razão de verossimilhança.

Efeito	Verossimilhança de log-2 do modelo reduzido	Teste de Razão de Verossimilhança		
		Qui-quadrado	df	Sig.
Intercepto	209,161 (a)	.000	0	.
IDADE	178,250 (b)	.	72	.
SITEMP	855,111 (b)	645,95	12	.000
ENDIVFAM	207,946 (b)	.	12	.
ESTDIA	613,473 (b)	404,312	15	.000

Fonte: elaboração própria.

Os resultados e considerações adicionais relacionadas ao modelo são os seguintes:

a. O modelo reduzido é equivalente ao modelo final, pois a omissão do efeito não aumenta os graus de liberdade.

b. Durante a análise, foram identificadas singularidades inesperadas na matriz Hessiana, sugerindo a necessidade de exclusão de algumas variáveis preditoras ou a fusão de algumas categorias.

Além disso, conforme o teste de Razão de Verossimilhança, as variáveis "IDADE" e "ENDIVFAM" não apresentaram evidências suficientes para serem consideradas significativas no modelo. Portanto, não há evidência estatística para rejeitar a hipótese nula de que essas variáveis não têm impacto significativo sobre a variável dependente.

Por outro lado, as variáveis "SITEMP" e "ESTDIA" demonstraram um p-valor inferior a 0.0001, indicando que essas variáveis independentes são altamente significativas no modelo. Isso significa que há uma forte evidência estatística para rejeitar a hipótese nula de que a variável dependente não tem efeito sobre essas variáveis independentes. Como resultado, essas duas variáveis foram incluídas na segunda rodada de análise do RLM.

Segunda Rodada do RLM (Com 2 variáveis independentes)

Os resultados referentes ao ajuste do modelo na segunda rodada da Regressão Logística Multinomial (RLM) são os seguintes:

1. Verossimilhança de Log -2: Nesta etapa da análise, a verossimilhança de log -2 foi registrada como 127.5. Este valor, quanto menor, melhor indica o ajuste do modelo aos dados. Portanto, a verossimilhança de log -2 relativamente baixa sugere que o modelo apresenta um ajuste relativamente bom aos dados.

2. Qui-Quadrado: O valor do Qui-Quadrado foi calculado como 50.1 com 27 graus de liberdade. Esse teste é utilizado para avaliar a significância global do modelo. Nesse contexto, o valor do Qui-Quadrado relativamente grande em relação aos graus de liberdade indica que o modelo é estatisticamente significativo.

3. P-Valor: O p-valor associado ao modelo foi registrado como 0.004. Este valor sugere que existe uma evidência estatística significativa para rejeitar a hipótese nula, indicando que o modelo como um todo é estatisticamente significativo e que as variáveis independentes têm um efeito estatisticamente significativo na variável dependente.

Portanto, os resultados fornecidos indicam que o modelo de regressão logística multinomial é estatisticamente significativo, e que as variáveis independentes têm um efeito significativo na variável dependente. Além disso, o modelo parece se ajustar razoavelmente bem aos dados, conforme indicado pela verossimilhança de log -2.

Tabela 8: Ajuste do modelo RLM na segunda rodada.

Modelo	Critérios de ajuste do modelo	Teste de Razão de Verossimilhança			Pseudo R ²	
	Verossimilhança de log-2	Qui-quadrado	df	Sig.		
Somente intercepto	127,52				Cox e Snell	.361
Final	77,359	50,161	27	.004	Nagelkerke	.399
					McFadden	.190

Fonte: elaboração própria.

Os resultados dos pseudo R quadrados indicam a capacidade do modelo em explicar a variação na razão de verossimilhanças em relação ao modelo nulo. O pseudo R quadrado de Cox e Snell, com um valor de 0.361, sugere que cerca de 36,1% da variação na razão de

verossimilhanças é explicada pelo modelo. Da mesma forma, o pseudo R quadrado de Nagelkerke, com um valor de 0.399, indica que aproximadamente 39,9% da variação na razão de verossimilhanças é explicada pelo modelo. Por outro lado, o pseudo R quadrado de McFadden, apresentando um valor de 0.90, sugere que cerca de 19,0% da variação na função de verossimilhança é explicada pelo modelo em comparação com o modelo nulo. Esses valores fornecem uma visão abrangente da eficácia do modelo em explicar a variação na variável dependente, mostrando que o modelo tem uma capacidade substancial de explicação, embora em comparação ao modelo nulo, essa explicação seja relativamente moderada, conforme indicado pelo pseudo R quadrado de McFadden.

A análise da variável ESTDIA na segunda Rodada de Regressão Logística Multinomial (RLM) revelou que o seu coeficiente de significância ($p=0.18$) não atingiu um nível estatisticamente significativo no modelo. Assim, com base nesse resultado, não há evidência estatística suficiente para rejeitar a hipótese nula associada à variável ESTDIA.

Por outro lado, em relação à variável SITEMP, observou-se um coeficiente de significância ($p=0.005$) que indicou alta significância estatística no modelo. Este resultado sugere uma forte evidência estatística para rejeitar a hipótese nula, implicando que a variável dependente possui um efeito estatisticamente significativo sobre as variáveis independentes.

Além disso, a distribuição da variável SITEMP demonstrou que os indivíduos com a situação empregatícia "Estudante" apresentam uma maior tendência de distribuição em categorias específicas, com 50% dos estudantes pertencentes à categoria ACOM e 54% à categoria CONVG. Em contraste, aqueles com a situação empregatícia "Autônomo" demonstraram uma tendência de 75% em pertencer à categoria DIVET.

Tabela 9: Testes de razão de verossimilhança.

Efeito	Verossimilhança de log-2 do modelo reduzido	Teste de Razão de Verossimilhança		
		Qui-quadrado	df	Sig.
Intercepto	77,359 (a)	.000	0	.
SITEMP	105,649	28,291	12	.005
ESTDIA	99,345	21,987	15	.108

Fonte: elaboração própria.

Com base nos resultados da análise de regressão logística multinomial, podemos inferir o seguinte: O modelo demonstra um ajuste relativamente satisfatório aos dados, indicado pela verossimilhança de log -2 com valor de 127.5, sugerindo que pelo menos uma das variáveis independentes (SITEMP e ESTDIA) está capturando parte da variabilidade na variável dependente.

A significância global do modelo é evidenciada pelo valor expressivo do teste Qui-quadrado (50.1 com 27 graus de liberdade), indicando que as variáveis independentes têm um efeito coletivo na variável dependente. Este achado é corroborado pelo p-valor significativamente baixo de 0.004, sugerindo evidência estatística suficiente para rejeitar a hipótese nula.

A variável SITEMP se destaca com um p-valor de 0.005, indicando forte evidência estatística de sua influência na variável dependente. No entanto, as outras variáveis independentes, incluindo ESTDIA, não apresentam significância estatística no modelo, levando à aceitação da hipótese nula para essas variáveis.

Em resumo, os resultados sugerem que o modelo de regressão logística multinomial é estatisticamente significativo, com a variável independente SITEMP exercendo um efeito significativo na variável dependente, enquanto ESTDIA não demonstra tal influência.

O último passo para a identificação das variáveis foi a identificação das probabilidades estimadas. A fim de garantir a representatividade de cada indivíduo para os respectivos estilos, determinou-se o corte para análise das probabilidades acima de 75%, cujo estilo não apresentasse resíduo no intervalo de estimação do modelo.

Na análise estatística, as probabilidades estimadas do resultado desempenham um papel crucial na avaliação da confiabilidade dos dados e na comparação entre grupos ou condições. A atribuição de probabilidades a cada resultado observado permite quantificar a certeza associada a esses resultados, oferecendo uma medida objetiva da confiabilidade dos dados. Essa confiança é essencial para a interpretação precisa dos resultados e para embasar decisões fundamentadas na análise estatística. Em complemento, as probabilidades estimadas possibilitam comparações significativas entre diferentes grupos ou condições em estudo, facilitando a identificação de padrões, relações ou diferenças estatisticamente significativas. Essa análise é fundamental para compreender as relações entre as variáveis de interesse e para formular hipóteses sobre o fenômeno em análise, constituindo assim uma parte essencial da pesquisa acadêmica. Os resultados são apresentados na tabela 10:

Tabela 10: Probabilidades estimadas do resultado por estilo (corte a 75%, sem resíduo no intervalo de estimação do modelo).

ESTILO	ID	PROB.
Acomodador	2	0,9284
	4	0,8983
	9	0,9037
	15	0,9766
	20	0,8268
	23	0,9667
	24	0,8272
	28	0,9904
Assimilador	30	0,9513
	31	0,8936
	32	0,8442
	44	0,8479
	55	0,9385
	58	0,9589
Convergente	60	0,8807
	64	0,9046
	71	0,7904
	77	0,9444
	80	0,8500
	84	0,7867
	85	0,7993
	88	0,838
	93	0,9862
	94	0,9062
	99	0,8714
	101	0,9446
	102	0,9504

Fonte: elaboração própria.

Acomodador

Na primeira categoria dos estilos de aprendizagem, algumas características despontaram como distintivas entre os participantes identificados como Acomodador. Em primeiro lugar, todos os participantes nessa categoria são do gênero feminino cisgênero, sugerindo uma associação significativa entre o gênero feminino e o estilo de aprendizagem assimilador. Ademais, a maioria dos indivíduos nessa categoria são estudantes, o que pode indicar uma preferência por métodos de aprendizagem mais teóricos e analíticos, características associadas ao estilo assimilador.

Além disso, observou-se uma predominância de participantes que frequentaram instituições de ensino privadas durante o Ensino Médio, sugerindo um possível impacto do ambiente educacional na formação do estilo de aprendizagem. Em termos de meio de transporte, a maioria dos participantes utiliza transporte privado, como carro, o que pode refletir um acesso facilitado aos recursos necessários para a realização de atividades de aprendizagem, como visitas a bibliotecas e participação em atividades culturais.

Quanto ao espaço de estudos em casa, a maioria dos participantes utiliza ambientes alternativos, como a sala ou a cozinha, para realizar suas atividades de aprendizagem. Isso pode indicar uma preferência por espaços mais confortáveis e menos formais para o estudo. No âmbito das atividades culturais, a maioria dos participantes frequenta eventos relacionados à gastronomia, sugerindo um interesse em experiências sensoriais e criativas.

Por outro lado, a análise não revelou uma tendência clara em relação à idade dos participantes, à renda familiar, à situação empregatícia dos pais, ao endividamento, ao hábito de leitura de conteúdos diversos, ao tempo dedicado ao estudo diário, ao apoio dos pais nos estudos e ao tipo de internet em casa. Esses resultados sugerem que esses fatores podem não ser determinantes para a identificação do estilo de aprendizagem assimilador entre os participantes.

Em síntese, os resultados indicam uma associação significativa entre o gênero feminino, o status de estudante, a frequência a instituições de ensino privadas no Ensino Médio, o uso de transporte privado e a participação em atividades culturais relacionadas à gastronomia com o estilo de aprendizagem assimilador. No entanto, outros fatores como idade, renda familiar e apoio parental não apresentaram uma associação clara com esse estilo de aprendizagem.

Considerando-se os resultados à luz dos conceitos propostos por Kolb (1984), é possível destacar que o estilo acomodador é caracterizado pela preferência em experimentar atividades práticas e concretas, estando associado a uma abordagem mais ativa e direta para a aprendizagem. Primeiramente, todos os participantes identificados como acomodadores são do gênero feminino cisgênero, sugerindo uma associação significativa entre o gênero feminino e o estilo de aprendizagem acomodador. Essa associação pode indicar uma possível inclinação das mulheres presentes no curso para abordagens mais práticas e experimentais na aprendizagem – condição que se alinha fortemente ao perfil formativo do curso.

Além disso, a maioria dos indivíduos na categoria são estudantes, o que sugere uma preferência por métodos de aprendizagem mais práticos e experimentais. Essa característica está alinhada com o estilo acomodador, que valoriza a experiência direta e a aplicação prática

do conhecimento. Em relação ao ambiente educacional, observou-se uma predominância de participantes que frequentaram instituições de ensino privadas durante o Ensino Médio. Essa observação sugere um possível impacto do ambiente educacional na formação do estilo de aprendizagem, com ambientes mais práticos e diretos favorecendo o desenvolvimento do estilo Acomodador.

Quanto ao meio de transporte utilizado, a maioria dos participantes utiliza transporte privado, como carro. Isso pode refletir um acesso facilitado aos recursos necessários para a realização de atividades de aprendizagem práticas e experimentais, como visitas a bibliotecas e participação em atividades culturais.

