

Análise dos estilos de aprendizagem de Kolb de professores do ensino fundamental em uma escola municipal de Maricá/RJ

Analysis of Kolb's learning styles of elementary school teachers in a municipal school in Maricá/RJ

Análisis de los estilos de aprendizaje de Kolb aplicados a maestros de primaria en una escuela municipal de Maricá/RJ

DOI: 10.54901/educa.v9-668

Fernanda Vieira da Silva Ribeiro¹
Sheila da Silva Arantes²

RESUMO: Embora a teoria dos estilos de aprendizagem de David Kolb seja amplamente utilizada para compreensão dos processos de aprendizagem em diferentes contextos educacionais, grande parte das pesquisas concentra-se na identificação dos estilos predominantes entre os estudantes, havendo menor atenção à investigação dos próprios docentes. Diante dessa lacuna, o presente estudo teve como objetivo analisar os estilos de aprendizagem de docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola em Maricá/RJ. Foi realizada uma investigação de campo, com abordagem qualitativa-quantitativa e caráter descritivo, com 14 professores. A coleta de dados ocorreu pela aplicação do Inventário de Kolb e formulário no *Google Forms*. Os resultados evidenciaram predominância dos estilos assimilador (42,9%) e convergente (35,7%). Conclui-se que a diversidade encontrada na amostra aponta para o potencial dos estilos de aprendizagem como subsídio para reflexões sobre a prática pedagógica e o planejamento de ações formativas mais alinhadas às diferentes formas de aprender.

Palavras-chave: estilos de aprendizagem; David Kolb; docentes; ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem na educação básica caracteriza-se pela diversidade de sujeitos, experiências e de modos de construção do conhecimento, o que configura o espaço escolar como um ambiente complexo, dinâmico e multifacetado. Nesse cenário, a compreensão dos diferentes modos de aprendizagem dos indivíduos constitui-se como elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e coerentes com a diversidade que permeia as salas de aula.

¹ Doutoranda em Novas Tecnologias Digitais na Educação, Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: nandavsribeiro@gmail.com

² Doutora em Ciências da Computação, Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: sheila@saber.com.br

A teoria da aprendizagem experiencial proposta por David A. Kolb (1976, 1984) oferece contribuição relevante a esse debate ao conceber a aprendizagem como um processo contínuo de transformação da experiência. Nesse modelo, ela é compreendida por meio de um ciclo que articula experiência concreta, observação reflexiva, abstração e experimentação ativa. A partir dessa dinâmica, o autor delinea quatro estilos de aprendizagem (divergente, assimilador, convergente e acomodador) que expressam diferentes formas de perceber, processar e aplicar o conhecimento. O reconhecimento desses estilos amplia a análise das necessidades formativas dos sujeitos, subsidiando a organização de estratégias pedagógicas mais coerentes com o contexto escolar.

Essa discussão adquire especial relevância no Ensino Fundamental, uma etapa marcada por intensas transformações cognitivas, afetivas e socioemocionais. Nesse cenário, a atuação docente requer flexibilidade metodológica e sensibilidade pedagógica para a contemplação dos modos de aprendizagem dos estudantes, contribuindo para a construção de ambientes educativos mais dinâmicos, participativos e alinhados às suas necessidades formativas.

Os estudos recentes (Jesus; Folmer, 2021; Cardoso *et al.*, 2022) têm investigado os estilos de aprendizagem em distintos contextos educacionais, destacando suas contribuições nos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, observa-se que grande parte dessas pesquisas concentra-se nos estudantes, sendo ainda reduzido o número de investigações voltadas à identificação dos estilos de aprendizagem de docentes, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tal constatação despertou a inquietação dos autores acerca de como os professores aprendem e que forma esse conhecimento contribui para o planejamento de ações pedagógicas e formativas mais alinhadas às demandas educacionais da vida moderna. Levando-se em consideração que os anos iniciais constituem uma etapa crucial para o desenvolvimento dos estudantes e exigem do professor múltiplas competências didático-pedagógicas (Baccin; Pinto; Coutinho, 2021), torna-se relevante a investigação dos estilos de aprendizagem desses profissionais. Já que a identificação desses estilos pode fornecer subsídios para o desenvolvimento de práticas mais diversificadas, processos formativos mais adequados às características dos docentes e estratégias educacionais capazes de promover aprendizagens mais significativas.

Diante desse contexto, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão norteadora: Como a identificação dos estilos de aprendizagem de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para o planejamento de práticas pedagógicas e processos formativos mais alinhados às diferentes formas de aprender?

Com base nessa questão, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar os estilos de aprendizagem de docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada no município de Maricá/RJ.

A relevância da pesquisa reside em sua contribuição para o campo da formação docente, ao evidenciar possíveis relações entre os estilos de aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, os resultados poderão subsidiar reflexões acerca de estratégias de ensino e formativas mais adequadas às características dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nessa perspectiva, o diagnóstico dos estilos de aprendizagem dos docentes constitui uma etapa preliminar para a elaboração de estratégias de formação continuada mediadas por tecnologias digitais, possibilitando o planejamento de percursos formativos mais personalizados. Ademais, os achados poderão orientar o desenvolvimento de sequências didáticas digitais, recursos educacionais interativos e ambientes formativos que considerem as especificidades dos modos de aprender dos docentes da Educação Básica, contribuindo para a integração entre formação docente, inovação pedagógica e tecnologias digitais.

O artigo está estruturado em quatro seções: fundamentação teórica, metodologia, análise e discussão dos resultados e considerações finais, visando à apresentação de uma abordagem coerente e articulada entre os fundamentos teóricos e a prática no campo da educação básica.

