UNIVERSIDADE LUSÓFONA

PAULO SÉRGIO RIBEIRO DE ARAÚJO BOGAS

À RAIZ DO PROBLEMA DO PENSAMENTO REFLEXIVO: A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL COLABORATIVA DE KOLB EM ESTUDANTES DE MARKETING

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 7/ 12 / 2022), perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 388/2022, de 11 de 2022, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof.ª Doutora Rosa Serradas Duarte- ULHT

Arguentes:

Prof. Doutor Américo Mateus - ULHT
Prof. Doutor Rui Vieira – Universidade Aberta

Vogais:

Prof.ª Doutora Constança Vasconcelos - ULHT
Prof. Doutor Rui Estrela - ULHT
Prof.ª Doutora Caroline Elizabeth Domínguez –UTAD

Orientador:

Prof.ª Doutora Elsa Estrela - ULHT

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Lisboa

2022

"Retorne à experiência, conecte-se com os seus sentimentos, desafie as suas suposições e avalie"
Bound, Keogh & Walker (1985, pág. 21)

Resumo

As intervenções pedagógicas experienciais oferecem a possibilidade de desenvolverem abordagens à aprendizagem profundas através de oportunidades de experimentação, embora grupos de estudantes sejam menos permeáveis a este tipo de abordagem. Estas intervenções carecem de caraterísticas importantes a serem valorizadas por educadores de marketing.

Deste modo, o objetivo do estudo pretendeu identificar os fatores que ajudam a compreender a razão pela qual alguns educandos, após uma intervenção pedagógica, no âmbito de uma unidade curricular específica, desenvolvem uma abordagem à aprendizagem profunda e outros superficial, bem como, identificar as estratégias que melhor se adequam a cada perfil de estudante. Para tal, recorreu-se a uma intervenção pedagógica de natureza quasi-experimental, com metodologia mista.

Como resultados principais aponta-se para que, perante um mesmo contexto, a resposta dos estudantes em termos de abordagens à aprendizagem pode ser descrita como: estudantes que reforçam a abordagem profunda inicial, estudantes que mantém o nível de abordagem profunda inicial e outros que mudam de uma ênfase na abordagem profunda para uma mais próxima de superficial. O resultado da investigação sugere a inclusão de atividades pedagógicas e uma didática integradora de diferentes motivações e estratégias iniciais, conducentes a uma possível adoção de abordagens profundas, uma vez que revelou diferenças estatísticas significativas na diferença nos scores da abordagem profunda/superficial e o nível experiencial percecionado e a diferença no score da abordagem profunda/superficial.

Ao se ter identificado três perfis de estudantes com graus diferentes de permeabilização a uma intervenção pedagógica, sugere-se, assim, estratégias de intervenção distintas e concomitantes que permitam integrar as motivações e estratégias respetivas dos três grupos conducentes, possivelmente, à adoção de abordagens descritas como profundas, em detrimento das superficiais.

A relevância/originalidade desta investigação resulta da metodologia mista a qual contribui com sugestões de atividades pedagógicas, a viva-voz, que permitem uma maior integração de estudantes com perfis distintos.

Palavras-chave: Aprendizagem experiencial de Kolb, Pensamento reflexivo, Aprendizagem colaborativa, Marketing, Métodos mistos, Ensino superior

Abstract

Experiential pedagogical interventions offer the possibility to develop deep learning approaches through experimentation opportunities, although groups of students are less permeable to this type of approach. These interventions lack important characteristics to be valued by marketing educators.

In this way, the objective of the study was to identify the factors that help to understand the reason why some students, after a pedagogical intervention, within the scope of a specific curricular unit, develop an approach to deep learning and others superficial, as well as to identify the strategies that best suit each student profile. To this end, a quasi-experimental pedagogical intervention was used with a mixed methodology.

As main results, it is pointed out that, in the same context, the response of students in terms of approaches to learning can be described as: students who reinforce the initial deep approach, students who maintain the initial deep approach level and others who change from one emphasis on the deep approach to one closer to the superficial. The result of the investigation suggests the inclusion of pedagogical activities and an integrative didactic of different motivations and initial strategies, leading to a possible adoption of deep approaches, since it revealed significant statistical differences in the difference in the scores of the deep/superficial approach and the experiential level perceived as well as in the difference deep/superficial approach score.

Having identified three profiles of students with different degrees of permeability to a pedagogical intervention, it is suggested, therefore, different, and concomitant intervention strategies that allow the integration of the respective motivations and strategies of the three groups, possibly leading to the adoption of the described approaches as deep, to the detriment of superficial ones.

The relevance/originality of this investigation results from the mixed methodology which contributes with suggestions for pedagogical activities, invivo, which allow a greater integration of students with different profiles.

Keywords: Kolb's experiential learning, Reflective thinking, Collaborative learning, Marketing, Mixed methods, Higher education

Abreviaturas e símbolos

AACSB - Association to Advance Collegiate Schools of Business

AC - Conceptualização Abstrata

AE - Experimentação Ativa

CE - Experiência Concreta

ELT – Experiential Learning Theory

KERP - Kolb Educator Role Profile

KLSI - Kolb Learning Style Inventory

PAA - Personal Application Assignment

RO - Observação Reflexiva

SAL – Student Approach to Learning

SRL – Self-Regulated Learning

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Indice

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS **4**

INDICE **5**

INDICE DE FIGURAS **8**

INDICE DE TABELAS **10**

INTRODUÇÃO **11**

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO **14**

CAPÍTULO 1 – A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL **14**

1.1 A APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL 14

1.2 A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: A EXPERIÊNCIA E A APRENDIZAGEM 17

1.3 A TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL DE KOLB 20

1.3.1 O modelo dos quatro estádios de KOLB 26

1.3.1.1 Experiência concreta 28

1.3.1.2 Observação reflexiva 28

1.3.1.3 Conceptualização abstrata 29

1.3.1.4 Experimentação ativa 29

1.3.2 As fundações da teoria experiencial de KOLB 30

1.3.3 Construtivismo e o desenvolvimento de métodos de instrução 35

1.3.3.1 Implicações pedagógicas e aplicações do construtivismo 37

1.3.3.2 Características da aprendizagem construtivista em ambientes de ensino superior 39

1.4 ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: O MAPA TERRITORIAL DA APRENDIZAGEM 40

1.5 O CICLO DE APRENDIZAGEM CONVERSACIONAL 43

1.5.1 A aprendizagem em equipa: a aprendizagem colaborativa 46

1.6 APLICAÇÕES DO CICLO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR 49

1.6.1 A gestão como um processo de aprendizagem 50

1.6.2 A seleção de atividades de aprendizagem experiencial em Marketing 53

CAPÍTULO 2 – PENSAMENTO REFLEXIVO NA APRENDIZAGEM **55**

2.1 REFLEXÃO E PENSAMENTO REFLEXIVO SEGUNDO DEWEY 56

2.2 REFLEXÃO NA AÇÃO SEGUNDO SCHÖN 60

2.3 A HIERARQUIA DE REFLEXÃO: REFLEXÃO SUPERFICIAL E PROFUNDA 62

2.3.1 O papel da reflexão na aprendizagem 67

2.3.2 Fatores que contribuem para alterações nas abordagens à aprendizagem 69

2.4 A DISCUSSÃO REFLEXIVA EM GRUPO 77
2.5 IMPLEMENTAR UMA APRENDIZAGEM PROFUNDA 78
2.6 O PAPEL DA REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO EMPRESARIAL 80