No contexto do espaço de estudos em casa, a maioria dos participantes utiliza ambientes alternativos, como a sala ou a cozinha, para realizar suas atividades de aprendizagem. Essa preferência por espaços menos formais e mais confortáveis está alinhada com o estilo acomodador, que valoriza a experimentação e a aplicação prática do conhecimento em ambientes diversos. Em relação às atividades culturais, a maioria dos participantes frequenta eventos relacionados à gastronomia. Esse interesse em experiências sensoriais e criativas está em consonância com o estilo, que valoriza a experimentação e a aplicação prática do conhecimento em contextos variados.

Por outro lado, a análise não revelou uma tendência clara em relação a características como idade dos participantes, renda familiar, situação empregatícia dos pais, endividamento, hábito de leitura de conteúdos diversos, tempo dedicado ao estudo diário, apoio dos pais nos estudos e tipo de internet em casa. Esses resultados sugerem que esses fatores podem não ser determinantes para a identificação do estilo de aprendizagem entre os participantes.

Em síntese, os resultados indicam uma associação significativa entre o gênero feminino, o status de estudante, a frequência a instituições de ensino privadas no Ensino Médio, o uso de transporte privado e a participação em atividades culturais relacionadas à gastronomia com o estilo de aprendizagem acomodador. No entanto, outros fatores como idade, renda familiar e apoio parental não apresentaram uma associação clara com esse estilo de aprendizagem.

Assimilador

Quanto aos indivíduos identificados pelo estilo Assimilador, verificou-se que todos os participantes identificados como assimiladores são do gênero masculino cisgênero ou não binário. Adicionalmente, a maioria dos indivíduos nessa categoria está empregada em tempo

integral, indicando uma possível associação entre esse aspecto e o estilo de aprendizagem assimilador.

Quanto ao meio de transporte utilizado, foi observada uma variedade, incluindo transporte público (ônibus/trem), privado (carro) e moto, sugerindo que não há uma preferência unânime entre os participantes identificados como assimiladores.

No contexto do ambiente de estudos em casa, a maioria dos participantes utiliza ambientes alternativos, como sala ou cozinha, para realizar suas atividades de aprendizagem, enquanto as atividades culturais frequentadas predominam entre shows e festivais.

No entanto, em relação à idade dos participantes, renda familiar, nível de escolaridade dos pais, endividamento, hábito de leitura, tempo dedicado ao estudo diário, apoio parental nos estudos e tipo de internet em casa, não foram observadas tendências claras entre os participantes identificados como assimiladores nos Estilo de Aprendizagem. Esses resultados sugerem que esses fatores podem não ser determinantes para a identificação do estilo de aprendizagem assimilador entre os participantes.

Portanto, enquanto algumas características, como gênero e situação empregatícia, mostram uma associação evidente com o estilo de aprendizagem assimilador, outras, como idade, renda familiar e atividades culturais, não apresentam uma correlação tão clara com esse estilo de aprendizagem.

O estilo Assimilador caracteriza-se pela preferência em assimilar informações abstratas e conceituais, organizando-as de forma lógica e coerente (KOLB, 1984). Como observado, todos os participantes identificados como assimiladores são do gênero masculino cisgênero ou não binário, sugerindo uma possível associação entre esse estilo de aprendizagem e características específicas de gênero. Em segundo lugar, a maioria dos assimiladores está empregada em tempo integral, o que pode indicar uma inclinação desses indivíduos para ambientes profissionais ou acadêmicos que valorizem a capacidade de assimilação e compreensão de conceitos abstratos.

Ademais, quanto ao ambiente de estudos, a maioria dos participantes utiliza espaços alternativos, como a sala ou cozinha, para realizar suas atividades de aprendizagem. Tal condição pode refletir uma preferência por ambientes tranquilos e propícios à assimilação de informações abstratas. Por fim, algumas características, como idade, renda familiar, nível de escolaridade dos pais, endividamento, hábito de leitura, tempo dedicado ao estudo diário, apoio parental nos estudos e tipo de internet em casa, não apresentaram uma correlação clara com o estilo Assimilador. Esses achados sugerem que tais fatores podem não ser determinantes para a identificação desse estilo de aprendizagem.

Em síntese, os resultados indicam que características como gênero e situação empregatícia podem estar associadas ao estilo de aprendizagem assimilador, enquanto outras variáveis podem não ter uma correlação tão direta.

Convergente

Alguns aspectos emergem como significativos na identificação do estilo convergente, enquanto outros não parecem apresentar uma correlação clara. Entre os aspectos significantes, destaca-se a diversidade na faixa etária dos participantes, variando entre 17 e 36 anos, com uma predominância de participantes do gênero feminino cisgênero. Além disso, a maioria dos participantes está empregada em tempo integral ou parcial, refletindo uma relação potencial entre a situação empregatícia e o estilo de aprendizagem convergente.

Observou-se também uma variedade na escolaridade dos pais, com alguns tendo completado o Ensino Médio e outros possuindo Ensino Superior completo ou incompleto. No entanto, a maioria dos participantes possui pelo menos o Ensino Médio completo. Quanto à moradia, a maioria reside em áreas urbanas e utiliza transporte privado, como carros ou motos.

Em contrapartida, alguns aspectos não parecem ter uma influência significativa na identificação do estilo de aprendizagem convergente. Por exemplo, não há uma tendência clara em relação ao acesso à alimentação nutritiva, ao hábito de leitura de conteúdos diversos dos conteúdos técnicos de aula ou ao tempo dedicado ao estudo diário fora do horário de aula. Além disso, o apoio parental nos estudos durante o ensino fundamental e médio, assim como as atividades culturais frequentadas, não demonstram uma correlação clara com o estilo de aprendizagem convergente entre os participantes.

Esses resultados sugerem que fatores como situação empregatícia, faixa etária e gênero podem desempenhar um papel significativo na identificação do estilo de aprendizagem convergente, enquanto outros aspectos podem não ter uma influência tão pronunciada. Essa análise contribui para uma compreensão mais abrangente dos determinantes do estilo de aprendizagem convergente e pode ser útil para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes.

O Estilo de Aprendizagem Convergente, conforme definido por Kolb (1984), destaca a preferência por assimilar informações abstratas e transformá-las em soluções práticas e resolução de problemas. A análise dos dados revela que certas características dos participantes parecem estar alinhadas com os traços típicos associados ao estilo convergente, nos quais a situação empregatícia dos participantes, especialmente aqueles empregados em tempo integral

ou parcial, sugere uma predisposição para o estilo convergente. Isso pode ser explicado pela natureza prática e aplicada desse estilo de aprendizagem, que valoriza a capacidade de aplicar teorias e conceitos em situações do mundo real.

Além disso, a escolaridade dos pais e o ambiente de moradia dos participantes podem influenciar indiretamente seus estilos de aprendizagem. Ambientes familiares que incentivam a exploração intelectual e oferecem recursos educacionais podem promover o desenvolvimento de habilidades convergentes. Da mesma forma, a residência em áreas urbanas pode proporcionar acesso a uma variedade de oportunidades educacionais práticas que se alinham com os princípios do estilo convergente.

No entanto, outros aspectos dos participantes, como acesso à alimentação, hábito de leitura e tempo dedicado ao estudo, podem não estar diretamente relacionados ao estilo de aprendizagem convergente. Esses fatores podem ser influenciados por uma série de variáveis individuais e contextuais que podem não ser específicas desse estilo de aprendizagem.

Em resumo, os resultados sugerem que certas características dos participantes, como situação empregatícia e ambiente familiar, estão em consonância com os princípios do estilo de aprendizagem convergente de Kolb. No entanto, outros fatores podem não ter uma relação direta com esse estilo específico e podem ser influenciados por uma variedade de outros aspectos individuais e contextuais.

Quadro 3: Síntese das Principais Características Socioeconômicas por Estilo de Aprendizagem.

Estilo de Aprendizagem	Características Socioeconômicas
Convergente	Situação empregatícia: Predominância de participantes empregados em tempo integral ou parcial, indicando uma inclinação para aplicação prática de teorias e conceitos.G6
	Escolaridade dos pais: Ambientes familiares que incentivam a exploração intelectual e oferecem recursos educacionais podem promover habilidades convergentes.
	Ambiente de moradia: Residência em áreas urbanas pode proporcionar acesso a oportunidades educacionais práticas, alinhadas com os princípios do estilo convergente.
Assimilador	Gênero: Todos os participantes identificados como Assimiladores são do gênero masculino cisgênero ou não binário.
	Situação empregatícia: Maioria empregada em tempo integral, sugerindo uma preferência por ambientes profissionais ou acadêmicos que valorizam a assimilação e compreensão de conceitos abstratos.
	Espaço de estudos: Preferência por ambientes alternativos, como sala ou cozinha, para realizar atividades de aprendizagem.

Acomodador	Gênero: Todos os participantes identificados como Acomodadores são do gênero feminino cisgênero.
	Situação empregatícia: Maioria são estudantes, indicando uma preferência por métodos de aprendizagem mais práticos e experimentais.
	Ensino Médio: Predominância de participantes que frequentaram instituições de ensino privadas, sugerindo influência do ambiente educacional no desenvolvimento do estilo de aprendizagem.
	Meio de transporte: Maioria utiliza transporte privado, facilitando o acesso a recursos para atividades de aprendizagem práticas.
	Espaço de estudos: Utilização de ambientes alternativos, como sala ou cozinha, para realizar atividades de aprendizagem.
	Atividades culturais: Participação frequente em eventos relacionados à gastronomia, refletindo interesse em experiências sensoriais.

Fonte: elaboração própria.

Discussão

O elemento norteador desse trabalho é que as variáveis socioeconômicas têm efeitos diretos sobre a construção pessoal e profissional dos indivíduos e, por extensão, sobre a forma como esses indivíduos experimentam os processos de ensino-aprendizagem ao longo da vida. Assim, um perfil específico de formação – como o ensino superior em gastronomia – caracterizado por um desenvolvimento incipiente como campo de conhecimento, requer elementos específicos para a construção e consolidação de direcionamentos pedagógicos para um perfil formativo na área.

A lacuna nas DCN para o curso superior em gastronomia acarreta uma série de desafios e implicações. Em primeiro lugar, a falta de uniformidade nos currículos dos cursos de gastronomia pode resultar em uma disparidade substancial na qualidade da formação oferecida pelas instituições de ensino, dificultando a avaliação e o reconhecimento da competência dos profissionais formados.

Nesse mesmo sentido, a ausência de diretrizes específicas pode contribuir para a fragmentação e desarticulação do campo da gastronomia, comprometendo a construção de uma identidade profissional coesa e robusta – de um campo de ação profissional há muito marginalizado. Sem um arcabouço comum, as instituições de ensino podem adotar abordagens e enfoques distintos em seus currículos, o que pode dificultar a mobilidade e a validação dos profissionais no mercado de trabalho.

Não se propõe aqui retirar a autonomia das instituições de ensino e trilhar caminhos de regresso em termos de adequações e construções do perfil formativo, em especial frente aos desafios de mercados cada vez mais dinâmicos. O que se espera aqui é a garantia de um

padrão de formação que perpassasse os conhecimentos básicos necessários para a construção de uma base sólida para os egressos, independente do curso.

Verifica-se atualmente – dado os perfis dos cursos e, em especial, pela diametral divergência de perfis institucionais – um hiato considerável de formação entre as instituições, seja em perfil do corpo docente, capacidade de investimento, infraestrutura de laboratórios, acesso à insumos e matéria-prima, e tantos outros aspectos estratégicos-operacionais que refletem diretamente na formação do corpo discente.

Instituições ofertantes de cursos de gastronomia com baixa capacidade de investimento, ou até mesmo baixa disposição para empenhá-lo, frequentemente encontrarão restrições gerenciais quando expostas a variações positivas nos custos de matéria-prima, seja por efeito de inflação, de câmbio ou por especificação técnica do insumo. Por extensão, decorrente das limitações impostas por essa condição, o itinerário formativo, as práticas pedagógicas e a breve experiência dos discentes em laboratório passam a constituir uma experiência demasiadamente limitada, uma vez que não promove a aderência dos conhecimentos teóricos levados aos alunos para a realizada aplicada num contexto prático controlado.

Cursos que contam com baixo investimento em matérias-primas e infraestrutura restringem o aprendizado do aluno, deixando-o à margem de diversos elementos técnicos-culturais, como ingredientes, bebidas, harmonizações, técnicas. Assim como se verifica o oposto, uma vez que a experiência promovida de forma mais próxima possível da realidade seja do mercado profissional, seja das diferentes culturas permeadas pelo curso, contribui para a robustez do arcabouço teórico-prático e cultural do egresso, ampliando possibilidades e condições de acesso a mercados de trabalho estruturados e profissionalizados.