2 A TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL DE KOLB

A teoria da aprendizagem experiencial proposta por David A. Kolb (1984) configura-se como uma das abordagens teóricas de maior relevância para a compreensão dos processos de construção do conhecimento no campo educacional. A ideia do autor fundamenta-se na premissa de que a aprendizagem emerge das experiências, concebendo o sujeito como agente ativo na produção, reorganização e ressignificação do conhecimento, em contraposição a perspectivas centradas em processos passivos de assimilação. Nessa abordagem, o ato de aprender exige a transformação reflexiva do que foi vivido em conhecimento significativo, isso por meio da articulação entre experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa.

Ainda no âmbito desse modelo teórico, os estilos de aprendizagem podem ser interpretados como modos singulares de apreensão, organização e processamento do conhecimento, que também são atravessados por dimensões cognitivas, socioculturais e experienciais. Nessa direção, a ideia de Kolb (1984) ultrapassa uma perspectiva meramente

classificatória ao orientar a análise para os processos de construção de preferências cognitivas e as formas específicas de interação com situações de aprendizagem, a partir das experiências dos sujeitos e das relações que eles estabelecem com o meio.

A consolidação da teoria da aprendizagem experiencial ocorre com a publicação da obra *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, em 1984, na qual David Kolb sistematiza o ciclo de aprendizagem e os estilos dele decorrentes. Nesse contexto, o autor estabelece interlocuções com distintas matrizes epistemológicas e psicológicas, dialogando com as ideias de Jean Piaget, Carl Rogers e Carl Jung, cujos pressupostos exerceram grande influência na constituição dessa proposição teórica (Batista; Silva, 2026).

Trevelin (2011, p. 5) destaca que esse modelo teórico concebe a aprendizagem como um processo contínuo, dinâmico e cíclico, estruturado a partir de quatro dimensões interdependentes. E, que, com esse movimento, “tanto estudantes quanto professores tendem a desenvolver maior identificação com determinadas formas de aprender que integram o ciclo experiencial da aprendizagem”. A primeira dimensão, denominada Experiência Concreta (CE), fundamenta-se nas vivências pessoais e nos aspectos afetivos implicados nas situações de aprendizagem. Nessa perspectiva, os sujeitos demonstram maior predisposição à abertura para mudanças, valorizando o contato direto com experiências e apresentando predisposição para lidar com novas situações, vivências e desafios.

A segunda dimensão corresponde à Observação Reflexiva (RO), caracterizada pela ênfase na análise crítica, na observação sistemática e na consideração de múltiplas perspectivas em relação às experiências vividas. Nesse estágio, o sujeito mobiliza processos cognitivos e afetivos como suporte para a compreensão de problemas e para a construção do conhecimento. A terceira dimensão, denominada Conceituação Abstrata (AC), relaciona-se à organização lógica e sistemática das experiências, por meio da elaboração de conceitos, teorias e modelos explicativos, evidenciando um elevado grau de abstração, racionalização e estruturação cognitiva do conhecimento. Por fim, a dimensão da Experimentação Ativa (AE) caracteriza-se pela orientação da aprendizagem para a ação, para a experimentação e para a validação prática de hipóteses. Nessa perspectiva, os sujeitos que apresentam predominância dessa dimensão tendem a engajar-se ativamente em situações práticas, buscando a testagem de possibilidades, intervenção nos contextos vivenciados e produção de novas experiências de aprendizagem, possibilitando a articulação de teoria e prática no processo de construção do conhecimento.

O interesse da literatura pelos estilos de aprendizagem ampliou-se nas últimas décadas, resultando em um conjunto diversificado de estudos voltados à compreensão das diferentes

formas pelas quais os sujeitos aprendem. Nesse contexto, Cardoso *et al.* (2022) concebem os estilos de aprendizagem como modos singulares de recepção, interpretação e internalização das informações, considerando que cada indivíduo aprende em tempos, ritmos e contextos distintos. Sob essa perspectiva, a construção do conhecimento ocorre de maneira heterogênea e envolve processos individuais de assimilação e elaboração cognitiva. Tal compreensão é evidenciada pelo fato de que diante de uma mesma atividade escolar, “alguns indivíduos conseguem apreender as informações de maneira satisfatória, enquanto outros apresentam dificuldades no processo de aprendizagem” (Cardoso *et al.*, 2022, p. 3).

Estudos mais recentes reforçam a relevância da teoria kolbiana no contexto educacional. Batista e Silva (2026) destacam que esse modelo se consolidou como um aporte importante por conta da promoção de integração entre teoria e prática, possibilitando a compreensão do comportamento humano diante de diferentes situações de aprendizagem, bem como a sua aplicabilidade em distintos contextos educacionais e formativos.

Isso significa que, em tempos atuais, o modelo teórico de Kolb é reconhecido por pesquisadores, docentes e profissionais da educação como uma referência relevante nos estudos sobre aprendizagem, formação humana e desenvolvimento profissional. E, que, a sua contribuição teórica ultrapassa a mera compreensão dos estilos individuais de aprendizagem quando propõe um ciclo formativo. A partir dessa perspectiva, Batista e Silva (2026) destacam que as experiências concretas conduzem os sujeitos à reflexão, que por sua vez, é convertida em conceituações abstratas que orientam novas ações e experimentações.

Além disso, reconhece-se que os estilos de aprendizagem são influenciados por fatores socioculturais, educacionais e formativos constituídos ao longo da vida. Batista e Silva (2026) assinalam que Kolb propõe três grandes estágios de desenvolvimento: o estágio de aquisição que compreende o período do nascimento à adolescência, sendo marcado pela formação de habilidades básicas e de estruturas cognitivas fundamentais ao processo de aprendizagem. O estágio de especialização que corresponde à fase da escolarização, das primeiras experiências profissionais e da vida adulta inicial, um momento em que os sujeitos passam a desenvolver preferências de aprendizagem fortemente direcionadas por fatores socioeducacionais e organizacionais. Por fim, o estágio de integração situa-se entre a meia-idade e as fases posteriores da vida, caracterizando-se pela ampliação e integração de estilos que antes eram menos predominantes, o que evidencia uma postura de flexibilidade diante das diferentes experiências formativas.