PARTE II – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA 82

CAPÍTULO 3 – PROBLEMÁTICA 82

3.1 PROBLEMÁTICA 82
3.2 QUESTÕES DE PESQUISA 86
3.3 OBJETIVOS 87

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA 89

4.1 TIPO DE PESQUISA 89
4.1.1 Pressupostos filosóficos: pragmatismo 92
4.2 DESENHO DA PESQUISA 94
4.2.1 O desenho de projetos de aprendizagem experiencial em Marketing 95
4.2.1.1 Descrição da intervenção 99
4.3 SUJEITOS 104
4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS 108
4.4.1 Escalas 108
4.4.1.1 Estágios Experienciais de Aprendizagem 108
4.4.1.2 Medida das abordagens dos educandos à aprendizagem 112
4.4.1.3 Escala de competências de pensamento reflexivo na resolução de problemas 117
4.4.1.4 Tradução das escalas 121
4.4.2 Grupo de discussão focalizada 122
4.4.3 Análise de conteúdo 125

PARTE III – RESULTADOS E DISCUSSÃO 129

CAPÍTULO 5 - O EFEITO DE UMA INTERVENÇÃO EXPERIENCIAL NA PERCEÇÃO DOS QUATRO ESTÁGIOS DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL SEGUNDO KOLB 129

CAPÍTULO 6 - O EFEITO DE UMA INTERVENÇÃO EXPERIENCIAL NA ADOÇÃO DE ABORDAGENS À APRENDIZAGEM 140

CAPÍTULO 7 - A EVOLUÇÃO NA ADOÇÃO DE ABORDAGENS DISTINTAS À APRENDIZAGEM NUM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL 143

CONCLUSÕES 156

BIBLIOGRAFIA 160

APÊNDICES 176

1- GUIÃO ENTREVISTA DO GRUPO DE DISCUSSÃO FOCALIZADA 176

2- TRANSCRIÇÃO DOS VERBATINS DOS TRÊS GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA 178

A. EVOLUIU PARA SUPERFICIAL 178

B. MANTEVE PROFUNDA 180

C. ELEVOU PROFUNDA 182

Indice de Figuras

FIGURA 1 - O CICLO DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL 21
FIGURA 2 - AS RELAÇÕES ENTRE EDUCADOR, EDUCANDO E TEMAS DA APRENDIZAGEM 22
FIGURA 3 - PAPEIS DO EDUCADOR EM REDOR DO CICLO DE APRENDIZAGEM 23
FIGURA 4 - CRENÇAS, OBJETIVOS, ESTILOS E PRÁTICAS 25
FIGURA 5 – OS PAPÉIS DO EDUCADOR E O SEU ESTILO DE APRENDIZAGEM 25
FIGURA 6 – REVISÃO DO CICLO DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL DE KOLB 27
FIGURA 7 - FUNDAÇÕES DA TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL 30
FIGURA 8 - O CICLO DA APRENDIZAGEM CONVERSACIONAL 46
FIGURA 9- RELAÇÃO ENTRE OS PAPÉIS DO EDUCADOR E MÉTODOS DE INSTRUÇÃO 50
FIGURA 10 – O CICLO REFLEXIVO 59
FIGURA 11 - A ESTRUTURA 3P DE BIGGS 66
FIGURA 12 - TÉCNICAS EXPERIENCIAIS EM RELAÇÃO AO NÍVEL EXPERIENCIAL 96
FIGURA 13- RELAÇÃO ENTRE OS PAPÉIS DO EDUCADOR E MÉTODOS DE INSTRUÇÃO 101
FIGURA 14 - DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS PELOS 4 ESTILOS 104
FIGURA 15 - DIMENSÕES ESTRUTURAIS SUBJACENTES AO PROCESSO DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL 105
FIGURA 16 - CÍRCULO DE COMPETÊNCIA: COMPETÊNCIAS ADAPTATIVAS 107
FIGURA 17 – MEDIDAS ESTATÍSTICAS DOS ESTÁGIOS DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL 109
FIGURA 18 – CORRELAÇÕES E ESTATÍSTICA DESCRITIVA DAS SUBESCALAS 110
FIGURA 19 – QUESTIONÁRIO EXPERIENCIAL DE ESTÁGIOS DE APRENDIZAGEM (PORTUGUÊS) 111
FIGURA 20 – MEDIDAS DA ESCALA DAS ABORDAGENS DOS EDUCANDOS À APRENDIZAGEM 113
FIGURA 21 - QUESTIONÁRIO DAS ABORDAGENS DOS EDUCANDOS À APRENDIZAGEM (PORTUGUÊS) 115
FIGURA 22 - SUBDIMENSÕES E ITENS DA SRTSPS 119
FIGURA 23 – ESCALA DE COMPETÊNCIAS DO PENSAMENTO REFLEXIVO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (PORTUGUÊS) 120
FIGURA 24 – A ESTRUTURA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO 125
FIGURA 25 – COMPONENTES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO 126
FIGURA 26 – 4 ESTÁGIOS DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: SCORES PRÉ/PÓS INTERVENÇÃO 131
FIGURA 27 – ESCALA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: VALORES ESTANDARDIZADOS DOS ITENS 134

FIGURA 28 - PERCEÇÃO DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL POR PERFIL DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS – SCORES ESTANDARDIZADOS 138

FIGURA 29 – ABORDAGENS À APRENDIZAGEM E APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: SCORES ESTANDARDIZADOS 142

FIGURA 30 – VARIÁVEL DIFERENÇA ABORDAGEM PROFUNDA PÓS/PRÉ – SCORES ESTANDARDIZADOS 145

FIGURA 31 – SCORES ESTANDARDIZADOS ABORDAGENS À APRENDIZAGEM – GRUPO ELEVOU PROFUNDA 146

FIGURA 32 – GRUPO MANTEVE PROFUNDA – SCORES ESTANDARDIZADOS 147

FIGURA 33 – GRUPO EVOLUIU PARA SUPERFICIAL – SCORES ESTANDARDIZADOS 148

FIGURA 34 – DIFERENÇA PÓS/PRÉ E APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL – SCORES ESTANDARDIZADOS 149

FIGURA 35 – GRUPO EVOLUIU PARA SUPERFICIAL – SCORES ESTANDARDIZADOS DOS ITENS APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL 150

FIGURA 36 – GRUPO MANTEVE PROFUNDA – SCORES ESTANDARDIZADOS APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL 151

FIGURA 37 – GRUPO ELEVOU PROFUNDA – SCORES ESTANDARDIZADOS APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL 152

FIGURA 38 – GRUPO EVOLUIU PARA SUPERFICIAL – SCORES ESTANDARDIZADOS RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS 153

FIGURA 39 – GRUPO MANTEVE PROFUNDA – SCORES ESTANDARDIZADOS RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS 154

FIGURA 40 – GRUPO ELEVOU PROFUNDA – SCORES ESTANDARDIZADOS RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS 155

Indice de Tabelas

TABELA 1 CONSISTÊNCIA INTERNA DAS ESCALAS TRADUZIDAS 122

TABELA 2 TESTE DE WILCOXON À SIGNIFICÂNCIA DA DIFERENÇA ENTRE DUAS MEDIÇÕES EMPARELHADAS 130

TABELA 3 DIFERENÇA ESTATÍSTICA ENTRE AS VARIÁVEIS RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL..... 136

TABELA 4 CORRELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL..... 137

TABELA 5 SIGNIFICÂNCIA DA DIFERENÇA NO SCORE ABORDAGEM À APRENDIZAGEM PROFUNDA/SUPERFICIAL E APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL..... 140

TABELA 6 CORRELAÇÃO ENTRE A VARIÁVEL APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E DIFERENÇAS NA ABORDAGEM PROFUNDA/SUPERFICIAL..... 141

TABELA 7 DISTRIBUIÇÃO DOS 3 PERFIS – DIFERENÇA SCORE ABORDAGEM PROFUNDA PÓS/PRÉ 143

TABELA 8 SCORES MÉDIOS PRÉ/PÓS NA ABORDAGEM PROFUNDA/SUPERFICIAL PELOS 3 PERFIS 144

Introdução

A abordagem da educação de Marketing assenta numa perspetiva de ensino que se baseia principalmente em velhas pedagogias[1] de ensino-aprendizagem sendo, primordialmente, uma atividade em sala de aula. Uma abordagem alternativa é a da aprendizagem experiencial, baseada no conceito de aprender fazendo.