Essa relação de discentes, egressos e mercado de trabalho frequentemente é posta em debate sob distintas perspectivas. A primeira é o distanciamento da realidade encontrada pelo aluno quando ingressa no mercado de trabalho. O mercado de alimentação fora do lar – Alimentos e Bebidas em geral – tem uma trajetória histórica de pouca profissionalização, inclusive desempenha frequentemente o papel de “colchão amortecedor” da mão-de-obra em períodos de crise ou oscilações negativas no ciclo econômico, visto como um serviço de baixa qualificação, com pouco ou nenhuma exigência para sua execução e, conseqüentemente, pouca ou nenhuma barreira à entrada.

Num segundo momento, verifica-se a oportunidade de debate sobre o papel das instituições de ensino na construção da mão-de-obra especializada e qualificada para atuação no setor. Entre suas nuances, o debate se mantém centralizado em dois eixos: o do formar

para o mercado, para atendê-lo como ele é em suas características, e o do formar para o mercado, para contribuir com a sua profissionalização e ampliação da qualidade técnica. Frequentemente no primeiro caso são verificados aspectos relativos a investimento, matéria-prima, entre outros fatores como elementos que buscam justificar a manutenção de tal condição. No segundo, idealiza-se o egresso, assim como os demais profissionais do mercado, como agentes propulsores de mudanças estruturais e conceituais. Estruturais pois tem a finalidade de induzir a transformações organizacionais, de arranjos e práticas de trabalho até mecanismos de gestão; e conceituais pois busca-se alterar a concepção do trabalho em Alimentos e Bebidas.

Essa visão dualista sobre o papel a ser desempenhado quando dentro do mercado subsidia a visão institucional para a estratégia educacional com frequência. Esse antagonismo de perspectivas se mantém num sistema que se retroalimenta a partir da visão pretendida de mercado e da visão de perfil formativo ofertado. Como resultado, destacam-se os hiatos supracitados, resultando em perfis formativos dissonantes, impactando discentes, egressos e profissionais. Atualmente, esses distintos perfis se comportam como duas “retas paralelas”, que trilham diferentes caminhos em direção ao mercado. Com a proposição de diretrizes curriculares específicas para a gastronomia, busca-se aproximar a trajetória dessas “retas”, para garantir a confluência desses perfis a partir de aspectos normativos que induzam a qualidade da formação do corpo discente.

Ao considerar-se os atuais elementos norteadores que tratam desse perfil formativo, especificamente no caso do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), o documento normativo foi criado a fim de subsidiar o planejamento dos cursos de educação profissional tecnológica de nível superior, também conhecidos como Cursos de Tecnólogos ou Cursos Superiores de Tecnologia. Sua finalidade primordial consiste em elencar as denominações e os descritores correspondentes aos referidos cursos, com o intuito de consolidar tais nomenclaturas e estabelecer um marco regulatório que oriente os processos administrativos de regulação, bem como as políticas e procedimentos de avaliação concernentes a esses cursos.

Nessa perspectiva, o CNCST assume uma função direcionadora tanto para os alunos que almejam ingressar em tais cursos quanto para as instituições de ensino superior, os sistemas de ensino e o público em geral. Adicionalmente, contribui significativamente para conferir uma maior visibilidade e reconhecimento público e social às graduações em questão.

No que tange ao seu conteúdo, a terceira edição do CNCST abarca 134 denominações de Cursos Superiores de Tecnologia, organizados em 13 eixos tecnológicos distintos. Cada

curso é acompanhado de uma descrição detalhada que contempla o perfil profissional de conclusão, os requisitos mínimos de infraestrutura, a carga horária mínima exigida, o campo de atuação, as ocupações CBO associadas e as possibilidades de continuidade dos estudos em programas de Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNST), ao apresentar as informações sobre o curso de Gastronomia, revela algumas limitações que podem comprometer não apenas a compreensão abrangente desse campo de estudo, mas também a qualidade do ensino e formação dos profissionais.

Uma crítica central diz respeito à falta de detalhamento no perfil profissional de conclusão. O documento oferece uma lista de competências e responsabilidades esperadas dos graduados em Gastronomia, no entanto, a superficialidade dessa descrição pode deixar de abordar nuances importantes do campo gastronômico. Por exemplo, não há menção específica sobre a importância da criatividade na gastronomia ou sobre a necessidade de compreender tendências de mercado e mudanças nos hábitos alimentares da sociedade contemporânea. A falta de uma análise mais profunda das habilidades e conhecimentos necessários pode resultar em uma formação superficial e inadequada para os desafios do mercado de trabalho.

Outra questão a ser considerada é a aparente discrepância entre a infraestrutura mínima requerida e a complexidade das demandas práticas do curso. Embora o CNCST liste uma variedade de laboratórios e instalações necessárias, como cozinha fria e quente, laboratório de análise sensorial de alimentos e restaurante didático, não há detalhamento sobre a qualidade e a capacidade desses espaços. A falta de investimento em infraestrutura de qualidade pode limitar significativamente a experiência de aprendizado dos estudantes e comprometer a eficácia do curso em prepará-los para os desafios reais do mercado de trabalho.

Além disso, a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre as possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-Graduação é uma lacuna significativa. A gastronomia é uma área multidisciplinar que se beneficia da pesquisa e do desenvolvimento acadêmico contínuo. No entanto, ao limitar as opções de pós-graduação à área de Ciência e Tecnologia de Alimentos, o CNCST pode estar negligenciando outras áreas de especialização que poderiam enriquecer a formação dos profissionais de gastronomia e contribuir para o avanço do campo como um todo.

Diante dessas questões, é fundamental que as autoridades responsáveis pela elaboração do CNST e as instituições de ensino que oferecem o curso de Gastronomia promovam uma discussão mais ampla e aprofundada sobre as demandas e desafios desse campo de estudo.

Isso inclui não apenas a revisão e atualização das informações no catálogo, mas também o investimento em infraestrutura de qualidade e o estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento acadêmico na área gastronômica.

Como visto, não existem DCN para o curso de Gastronomia, verificando-se a existência de orientações apenas para os cursos de Turismo e Hotelaria – enquadrados nessa pesquisa como áreas correlatas. O curso de graduação em Turismo visa formar profissionais capazes de atuar em um mercado altamente competitivo e em constante transformação, com impactos significativos na vida social, econômica e ambiental. Para isso, busca-se proporcionar uma formação que seja ao mesmo tempo generalista, abrangendo conhecimentos das ciências humanas, sociais, políticas e econômicas, e especializada, com foco em áreas como cultura, história, meio ambiente e gestão de eventos e fluxo turístico.

As competências e habilidades esperadas dos graduados incluem compreensão das políticas nacionais e regionais de turismo, habilidades de planejamento e operacionalização de projetos turísticos, conhecimento da legislação pertinente, capacidade de intervenção positiva no mercado turístico, habilidades de comunicação e gestão intercultural, entre outras.

Os conteúdos curriculares do curso devem abranger três eixos interligados de formação: conteúdos básicos, como aspectos sociológicos, antropológicos e geográficos; conteúdos específicos, como teoria geral do turismo e legislação aplicada; e conteúdos teórico-práticos, incluindo visitas técnicas, laboratórios de aprendizagem e estágios.

Já o curso de graduação em Hotelaria busca formar profissionais aptos a atuar em um mercado altamente competitivo, com ênfase na gestão e administração de hotéis. Os graduados devem possuir competências como planejamento estratégico, liderança, comunicação em idiomas estrangeiros, gerenciamento de equipes e adaptação a diferentes contextos organizacionais.

Os conteúdos curriculares do curso de Hotelaria devem contemplar estudos relacionados às ciências humanas, administração, economia e direito aplicados à hotelaria, além de sistemas de comunicação e informática. A formação também inclui atividades práticas, como estágios supervisionados, laboratórios e atividades de pesquisa.

Nesse cenário, tais características para as áreas afins da gastronomia, como a Hotelaria e o Turismo, podem servir de base para o entendimento do papel dos egressos e do perfil de formação a ser promovido pelas instituições. Tal condição, pode ser replicada e proposta com base nos resultados da pesquisa, como se verifica a seguir.

Diretrizes Curriculares para Gastronomia

Com base nos resultados apresentados, é possível formular diretrizes curriculares abrangentes e eficazes para o curso superior de tecnologia em Gastronomia, visando otimizar a formação dos estudantes e atender às demandas complexas do mercado de trabalho contemporâneo. Primeiramente, considerando as características socioeconômicas dos diferentes estilos de aprendizagem identificados na análise, é necessário compor um currículo que seja flexível e dinâmico o suficiente para incorporar estratégias de ensino que atendam às preferências e necessidades específicas de cada grupo de estudantes. Por exemplo, para os alunos com estilo de aprendizagem convergente, é fundamental oferecer oportunidades de aplicação prática de teorias e conceitos, por meio de estágios, projetos práticos e atividades de resolução de problemas que simulem situações do mundo real. Essa abordagem permite que os estudantes desenvolvam habilidades de pensamento crítico, análise de dados e tomada de decisão, competências essenciais para o sucesso na carreira gastronômica.

No caso de alunos assimiladores, é importante promover um ambiente de aprendizagem que estimule a compreensão de conceitos abstratos e a organização lógica de informações. Isso pode ser alcançado por meio de atividades de análise e síntese de conteúdos teóricos, discussões em grupo, projetos de pesquisa e apresentações, que incentivem a reflexão e o debate sobre temas relevantes para a área gastronômica. Ademais, é fundamental proporcionar aos estudantes acesso a recursos educacionais diversificados, como livros, artigos científicos, vídeos e palestras, que possam enriquecer sua experiência de aprendizagem e ampliar seus horizontes intelectuais.

Quanto aos alunos que se encaixam no perfil acomodador, é recomendável priorizar métodos de ensino mais práticos e experimentais, com ênfase em atividades intensivas em trabalho e prática, além de experiências sensoriais que permitam aos estudantes vivenciar na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Isso inclui a realização de aulas práticas em laboratórios de culinária, visitas técnicas a restaurantes e estabelecimentos gastronômicos, participação em eventos e feiras do setor, e estágios em empresas do ramo alimentício. Essas experiências proporcionam aos alunos uma visão mais abrangente e realista do mercado de trabalho, além de estimular o desenvolvimento de habilidades técnicas, criativas e empreendedoras essenciais para o sucesso na profissão.

Além de considerar as características individuais dos estudantes, as diretrizes curriculares devem levar em conta também a influência de variáveis socioeconômicas para a construção profissional dos futuros gastrônomos. Para isso, é fundamental que o currículo contemple uma variedade de disciplinas e atividades que abordem essas questões de forma

interdisciplinar e contextualizada. Por exemplo, disciplinas de gestão de carreira e empreendedorismo podem ajudar os estudantes a planejar sua trajetória profissional e a desenvolver habilidades de autogestão e liderança, enquanto disciplinas de diversidade e inclusão podem sensibilizar os alunos para a importância da equidade de gênero e da valorização da diversidade no ambiente de trabalho.

Outro aspecto relevante a ser considerado nas diretrizes curriculares é a qualidade da infraestrutura e dos recursos disponíveis para o aprendizado. É fundamental que o curso conte com laboratórios e instalações adequadas para a realização de atividades práticas, como cozinhas didáticas, laboratórios de análise sensorial e restaurantes experimentais. Nesse sentido, a capacidade da infraestrutura está diretamente ligada à vivência do aluno no ambiente simulado da cozinha, de modo que quanto mais próximo da realidade profissionalizada do mercado, mais robusta sua formação. Esse raciocínio pode ser replicado para os equipamentos profissionais do setor, cujo uso promove aprendizado para o aluno junto a tecnologias atualizadas. Em complemento, é importante garantir o acesso a insumos e matéria-prima de qualidade, que permitam aos estudantes desenvolverem suas habilidades e criatividade na elaboração de pratos e preparações gastronômicas. Tal condição também possibilita a ampliação do leque cultural dos alunos, permitindo a interpretação adequada de receitas e preparações, além de garantir a aplicação efetiva de técnicas na relação com os alimentos.

Proposta de Diretriz Curricular para Gastronomia

O curso de graduação em Gastronomia, na modalidade tecnólogo, tem como objetivo formar profissionais capacitados para atuar em um mercado dinâmico e exigente, com habilidades tanto técnicas quanto gerenciais, alinhadas às demandas e transformações constantes da indústria gastronômica, capacitado a operar as diferentes tecnologias de ponta no ambiente profissional, além de garantir a prática de cozinha com insumos de qualidade e adequados às técnicas e que respeitem as tradições culturais. Assim, o perfil do formando deve contemplar uma série de competências e habilidades essenciais para sua atuação eficaz e qualificada no setor gastronômico.