Sob essa perspectiva, Kolb (1984) sustenta que as preferências de aprendizagem não permanecem estáticas, mas tendem a se transformar ao longo das experiências pessoais,

acadêmicas e profissionais dos sujeitos. Desse modo, o desenvolvimento humano favorece a ampliação da capacidade de integração entre as diferentes dimensões do ciclo experiencial, promovendo o alargamento das possibilidades de aprendizagem, adaptação e ressignificação diante das múltiplas situações formativas vivenciadas pelos indivíduos.

Embora, em um primeiro momento, o autor tenha concebido que todos os indivíduos transitariam pelos quatro estilos de aprendizagem, estudos adicionais evidenciaram que determinadas dimensões tendem a se tornar mais predominantes em cada sujeito ao longo de suas experiências formativas (Cardoso *et al.*, 2022). Por esse motivo, Kolb passou a sustentar que tais estilos não devem ser compreendidos como categorias rígidas ou deterministas, mas como tendências dinâmicas, passíveis de ampliação, modificação e ressignificação ao longo da vida. Nesse sentido, as preferências de aprendizagem podem ser transformadas com frequência em função das interações e dos contextos educacionais, culturais e profissionais nos quais os indivíduos se inserem (Batista; Silva, 2026).

Desse modo, o modelo kolbiano passa a ser estruturado a partir de uma matriz resultante da combinação entre duas dimensões predominantes do ciclo de aprendizagem. Tal perspectiva reforça o caráter dinâmico da aprendizagem, ao reconhecer que os sujeitos desenvolvem inclinações predominantes diante das situações de aprendizagem, sem que isso implique sua fixação em um único estilo ao longo da vida (Cardoso *et al.*, 2022). A partir dessa constatação, Kolb reorganiza as etapas do ciclo experiencial em pares dialeticamente articulados, resultando em quatro estilos de aprendizagem que serão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Características dos estilos de aprendizagem de Kolb

ESTILO DE APRENDIZAGEM	CARACTERÍSTICAS
Divergente	• Aprende melhor pela combinação entre sensações e observações, especialmente em atividades práticas seguidas de reflexão; • Demonstra sensibilidade artística e capacidade de perceber situações sob diferentes perspectivas; • Prefere observar antes de agir; • Utiliza criatividade e inventividade na resolução de problemas; • Apresenta melhor desempenho em situações que exigem geração de ideias, como discussões em grupo e brainstorms; • Possui interesse por aspectos culturais e facilidade para interações interpessoais; • Valoriza o trabalho coletivo, a escuta ativa e o feedback; • Demonstra autonomia na busca pelo conhecimento; • Também é identificado como estilo reflexivo.
Assimilador	• Aprende melhor pela articulação entre observação e pensamento abstrato; • Demonstra preferência por palestras, leituras e exposições teóricas; • Valoriza conceitos, modelos e explicações abstratas mais do que relações interpessoais; • Possui facilidade para lidar com números, teorias e modelos conceituais; • Organiza informações de maneira lógica e estruturada; • Apresenta inclinação para atividades investigativas e científicas;

ESTILO DE APRENDIZAGEM	CARACTERÍSTICAS
	• Prefere analisar, refletir e explorar modelos analíticos; • Também é identificado como estilo teórico.
Convergente	• Aprende melhor pela combinação entre pensamento e ação prática; • Demonstra facilidade em aplicar teorias na resolução de problemas concretos; • Valoriza atividades técnicas e estruturadas, com orientações sequenciais; • Possui habilidade para formular estratégias, testar hipóteses e tomar decisões; • Apresenta raciocínio lógico e foco na resolução objetiva de problemas; • Prefere tarefas técnicas em detrimento de atividades predominantemente sociais; • Tende a obter melhor desempenho em situações que exigem respostas específicas e soluções práticas; • Também é identificado como estilo pragmático.
Acomodador	• Aprende predominantemente por meio da experimentação e da ação direta; • Valoriza atividades práticas, dinâmicas e vivenciais; • Demonstra facilidade de adaptação a novas situações e desafios; • Utiliza mais a intuição do que a lógica na resolução de problemas; • Tende a assumir riscos e agir de forma espontânea; • Busca informações e orientações em interações com outras pessoas; • Apresenta perfil sociável e preferência pelo trabalho em equipe; • Destaca-se em situações que demandam iniciativa e ação imediata; • Também é identificado como estilo ativista.

Fonte: Jesus e Folmer (2021, p.3)

O estilo divergente resulta da articulação entre a CE e a RO. Cardoso *et al.* (2022) indicam que sujeitos com predominância desse estilo tendem a apresentar facilidade em atividades que demandam criatividade, geração de ideias e interação social, destacando-se em contextos que requerem reflexão, flexibilidade cognitiva e capacidade de problematização. Além disso, caracterizam-se pela valorização das experiências humanas, pelo interesse em aspectos culturais e de analisar situações concretas a sob diferentes perspectivas. Em geral, demonstram preferência por atividades colaborativas, nas quais a escuta ativa, a troca de experiências e a consideração de múltiplos pontos de vista assumem centralidade no processo de aprendizagem. Esse estilo revela, ainda, inclinação à reflexão em detrimento da ação imediata, sendo a atuação orientada pelo questionamento e pela busca de novas possibilidades de compreender a realidade. Tal característica favorece processos criativos e investigativos, especialmente em situações que exigem interpretação, pensamento crítico e elaboração de soluções inovadoras diante dos problemas apresentados.

O estilo assimilador decorre da articulação entre a RO e a AC, caracterizando-se pela predominância do pensamento analítico, organização lógica das informações e valorização da construção teórica do conhecimento. Os indivíduos com esse perfil tendem a estabelecer relações entre observações e conceitos, estando voltado para as teorias e os constructos abstratos em detrimento de aplicações práticas imediatas. Cardoso *et al.* (2022) destacam que os assimiladores apresentam alta capacidade de compreender, organizar e sistematizar grandes volumes de informação de forma lógica e estruturada. Ademais, também demonstram afinidade

com atividades de natureza investigativa e intelectual, nas quais a análise teórica e sistemática ocupa posição central no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o estilo assimilador evidencia uma relação estreita entre reflexão e sistematização do conhecimento, expressando-se pela preferência por processos formativos orientados à abstração e ao raciocínio analítico.