A aprendizagem experiencial foi amplamente implementada numa gama de disciplinas durante a última década, pois é um dos métodos de ensino e aprendizagem mais eficazes para possibilitar aos educandos a oportunidade de aprenderem fazendo por meio de situações do mundo real (Alam, 2014; Kim et al. 2015; Sangpikul, 2017).

O desafio para os educadores é o de projetarem um currículo que estimule a tomada de decisão e, mais especificamente, competências de pensamento reflexivo no contexto de uma disciplina. Neste sentido, a aprendizagem experiencial é ideal para lidar com competências de pensamento de ordem superior podendo aumentar a sua capacidade de transferência para as situações mais realistas e complexas encontradas num ambiente empresarial (Hamilton & Klebba, 2011).

No entanto, na revisão da literatura não se responde à questão de se a atividade de aprendizagem oferece uma oportunidade para a conclusão de cada um dos quatro estágios essenciais do ciclo de aprendizagem de Kolb na perspetiva dos educandos. Importa, igualmente, compreender o modo como a aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo de modo a se entender como o ambiente de aprendizagem experiencial afeta o processo de aprendizagem num contexto de resolução de problemas.

No que diz respeito à reflexão e resolução de problemas, embora haja algum consenso de que a reflexão é centrada no encontrar soluções para problemas, algumas questões podem ser levantadas. Alguns autores argumentariam que por lógica ou prática a sua natureza essencial é pensar em ação. Neste caso pode envolver processamento enquanto um evento de grupo está a ocorrer ou após uma experiência com o objetivo de desenvolver *insights*, em termos de uma clara compreensão da relação entre o que aconteceu, os propósitos pretendidos e as dificuldades que surgiram.

Apesar de vários estudos terem a suposição (pelo menos implícita) de que as abordagens dos educandos para a aprendizagem se desenvolvem para abordagens mais profundas no ensino superior (Asikainen & Gijbels, 2017), parece não haver nem uma base teórica clara para essa suposição nem evidência empírica. A razão por

[1] Para a distinção entre velhas e novas pedagogias veja-se, por exemplo, Fullan, M., & Langworthy, M. (2014): A rich seam: How new pedagogies find deep learning. London: Pearson, pages 68-73. Consultado em 05/05/2022: http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf

detrás dessa suposição parece ser amplamente baseada na ideia de que o ensino superior exige (e funciona no sentido de) graduados preparados para uma aprendizagem ao longo da vida e que, dada a natureza académica do ensino superior, o seu contributo deveria ser o desenvolvimento de abordagens profundas de aprendizagem (Lake & Boyd, 2015).

Diversos estudos têm sido realizados, mas parecem ter tido resultados contraditórios. Alguns estudos sugerem que a abordagem profunda não se desenvolve durante os estudos no ensino superior. Outros estudos também encontraram um declínio na abordagem profunda. Além disso, alguns estudos encontraram uma diminuição na abordagem superficial para a aprendizagem durante os estudos no ensino superior, mas também um aumento da abordagem superficial foi relatado (Asikainen & Gijbels, 2017).

Um provável fator responsável pela inconsistência dos resultados pode ser encontrado nos diferentes contextos dos estudos. Entre as diferentes abordagens, a maioria dos estudos mediu o desenvolvimento das abordagens à aprendizagem a um nível muito geral.

A investigação dialógica é uma abordagem à educação que emprega investigação de ação colaborativa sobre a interação em sala de aula para melhorar a aprendizagem e o ensino. Há evidências crescentes de que os educandos desenvolvem uma maior compreensão dos tópicos que estudam quando têm oportunidades de dialogar sobre eles com os seus colegas e educadores. A aprendizagem liderada por pares é um passo em direção ao ensino centrado no educando e espaços de ensino colaborativos, sob a forma de liderança por pares onde os educandos trabalham para resolverem problemas enquanto são incentivados a elaborarem e trocarem ideias. Aprendizagem em pequenos grupos que enfatiza a facilitação por pares tem sido associada a vários resultados desejáveis, incluindo altos níveis de satisfação do educando e melhoria da cognição e desempenho. Esses resultados seriam igualmente desejáveis na aprendizagem experiencial.

Neste sentido, poder-se-ia identificar o modo como a aprendizagem experiencial de Kolb contribui para formar a perceção da aprendizagem por parte dos educandos na resolução de problemas. A definição de aprendizagem poderá, assim, incluir a abordagem de aprendizagem profunda, que incorpora estratégias cognitivas mais altas e motivação intrínseca que foram empiricamente ligadas a uma maior qualidade de aprendizagem e a resultados académicos positivos.

Um segundo passo importante seria identificar os propósitos de envolvimento dos educandos e os tipos de ação autorregulada para a tarefa. É esta discrepância entre a definição de propósito dos proponentes e os tipos de autorregulação e os propósitos subjetivos dos educandos e os tipos de autorregulação para a mesma tarefa que devem definir as categorias e dimensões relevantes a serem usadas na construção do espaço conceptual multidimensional de ação autorregulada para essa tarefa específica.

Face à revisão da literatura apresenta-se a seguinte questão geral de pesquisa: ao se introduzirem práticas associadas à aprendizagem experiencial em grupo, segundo a definição de Kolb, como são formadas distintas abordagens à aprendizagem por parte dos educandos de Marketing na resolução de problemas?

Desta questão geral derivam um conjunto de questões específicas:

- Qual a perceção dos educandos sobre o quão bem uma atividade de aprendizagem experiencial inclui cada um dos quatro estágios do ciclo de aprendizagem experiencial definidos por Kolb?
- Uma intervenção pedagógica experiencial afeta as abordagens à aprendizagem de educandos de Marketing na resolução de problemas?

Nestas perguntas, as palavras 'qual' e 'afeta' conduzem à descrição das implicações de um ambiente de aprendizagem de caraterísticas experienciais nas abordagens à aprendizagem num contexto de resolução de problemas e o tipo de relação entre estes construtos.

- De que forma os propósitos de envolvimento dos educandos (motivações) e os tipos de ação autorregulada (estratégias) num ambiente de aprendizagem experiencial em grupo permitem compreender a evolução e adoção de abordagens distintas à aprendizagem num contexto de resolução de problemas?

Nesta pergunta a expressão 'de que forma' apela para a compreensão do modo como um ambiente de aprendizagem de caraterísticas experienciais conduz à adoção de diferentes abordagens à aprendizagem na resolução de problemas.

Pretendeu-se, assim, compreender o modo como uma aprendizagem experiencial contribuiu para o desenvolvimento do pensamento reflexivo de modo a se entender como afeta o processo de aprendizagem num contexto de resolução de problemas.

Neste seguimento apresentam-se os resultados de uma intervenção pedagógica sobre a aprendizagem dos educandos considerando os pressupostos teóricos do pensamento reflexivo e da aprendizagem experiencial em grupo de Kolb na resolução de problemas.

Foi usado um *design* de métodos mistos sequenciais explicativos quasi-experimental que envolveu, primeiro, a recolha de dados quantitativos e, em seguida, a explicação dos resultados quantitativos com dados qualitativos aprofundados.