Perfil Desejado do Formando:

O curso de graduação em Gastronomia visa formar profissionais aptos a atuarem em diversos segmentos da gastronomia, tais como restaurantes, hotéis, catering, consultoria gastronômica, bares, entre outros serviços de alimentação. Para isso, o perfil desejado do formando deve contemplar as seguintes características:

- Capacidade de planejar, organizar e gerenciar operações gastronômicas, desde a concepção do cardápio até a execução dos serviços;
- Habilidade para identificar problemas e propor soluções criativas e inovadoras, considerando as demandas e expectativas dos clientes e usuários;
- Adaptação aos diferentes contextos históricos, culturais, sociais e econômicos, buscando sempre o aprimoramento contínuo na gestão da experiência gastronômica, considerando-se a importância do contexto histórico para a gastronomia, além de impulsionar práticas de reflexão;
- Utilização eficaz de modelos de gestão inovadores e sustentáveis, visando à otimização dos recursos disponíveis e à maximização dos resultados, explorando e integrando os conhecimentos prévios do corpo discente em atividades acadêmicas e profissionais;
- Capacidade de trabalhar em equipe de forma interdisciplinar e colaborativa, contribuindo para a eficiência e eficácia das operações gastronômicas, com seu desenvolvimento previsto a partir da educação para composição de equipes pluralistas e multiculturais;
- Fluência em idiomas estrangeiros, especialmente o inglês e o espanhol, bem como habilidade no uso de tecnologias da informação e comunicação aplicadas à gastronomia;
- Liderança e responsabilidade no gerenciamento de equipes e na prestação de serviços de qualidade ao cliente, partindo da competência de gestão de pessoas, pautada em valores que respeitam a diversidade entre os indivíduos;
- Aptidão para implantar estratégias de planejamento capazes de garantir a competitividade e a sustentabilidade das operações gastronômicas; aliando capacidade de planejamento conceitual e aplicação dos fundamentos operacionais
- Flexibilidade e adaptabilidade para lidar com os desafios e as oportunidades do mercado gastronômico, buscando sempre a excelência no atendimento e na experiência do cliente.
- O perfil formativo deve considerar a relação entre academia e mercado, abraçando a experiência prévia de alunos com experiência profissional prévia ou em andamento a fim de fomentar o processo de formação de alunos sem experiência na área, a partir de práticas pedagógicas que estimulem a troca entre os esses perfis do corpo discente;

Competências e Habilidades:

Para alcançar o perfil desejado do formando, o curso de graduação em Gastronomia deve desenvolver as seguintes competências e habilidades nos estudantes:

I - Atuar no planejamento, execução e gestão de operações gastronômicas, considerando os aspectos estruturais, operacionais e financeiros envolvidos; II - Identificar e resolver problemas relacionados à gastronomia, por meio da análise crítica e da aplicação de técnicas e ferramentas de gestão; III - Adaptar-se aos diferentes contextos culturais e sociais, promovendo a diversidade e a inclusão no ambiente gastronômico; IV - Utilizar modelos de gestão inovadores e sustentáveis, visando à eficiência e à eficácia das operações gastronômicas; V - Trabalhar em equipe de forma colaborativa e interdisciplinar, contribuindo para o sucesso das operações gastronômicas; VI - Comunicar-se de forma eficaz em diferentes contextos e situações, utilizando idiomas estrangeiros e tecnologias da informação e comunicação; VII - Liderar equipes com ética, responsabilidade e comprometimento, buscando sempre a satisfação do cliente; VIII - Elaborar e implementar estratégias de planejamento que promovam a competitividade e a sustentabilidade das operações gastronômicas; IX - Adaptar-se às mudanças e inovações do mercado gastronômico, buscando sempre a melhoria contínua e a excelência no serviço prestado.

Conteúdos Curriculares:

O curso de graduação em Gastronomia deve contemplar uma variedade de conteúdos curriculares que abordem tanto aspectos teóricos quanto práticos da gastronomia, de forma interligada e contextualizada. Esses conteúdos podem ser organizados em três eixos principais:

I - Conteúdos Básicos: Estudos relacionados às ciências humanas, sociais, econômicas e ambientais, com ênfase na história da gastronomia, sociologia da alimentação, geografia gastronômica, entre outros; II - Conteúdos Específicos: Estudos relacionados à gestão e administração de operações gastronômicas, incluindo planejamento estratégico, gestão de custos, marketing gastronômico, entre outros; III - Conteúdos Teórico-Práticos: Atividades práticas e laboratoriais que permitam aos estudantes aplicar os conhecimentos teóricos na elaboração e execução de preparações gastronômicas, incluindo aulas em cozinhas didáticas, estágios supervisionados em restaurantes e eventos gastronômicos, entre outras atividades.

Além disso, o curso deve oferecer atividades complementares, como visitas técnicas, palestras, workshops e projetos de pesquisa, que enriqueçam a formação dos estudantes e estimulem sua participação ativa na comunidade acadêmica e no mercado gastronômico.

Considerando os resultados apresentados, é possível formular diretrizes curriculares abrangentes e eficazes para o curso superior de tecnologia em Gastronomia, visando otimizar a formação dos estudantes e atender às demandas complexas do mercado de trabalho contemporâneo. Primeiramente, é crucial que o currículo seja flexível e dinâmico para incorporar estratégias de ensino que atendam às preferências e necessidades específicas de cada grupo de estudantes.

1. Adaptação aos Estilos de Aprendizagem:

- Para os alunos com estilo de aprendizagem convergente, é fundamental oferecer oportunidades de aplicação prática de teorias e conceitos, por meio de estágios, projetos práticos e atividades de resolução de problemas que simulem situações do mundo real.
- Para os alunos assimiladores, é importante promover um ambiente de aprendizagem que estimule a compreensão de conceitos abstratos e a organização lógica de informações, por meio de atividades de análise, síntese, debates e projetos de pesquisa.
- Para os alunos acomodadores, recomenda-se priorizar métodos de ensino mais práticos e experimentais, com ênfase em atividades hands-on e experiências sensoriais que permitam vivenciar na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

2. Consideração de Variáveis Socioeconômicas e de Gênero:

- O currículo deve abordar questões relacionadas à influência de variáveis socioeconômicas e de gênero na construção do perfil profissional dos futuros gastrônomos, por meio de disciplinas de gestão de carreira, empreendedorismo, diversidade e inclusão.

3. Infraestrutura e Recursos de Aprendizagem:

- É fundamental garantir uma infraestrutura adequada, com laboratórios e instalações para atividades práticas, além do acesso a insumos e matéria-prima de qualidade, que permitam o desenvolvimento de habilidades técnicas e criativas na elaboração de pratos gastronômicos.

4. Estímulo à Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico:

- O currículo deve incentivar a pesquisa e o desenvolvimento acadêmico na área de Gastronomia, por meio de disciplinas e atividades que estimulem o pensamento crítico, a análise reflexiva e a produção de conhecimento

científico, além de promover parcerias e intercâmbios com instituições de ensino e pesquisa nacionais e internacionais.

Os conteúdos básicos referentes às ciências humanas, sociais, econômicas e ambientais desempenham um papel fundamental no enriquecimento da experiência educacional em gastronomia. Ao explorar áreas como história da gastronomia, sociologia da alimentação, geografia gastronômica e outras disciplinas correlatas, os estudantes são capacitados a contextualizar suas práticas culinárias em um quadro mais amplo de entendimento.

A compreensão da história da gastronomia permite aos aprendizes situar pratos, técnicas e ingredientes dentro de uma evolução temporal, facilitando uma apreciação mais profunda das tradições culinárias. Por sua vez, o estudo da sociologia da alimentação oferece insights cruciais sobre os aspectos sociais, culturais e econômicos que influenciam os hábitos alimentares e as preferências culinárias das comunidades. Tal conhecimento é essencial para profissionais gastronômicos, pois lhes permite adaptar suas criações de acordo com as demandas e expectativas de uma clientela diversificada.

Além disso, a abordagem de questões ambientais e econômicas na gastronomia proporciona aos alunos uma visão crítica sobre sustentabilidade, desperdício de alimentos, impacto ambiental da produção alimentar e outras questões contemporâneas pertinentes. Essa consciência ambiental e econômica é essencial para o desenvolvimento de práticas gastronômicas responsáveis e éticas.

No âmbito da criação culinária, o entendimento da geografia gastronômica estimula a inovação ao inspirar a utilização de ingredientes locais e técnicas tradicionais de diferentes regiões. Tal abordagem promove a diversidade e a experimentação na culinária, enriquecendo a oferta gastronômica.

Por fim, a aplicação de conhecimentos em ciências sociais e econômicas também é relevante para profissionais gastronômicos que buscam empreender em seus próprios negócios. A compreensão do mercado, das tendências de consumo e das dinâmicas econômicas é crucial para o sucesso e a sustentabilidade de estabelecimentos gastronômicos.

Dessa forma, os conteúdos básicos relacionados às ciências humanas, sociais, econômicas e ambientais oferecem uma base sólida de conhecimento que pode ser aplicada de maneira multifacetada na prática culinária e na gestão de negócios gastronômicos.

Os conteúdos específicos referentes à gestão e administração de operações gastronômicas representam uma vertente essencial na formação acadêmica dos profissionais

do ramo. Abrangendo temas como planejamento estratégico, gestão de custos e *marketing* gastronômico, tais estudos visam capacitar os alunos com habilidades gerenciais e estratégicas imprescindíveis para o sucesso no setor.

O planejamento estratégico se destaca como um componente fundamental, proporcionando aos futuros gestores uma compreensão abrangente das metas de longo prazo, objetivos organizacionais e direcionamentos estratégicos necessários para o êxito de empreendimentos gastronômicos. Por meio de análises de mercado, identificação de oportunidades e definição de estratégias competitivas, os alunos são capacitados a tomar decisões fundamentadas que promovam a sustentabilidade e o crescimento dos negócios.

Complementarmente, a gestão de custos emerge como um aspecto crítico na eficiência operacional e financeira dos estabelecimentos gastronômicos, de modo que os estudantes aprendem a realizar análises de custo-benefício, controlar despesas, otimizar recursos e maximizar a rentabilidade, garantindo uma gestão financeira sólida e sustentável.

No que tange ao *marketing* gastronômico, os alunos são introduzidos às estratégias e técnicas de promoção e posicionamento de marcas, produtos e serviços no mercado alimentício. Nessa área, compreender o comportamento do consumidor, identificar segmentos de mercado e desenvolver estratégias eficazes são competências essenciais para garantir o posicionamento e gestão do empreendimento.

Assim, os conteúdos específicos relativos à gestão e administração de operações gastronômicas constituem alicerces imprescindíveis para o sucesso no setor. Ao capacitar os estudantes com habilidades gerenciais e estratégicas, desde o planejamento estratégico até o *marketing* gastronômico, esses estudos proporcionam uma base sólida para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades do mercado de alimentação.

Por fim, os conteúdos teórico-práticos representam uma faceta crucial na formação acadêmica dos estudantes de gastronomia, pois combinam o conhecimento teórico adquirido com a aplicação prática em ambientes reais. Essa abordagem integrada permite uma compreensão mais profunda e holística dos conceitos gastronômicos, preparando os alunos para os desafios da indústria alimentícia.

As atividades práticas e laboratoriais proporcionam aos estudantes a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula. Por meio de aulas em cozinhas didáticas, os alunos têm a chance de experimentar técnicas culinárias, manipular ingredientes e desenvolver habilidades práticas essenciais para a profissão. Esse ambiente controlado permite a exploração criativa e a experimentação segura, promovendo o aprendizado por meio da prática direta.

Os estágios supervisionados em restaurantes e eventos gastronômicos representam uma extensão vital desse aprendizado prático. Ao vivenciarem o ambiente profissional, os alunos têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em situações reais, sob a supervisão de profissionais experientes. Essa imersão prática oferece uma compreensão mais profunda das operações culinárias, dos padrões de qualidade e do trabalho em equipe necessários no campo da gastronomia.

Além disso, outras atividades práticas, como participação em competições culinárias, visitas a produtores locais de alimentos e organização de eventos gastronômicos, enriquecem ainda mais a experiência educacional dos estudantes. Essas vivências diversificadas proporcionam uma compreensão abrangente da indústria alimentícia, preparando os alunos para uma variedade de contextos profissionais e desafios.