O estilo convergente, por sua vez, resulta da articulação entre a AC e a AE, caracterizando-se por uma aprendizagem fundamentada na integração entre pensamento e ação. Os indivíduos com esse perfil tendem a aplicar os conhecimentos na resolução de problemas cotidianos, destacando-se pela objetividade, pelo raciocínio lógico e pela capacidade de tomada de decisão baseada em análises técnicas. Nessa perspectiva, esses sujeitos apresentam inclinação para a transformação de ideias e teorias em situações concretas, demonstrando facilidade na elaboração de estratégias, na resolução de problemas e na testagem de hipóteses. Cardoso *et al.* (2022) ressaltam que esse perfil evidencia aptidão para áreas como tecnologia, economia e ciências aplicadas, uma vez que se destaca em tarefas que exigem raciocínio lógico, precisão e formulação de soluções objetivas. Desse modo, o estilo convergente possui uma relação estreita com a abstração conceitual e a ação prática, favorecendo processos de aprendizagem pautados na aplicação funcional do conhecimento.

O estilo acomodador caracteriza-se pela articulação entre a CE e a AE, evidenciando uma aprendizagem orientada para a prática e vivência direta de novas situações. Esses tendem a planejar, executar tarefas, valorizando a participação ativa e a construção de conhecimentos a partir da prática cotidiana. Tais indivíduos apresentam, ainda, uma postura flexível diante de situações inusitadas, abertura ao risco e à experimentação, recorrendo com frequência às interações sociais e experiências compartilhadas como fontes relevantes de aprendizagem. Segundo Cardoso *et al.* (2022, p. 7), esses sujeitos tendem a agir de maneira mais intuitiva do que estritamente lógica, fazendo a mobilização de sentimentos e percepções como elementos orientadores do processo de tomada de decisão e de resolução de problemas. Desse modo, a aprendizagem caracteriza-se pela centralidade de processos formativos orientados pela vivência dos fenômenos, o que fornece mais autonomia na construção do conhecimento e faz com que as pessoas com essas características consigam “adquirir os conhecimentos sem o auxílio de um professor”.

A compreensão dos estilos de aprendizagem evidencia a complexidade e a dinamicidade do processo formativo na perspectiva kolbiana, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de instrumentos capazes de identificar tais diferenças no contexto educacional. Nesse sentido, o Inventário de Estilos de Aprendizagem configura-se como um dos instrumentos mais utilizados na identificação das preferências individuais de aprendizagem. Cardoso *et al.* (2022)

destacam que ele contempla a combinação dos estilos de aprendizagem, tendo como finalidade identificar o estilo predominante do indivíduo, possibilitando a compreensão de como este organiza, assimila e processa as informações. Para os autores, o instrumento contribui para autoavaliação discente e planejamento pedagógico. Sendo que a sua utilização surge como uma estratégia relevante diante das diferentes formas de aprendizagem presentes no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para a elaboração de práticas de ensino mais diversificadas, reflexivas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

É importante destacar que o inventário não tem como finalidade determinar uma forma fixa de aprender, tampouco enquadrar os sujeitos em categorias rígidas ou imutáveis. Para McLeod (2025), os indivíduos podem ser favorecidos em seus processos de aprendizagem a partir da identificação de preferências menos desenvolvidas e o fortalecimento delas. Nesse sentido, os sujeitos com predominância de orientação prática podem ser beneficiados com atividades mais reflexivas e conceituais, enquanto os com habilidade na compreensão teórica podem adquirir novas competências ao se envolverem em experiências práticas/experimentais. Assim, o incentivo ao desenvolvimento de diferentes dimensões do ciclo de aprendizagem contribui para a ampliação do repertório cognitivo e a capacidade de adaptabilidade diante de distintas situações formativas.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo, de abordagem quali-quantitativa e natureza descritiva, desenvolvido com docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal localizada no município de Maricá/RJ. O estudo fundamenta-se na Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb (1984) e contou com a participação de 14 professores, selecionados por meio de amostragem por conveniência, considerando-se a disponibilidade e o interesse em participar da investigação.

Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados, o caráter voluntário da participação e o direito de desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Também foram esclarecidas as medidas adotadas para garantir a confidencialidade e o sigilo das informações fornecidas, em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa em seres humanos.

A coleta de dados ocorreu por meio de dois instrumentos eletrônicos complementares, aplicados de forma remota mediante *links* enviados aos participantes da pesquisa. O primeiro

instrumento correspondeu ao Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb (1976), utilizado como ferramenta diagnóstica para a identificação dos estilos de aprendizagem predominantes entre os docentes investigados. O referido inventário consiste em um questionário estruturado composto por 12 questões disponibilizado no site da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)³, cada uma formada por quatro alternativas relacionadas às dimensões da aprendizagem experiencial: Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceituação Abstrata e Experimentação Ativa. O segundo instrumento consistiu em um formulário estruturado, elaborado e disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms*, composto por cinco questões destinadas ao levantamento de informações relacionadas à faixa etária, ao tempo de atuação na educação básica, à formação acadêmica, ao estilo de aprendizagem identificado no teste de Kolb e ao grau de identificação dos participantes com o resultado obtido no inventário.