Parte I - Enquadramento teórico

Capítulo 1 – A aprendizagem experiencial

1.1 A aprendizagem e a educação experiencial

A aprendizagem pode ser definida como qualquer processo que nos organismos vivos leva à mudança de capacidade permanente e não apenas devido à maturação biológica ou envelhecimento (Illeris, 2018, 1999). Illeris apresenta esta definição ampla de aprendizagem por considerar que o conceito de aprendizagem inclui um conjunto muito extenso e complexo de processos. Deste modo, a sua compreensão não é apenas uma questão da natureza do próprio processo de aprendizagem, devendo incluir todas as condições que influenciam e são influenciadas por este processo. Importa, assim, começar por compreender os dois processos básicos e as três dimensões da aprendizagem.

A aprendizagem implica a integração de dois processos muito diferentes, ou seja, um processo de interação externa entre o educando e o seu ambiente social, cultural ou material, e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição.

São três as dimensões da aprendizagem: conteúdo, incentivo e interação. A dimensão de conteúdo diz respeito ao que é aprendido, geralmente descrito como conhecimento e competências, mas também muitas outras dimensões, como opiniões, *insights*, significados, atitudes, valores, modos de comportamento, métodos, estratégias, etc., envolvidos como conteúdo de aprendizagem e que contribuem para a construção do entendimento e a capacidade do educando. A dimensão de incentivo fornece e direciona a energia mental que é necessária para que o processo de aprendizagem ocorra. Compreende elementos como sentimentos, emoções, motivação e determinação. A dimensão de interação fornece os impulsos que iniciam a aprendizagem. Este processo pode ocorrer como perceção, transmissão, experiência, imitação, atividade, participação, etc. (Illeris, 2007). Ela serve como elemento de integração nas comunidades e na sociedade e, assim, também constroi a sociabilidade do educando.

É possível distinguir entre quatro tipos diferentes de aprendizagem que são ativados em contextos diferentes, implicam diferentes tipos de resultados de aprendizagem e requerem diferentes montantes de energia (Illeris, 2018), sendo esta uma elaboração do conceito de aprendizagem originalmente desenvolvido por Jean Piaget (1936/1952).

Quando um esquema ou padrão é estabelecido trata-se de um caso cumulativo, um processo mecanicista de aprendizagem. Este tipo de aprendizagem é caracterizado por ser uma formação isolada, algo novo que não faz parte de qualquer outra coisa. Portanto, cumulativo. É mais frequente durante os primeiros anos de vida, mas também em situações especiais em que é preciso aprender algo sem contexto de significado ou significado pessoal, por exemplo, um código PIN. É caraterizado por um tipo de automação que significa que só pode ser recordado e aplicado em situações mentalmente semelhantes ao contexto de aprendizagem.

O tipo mais comum de aprendizagem é denominado assimilação ou aprendizagem por adição, o que significa que o novo elemento está ligado a um esquema ou padrão que já está estabelecido. Um exemplo típico poderia ser aprender em disciplinas escolares que geralmente são construídas por meio de constantes adições ao que já foi aprendido. Os resultados da aprendizagem são caracterizados por estarem ligados ao esquema ou padrão em questão de tal maneira que é relativamente fácil serem recordados e aplicados quando se está mentalmente orientado para o campo em questão, por exemplo, uma disciplina escolar, podendo ser difícil de aceder noutros contextos. É por isso que emergem os problemas frequentes na aplicação do conhecimento a outras matérias ou em contextos fora da escola (Illeris, 2009).

No entanto, em alguns casos, ocorrem situações em que algo acontece e é difícil de se relacionar imediatamente com qualquer esquema ou padrão existente. Esta situação é experimentada como algo que não se pode realmente entender ou se relacionar. Contudo, se parecer importante ou interessante, se é algo que alguém está determinado a adquirir, pode ocorrer por meio de aprendizagem acomodativa. Este tipo de aprendizagem implica que se decompõe (partes de) num esquema existente e transformamo-lo para que a nova situação possa ser relacionada. Abandonar e reconstruir algo pode ser experimentado como exigente porque é algo que requer uma forte componente de energia mental. Isto é tipicamente experimentado como tendo entendido ou se apossado de algo que realmente se internalizou.

Finalmente, nas últimas décadas, tem sido apontado um tipo de aprendizagem de longo alcance, um processo descrito como significante (Peters, 1970) ou aprendizagem transformadora (Mezirow, 1991). Esta aprendizagem caracteriza-se pela reestruturação simultânea de um conjunto de esquemas e padrões em todas as três dimensões da aprendizagem. A aprendizagem transformadora é, portanto, profunda e extensa, exige muita energia mental e, quando realizada, muitas vezes pode ser experimentada fisicamente, tipicamente como um sentimento de alívio ou relaxamento.

No entanto, as atividades escolares estão concentradas e, muitas vezes, voltadas apenas para a assimilação (Illeris, 2018). Hoje, esse entendimento é insuficiente, e as competências genéricas só podem ser construídas por uma combinação de assimilativo, acomodativo e, eventualmente, processos de aprendizagem transformadores.

O termo abordagens à aprendizagem foi assim introduzido para sinalizar como a intenção e o processo são combinados na aprendizagem dos educandos.

Entwistle (1989) distinguiu três abordagens à aprendizagem que os sujeitos podem adotar: processamento profundo (*deep processing*), processamento superficial (*surface processing*) e desorganização.

O processamento profundo, considerado como a abordagem de aprendizagem mais bem-sucedida, foi rotulado de processamento elaborativo ou pensamento crítico (Weinstein & Mayer, 1986). Os sujeitos que usam uma abordagem à aprendizagem de processamento profundo desafiam a autenticidade das novas informações e concentram-se no conteúdo das informações em busca da compreensão. Em contraste, os sujeitos que usam uma abordagem à aprendizagem de processamento superficial não entendem a verdadeira natureza da informação. Adotam o ensaio repetitivo e a memorização mecânica de informações com o objetivo de aprender, concentrando-se na recordação literal de textos e factos. O último tipo de abordagem é a desorganização que se refere à falha do educando em processar informações devido à incapacidade de estabelecer ou manter uma abordagem estruturada, organizada e ordenada para a aprendizagem. Estes podem mostrar falta de tempo e de planeamento.

Ao se discutirem as principais diferenças entre as abordagens profunda e superficial, levou-se a alguns mal-entendidos. Na verdade, conduziu à sugestão, por exemplo, que não há lugar para memorizar dentro de uma abordagem profunda. Os educandos que usam uma abordagem profunda geralmente reconhecem que a compreensão pode exigir a memorização em algum momento, ou para certos propósitos. Em muitas áreas temáticas (como línguas, geologia ou zoologia), a aprendizagem por memorização é uma parte crucial do desenvolvimento da compreensão, enquanto em outras áreas, certas competências adicionais também estão envolvidas (Illeris, 2018).

Segundo Illeris (2007), o conceito de educação experiencial está relacionado com o reconhecimento e aplicação do conhecimento prévio. Assim sendo, os educandos, não tendo nenhum contato direto com o assunto, são incapazes de investigar, explorar e julgar por si mesmos. Estes são deixados numa relação de poder com apenas a escolha de aceitação da palavra do educador; os educadores, por sua vez, são deixados numa conversa que é entediante.

A abordagem experiencial coloca o sujeito no centro da aprendizagem para que o conteúdo a ser aprendido possa ser, igualmente, experimentado tanto pelo educador quanto pelo educando. Deste modo há um efeito de nivelamento no seu relacionamento, na medida em que ambos podem experimentar diretamente o assunto. Todos têm uma perspetiva sobre o assunto.