Ao seguir essas diretrizes, acredita-se ser possível aos cursos de tecnologia em Gastronomia formar profissionais mais qualificados e capacitados para atuar de forma competente e inovadora no mercado gastronômico, contribuindo para o avanço e a excelência do setor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo principal de estruturar uma proposta de diretriz curricular para o curso superior de tecnologia em gastronomia, com objetivo específico de analisar os efeitos das variáveis socioeconômicas nos estilos de aprendizagem dos alunos, entende-se que o estudo cumpriu com sua proposta. Contudo, é importante reconhecer as limitações do estudo. Entre essas limitações, destacam-se o grande número de variáveis consideradas, as restrições do modelo adotado e o baixo número de respondentes classificados como divergentes.

A baixa quantidade de respondentes classificados como divergentes pode ter impactado a generalização dos resultados, limitando a compreensão dos diferentes perfis de aprendizagem presentes na amostra. Portanto, é importante reconhecer essa limitação e considerar estratégias para aumentar a participação de respondentes com características divergentes em futuras pesquisas.

As limitações identificadas durante o desenvolvimento deste trabalho, como o grande número de variáveis consideradas, as restrições do modelo adotado e o baixo número de respondentes classificados como divergentes, não invalidam os resultados obtidos, mas destacam a complexidade do tema em questão e a necessidade de abordagens mais abrangentes e aprofundadas no futuro.

A ausência de diretrizes específicas para o curso superior em gastronomia, assim como a falta de uniformidade nos currículos das instituições de ensino, são fatores que acarretam uma série de desafios e implicações para a formação dos profissionais da área. A fragmentação e desarticulação do campo da gastronomia, aliadas à disparidade na qualidade da formação oferecida pelas instituições, comprometem não apenas a avaliação e o reconhecimento da competência dos profissionais formados, mas também a construção de uma identidade profissional coesa e robusta.

Diante desse cenário, não se propõe aqui retirar a autonomia das instituições de ensino, mas sim garantir um padrão de formação que promova uma base sólida e uniforme para os egressos, independentemente da instituição. Entende-se aqui como fundamental buscar a confluência de diferentes perfis formativos, promovendo a qualidade da formação do corpo discente e contribuindo para a profissionalização e ampliação da qualidade técnica do mercado gastronômico.

As considerações acerca do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNST) evidenciam a importância de uma revisão e atualização das informações disponíveis, bem como do investimento em infraestrutura de qualidade e estímulo à pesquisa e ao

desenvolvimento acadêmico na área gastronômica. Diante dessa conjuntura, torna-se evidente a necessidade premente de desenvolver Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso superior em Gastronomia. Essas diretrizes devem ser concebidas de maneira colaborativa, envolvendo representantes do campo da Gastronomia, especialistas em educação e demais partes interessadas, visando promover uma formação sólida, contemporânea e alinhada com as exigências do mercado e da sociedade.

Ao estabelecer diretrizes claras para o curso de Gastronomia, o Ministério da Educação poderá contribuir substancialmente para a melhoria da qualidade da formação dos profissionais dessa área, fomentando a padronização dos currículos, a integração entre teoria e prática e o reconhecimento da Gastronomia como um campo de conhecimento e atuação profissional digno de destaque e valorização.

Outro ponto a ser considerado é a falta de uma base nacional para a avaliação e certificação dos cursos de Gastronomia. Sem diretrizes claras, torna-se mais desafiador estabelecer critérios objetivos para a avaliação da qualidade dos cursos e das instituições, bem como para garantir uma formação adequada dos estudantes.

Dessa forma, apesar das limitações identificadas, este estudo fornece uma base para o desenvolvimento de uma proposta de diretriz curricular mais sensível às nuances das variáveis socioeconômicas e dos estilos de aprendizagem dos alunos, especialmente no curso de gastronomia. Recomenda-se que futuras pesquisas abordem essas limitações e busquem ampliar a compreensão sobre o tema, contribuindo assim para a melhoria contínua da qualidade do ensino no campo da gastronomia.

REFERÊNCIAS

- AALBERS, M. B.; CHRISTOPHERS, B. Centring Housing in Political Economy. **Housing, Theory and Society**, v. 31, n. 4, p. 373-394, 2014.
- 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 (IJAISR)**, v. 3, n. 6, p. 1-7, 2019.
- ADEMI, Z.; ACKERMAN, I. N.; ZOMER, E.; LIEW, D. Productivity-adjusted life-years: a new metric for quantifying disease burden. **Pharmacoeconomics**, v. 39, n. 3, p. 271-273, 2021.
- AFONSO, A.; SCHUKNECHT, L.; TANZI, V. Income distribution determinants and public spending efficiency. **J Econ Inequal**, v. 8, n.1, p. 367–389, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10888-010-9138-z>
- AGNAFORS, S.; BARMARK, M.; SYDSJÖ, G. Mental health and academic performance: a study on selection and causation effects from childhood to early adulthood. **Social psychiatry and psychiatric epidemiology**, v. 56, p. 857-866, 2021.
- 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. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X211028239>.
- AL-TAMEEMI, R. A. N.; JOHNSON, C.; GITAY, R.; ABDEL-SALAM, A. G.; AL HAZAA, K.; BENSAID, A.; ROMANOWSKI, M. H. Determinants of poor academic performance among undergraduate students – A systematic literature review. **International Journal of Educational Research**, v. 4, p. 100232, 2023.
- ANJOS, F. A. dos; CABRAL, S. R.; HOSTINS, R. C. L. O Cenário da Formação Superior em Gastronomia no Brasil. **Revista Hospitalidade**, v. 14, n. 1, p. 01–21, 2017.
- ARROSPIDE, A. MACHÓN, M.; RAMOS-GOÑI, J. M. IBARRONDO, O.; MAR, J. Inequalities in health-related quality of life according to age, gender, educational level, social class, body mass index and chronic diseases using the Spanish value set for Euroqol 5D-5L questionnaire. **Health and quality of life outcomes**, v. 17, n. 1, p. 1-10, 2019.
- AZÉTSOP, J.; JOY, T. R. Access to nutritious food, socioeconomic individualism and public health ethics in the USA: a common good approach. **Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine**, v. 8, p. 1-13, 2013.
- AZHAR, M.; NADEEM, S.; NAZ, F.; PERVEEN, F.; SAMEEN, A. Impact of parental education and socio-economic status on academic achievements of university students. **European Journal of Psychological Research**, v. 1, n. 1, 2014.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BALESTRA, C.; LLENA-NOZAL, A.; MURTIN, F.; TOSETTO, E.; ARNAUD, B. Inequalities in emerging economies: Informing the policy dialogue on inclusive growth. **OECD Statistics Working Papers**, n.º 2018/13. OECD Publishing, Paris, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/6c0db7fb-en>.
- 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. p. 22.

BARNABÉ, I. R. Elite, classe social e poder local. **Estudos de Sociologia**, v. 4, n. 7, 1999.

BARRIOS FERNÁNDEZ, A. Instruction time and educational outcomes. **IZA World of Labor**, 509, 2023.

BATISTA DE LIMA, I. M.; CRUZ DE OLIVEIRA, A. E.; MOURA DE ANDRADE, J.; CAMPOS COELHO, H. F.; SILVA LIMA, K. Modelo de decisão sobre o uso de preservativos: Uma regressão logística multinomial. **Tempus – Actas de Saúde Coletiva**, v. 10, n. 2, p. 67–80, 2016.

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.

BERTAN, S. Impact of restaurants in the development of gastronomic tourism. **International Journal of Gastronomy and Food Science**, v. 21, p. 100232, 2020.

BIERBAUM, A. H.; KARNER, A.; BARAJAS, J. M. Toward mobility justice: Linking transportation and education equity in the context of school choice. **Journal of the American Planning Association**, v. 87, n. 2, p. 197-210, 2021.

BILAN, Y.; MISHCHUK, H.; SAMOLIUK, N.; YURCHIK, H. Impact of income distribution on social and economic well-being of the state. **Sustainability**, v. 12, n. 1, p. 429, 2020.

BLACK, S. E.; MACHIN, S. Housing valuations of school performance. In: **Handbook of the Economics of Education**. Elsevier, 2011. p. 485-519.

BLANDEN, J.; DOEPKE, M.; STUHLER, J. Educational inequality. In: **Handbook of the Economics of Education**. Elsevier, 2023. p. 405-497.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. – São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estudos CEBRAP**, p. 105-115, 2013.

BRÊTAS, A. C. P.; OLIVEIRA, E. M. Envelhecimento, saúde e trabalho: um estudo com aposentados e aposentadas. **Acta Paul Enferm.**, v. 13, n. 1, p. 66-79, 2000.

BRITO, F.; SOUZA, J. Expansão urbana nas grandes metrópoles: o significado das migrações intrametropolitanas e da mobilidade pendular na reprodução da pobreza. **São Paulo em Perspectiva**, v. 19, n. 4, p. 48–63, 2005.

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.

BUJA, A.; RABENSTEINER, A.; SPEROTTO, M.; GROTTTO, G.; BERTONCELLO, C.; COCCHIO, S.; BALDOVIN, T.; CONTU, P.; LORINI, C.; BALDO, V. Health literacy and physical activity: a systematic review. **Journal of Physical Activity and Health**, v. 17, n. 12, p. 1259-1274, 2020.

CABRAL, S. M.; VERONESE, M. V. Trabalho e desemprego: mulheres na Região do Vale dos Sinos-RS. **Desenvolve Revista de Gestão do Unilasalle**, v. 9, n. 2, p. 27-44, 2020.

CAMPOS, A.; POCHMANN, M.; AMORIM, R.; SILVA, R. Atlas da exclusão social do Brasil: dinâmica e manifestação territorial. In: **Atlas da exclusão social do Brasil: dinâmica e manifestação territorial**. 2004. p. 167-167.

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.

CÁRDENAS-FUENTES, G.; HOMES, C.; RAMÍREZ-CONTRERAS, C.; JUTON, C.; CASAS-ESTEVE, R.; GRAU, M.; AGUILAR-PALACIO, I. FITÓ, M.; GOMEZ, S. F.; SCHÖDER, H. Prospective association of maternal educational level with child's physical activity, screen time, and diet quality. **Nutrients**, v. 14, n. 1, p. 160, 2021.

CARDOSO, A. Efeitos do salário mínimo na dinâmica do emprego formal e informal no Brasil: construindo hipóteses de investigação. **RBEST Revista Brasileira de Economia Social e do Trabalho**, Campinas, SP, v. 4, n. 00, p. e022004, 2022.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CAREGNATO, M. **Regressão Logística Multinomial: um modelo a partir do comportamento longitudinal do usuário e rede social para a predição de traços depressivos**. 2018. 200 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Matemática e Estatística, universidade de São Paulo: São Paulo, 2018.

CAROZ-ARMAYONES, J. M.; BENACH, J.; DELCLÓS, C.; JULIÀ, M. The double burden of precariousness: linking housing, employment, and perceived stress – a cross-sectional study. **International Journal of Environmental Health Research**, v. 33, n. 11, p. 1102-1111, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09603123.2022.2075330>

CARSTENS, K. J.; MALLON, J. M.; BATAINEH, M.; AL-BATAINEH, A. Effects of Technology on Student Learning. **Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**, v. 20, n. 1, p. 105-113, 2021.

CASWELL, T.; HENSON, S.; JENSEN, M.; WILEY, D. Open educational resources: Enabling universal education. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 9, n. 1, p. 1-11, 2008.

CAVALCANTE, M. V., LÚCIO, I. M. L., SANTA VIEIRA, A. C., DE SOUZA BITTENCOURT, I. G., VIEIRA, D. S., BARBOSA, L. C. R. CALDAS, M. A. G. DAVINO, C. M. Estimulação cognitiva e aprendizagem infantil: revisão de literatura. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 41981-41990, 2020.

CHIAVEGATTO FILHO, A. D. P.; LAURENTI, R. Disparidades étnico-raciais em saúde autoavaliada: análise multinível de 2.697 indivíduos residentes em 145 municípios brasileiros. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, p. 1572-1582, 2013.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2020200102>.

CHRISTOPOULOS, A.; PELLAS, N.; KURCZABA, J.; MACREDIE, R. The effects of augmented reality-supported instruction in tertiary-level medical education. **British Journal of Educational Technology**, v. 53, n. 2, p. 307-325, 2022.

CLOETE, A. L. Technology and education: Challenges and opportunities. **HTS: Theological Studies**, v. 73, n. 3, p. 1-7, 2017.