Tal procedimento metodológico possibilitou a triangulação e o cruzamento dos dados, permitindo sua organização por meio de estatística descritiva simples e posterior análise interpretativa à luz da Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os resultados obtidos na pesquisa de campo e sua discussão à luz da teoria de Kolb (1976, 1984), a partir da análise dos dados coletados por meio dos instrumentos de investigação utilizados, a saber: o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb e o formulário sociodemográfico aplicado via *Google Forms* junto à 14 docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à faixa etária dos 14 participantes, cinco (35,7%) situam-se entre 40 e 50 anos, quatro (28,6%) entre 30 e 40 anos, dois (14,3%) entre 20 e 30 anos, um (7,1%) entre 50 e 60 anos e dois (14,3%) possuem mais de 60 anos. Os dados evidenciam um corpo docente em fase de maturidade profissional, especialmente na faixa etária de 40 a 50 anos, ao mesmo tempo em que revelam a presença de docentes em diferentes etapas da trajetória profissional.

Essa distribuição etária, associada aos distintos tempos de atuação na Educação Básica identificados na amostra, caracteriza um grupo relativamente heterogêneo, composto por profissionais com diferentes experiências e percursos formativos. Nesse contexto, cabe destacar que os anos iniciais do Ensino Fundamental constituem um espaço formativo estratégico para

³ UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb**. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/aprendizagem/>. Acesso em: 18 maio 2026.

o desenvolvimento de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, bem como para a construção das primeiras interpretações sistematizadas acerca da realidade sociocultural, científica e histórica. Essa etapa da escolarização desempenha um importante papel na formação dos estudantes, visto que favorece o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à participação crítica na vida social, em consonância com os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Tal cenário exige dos docentes a mobilização de diferentes saberes e estratégias pedagógicas capazes de atender às múltiplas demandas do processo educativo. Nessa perspectiva, a função da escola vai além da transmissão de conteúdos, estando relacionada com a promoção da curiosidade epistemológica, do pensamento investigativo, da criticidade e da participação ativa dos estudantes nos processos de compreensão e intervenção sobre as coisas do mundo. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem deve favorecer as experiências formativas contextualizadas, reflexivas e significativas, capazes de contribuir com o desenvolvimento integral dos educandos (Baccin; Pinto; Coutinho, 2021).

Em relação ao tempo de atuação na Educação Básica, verifica-se a predominância de docentes com menos de 10 anos de experiência, correspondendo a cinco participantes (35,7%), seguidos por quatro professores com mais de 25 anos de atuação (28,6%). Os demais participantes distribuem-se entre a faixa de 10 a 15 anos de experiência, representada por três docentes (21,4%), e a de 15 a 20 anos, composta por dois participantes (14,3%). Esses dados evidenciam a coexistência de diferentes momentos da trajetória profissional, abrangendo desde docentes em início de carreira até profissionais com ampla experiência em sala de aula. Tal diversidade pode contribuir para a presença de distintas perspectivas sobre os processos de ensino e aprendizagem, constituindo um aspecto relevante para a compreensão dos estilos de aprendizagem identificados neste estudo.

Observa-se, ainda, que a maioria dos participantes possui formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, correspondendo a nove docentes (64,3%). Em seguida, encontram-se dois professores com formação em Ensino Médio na modalidade Normal (14,3%) e dois com titulação de mestrado (14,3%). Apenas um participante (7,1%) possui formação em nível de doutorado. Esses dados evidenciam a predominância de profissionais com formação superior e formação continuada em nível de especialização, característica que reflete a busca por qualificação profissional para o exercício da docência no contexto investigado.

Admite-se que a formação em cursos de Licenciatura em Pedagogia e em institutos superiores de educação constitui-se como fundamental para a atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº

9.394/96) estabeleça a modalidade Normal em nível médio como formação mínima para o exercício da docência nesse segmento (Brasil, 1996).

Nesse contexto, observa-se que as demandas encontradas para a prática pedagógica têm reforçado a importância da formação em nível superior e da formação continuada para o exercício da docência. O cotidiano escolar exige do professor competências que extrapolam a dimensão técnico-instrumental, envolvendo conhecimentos teóricos, sensibilidade pedagógica e capacidade de articulação entre diferentes áreas do saber. Baccin, Pinto e Coutinho (2021) ressaltam que o processo formativo apresenta fragilidades relacionadas a diferentes campos do conhecimento, evidenciando a necessidade de constantes reflexões acerca da formação inicial e continuada dos professores. Tal discussão torna-se particularmente relevante diante da diversidade de formas de aprendizagem presentes nas salas de aula e da necessidade de práticas pedagógicas que atendam as múltiplas demandas do processo educativo.

Nessa direção, a teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) contribui para a compreensão de que os indivíduos aprendem por meio da transformação das experiências, mobilizando diferentes formas de perceber e processar o conhecimento. Essa perspectiva reforça a importância de se reconhecer que os processos de aprendizagem não ocorrem de maneira homogênea, mas são influenciados pelas características, experiências e preferências dos sujeitos. Para Cardoso *et al.* (2022), a identificação dos estilos de aprendizagem favorece a compreensão dessas diferenças, possibilitando debates mais aprofundados acerca das estratégias educacionais adotadas em contextos formativos.

Jesus e Folmer (2021) acrescentam que o reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais diversificadas e inclusivas, capazes de contemplar as formas de aprendizagem presentes no ambiente escolar. Sob essa perspectiva, a realização de pesquisa sobre os estilos de aprendizagem dos próprios docentes torna-se relevante, uma vez que tais características podem influenciar não apenas seus processos de formação, mas também suas escolhas metodológicas e a organização das experiências de ensino.

Nesse sentido, o contexto observado nesta pesquisa apresenta o predomínio de formação em nível superior e de pós-graduação *lato sensu*, o que sugere uma qualificação alinhada com as demandas ampliadas do exercício docente. Baccin, Pinto e Coutinho (2021) destacam que a atuação nos anos iniciais caracteriza-se pela polivalência, exigindo do professor a mediação de diferentes áreas do conhecimento e a mobilização de múltiplos saberes pedagógicos. Tal configuração reforça a relevância da compreensão aprofundada de como esses profissionais

aprendem, considerando que sua atuação demanda constante atualização, reflexão crítica e capacidade de adaptação às diferentes necessidades educacionais.