Uma educação/formação experiencial centrada no educando tem ganho cada vez maior aceitação nas últimas décadas (Slavich & Zimbardo, 2012; Kolb, 2015; Kolb & Kolb, 2017a; Kolb & Kolb, 2017b), seja na forma de estágios ou numa aprendizagem centrada em problemas (Gurpinar et al., 2011; Bethell & Morgan 2011),

seja em módulos que ensinam os educandos a aprender como parte de uma aprendizagem ao longo da vida (Passareli & Kolb, 2011b).

Um dos modelos de aprendizagem experiencial mais utilizados é o da teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (Kolb, 2015), ao qual recorrem educadores em mais de 30 áreas académicas (Kolb & Kolb, 2013), incluindo-se a investigação na área da educação. Desde que foi inicialmente formulada pela 1ª vez em 1971, encontram-se registadas mais de 4000 referências à teoria (Kolb & Kolb, 2016), incluindo-se como uma das maiores referências em artigos de revistas de Educação e Gestão (Arbaugh et al., 2013).

A teoria da aprendizagem experiencial tem ganho projeção à medida que se compreendem os desafios que se colocam ao ensino/aprendizagem dadas as alterações sociais, económicas e tecnológicas nas últimas décadas (Passarelli & Kolb, 2011a) que exigem, igualmente, que os educandos se tornem responsáveis pela sua educação. Enquadra-se, assim, no pragmatismo de Dewey no qual a aprendizagem é um modo de vida, constituindo-se um modo de desenvolvimento pessoal (Passarelli & Kolb, 2011b)

É neste contexto que a teoria da aprendizagem experiencial apresenta um modelo de compreensão sobre o modo como a aprendizagem ocorre e os diversos espaços de aprendizagem na chamada *the learning way*, isto é, abordar as diferentes experiências da vida com uma atitude de aprendizagem (Passarelli & Kolb, 2011a).

1.2 A aprendizagem experiencial: a experiência e a aprendizagem

A teoria designa-se por aprendizagem experiencial por enfatizar o papel central da experiência no processo de aprendizagem.

Para Illeris (2007), para que uma atividade seja rotulada de experiencial deve conter duas caraterísticas: o processo de aprendizagem tem de ser centrado no educando, com a possibilidade de autocondução pelo próprio num sentido de autonomia; deverá haver alguma correspondência do ambiente de aprendizagem ao contexto real futuro do educando. Neste seguimento, o autor define aprendizagem experiencial como "uma aprendizagem na qual as dimensões de conteúdo, motivação e interação estão envolvidas num equilíbrio subjetivo e de um modo substancial" (pág. 92).

Por sua vez, o termo experiencial permite distingui-lo das teorias de aprendizagem de carater cognitivo, em detrimento do afeto e comportamento, negando qualquer carater subjetivo da experiência no processo de aprendizagem (Kolb et al., 2000). Outra razão para a sua designação de experiencial deriva das suas raízes fundacionais, no trabalho de Dewey, Lewin e Piaget (Kolb, 2015).

A experiência por si só não produz aprendizagem, exigindo a reconstrução ou reorganização da experiência que contribui para o seu significado, aumentando a capacidade de dirigir o curso da experiência subsequente (Austin & Rust, 2015). Enfatiza-se, portanto, o aspeto reflexivo da aprendizagem experiencial para criar conhecimento. Se tal não acontecer, estes dois grupos de atividades estariam tão separados que os benefícios da reflexão e análise conceptual realizadas numa sala de aula não estariam integradas com as ações que potenciam a mudança e a melhoria que os educandos encontrarão na sua atividade profissional futura.

A reflexão é imprescindível no processo podendo atuar como mediadora da construção de significado (Morris, 2019). A natureza complexa da resolução de problemas envolvida na aprendizagem experiencial exige pensamento de ordem superior (Collins et al., 2016). Não é surpreendente, portanto, que a aprendizagem experiencial estimule o pensamento reflexivo (Scogin et al., 2017).

Em referência aos trabalhos de Dewey, Asfeldt & Beames (2018) discutem que a reflexão desempenha um papel central no processo de aprendizagem, sendo vital para dar sentido à experiência (Deringer, 2017). A este respeito os investigadores geralmente posicionam-se com uma postura construtivista em relação à criação de significado (Dorfsman & Horenczyk, 2018; Grimwood et al., 2018; Isaak et al., 2018).

Além do próprio processo de reflexão individual, há um ciclo conversacional o qual traduz o ciclo de aprendizagem de Kolb: estudantes, em grupo, imersos numa experiência a trabalharem de um modo colaborativo e cooperante, ganham distanciamento da mesma para uma observação reflexiva sobre a experiência e conceitos, iniciando-se a transformação da experiência em ação concreta. O diálogo em colaboração com outros sujeitos, como com o educador e colegas, permite ainda o designado *double-loop*[2], isto é, uma reflexão mais profunda (Asfeldt & Beames, 2017; Collins et al., 2016). Isto geralmente exige que os educandos reflitam sobre as suas conceptualizações abstratas previamente assimiladas sem crítica, na qual a autoconsciência do educando é gerada e uma compreensão nova ou revista é construída (Hou & Pereira, 2017).

Segundo Ausubel (2000), o fator mais importante que influencia a aprendizagem é o conhecimento prévio do educando. Portanto, uma aprendizagem significante, que implica mais retenção do que memorização, ocorre quando os seres humanos relacionam novos conceitos a conceitos familiares pré-existentes. Por outras palavras, adquirimos conhecimento quando relacionamos informações relevantes à nossa estrutura cognitiva de maneira conectada e coerente.

Dewey (1938a) estabeleceu uma base filosófica para a aprendizagem através da experiência. Argumentou que toda a educação genuína ocorre através da experiência, mas nem todas as experiências são

[2] A modificação de objetivos ou regras de tomada de decisão à luz da experiência (Argyris, 2002)

genuínas ou igualmente educativas. A sua teoria da experiência defendia dois princípios para a interpretação da função da experiência na educação: continuidade e interação. Para Dewey, todas as experiências influenciam o futuro para melhor ou para pior, o que se traduz na continuidade; isto é, a experiência atual é em função da interação entre as experiências passadas e a situação atual. Interação, que se refere à influência situacional da experiência de alguém, acontece entre um indivíduo e objetos e outras pessoas.

Decidir se uma atividade deve ser considerada educativa não é simples, pois é, em certa medida, uma questão filosófica, tal como a consideração de Dewey (1916) sobre se uma experiência é educativa (*educative*) ou não educativa (*non-educative*), sem educação (*un-educative*) ou educação inapropriada (*mis-educative*). Na definição de Dewey, não educativo refere-se à aprendizagem ou atividade que leva a pouca ou nenhuma compreensão e oferece pouco ou nenhum crescimento no futuro; aprendizagem ou atividade sem educação (*un-educative*) falha em esclarecer os fins educacionais e considera os meios apropriados para procurá-los; educação inapropriada (*mis-educative*) refere-se à aprendizagem ou atividade baseada em mal-entendidos, confusão ou comportamento antiético e que resulte em futuras interpretações erróneas; finalmente, experiências educativas de aprendizagem proporcionam crescimento intelectual e moral no presente e nos fundamentos para mais crescimento no futuro.

De acordo com a *Association for Experiential Education*, a definição de educação experiencial é "uma filosofia e metodologia em que os educadores se envolvem propositadamente com os educandos na experiência direta e reflexão focada, a fim de aumentar o conhecimento, desenvolver competências e esclarecer valores"[3].