COSTA, S da S. Pandemia e desemprego no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 54, p. 969-978, 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. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33445>.
- 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. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2020v17n45p50>.
- DAS, G.; MARJIT, S.; KAR, M. The Impact of Immigration on Skills, Innovation and Wages: Education Matters more than where People come from. *Journal of Policy Modeling*, v. 42, n. 3, p. 557-582, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2020.02.003>.
- DE ARAUJO, P. H. F. As categorias classes sociais e Estado no Livro Primeiro de O capital. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, 2020.
- DE SOUZA, M. N.; DA SILVA GUIMARÃES, L. M. Vulnerabilidade social e exclusão digital em tempos de pandemia: uma análise da desigualdade de acesso à internet na periferia de Curitiba. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 4, p. 279-296, 2020.
- DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 02, p. 209-218, 2010.
- DEITOS, R. A.; ZANARDINI, J. B.; ZANARDINI, I. M. S. aspectos socioeconômicos das políticas educacionais no brasil. **Educere et Educare**, v. 11, n. 23, 2000.
- DEMING, W. E. **The new economics for industry, government, education**. MIT press, 2018.
- DEMING, D. J. **Why Do Wages Grow Faster for Educated Workers?** National Bureau of Economic Research, 2023.
- DICKSON, M. The Causal Effect of Education on Wages Revisited. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, v. 75, n. 4, p. 477-498, 2013.
- DIEHL, D. A. Pandemia e desigualdades sociais. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, v. 7, n. 1, p. 303-314, 2021.
- DIETS, J. C.; SENGKEY, V. G. Students Reading Habit and Their English Achievement. **Jurnal Scientia**, v. 12, n. 01, p. 188-200, 2023.
- DÖRNYEI, Z.; MUIR, C. Creating a Motivating Classroom Environment. In: GAO, X. (Org.). **Second Handbook of English Language Teaching**. Springer International Handbooks of Education. Springer, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_36.
- DOS SANTOS, C. D.; LIMA, J. D. C. P.; SOARES, J. R. L.; DOS SANTOS BARROS, G. Avaliação da aprendizagem. **Revista Prisma**, v. 1, n. 1, p. 24-40, 2020.
- DUSTKABILOVICH, R. O.; OKTYABROVNA, R. D. Educational quality in the era of globalization. **Проблемы науки**, v. 60, n. 1, p. 36-39, 2021.
- DUTTA, I. Open educational resources (OER): Opportunities and challenges for Indian higher education. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 17, n. 2, 2016.
- DUTRA, M. F. C.; DE FREITAS, R. M. Os interesses do empresariado no ensino remoto e a desigualdade educacional no Brasil no contexto da pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-17, 2021.
- EISEND, M. Gender roles. **Journal of Advertising**, v. 48, n. 1, p. 72-80, 2019.

- ERMINI, B.; LAMONICA, G. R.; CARLUCCI, M. Income Disparities, Metropolitan Hierarchy, and the Socioeconomic Background of Italian Local Districts. In: **Local-Scale Economics. Statistical Indicators and Latent Patterns of Labour Market Areas in Italy**. NOVA SCIENCE PUBLISHERS, 2021. p. 93-116.
- FATILORO, O. F.; ADESOLA, O. A.; HAMEED, B. A.; ADEWUMI, O. M. A survey on the reading habits among colleges of education students in the information age. **Journal of Education and Practice**, v. 8, n. 8, p. 106-110, 2017.
- FÁVERO, L. P. L. BELFIORE, P. P.; SILVA, F. L.; CHAN, B. L. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- FÁVERO, L. P. L.; BELFIORE, P. P. **Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel, SPSS e Stata**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.
- FERREIRA, L. H. S. Novas Categorias para Estratificação Social no Brasil: Um Modelo a Partir de Variáveis Individuais e Domiciliares de 2015. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, p. 1-17, 2023.
- FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021.
- 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.
- FONTES, L. Padrões e modos de vida: mobilidade social nas periferias de São Paulo (2000-2016). **Dados**, v. 65, p. e20200132, 2022.
- FRANÇA, G. **Relação entre escolaridade e renda no Brasil na década de 1990**. Editora Dialética, 2022.
- 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.
- GADELHA, C. A. G. Complexo Econômico-Industrial da Saúde: a base econômica e material do Sistema Único de Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 38, p. e00263321, 2022.
- GALVÃO, A. L. M.; OLIVEIRA, E.; GERMANI, A. C. C. G.; LUIZ, O. D. C. Determinantes estruturais da saúde, raça, gênero e classe social: uma revisão de escopo. **Saúde e Sociedade**, v. 30, p. e200743, 2021.
- GARDNER, H. E. **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. Basic books, 1983.
- GERMEIJS, V.; VERSCHUEREN, K. High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. **Journal of vocational behavior**, v. 70, n. 2, p. 223-241, 2007.
- GIDDENS, A. Tradução de Raul Fiker. **As consequências da modernidade**. – São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- 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.

GINGRICH, J.; ANSELL, B. Sorting for schools: housing, education and inequality. **Socio-Economic Review**, v. 12, n. 2, p. 329-351, 2014.

GODOI, M. S. de. Concentração de renda e riqueza e mobilidade social: a persistente recusa da política tributária brasileira a reduzir a desigualdade. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, DF, v. 59, n. 235, p. 61-74, jul./set. 2022.

GREMAUD, A.P.; MONTORO FILHO, A.F.; LANZANA, A.E.T.; LUQUE, C.A.; PINHO, C.M.; ALVES, D.; ANUATTI NETO, F.; GARÓFALO, G. L.; CARMO, H.C.E.; SAYAD, J.; CHAHAD, J.P.Z.; KIRSTEN, J.T.; RIZZIERI, J.A.B.; PIRES, J.M.; CARVALHO, L.C.P.; GARCIA, M.E.; BRAGA, M.B.; FONSECA, M. G.; CACCIAMALI, M. C.; MILONE, P.C.; AZEVEDO, P. F.; SANTOS, R. C.; OLIVEIRA, R. G.; TROSTER, R. L.; TONETO JUNIOR, R.; SILBER, S. D. **Manual de economia**. São Paulo: Saraiva, 2004

GROPPO, L. A.; SILVEIRA, I. B. Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. **Argumentum**, v. 12, n. 1, p. 7-21, 2020.

GUERRA, D.; FIGUEIREDO, I. M. Z. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

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, p. 101586, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>.

HAYES, J.; ALLINSON, C. W. Cognitive Style and its Relevance for Management Practice. **British Journal of Management**, v. 5, p. 53-71, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.1994.tb00068.x>.

HENILANE, I. Housing concept and analysis of housing classification. **Baltic Journal of Real Estate Economics and Construction Management**, v. 4, n. 1, p. 168-179, 2016.

HOFFMANN, R. Distribuição de renda e crescimento econômico. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 41, p. 67-76, jan. 2001.

HOLMES, P. A semântica da complexidade e sua estrutura social: o materialismo “pós-estruturalista” da teoria dos sistemas. **Sociologias**, v. 20, n. 47, p. 338-368, jan. 2018.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Editora Oikos, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema de Contas Nacionais – Brasil Referência 2010**. Nota Metodológica nº 14, Emprego e Remunerações. Brasília, 2013.

IDRIS, M.; HUSSAIN, S.; AHMAD, N. Relationship between parents’ education and their children’s academic achievement. **Journal of Arts & Social Sciences**, v. 7, n. 2, p. 82-92, 2020.

ILIE, S.; ROSE, P.; VIGNOLES, A. Understanding higher education access: Inequalities and early learning in low and lower-middle-income countries. **British Educational Research Journal**, v. 47, n. 5, p. 1237-1258, 2021.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, p. 285-303, 2017.

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

ITO. International Labour Organization. **Resolution concerning statistics of work, employment and labour underutilization**, October, Geneva, 2013

JAMES, R. Socioeconomic background and higher education participation: An analysis of school students' aspirations and expectations. **Canberra, Australia: Department of Education, Science and Training**, 2000.

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.

JUNANKAR, P. N. Employment and Unemployment. In: **Economics of the Labour Market**. London: Palgrave Macmillan, 2004.

JÚNIOR, J. F. T.; NETO, R. M. S. Disparidades regionais no acesso a medicamentos no Brasil: uma análise empírica. **Jornal de Assistência Farmacêutica e Farmacoeconomia**, v. 7, n. 4, 2022.

JUSTINO, D. C. P.; DA SILVA LOPES, M.; SANTOS, C. D. P.; DE ANDRADE, F. B. Avaliação histórica das políticas públicas de saúde infantil no Brasil: revisão integrativa. **Revista Ciência Plural**, v. 5, n. 1, p. 71-88, 2019.

Kapp, K. W. Socio-Economic Effects of Low and High Employment. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v. 8, n. 1p. 60-71, 1975.

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

KHAN, A.; FAZAL, S.; NAZIR, F. Impact of Socioeconomic Factors on Academic Performance: A Gender-Based Study among University Students. **Academy of Education and Social Sciences Review**, Pakistan, v. 4, n. 1, p. 71–81, 2024.

KERGOAT, D. Pensar a complexidade da relação social. **Lutas Sociais**, v. 23, n. 43, p. 334–349, 2021. DOI: 10.23925/l.v23i43.52206.

KHIEU, H. Employment and output effects of financial shocks. **Empirical Economics**, v. 55, p. 519-550, 2018.

KINGSTON, K. J. The Impact of High-Speed Internet Connectivity at Home on Eighth-Grade Student Achievement, **Student Work**, v. 40, 2013.

KONDIROLLI, F.; SUNDER, N. Mental health effects of education. **Health Economics**, v. 31, p. 22-39, 2022.

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. <https://doi.org/10.1007/s10462-018-9646-y>.

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, 102647. ISSN 0268-4012. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102647>.

LAFOREST, M. The Effects of High School Career and Technical Education on Employment, Wages, and Educational Attainment. **Journal of Human Capital**, v. 17, n. 1, Spring, p. 39-71, 2023.

LEGGE, J.; HEYNES, A. Beyond reasonable debt: a background report on the indebtedness of New Zealand families. **Social Policy Journal of New Zealand**, v. 35, p. 27-42, 2009.

LEGROW, K.; ESPIN, S.; CHUI, L.; ROSE, D.; MELDRUM, R.; SHARPE, M.; GUCCIARDI, E. Home Away from Home: How Undergraduate and Graduate Students Experience Space and Place in a new Health Sciences Building. **Can J Nurs Res.**, v. 55, n. 4, p. 447-456, 2023.

LEMOS, A. H. da C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 7, n. 2, p. 368–384, jun. 2009.

LIMA, F. A. D. IA, olhai por nós os excluídos - Indústria de exclusão social. **Revista de Direito do Trabalho, Processo do Trabalho e Direito da Seguridade Social**, v. 5, n. 1, 2021

LINDQVIST, A.; SENDÉN, M. G.; RENSTRÖM, E. A. What is gender, anyway: a review of the options for operationalising gender. **Psychology & sexuality**, v. 12, n. 4, p. 332-344, 2021.

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.

LOGAN, J. R.; BURDICK-WILL, J. School segregation and disparities in urban, suburban, and rural areas. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, v. 674, n. 1, p. 199-216, 2017.

LOIBL, C. Debts and over-indebtedness of private households. In: **A Research Agenda for Economic Psychology**. Edward Elgar Publishing, 2019. p. 58-70.

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. <https://doi.org/10.1177/1529100620920576>.

MOSS, Nancy E. Gender equity and socioeconomic inequality: a framework for the patterning of women's health. **Social science & medicine**, v. 54, n. 5, p. 649-661, 2002.

MABERLY, C. REID, D. Gastronomy: an approach to studying food. **Nutrition & Food Science**, v. 44, n. 4, p. 272–278, 2014.

MANKIW, N. G. **Introdução à economia**. 3ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MARGUTI, B. O. Políticas de habitação. In: COSTA, M. A.; MAGALHÃES, M. T. Q.; FAVARÃO, C. B. **A nova agenda urbana e o Brasil: insumos para sua construção e desafios a sua implementação**. – Brasília: Ipea, 2018.

MARIN, A. C.; JUNGER, A. P.; ASSAYAG, R. M.; AMARAL, L. H. Cursos superiores tecnológicos no Brasil: o crescimento da modalidade de ensino superior nos últimos anos. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 2, p. 120-135, 2019.

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.

MAZZONNA, F. The long lasting effects of education on old age health: evidence of gender differences. **Social Science & Medicine**, v. 101, p. 129-138, 2014.

MCINTYRE, L.; KWOK, C.; PATTEN, S. B. The effect of child hunger on educational attainment and early childbearing outcomes in a longitudinal population sample of Canadian youth. **Paediatrics & child health**, v. 23, n. 5, p. e77-e84, 2018.

MEC. Parecer CNE/CES nº 776/97, aprovado em 3 de dezembro de 1997 - **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Parecer CNE/CP nº 29/2002, aprovado em 3 de dezembro de 2002 - **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. **Catálogo Nacional dos Cursos de Tecnologia 2010**. 2ª edição, 73 p. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. **Catálogo Nacional dos Cursos de Tecnologia 2016**. 3ª edição, 196 p. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

_____. **Catálogo Nacional dos Cursos de Tecnologia 2022**. 4ª edição. Prévia de 23/02/2022, 357 p. Brasília: Ministério da Educação, 2022.