Tal configuração do perfil reforça que, no grupo investigado, a formação docente encontra-se articulada às demandas complexas do trabalho pedagógico nos anos iniciais, especialmente diante da necessidade de mobilização de saberes para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Essa diversidade também evidencia a pluralidade de experiências acadêmicas e profissionais presentes entre os participantes. Nessa perspectiva, Kolb (1984) compreende a aprendizagem como um processo no qual os indivíduos constroem e reconstróem conhecimentos ao longo de sua trajetória. Assim, os estilos de aprendizagem não devem ser entendidos como características rígidas ou imutáveis, mas como tendências influenciadas pelas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais. De modo semelhante, Cardoso *et al.* (2022) destacam que a identificação dos estilos de aprendizagem traz importantes contribuições para as práticas educativas e os processos formativos.

4.1 Estilos de Aprendizagem Predominantes

A literatura indica que diferentes estilos de aprendizagem tendem a se associar a preferências por determinados tipos de atividades e contextos de aprendizagem, embora tais associações não devam ser compreendidas de forma rígida, linear ou determinista. Nessa perspectiva, o estilo divergente é frequentemente relacionado às áreas das ciências humanas e das artes. O estilo assimilador, por sua vez, tende a estar associado a atividades de pesquisa e matemática. Já o estilo convergente relaciona-se à engenharia e tecnologia, enquanto o estilo acomodador orienta-se para as vendas, gestão e empreendedorismo, sendo caracterizado por uma orientação intuitiva voltada à ação, experimentação e adaptação rápida aos desafios do mundo real (McLeod, 2025).

Esses achados, quando interpretados no contexto da docência, mostram tendências que auxiliam na compreensão das escolhas metodológicas e estratégias pedagógicas adotadas pelos professores, na medida em que tendem a orientar suas preferências por determinadas formas de organização do ensino e escolhas didático-pedagógicas adotadas pelo professor em sala de aula. Por exemplo, os docentes com predominância de estilos mais analíticos e reflexivos privilegiam abordagens de sistematização conceitual, exposição estruturada e análise teórica dos conteúdos, enquanto os orientados para ação/experimentação escolhem metodologias ativas, atividades práticas e resolução de situações-problema.

Os resultados apresentados nesta seção foram obtidos a partir do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb. Após a aplicação do instrumento, cada participante registrou, em formulário eletrônico complementar, o estilo de aprendizagem identificado pelo inventário. Destaca-se que a sistematização dessas informações permitiu a identificação dos estilos de aprendizagem predominantes na amostra, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição dos estilos de aprendizagem dos docentes participantes

ESTILO DE APRENDIZAGEM	FREQUÊNCIA (N)	PERCENTUAL (%)
Assimilador	6	42,9%
Convergente	5	35,7%
Divergente	2	14,3%
Acomodador	1	7,1%
TOTAL	14	100,0

Fonte: Google Forms (Ribeiro, 2026)

Observou-se a predominância do estilo assimilador, identificado em seis docentes (42,9%), seguido do estilo convergente, presente em cinco participantes (35,7%). Apenas dois professores (14,3%) apresentaram o estilo divergente, enquanto um docente (7,1%) foi classificado como acomodador. Esses resultados sugerem que a maior parte dos investigados tende a privilegiar processos de aprendizagem associados à conceituação abstrata, à organização lógica das informações e à aplicação prática dos conhecimentos.

Segundo Kolb (1984), indivíduos com perfil assimilador valorizam modelos teóricos, explicações conceituais e a sistematização do conhecimento, enquanto aqueles com perfil convergente demonstram preferência pela resolução de problemas e pela aplicação prática de ideias e conceitos. Tais características mostram-se compatíveis com as demandas da atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contexto que exige tanto a compreensão de fundamentos pedagógicos quanto a capacidade de transformá-los em estratégias de ensino adequadas às diferentes situações vivenciadas em sala de aula. Nessa direção, Jesus e Folmer (2021) destacam que o conhecimento dos estilos de aprendizagem pode favorecer a construção de práticas pedagógicas mais diversificadas, enquanto Cardoso *et al.* (2022) ressaltam o potencial na compreensão sobre as diferentes formas de apropriação do conhecimento em contextos educacionais.

No modelo de Kolb (1984), o estilo assimilador resulta da combinação entre RO e AC, caracterizando sujeitos que valorizam a compreensão conceitual, a sistematização de ideias e a construção de modelos explicativos. Já o estilo convergente associa AC e AE, sendo marcado

pela capacidade de aplicar conhecimentos teóricos na resolução de problemas e em situações concretas.

O estilo assimilador resulta da integração entre reflexão e abstração, configurando um modo de aprendizagem com análise criteriosa das informações e organização conceitual do conhecimento (McLeod, 2025). Trata-se de um perfil que pode estar associado a práticas pedagógicas ancoradas na compreensão teórica em detrimento da aplicação imediata dos saberes escolares, evidenciando uma orientação cognitiva voltada para a sistematização, generalização e construção de modelos explicativos consistentes.

O estilo convergente também se apresenta de forma expressiva no grupo investigado, sendo caracterizado pela integração entre AC e AE. Essa articulação indica uma orientação voltada à aplicação do conhecimento em contextos práticos, à resolução de problemas e testagem de hipóteses em situações reais, bem como à tomada de decisões fundamentadas em análises lógicas (McLeod, 2025). Trata-se de uma configuração que sugere a presença de docentes capazes de articular teoria e prática de maneira funcional, favorecendo abordagens pedagógicas mais objetivas, pragmáticas e orientadas à resolução de situações concretas do cotidiano escolar.