Na aprendizagem experiencial, os educandos estão envolvidos, ativos, participantes do processo de aprendizagem (Morris, 2019). A participação do educando é central, onde aprender fazendo é um conceito fundamental (Munge et al., 2018). É um processo prático, orientado para a tarefa (Dorfsman & Horenczyk, 2018), tendo por base a experiência direta (Seaman et al., 2017) que exige que os educandos sejam ativos no processo (Fűz, 2018).

Os educandos são colocados fisicamente muitas vezes em colaboração com outros, em ambientes de aprendizagem contextual que representam a experiência do momento presente (Karoff et al., 2017). Estes assumem a responsabilidade total ou colaborativa pelo processo de aprendizagem (Hou & Pereira, 2017). Jordan et al. (2018) explicam que os educandos estão envolvidos social, intelectual e fisicamente, o que apoia a natureza da aprendizagem experiencial.

[3] https://www.aee.org/what-is-ee (consultado em 30/11/2020)

A aprendizagem é significante e exige que os educandos assumam a responsabilidade de agir pragmaticamente para encontrarem soluções, através de um processo de investigação para problemas específicos do mundo real (Fifolt et al., 2018). A aprendizagem é baseada em problemas, muitas vezes baseada em projetos (Scogin et al., 2017). Além disso, Fede et al. (2018) apontam que uma característica fundamental é a de que os educandos são responsáveis pela tomada de decisão ao longo do processo. Isso exige iniciativa, estimula o educando intelectualmente e o envolvimento emocional. Assim, há uma ênfase na escolha do educando que Isaak et al. (2018) identificam como condição *sine qua non* da aprendizagem experiencial.

Os educandos podem negociar soluções por meios criativos cujo resultado não pode ser previsto no início do processo de aprendizagem, i.e., frequentemente concluem atividades de resolução de problemas em pequenos grupos. Gibbons et al. (2018) apontam que "normalmente, os participantes trabalham em grupos de seis a oito elementos, em tarefas fisicamente desafiadoras que exigem elementos de comunicação, cooperação, confiança e risco" (p. 3). Isaak et al. (2018) discutem um "senso de conexão" (p. 34) enquanto os educandos trabalham colaborativamente.

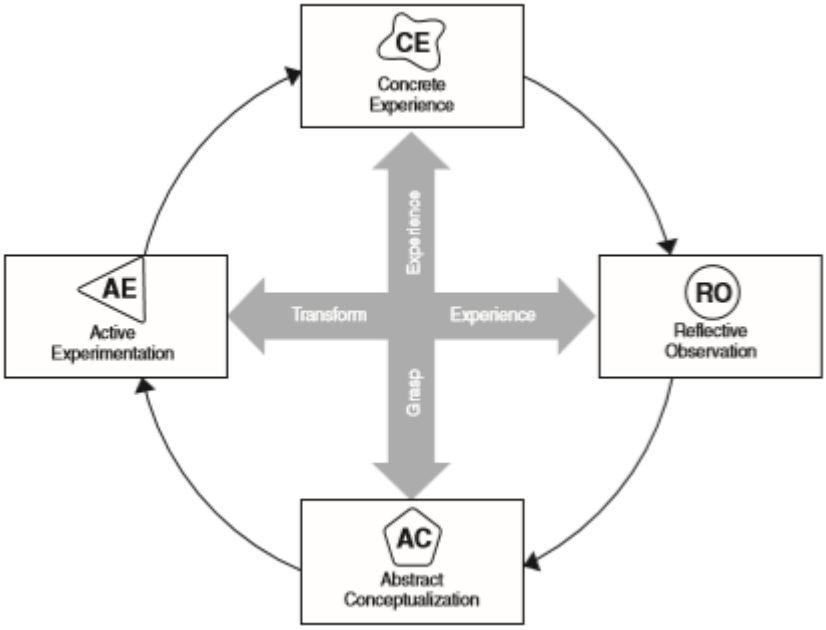
As pesquisas mostram que a aprendizagem experiencial ajuda os educandos a entenderem como aplicarem a teoria, podendo melhorar as competências de raciocínio dos educandos (Austin & Rust, 2015). Outros resultados muitas vezes associados à educação experiencial incluem: maior prontidão do educando para a aprendizagem autodirigida; autoconfiança; desenvolvimento pessoal, cívico e profissional; aumento das relações de trabalho e colaboração entre educadores e educandos; e experiências que ajudam os educandos a obterem emprego, tais como contatos profissionais em rede (Austin & Rust, 2015).

1.3 A teoria da aprendizagem experiencial de KOLB

O ciclo de aprendizagem experiencial de D. A. Kolb (2015) permanece o modelo mais influente e citado da teoria da aprendizagem experiencial (Seaman et al., 2017, p. 3). Apresenta-se como uma teoria dinâmica do processo de aprendizagem traduzida num ciclo resultante da tensão dialética entre ação/reflexão e experiência/abstração (Figura 1).

Figura 1

O Ciclo da Aprendizagem Experiencial



Fonte: Kolb & Kolb (2017b)

Esta teoria define aprendizagem como "o processo através do qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência, sendo que o conhecimento resulta da combinação do modo como a experiência é apreendida e a transformação da experiência" (Mainemelis et al., 2015), dando ênfase à aprendizagem enquanto processo de adaptação em oposição aos seus conteúdos e resultados, bem como ao conhecimento como um processo de transformação em contínua criação e recriação e não como algo a ser adquirido e transmitido.

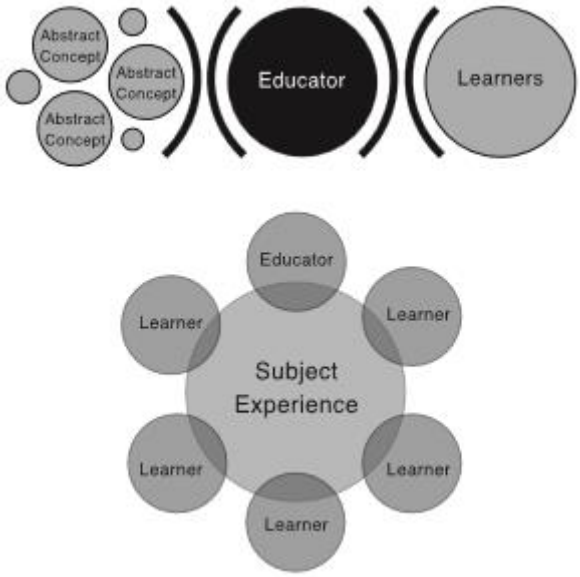
O modelo de Kolb pode ser usado como descritivo do processo de aprendizagem sendo que, no entanto, a sua ênfase na reflexão o coloca no âmbito da aprendizagem baseada na experiência (Healey & Jenkins, 2000). O significado de aprendizagem fruto da experiência na verdade significará aprendizagem como resultado da reflexão sobre a experiência. Este entendimento é reforçado por Bound et al., (1985) ao afirmarem que sem reflexão sobre a aprendizagem os educandos poderão voltar a incorrer nos mesmos erros.