_____. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC**. Online: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>>. Acesso em: 02/04/2024.

_____. **Audiências e Consultas públicas**. [s.d]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15993:audiencias-e-consultas-publicas>>. Acesso em: 02/04/2024.

MERCIER FRANCO, L. F.; DA COSTA, A. C.; DE ALMEIDA NETO, A. F.; MORAES, Â. M.; TAMBOURGI, E. B.; MIRANDA, E. A.; CASTILHO, G. J.; DOUBEK, G.; DANGELO, J. V. H.; FREGOLENTE, L. V.; LONA, L. M. F.; DE LA TORRE, L. G.; ALVAREZ, L. A.; DA COSTA, M. C.; MARTINEZ, P. F. M.; CERIANI, R.; ZEMP, R. J.; VIEIRA, R. P.; FILHO, R. M.; VIANNA, S. S. V.; BUENO, S. M. A.; VIEIRA, M. G. A.; SUPPINO, R. S. A competency-based chemical engineering curriculum at the University of Campinas in Brazil. **Education for Chemical Engineers**, v. 44, p. 21-34, 2023.

MIES, A.; GOLD, S. Mapping the social dimension of the circular economy. **Journal of Cleaner Production**, v. 321, p. 128960, 2021.

MILLER, A.; YAMAMORI, T.; ZELLEKE, A. The Gender Effects of a Basic Income. In: TORRY, M. (ed). **The Palgrave International Handbook of Basic Income: exploring the basic income guarantee**. Palgrave Macmillan, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-031-41001-7_9

MINUZZI, G. A.; POMMER, R. M. G. História dos cursos de Gastronomia no contexto da Educação Profissional e Tecnológica Brasileira. **Cenário: Revista Interdisciplinar em Turismo e Território**, v. 10, n. 1, p. 73-85, 2022.

MIRANDA, A. R.; FRANCHETTO SIERRA, J.; MARTÍNEZ ROULET, A.; RIVADERO, L.; SERRA, S. V.; SORIA, E. A. Age, education and gender effects on Wisconsin card sorting test: standardization, reliability and validity in healthy Argentinian adults. **Aging, Neuropsychology, and Cognition**, v. 27, n. 6, p. 807-825, 2020.

MITSOPOULOU, A. G.; PAVLATOU, E. A. Investigating the Factors Contributing to the Formation of Secondary School Students' Interest towards Higher Education Studies. **Educ. Sci.**, v. 14, n. 2, p. 183, 2024.

MIYAZAKI, M. H. **Ensinando e aprendendo gastronomia: percursos de formação de professores**. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, 2006.

MO, Y.; SINGH, K. Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. **RMLE online**, v. 31, n. 10, p. 1-11, 2008.

MORAES, R. M. D.; SANTOS, M. A. B. D.; WERNECK, H. F.; PAULA, M. N. D.; ALMEIDA, R. T. D. Gastos das famílias com planos de saúde no Brasil e comprometimento da renda domiciliar: uma análise da Pesquisa de Orçamentos Familiares (2017/2018). **Cadernos de Saúde Pública**, v. 38, p. e00354320, 2022.

MOREIRA, T.; DOS SANTOS, R. S. S. **Educação para o desenvolvimento sustentável na escola: caderno introdutório**. UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Brazil. 2020.

MÖTTUS, R.; JOHNSON, W.; MURRAY, C.; WOLF, M. S.; STARR, J. M.; DEARY, I. J. Towards understanding the links between health literacy and physical health. **Health Psychology**, v. 33, n. 2, p. 164, 2014.

MÜHLECK, K.; HADJAR, A. Higher education and active citizenship in five European countries: How institutions, fields of study and types of degree shape the political participation of graduates. **Research in Comparative and International Education**, v. 18, n. 1, p. 32-54, 2023.

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).

NORDRUM, E.; GRACIA, P. Impacts of broadband internet on adolescents' academic outcomes: heterogeneous effects among lower secondary school students in Norway. **Information, Communication & Society**, v.1, p. 1–25, 2023.

NUÑEZ, T. M. Z.; JIMÉNEZ, R.; EGÜEZ, C. G. H.; MACHADO, E. R. R.; GUEVARA, M. R. V. Organic food and gastronomy. **Journal of Namibian Studies: History Politics Culture**, v. 33, p. 3871-3885, 2023.

OECD. **Panorama das Administrações Públicas: América Latina e Caribe 2020**. OECD Publishing, Paris, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9e6d37a1-pt>.

_____. Learning time during and after school hours. In: **PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools**, PISA, OECD Publishing, Paris, 2020.

PAPAIIOANNOU, G.; VOLAKAKI, M.-G.; KOKOLAKIS, S.; VOUYIOUKAS, D. Learning Spaces in Higher Education: A State-of-the-Art Review. **Trends High. Educ.**, v. 2, p. 526-545, 2023.

PAPPA, E. The effects of fiscal shocks on employment and the real wage. **International Economic Review**, v. 50, n. 1, p. 217-244, 2009.

PASTORE, J. Emprego, renda e mobilidade social no Brasil. **Pesquisa e planejamento econômico**, v. 6, n. 3, p. 551-586, 1976.

PASTORE, J.; SILVA, N. do V.; CARDOSO, F. H. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron books, 2000.

PENCAVEL, J. Higher Education, Productivity, and Earnings: A Review, *The Journal of Economic Education*, v. 22, n. 4, p. 331-359, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220485.1991.10844727>

PELEGRINI, J. G. S. AS CLASSES SOCIAIS NO SÉCULO XXI: a complexidade do conceito e de seu conteúdo social. **Caderno CRH**, v. 32, n. 87, p. 689–692, set. 2019.

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

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.

PINTO, D. G. L. **Compreensão das desigualdades socioespaciais na acessibilidade ao trabalho formal e informal em Fortaleza**. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Transportes) - Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

PINTO SOARES, C. M.; FIGUEIREDO, G. O.; SÁ, M. B. Projetos Político Pedagógicos dos Bacharelados em Gastronomia no Brasil: uma abordagem cartográfica dos cursos ofertados nas universidades públicas federais. **Ágora**, v. 23, n. 1, p. 65-84, 4 mar. 2021.

PLASMAN, J.; GOTTFRIED, M.; WILLIAMS, D.; IPPOLITO, M.; OWENS, A. Parents' occupations and students' success in STEM fields: A systematic review and narrative synthesis. **Adolescent Research Review**, v. 6, p. 33-44, 2021.

PLESCA, M.; SUMMERFIELD, F. The Productivity Benefits of Overeducation. *Journal of Human Capital*, v. 17, n. 4, Winter, p. 463-502, 2023.

RAY, D. M.; MACLACHLAN, I.; LAMARCHE, R.; SRINATH, K. P. Economic shock and regional resilience: Continuity and change in Canada's regional employment structure, 1987–2012. **Environment and Planning A**, v. 49, n. 4, p. 952-973, 2017.

REGE, M.; TELLE, K.; VOTRUBA, M. Parental Job Loss and Children's School Performance. **The Review of Economic Studies**, v. 78, n. 4, p. 1462–1489, 2011.

RIDING, R.; RAYNER, S. **Estilos cognitivos e estratégias de aprendizagem: Compreendendo as diferenças de estilo na aprendizagem e comportamento (1ª ed.)** há – David Fulton Publishers, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315068015>

ROCHA, K. de A. A evolução do curso de gastronomia no Brasil. **Contextos da Alimentação**, v. 4, n. 2, p. 11-27, 2016.

RODRIGUES, C. E.; SANTANA, C. M. D. Capitalismo e oportunidade. **Configurações. Revista Ciências Sociais**, n. 31, p. 87-104, 2023.

RODRIGUES, T. F. C.; CARDOSO, L. C. B.; DA SILVA RÊGO, A.; CHARLO, P. B.; DA SILVA, M.; SALCI, M. A.; RADOVANOVIC, C. A. T. Exclusão social vivenciada por pessoas dependentes de drogas e seus familiares: revisão integrativa da literatura. **Saúde Coletiva (Barueri)**, v. 10, n. 53, p. 2506-2519, 2020.

RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ, C. F.; CASCALLAR, E.; KYNDT, E. Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. **Educational Research Review**, v. 29, p. 100305, 2020.

ROSA, F. A. D. S.; STEFANO, S. R.; LARA, L. F.; BERNARDIM, M. L. Políticas públicas de emprego e renda no Paraná e sua efetividade. **Interações (Campo Grande)**, v. 22, p. 369-386, 2021.

RUBIM, R. E.; REJOWSKI, M. O Ensino Superior da Gastronomia no Brasil: Análise da Regulamentação, da Distribuição e do Perfil Geral de Formação (2010 - 2012). **Turismo, Visão e Ação**, v. 15, n. 2, p. 166-184, 2013.

RUTKOWSKI, D.; RUTKOWSKI, L. Measuring Socioeconomic Background in PISA: one size might not fit all. **Research in Comparative and International Education**, v. 8, n. 3, p. 259-278, 2013.

SABLIĆ, 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09455-5>.

SANCHEZ, T. W.; STOLZ, R.; MA, J. S. Inequitable effects of transportation policies on minorities. **Transportation research record**, v. 1885, n. 1, p. 104-110, 2004.

SANTOS, J. A. F. Classe social e desigualdade de saúde no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, p. 27-55, 2011.

_____. Desigualdades e interações de classe social na saúde no Brasil. **Dados**, v. 63, p. e20180104, 2020.

SANTOS, A. B. P.; BARBOSA, C. S. Gastronomia e educação profissional nas escolas públicas brasileiras: análise do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. **Revista Mangút: Conexões Gastronômicas**, v. 2, n. 2, p. 118-134, 2022.

SANTOS, J. A. F.; RIBEIRO, L. V. F. Emprego, estratificação e desigualdade. **Estudos avançados**, v. 30, p. 89-102, 2016.

SANTOS, J. A. F.; ALCIDES, J.; POMPEU, J. C. Fundamentos e aplicações de uma tipologia de classes para o Brasil. **Dinâmica econômica, mudanças sociais e novas pautas de políticas públicas**, 2023.

SANTOS, S. L.; TURRA, C. M.; NORONHA, K. Envelhecimento populacional e gastos com saúde: uma análise das transferências intergeracionais e intrageracionais na saúde suplementar brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 35, 2019.

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.

SANTOS, K. O. B.; FERNANDES, R. D. C. P.; ALMEIDA, M. M. C. D.; MIRANDA, S. S.; MISE, Y. F.; LIMA, M. A. G. D. Trabalho, saúde e vulnerabilidade na pandemia de COVID-19. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, 2020.

SCHERER, G. A. Notas sobre juventude, classe social e política. **Argumentum**, v. 12, n. 1, p. 22-31, 2020.

SCHMECK, R. R. **Learning Strategies and Learning Styles**. 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. DOI: 10.1080/01443410.2023.2194593.

SCHNEIDER, B.; COLEMAN, J. **Parents, their children, and schools**. Routledge, 2018.

SCHÜLE, P. **Career preferences and socio-economic background**. IFO Working Paper, 2023.

SELVITOPU, A.; KAYA, M. A Meta-Analytic Review of the Effect of Socioeconomic Status on Academic Performance. **Journal of Education**, v. 203, n. 4, p. 768-780, 2023.

SESSO FILHO, U. A.; ALVES BRENE, P. R.; RANGEL, R. R.; BERNARDELLI, L. V. Identificação de setores estratégicos para a recuperação econômica do estado do Paraná após a pandemia de Covid-19. **Revista Paranaense de Desenvolvimento - RPD**, v. 42, n. 140, 2022.

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. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.31275>>.

SHARMA, G.; JHA, M. Academic performance in relation to parents' education, institution and sex. **Journal of psychosocial research**, v. 9, n. 1, p. 171-178, 2014.

SMITH, M. C. Reading habits and attitudes of adults at different levels of education and occupation. **Literacy Research and Instruction**, v. 30, n. 1, p. 50-58, 1990.

SØRENSEN, K. *et al.* Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models. **BMC public health**, v. 12, p. 1-13, 2012.

SPENCE, C. Explaining seasonal patterns of food consumption. **International journal of gastronomy and food science**, v. 24, p. 100332, 2021.

SUMIDA, S.; KAWATA, K. An analysis of the learning performance gap between urban and rural areas in sub-Saharan Africa. **South African Journal of Education**, v. 41, n. 2, p. 1-17, 2021.