Em contrapartida, os estilos divergente e acomodador, identificados com menor frequência na amostra, estão mais associados à CE, à exploração de diferentes perspectivas e à aprendizagem baseada em experiências imediatas. O estilo divergente decorre da combinação entre CE e RO, evidenciando um perfil docente marcado pela abertura a múltiplas perspectivas, pela valorização do trabalho colaborativo e pela sensibilidade, flexibilidade e criatividade na análise das experiências vivenciadas. Nesse sentido, trata-se de um estilo que privilegia processos interpretativos mais amplos, sustentados pela observação e pela problematização das situações de aprendizagem (McLeod, 2025).

Por sua vez, o estilo acomodador resulta da articulação entre CE e AE, indicando uma forte ênfase na ação, na experimentação e na aprendizagem mediada pela vivência prática. Trata-se de um perfil caracterizado por elevada flexibilidade diante de situações novas e imprevisíveis, bem como pela disposição para a resolução de problemas a partir da interação direta com o contexto.

Os resultados evidenciam a predominância dos estilos assimilador (42,9%) e convergente (35,7%) entre os docentes. De acordo com Kolb (1984), esses estilos compartilham a dimensão da AC, relacionada à valorização de explicações teóricas, da organização lógica das informações e de conceitos. Enquanto o estilo assimilador associa-se à reflexão e à sistematização do conhecimento, o convergente caracteriza-se pela aplicação prática de ideias

e pela resolução de problemas. Nesse sentido, os dados sugerem que uma parcela significativa dos docentes investigados tende a mobilizar estratégias de aprendizagem fundamentadas na análise, na compreensão conceitual e na utilização prática do conhecimento.

Entretanto, os resultados também indicam a presença dos estilos divergente e acomodador, ainda que em menor frequência. Essa distribuição demonstra que o grupo não apresenta um perfil homogêneo de aprendizagem, mas reúne docentes com diferentes formas de perceber, processar e utilizar as experiências de aprendizagem. Levando-se em consideração a diversidade de faixas etárias, trajetórias formativas e tempos de atuação identificados na caracterização da amostra, a coexistência dos quatro estilos de aprendizagem reforça a pluralidade de experiências profissionais presentes no contexto investigado.

Desse modo, mais do que a indicação de um padrão único de aprendizagem, os resultados evidenciam uma tendência para os estilos assimilador e convergente, sem excluir a presença de docentes que valorizam a observação de múltiplas perspectivas, a experiência concreta e a aprendizagem baseada na ação. Tal diversidade constitui um elemento relevante para a prática pedagógica, uma vez que amplia as possibilidades de compreensão e enfrentamento das diferentes demandas presentes no cotidiano escolar.

Entretanto, considerando o caráter indutivo da pesquisa e o número reduzido de participantes, tais resultados não permitem sugerir um padrão consolidado entre docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas indicam as características observadas no grupo analisado. Dessa maneira, os resultados apontam para a coexistência de diferentes modos de aprender entre os docentes investigados, reforçando o caráter dinâmico, contextual e não linear dos estilos de aprendizagem descritos por Kolb (1984). Tal diversidade mostra-se coerente com a heterogeneidade observada na amostra, composta por profissionais com distintas trajetórias formativas, faixas etárias e tempos de atuação na Educação Básica.

4.2 Relação entre Estilo de Aprendizagem, Idade, Formação e Tempo de Docência

A caracterização dos participantes evidenciou um grupo heterogêneo quanto à faixa etária, ao tempo de atuação docente e à formação acadêmica. Em relação à idade, observou-se a predominância de cinco professores entre 40 e 50 anos (35,7%), seguidos de quatro com idade entre 30 e 40 anos (28,6%). As faixas etárias de 20 a 30 anos e acima de 60 anos foram representadas por dois participantes cada (14,3%), enquanto apenas um docente (7,1%) encontrava-se entre 50 e 60 anos. Em relação ao tempo de atuação na Educação Básica, cinco professores (35,7%) possuíam menos de 10 anos de experiência profissional, quatro (28,6%)

atuavam há mais de 25 anos, três (21,4%) apresentavam entre 10 e 15 anos de docência e dois (14,3%) possuíam entre 15 e 20 anos de atuação. Quanto à formação acadêmica, verificou-se que nove participantes (64,3%) possuíam especialização *lato sensu*, dois (14,3%) mestrado, dois (14,3%) formação em nível médio na modalidade Normal e um (7,1%) doutorado.

No que se refere aos estilos de aprendizagem, os dados obtidos por meio do Inventário de Kolb identificaram seis docentes (42,9%) com perfil assimilador, cinco (35,7%) com perfil convergente, dois (14,3%) com perfil divergente e um (7,1%) com perfil acomodador. Além disso, todos os participantes (100%) se identificaram com os resultados alcançados, o que sugere um reconhecimento subjetivo das preferências cognitivas e dos modos predominantes de interação com o conhecimento no contexto profissional.

Observa-se que os estilos assimilador e convergente correspondem, juntos, a 78,6% da amostra investigada. A maior frequência desses estilos sugere que os participantes reconhecem em si características relacionadas a organização, sistematização e explicação estruturada dos conteúdos pedagógicos, o que pode estar associado tanto à consolidação progressiva da prática docente ao longo da trajetória profissional quanto à influência dos percursos formativos dos participantes, especialmente aqueles vinculados a níveis mais elevados de titulação acadêmica, nos quais a ênfase na análise teórica e na abstração tende a ser mais recorrente.

Nesse sentido, os achados evidenciam características compatíveis com as demandas do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segmento que exige dos professores a mobilização de conhecimentos teóricos, capacidade de planejamento, tomada de decisões e resolução de situações cotidianas da prática educativa. Todavia, tais interpretações devem ser compreendidas como possibilidades analíticas circunscritas ao grupo investigado, não sendo passíveis de generalização para outros contextos.

Entretanto, a presença dos estilos divergente (14,3%) e acomodador (7,1%) demonstra que o grupo não apresenta um perfil homogêneo de aprendizagem. Esses resultados evidenciam a coexistência de diferentes formas de perceber e processar a aprendizagem, aspecto coerente com a diversidade de trajetórias profissionais e formativas observadas entre os participantes.