Define-se, assim, o processo de aprendizagem como um ciclo recursivo, ou em espiral, como oposto ao modelo linear tradicional de transmissão de informação do educador para o educando, para que este último memorize essa informação (Kolb et al, 2017a) sem que a investigue, num papel passivo, numa relação de poder em que apenas o educador é detentor do conhecimento e experiência. Neste papel, o educando é recompensado

pela sua capacidade de memorização e não pela de investigação, exploração e crítica. Por oposição, num modelo de aprendizagem experiencial cria-se uma relação única entre o educador, o educando e o tópico a ser estudado conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2

As Relações entre Educador, Educando e Temas da Aprendizagem



Fonte: Kolb & Kolb (2017b)

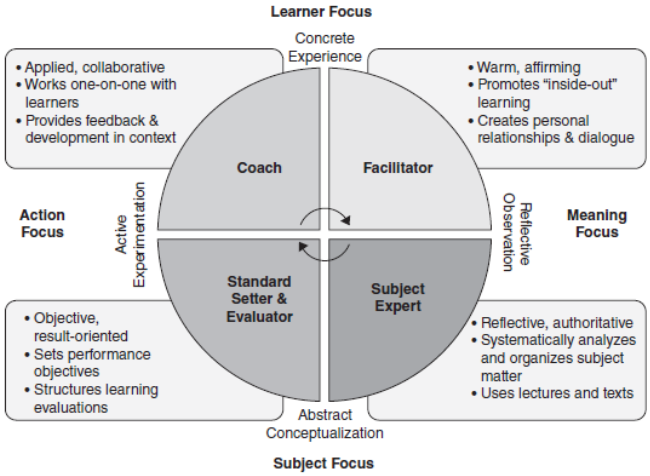
Neste modelo, o tema a ser estudado é colocado no centro da relação educador / educando de modo a ser experienciado por ambos. Recorrendo ao ciclo de aprendizagem, todos os participantes (educador e educando) recebem informação através da experiência concreta do tópico a ser estudado, transformando-o através da conceptualização e reflexão, voltando a transformá-lo ao aplicar essa informação a novas experiências. Ao serem todos, em simultâneo, recetores e criadores da informação alavanca-se a relação traduzida no facto de que todos terão uma perspetiva sobre o tema.

A lente com que cada um olhará para o tema a ser estudado / explorado dependerá do seu estilo de aprendizagem (Kolb & Kolb, 2017b). A aprendizagem e novos *insights* resultarão das diferentes e múltiplas perspetivas que irão emergir. Eventualmente, inclusive, questionando-se a perspetiva do próprio educador. Deste modo, ao tornar-se experiencial, o próprio educador transforma-se num educador experiencial.

De modo a auxiliar os educadores na aplicação da teoria da aprendizagem experiencial e na exigência da necessária adaptação dinâmica dos estilos de ensino-aprendizagem em redor do ciclo de aprendizagem, foi criado o instrumento de autoavaliação designado por *Kolb Educator Role Profile*, ou KERP, (Kolb et al., 2014). Com este instrumento, o educador poderá identificar o seu próprio estilo dominante de ensino. O KERP descreve quatro papéis de educador: facilitador, especialista, avaliador e treinador. De modo a possibilitar que os educandos se movam em redor do ciclo de aprendizagem, os educadores devem adaptar o seu papel, movendo-se de facilitador a especialista, a avaliador e a treinador conforme ilustrado na Figura 3:

Figura 3

Papeis do Educador em Redor do Ciclo de Aprendizagem



Fonte: Kolb & Kolb (2017b)

Importa, assim, uma breve descrição de cada um dos papeis:

- O papel do facilitador: neste papel os educadores ajudam os educandos a entrarem em contacto com a sua própria experiência e a refletirem sobre a mesma. O seu estilo carateriza-se por um tom caloroso que conduz os educandos ao seu autoconhecimento. Tal é concretizado via a prática de partilha em pequenos grupos, criando-se uma relação pessoal.
- O papel de especialista: neste papel os educadores ajudam os educandos a organizarem as suas reflexões em torno do conhecimento do tópico a ser explorado. Tal traduz-se num estilo reflexivo. Ensinam pelo exemplo, modelando e encorajando o pensamento reflexivo. O conhecimento é transmitido via textos e abordagens expositivas.

- O papel de avaliador: neste papel os educadores ao estabelecerem um padrão e ao avaliarem ajudam os educandos a ganharem mestria na aplicação do conhecimento e competência de forma a corresponderem ao padrão de avaliação. O seu estilo orienta-se para resultados uma vez que definem o conhecimento necessário para alcançar a qualidade traduzida no padrão. Deste modo, criam instrumentos / atividades que permitem aos educandos avaliarem a sua própria aprendizagem.
- O papel de treinador: neste papel os educadores ajudam os educandos a aplicarem o seu conhecimento de modo a alcançarem os seus objetivos. Adotam um estilo colaborativo, encorajador e motivador, numa prática de *one-to-one* que possibilite a sua aprendizagem através da experiência no próprio contexto. Assim, ajudam a criar planos de desenvolvimento individual, dando *feedback*.

De modo a maximizar a aprendizagem, o educador deve rodar entre estes quatro papéis uma vez que, na realidade, os indivíduos tendem a preferir um ou dois papéis que assumem maior dominância, decorrendo da sua própria filosofia educacional, do seu próprio estilo de aprendizagem e dos requisitos do próprio contexto no qual educam. Deste modo, o KERP ajuda à tomada de consciência dos papéis dominantes e da melhor decisão / estilo que se ajuste à sua situação específica.

O KERP usa o termo educador para estender o conceito de ensinar a outros papéis na vida que envolvem educação pois, na verdade, a atividade de educar ocorre em múltiplas situações da vida de cada um de nós, para além do que ocorre numa sala de aula. É por esta razão que o KERP vai além do estilo individual de ensino para a definição de papéis educacionais já explicados. Deste modo, o papel de educador muda de paradigma: de educador atuando sobre o educando para o de educador agindo com o educando. Dado que o educador e o educando são envolvidos de uma forma relacional, o educador terá de se comportar de modo que lhe permita responder ao modo de aprendizagem do educando. Os papéis do educador não correspondem diretamente aos quatro modos de aprendizagem, mas são definidos como estratégias que constroem pontes entre modos de aprendizagem. Do mesmo modo que os educandos ganham proficiência ao integrarem múltiplos modos de aprendizagem, os educadores ganham flexibilidade ao recorrerem aos quatro papéis de educador.

Os papéis educacionais, tal como definidos no KERP, não só incluem estilos individuais de ensino, como também incluem crenças acerca do ensinar e aprender, objetivos para os processos educacionais e respetivas práticas conforme ilustrado na Figura 4:

Figura 4

Crenças, Objetivos, Estilos e Práticas

Educator role	**Beliefs:** *"Learning occurs best when . . ."*	**Goals:** *"My students develop . . ."*	**Style:** *"As a teacher, I prefer to be . . ."*	**Practices:** *"Instructional forms I often use include . . ."*
Facilitator	It begins with the learners experience	Empathy and understanding of others	Creative, warm, affirming	Class discussion, journals, personal stories
Expert	New concepts are integrated into existing mental frameworks	Analytic and conceptual abilities	Logical, authoritative	Lectures, readings, written assignments
Evaluator	Clear standards and feedback are provided	Problem-solving skills	Structured, outcome-oriented, objective	Laboratories, graded homework assignments
Coach	It takes place in a real-life context	Ability to work productively with others	Applied, collaborative, risk-taking	Field projects, role-plays, simulations

Fonte: Kolb et al (2014)

Uma versão da Figura 4 pode ser, igualmente, encontrado em Kolb et al. (2014), a qual adiciona uma coluna com o estilo de aprendizagem tendencialmente dominante por parte do educador (Figura **5**):

Figura 5

Os Papéis do Educador e o seu Estilo de Aprendizagem

	Beliefs	**Goals**	**Educator Style**	**Practices**	**Learning Style**
Facilitator Relate to learners to elicit interests, intrinsic motivation, and self-knowledge	Learning begins with the learners' experience.	Empathy and perspective taking	Open, warm, affirming, creative	Group discussion, personal stories, writing in a journal	Experiencing, imagining, reflecting
Expert Connect experienc-es to knowledge base of subject	Learners will integrate new concepts into existing mental frameworks.	Analytical and conceptual abilities	Logical, authoritative	Short lectures, readings, written assignments	Reflecting, analyzing, thinking
Evaluator Master application to meet performance requirements	Learners need clear standards and feedback.	Problem-solving and decision-making skills	Structured, outcome-oriented, objective	Case studies, graded assignments, laboratories	Thinking, deciding, acting
Coach/Motivator Apply knowledge to achieve goals	Learning takes place in real-life context.	Ability to work with others to achieve outcomes	Applied, collaborative, experiment, risk taking	Practicum, projects in context, field work, role plays, simulations	Acting, initiating, experiencing

Fonte: Kolb et al, 2014

O educador inevitavelmente desempenha um papel muito importante na facilitação do processo, ao ajudar os educandos a permanecerem abertos para tentarem novas soluções para problemas, encorajando atitudes tenazes e a promoção da eficácia das competências de comunicação (Isaak et al., 2018).