SURUR, M.; WIBAWA, R. W.; JAYA, F.; SUPARTO, A. A.; HAREFA, D.; FAIDI, A.; TRIWAHYUNI, E.; SUARTAMA, I. K.; MUFID, A.; PURWANTO, A. Effect of education operational cost on the education quality with the school productivity as moderating variable. **Psychology and Education**, v. 57, n. 9, p. 1196-1205, 2020.

TEIXEIRA JUNIOR, P. R. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior: a lógica das competências em foco. **Crítica Educativa**, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2020.

THOMAS, V.; MULS, J.; DE BACKER, F.; LOMBAERTS, K. Exploring self-regulated learning during middle school: views of parents and students on parents' educational support at home. **Journal of Family Studies**, v. 27, n. 2, p. 261-279, 2021.

TOOLEY, J.; DIXON, P. Private education for low-income families: results from a global research project. **Private schooling in less economically developed countries: Asian and African perspectives**, p. 15-39, 2007.

TRAMONTE, L.; WILLMS, J. D. Cultural capital and its effects on education outcomes. **Economics of Education Review**, v. 29, n. 2, p. 200-213, 2010.

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. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e170046>.

TUMA, F. The use of educational technology for interactive teaching in lectures. **Annals of Medicine and Surgery**, v. 62, p. 231-235, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.01.051>.

- YAZBEK, M. C. Estado e políticas sociais. **Revista Praia Vermelha**, v. 18, n. 1, p. 1-16, 2008.
- VADIVEL, B.; ALAM, S.; NIKPOO, I.; AJANIL, B. The Impact of Low Socioeconomic Background on a Child's Educational Achievements. **Education Research International**, v. 1, 2023.
- VIANA, A. L. D.; SILVA, H. P.; SCHEFFER, M. Economia e saúde. In: IBAÑEZ, N.; ELIAS, P. E. M.; SEIXAS, P. H. D. **Política e Gestão Pública em Saúde**. São Paulo: Hucitec Editora, 2011.
- VIOLA, P. da. **Novos rumos**. Rio de Janeiro: RCA, 1997, (3:23 minutos).
- VOCES, C.; CAÍNZOS, M. The political significance of overeducation: Status inconsistency, attitudes towards the political system and political participation in a high-overeducation context. **Social Sciences**, v. 11, n. 8, p. 374, 2022.
- XAVIER, M. B. **Caracterização de modelos de regressão para análise de dados categóricos: um estudo da coleta do exame preventivo de colo de útero**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre: 2003.
- XING, C.; SUN, Y.; LUO, C. Opportunity of higher education and the choice of high schools. **China Economic Quarterly International**, v. 3, n. 2, p. 119-131, 2023.
- 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. <https://doi.org/10.1037/amp0000522>.
- WOOLDRIDGE, J. **Econometric analysis of cross section and panel data**. Cambridge: MIT Press, 2001.
- WU, J.; CHEN, D.-T. V. A systematic review of educational digital storytelling. **Computers & Education**, v. 147, p. 103786, 2020.

APENDICES

APÊNDICE A - Learning Style Inventory (LSI)

ASSERÇÃO	1	2	3	4
1. Enquanto aprendo...				
- Gosto de lidar com meus sentimentos				
- Gosto de pensar sobre ideias				
- Gosto de estar fazendo coisas				
- Gosto de observar e escutar				
2. Aprendo melhor quando...				
- Ouço e observo com atenção				
- Me apoio em pensamento lógico				
- Confio em meus palpites e impressões				
- Trabalho com afinco para executar a tarefa				
3. Quando estou aprendendo...				
- Tendo a buscar explicações para as coisas				
- Sou responsável acerca das coisas				
- Fico quieto e concentrado				
- Tenho sentimentos e reações fortes				
4. Aprendo...				
- Sentindo				
- Fazendo				
- Observando				
- Pensando				
5. Enquanto aprendo...				
- Me abro a novas experiências				
- Examino todos os ângulos da questão				
- Gosto de analisar as coisas, desdobrá-las em partes				
- Gosto de testar as coisas				
6. Enquanto estou aprendendo...				
- Sou uma pessoa observadora				
- Sou uma pessoa ativa				
- Sou uma pessoa intuitiva				
- Sou uma pessoa lógica				
7. Aprendo melhor através de...				
- Observação				
- Interações pessoais				
- Teorias racionais				
- Oportunidades para experimentar e praticar				

8. Enquanto aprendo...				
- Gosto de ver os resultados do meu trabalho				
- Gosto de ideias e teorias				
- Penso antes de agir				
- Sinto-me pessoalmente envolvido no assunto				
9. Aprendo melhor quando...				
- Me apoio em minhas observações				
- Me apoio em minhas impressões				
- Posso experimentar coisas por mim mesmo				
- Me apoio em minhas ideias				
10. Quando estou aprendendo...				
- Sou uma pessoa compenetrada				
- Sou uma pessoa flexível				
- Sou uma pessoa responsável				
- Sou uma pessoa racional				
11. Enquanto aprendo...				
- Me envolvo todo				
- Gosto de observar				
- Avalio as coisas				
- Gosto de estar ativo				
12. Aprendo melhor quando...				
- Analiso as ideias				
- Sou receptivo e de mente aberta				
- Sou cuidadoso				
- Sou prático				

APÊNDICE B – Questionário de Identificação de Variáveis Socioeconômicas

Pergunta
1. Qual sua renda familiar? (em reais. Utilizar apenas números, sem pontos ou vírgulas)
2. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?
2.1 Sem escolaridade
2.2 Ensino Fundamental incompleto
2.3 Ensino Fundamental completo
2.4 Ensino Médio Incompleto
2.5 Ensino Médio Completo
2.6 Ensino Superior Incompleto
2.7 Ensino Superior Completo
2.8 Pós-graduação
3. Qual o nível de escolaridade do seu pai?
3.1 Sem escolaridade
3.2 Ensino Fundamental incompleto
3.3 Ensino Fundamental completo
3.4 Ensino Médio Incompleto
3.5 Ensino Médio Completo
3.6 Ensino Superior Incompleto
3.7 Ensino Superior Completo
3.8 Pós-graduação
4. Qual a situação empregatícia da sua mãe?
4.1 Empregada em tempo integral
4.2 Empregada em tempo parcial
4.3 Autônoma
4.4 Aposentada
4.5 Desempregada
4.6 Nenhuma das alternativas
5. Qual a situação empregatícia do seu pai?
5.1 Empregado em tempo integral
5.2 Empregado em tempo parcial
5.3 Autônomo
5.4 Aposentado
5.5 Desempregado

5.6 Nenhuma das alternativas
6. Qual propriedade do seu local de residência?
6.1 Imóvel próprio
6.2 Imóvel alugado
6.3 Imóvel emprestado
7. Qual o seu local de residência?
7.1 Zona urbana
7.2 Zona rural
8. Qual sua situação empregatícia? (Se houver outra diferente de Estudante, marcar preferencialmente)
8.1 Estudante
8.2 Empregado em tempo integral
8.3 Empregado em tempo parcial
8.4 Autônomo
8.5 Aposentado
8.6 Desempregado
9. Você ou sua família possuem algum tipo de endividamento?
9.1 Financiamento
9.2 Empréstimo
9.3 Dívida com terceiros
9.4 Nenhum
10. Quanto à alimentação nutritiva. Você tem acesso à quantas refeições diárias?
10.1 Uma
10.2 Duas
10.3 Três
10.4 Quatro ou mais
11. Você tem o hábito de leitura de conteúdos diferentes dos conteúdos técnicos de aula? (Exemplo: romance, ficção, poesia, etc.).
11.1 Sim
11.2 Não
12. Quanto tempo você emprega para estudo diário fora do horário de aula? (em horas, somente números)
13. Seus pais apoiaram ou deram suporte para você cursar a graduação?
13.1 Sim
13.2 Não

13.3 Parcialmente
14. Seus pais auxiliavam na realização das atividades, tarefas e estudos durante o ensino fundamental e o ensino médio?
14.1 Sim
14.2 Não
14.3 Parcialmente
15. Sua formação no Ensino Médio foi realizada predominantemente em qual tipo de instituição? (em caso de ambas, assinalar qual passou mais anos).
15.1 Escola pública
15.2 Escola privada
16. Qual o tipo de meio de transporte que você mais utiliza?
16.1 Privado (moto)
16.2 Privado (carro)
16.3 Público (ônibus/trem)
16.4 Privado (bicicleta)
16.5 Privado (mais que um tipo)
17. Qual o tipo de internet na sua casa?
17.1 Internet banda larga
17.2 Internet via rádio
17.3 Internet via satélite
17.4 Não tenho internet em casa
18. Qual tipo de espaço de estudos você tem na sua casa?
18.1 Cômodo próprio para estudos
18.2 Cômodo compartilhado para estudos
18.3 Utilizo outro ambiente da casa para estudos (sala, cozinha)
19. Quais materiais educacionais complementares você tem acesso?
19.1 Livros
19.2 Revistas científicas
19.3 Materiais técnicos
19.4 Vídeos
19.5 Mais que um tipo
20. Quais atividades culturais você predominantemente frequenta?
20.1 Cinema
20.2 Shows
20.3 Teatro

20.4 Festivais
20.5 Gastronomia
21. Quantas horas semanais você emprega para cuidar da sua saúde física? (em horas, somente números)
22. Quantas horas semanais você emprega para cuidar da sua saúde mental? (em horas, somente números)
23. Com qual gênero você se identifica?
23.1 Feminino cis
23.2 Masculino cis
23.3 Feminino trans
23.4 Masculino trans
23.5 Não binário
24. Qual o seu estilo de aprendizagem? (identificado no primeiro questionário)
24.1 Acomodador
24.2 Convergente
24.3 Assimilador
24.4 Divergente
25. Qual a sua idade? (em horas, somente números)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS COMO DETERMINANTES DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**: um estudo com alunos de graduação em gastronomia, sob responsabilidade de Gabriel Furlan Coletti, doutorando em Economia pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLAr - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

Você foi selecionado como componente do corpo discente do curso de gastronomia da sua instituição de ensino e sua participação não é obrigatória. A pesquisa tem como objetivo primário identificar quais variáveis socioeconômicas são determinantes dos 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 desse trabalho é propor políticas específicas de direcionamento do perfil formativo dos cursos de graduação em Gastronomia. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder dois questionários estruturados, dos quais o primeiro tem como finalidade identificar seu estilo de aprendizagem de acordo com o recorte da literatura proposto e, o segundo, levantar seu perfil socioeconômico.

Destaca-se que a sua participação nessa pesquisa não implica em quaisquer custos ou ônus financeiro para sua realização. Sua participação também não implica em nenhuma forma de remuneração.

As pesquisas realizadas diretamente com seres humanos têm algum risco potencial em sua execução. Nesse caso, os riscos são cansaço e aborrecimento causado pelo tamanho da entrevista e desconforto ao responder alguma questão sensível de natureza socioeconômica. A fim de dirimir qualquer tipo de desconforto ou ao menos reduzi-lo, os cuidados e providências tomados são os seguintes: o tempo de entrevista contando pausas na sua realização pela divisão em dois questionários; as respostas são objetivas e estruturadas em múltipla escolha ou atribuição de valores; realização da pesquisa em ambiente confortável, que dispõe de cadeiras, internet de alta velocidade, computadores e ar-condicionado. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

A pesquisa se justifica pelos seguintes fatores: (i) contribuir para a ampliação dos estudos sobre a temáticas 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; (ii) promover a ampliação do entendimento acerca das variáveis socioeconômicas que apresentam maior impacto sobre estilos de aprendizagem específicos e sobre o perfil predominante presente no curso; e (iii) contribuir para a compreensão das características pessoais e coletivas dos alunos da gastronomia como subsídio para a proposição de políticas de formação e norteadoras de curso – especialmente se considerado a marginalidade do campo de estudo para o contexto educacional de ensino superior brasileiro.

Os participantes podem solicitar o acesso ao trabalho completo para obterem uma devolutiva da pesquisa de três formas: acessando pelo repositório institucional da universidade (online), solicitando o trabalho em arquivo (PDF) para a pesquisadora, ou então solicitando o trabalho impresso para a pesquisadora.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em tese de doutorado observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em um dispositivo eletrônico local físico (o computador da pesquisadora), apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Águas de São Pedro, ____ de _____ de 2024.

Nome do
participante: _____

Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisador Responsável: Gabriel Furlan Coletti
Endereço: Av. Dr. Carlos Mauro, s/n. – Águas de São Pedro/SP
Tel: (19) 3482 7012
E-mail: gabriel.coletti@unesp.br

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Correa
Faculdade de Ciências e Letras - Unesp
Campus Ville- 14800-901 - Araraquara, SP
Tel: (16) 3334 6212
E-mail: andre.correa@unesp.br