Os achados corroboram a perspectiva de Kolb (1984), segundo a qual os estilos de aprendizagem constituem tendências dinâmicas e contextualmente situadas, desenvolvidas ao longo das experiências pessoais, acadêmicas e profissionais dos sujeitos. Nesse sentido, a diversidade identificada entre os participantes reforça a importância de propostas formativas que reconheçam diferentes modos de aprender favorecendo a realização de práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas.

Sobre isso, Jesus e Folmer (2021) destacam que o conhecimento acerca dos estilos de aprendizagem pode ser um diferencial na docência, especialmente porque contribuir para uma abordagem que leva em consideração os modos que os estudantes atribuem sentido às experiências vivenciadas no ambiente escolar. Para os autores, a utilização do Inventário de de Kolb surge como uma ferramenta diagnóstica e formativa que permite a identificação de preferências de aprendizagem, indicando caminhos para a transformação das práticas pedagógicas na educação básica.

De modo semelhante, Trevelin (2011) ressalta que a compreensão do ciclo experiencial possibilita a diversificação das metodologias e ampliação das oportunidades de aprendizagem. Para McLeod (2025), o ciclo experiencial pode servir como referência para o planejamento de atividades que mobilizem diferentes formas de participação, contemplando as dimensões da experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa.

Dessa forma, os resultados deste estudo evidenciam a pluralidade de perfis de aprendizagem presentes no grupo investigado e apontam para o potencial do Inventário de Estilos de Aprendizagem como instrumento de reflexão sobre a prática docente e de apoio ao planejamento de ações formativas mais alinhadas às diferentes formas de aprender.

Contudo, cabe destacar que os dados produzidos nesta investigação não permitem o estabelecimento de relações causais ou associações estatísticas entre os estilos de aprendizagem e variáveis como idade, formação acadêmica e tempo de docência. Assim, tais resultados devem ser compreendidos como tendências observadas no contexto investigado, contribuindo para a ampliação das discussões sobre formação docente e estilos de aprendizagem, sem a pretensão de generalização para outros grupos ou realidades educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os estilos de aprendizagem de docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal do município de Maricá/RJ, à luz da Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb. Os resultados evidenciaram a presença dos quatro estilos de aprendizagem propostos pelo autor, com predominância dos estilos assimilador (42,9%) e convergente (35,7%), seguidos pelos estilos divergente (14,3%) e acomodador (7,1%).

Essa distribuição sugere que os participantes reconhecem em si as características relacionadas à organização conceitual do conhecimento, reflexão, sistematização de informações e aplicação prática de ideias em situações concretas. Entretanto, a presença dos

quatro estilos na amostra também revela a pluralidade de formas de aprendizagem existentes entre os docentes investigados, reforçando a compreensão de que esses processos não ocorrem de maneira homogênea, mesmo entre profissionais que atuam em um mesmo contexto escolar.

Os resultados destacam o potencial dessa teoria como ferramenta de reflexão sobre a aprendizagem docente e sobre os diferentes modos pelos quais os sujeitos se relacionam com o conhecimento. Nessa perspectiva, a identificação dos estilos de aprendizagem contribui para o planejamento de ações formativas diversificadas, contemplando as diferentes preferências e percursos de aprendizagem presentes no contexto educacional.

Além disso, o escopo desta investigação mostrou que o diagnóstico dos estilos de aprendizagem pode subsidiar futuras propostas de formação continuada mediadas pelas tecnologias digitais, favorecendo a construção de percursos formativos mais personalizados e alinhados às características dos docentes da Educação Básica. Tais resultados mostram-se especialmente relevantes no contexto de programas profissionais voltados à inovação educacional, na medida em que oferecem elementos para o desenvolvimento de recursos, estratégias e ambientes formativos que considerem a diversidade dos modos de aprender.

Por fim, cabe destacar que os dados produzidos não permitem o estabelecimento de relações causais ou associações estatísticas entre os estilos de aprendizagem e variáveis, uma vez que tais cruzamentos não constituíram o objeto desta investigação. Assim, esses resultados devem ser compreendidos como tendências observadas no grupo estudado.

Recomenda-se a realização de pesquisas futuras que ampliem o número de participantes e contemplem diferentes contextos educacionais, possibilitando a realização de análises comparativas e o aprofundamento das discussões sobre os estilos de aprendizagem na formação e no desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

BACCIN, Bruna Ambros; PINTO, Luiza Frigo; COUTINHO, Renato Xavier. O fazer pedagógico dos professores dos anos iniciais: investigando suas dificuldades. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, e044, 2021. <http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e044.id1149>

BATISTA, Gustavo Araújo; SILVA, Márcia Rodrigues Luiz da. Estilos de Aprendizagem Kolb. Disponível em: <https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/11%23U00c2%23U00aa-GUSTAVO-E-M%23U00c3%23U0081RCIA.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARDOSO, Laiane Araújo *et al.* Estilos de aprendizagem: uma análise a partir da proposta de Kolb. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 1, e024, jan/abr 2022.
<http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n1.e024.id1337>

JESUS, Rhenan Ferraz de; FOLMER, Vanderlei. Reflexões acerca dos estilos de aprendizagem no contexto do Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, e252101220503, 2021. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i12.2053>

KOLB, David Allen. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

KOLB, David Allen. **The learning style inventory**: technical manual. Boston: Ma.Mcber, 1976.

MCLEOD, Saul. Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle. **Simply Psychology**, atualizado em 19 mar. 2025. Disponível em:
<https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>. Acesso em: 18 maio 2026.

TREVELIN, Ana Teresa Colenci. Estilos de aprendizagem de Kolb: estratégias para a melhoria do ensino-aprendizagem. **Revista de Estilos de Aprendizagem**, n. 7, v. 4, abr. 2011. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/267857195_ESTILOS_DE_APRENDIZAGEM_DE_KOLB ESTRATEGIAS PARA A MELHORIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM. Acesso em: 27 abr. 2026.