1.3.1 O modelo dos quatro estádios de KOLB

O modelo dos quatro estádios de Kolb é uma descrição do ciclo de aprendizagem. Este ciclo explica o modo como a aprendizagem é transformada em conceitos via o processo de reflexão sobre a mesma o que, por sua vez, constituir-se-á como guia para a experimentação ativa e a escolha de novas experiências (Kolb, 2015; Mainemelis et al., 2002).

Os quatro estádios do modelo de Kolb sucedem-se uns aos outros como ilustrados na Figura 1, com base num ciclo de quatro etapas envolvendo quatro modos adaptativos de aprendizagem, também denominados por modos elementares de aprendizagem (Kolb, 2015), os quais são:

- Experiência Concreta (CE): aprender através dos sentimentos e do uso dos sentidos;
- Observação Reflexiva (RO): aprender observando;
- Conceptualização Abstrata (AC): aprender recorrendo ao uso da lógica, simbolismo e ideias;
- Experimentação Ativa (AE): aprender fazendo.

Estes modos adaptativos de aprendizagem relacionam-se de forma dialética, descrevendo Kolb como se de dois eixos contínuos se tratassem, contendo cada um deles, nos seus pólos, duas orientações adaptativas e em relação dialética. Estes 2 modos básicos de abordar a experiência são (Kolb, 2015):

- A apreensão da experiência a qual inclui os modos de experiência concreta (CE) e conceptualização abstrata (AC), um *continuum* entre uma dimensão concreta / abstrata: duas formas opostas de captar a experiência, ou seja, através da interpretação conceptual e representação simbólica (AC) e através do sentir da qualidade da experiência imediata e tangível no aqui e agora (CE); e
- A transformação da experiência a qual incluí os modos de observação reflexiva (RO) e experimentação ativa (AE), um *continuum* entre uma dimensão ativa / reflexiva: duas formas opostas de transformar o que foi captado, seja através de um processo de reflexão interna (RO), seja através da manipulação ativa do mundo exterior (AE).

Estas duas polaridades traduzem as duas formas principais como aprendemos: a primeira refere-se ao modo como exploramos em busca de informação ou experiência nova; a segunda refere-se ao modo como processamos ou transformamos o que foi percecionado na experiência (Kolb & Kolb, 2009b).

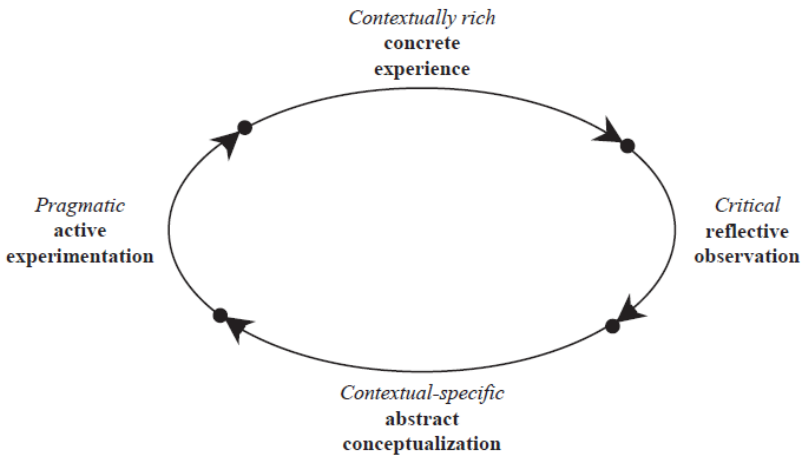
O modo como apreendemos a experiência flutua entre um modo de imersão na própria experiência usando os nossos sentidos e sentimentos de um modo concreto, e o pensar abstratamente usando a lógica e a razão. Após esta apreensão da experiência, necessitamos compreendê-la através de um processo transformativo que pode variar entre uma opção pela ação (experimentação ativa) ou observação (observação reflexiva) (Fielding, 1994).

Importa, agora, esclarecer, que apesar de a teoria da aprendizagem experiencial atribuir importância às atividades práticas, de laboratório e de campo, estas não são priorizadas sobre outras formas de aprendizagem. O que, sim, é importante é o facto de ser necessário estimular o educando a percorrer o ciclo, abandonar o domínio de um ensino eminentemente teórico, valorizar a experiência prévia do educando e incluir a reflexão sobre a sua própria experiência (Healey & Jenkins, 2000).

Na sua revisão da literatura, Morris (2019) forneceu suporte para as quatro dimensões da aprendizagem experiencial conforme o modelo de Kolb (2015). No entanto, com algumas diferenças muito subtis, mas significativas, que estão resumidos na Figura 6:

Figura 6

Revisão do Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb



Fonte: Morris, 2019

Os temas que são representados no modelo foram organicamente adjacentes o que aborda a preocupação de Miettinen (2000) com o modelo de Kolb de que as suas dimensões não se acoplam de uma forma orgânica.

1.3.1.1 Experiência concreta

Nos estudos examinados por Morris (2019) os educandos estavam envolvidos, ativos, participantes no processo de aprendizagem. Os educandos foram colocados fisicamente, muitas vezes em colaboração com outros, em ambientes de aprendizagem contextualmente ricos que representavam o momento presente em experiências concretas do mundo real (por exemplo, Grimwood, Gordon & Stevens, 2018).

A ideia de uma experiência concreta contextualmente rica é algo distinta da concetualização de Kolb que via as experiências concretas como experiências que ocorrem em todas as situações e arenas da vida. Morris (2019) destaca o facto de o conhecimento estar situado num contexto, enfatizando o local (incluindo aspetos comunitários, culturais e / ou sociais) e tempo (presente e / ou histórico). Por exemplo, ao examinar a aprendizagem experiencial de uma perspetiva socioespacial, Pipitone & Raghavan (2017) identificaram a criação de significado como um "processo participativo e colaborativo mediado por meio do corpo e inserido em realidades sociais, espaciais e temporais" (p. 265) sendo através dos sentidos do nosso corpo que seremos capazes de vivenciar o lugar. A incorporação é uma consequência central da imersão física dos educandos no espaço de aprendizagem.

1.3.1.2 Observação reflexiva

Kolb (2015) não enfatizou a necessidade de reflexão crítica na sua conceptualização de aprendizagem experiencial, não diferenciando o requisito de reflexão crítica ou não crítica durante o processo de aprendizagem (Morris, 2019). No entanto, para Morris (2019) ficou claro que a resolução de problemas em contexto estimula a necessidade de reflexão crítica.

Nesse sentido, os estudos analisados por Morris (2019) destacaram que a observação crítica reflexiva é essencial no processo, atuando como mediador da construção de sentido. No processo, os educandos devem agir como um investigador e testarem a adequação de concetualizações abstratas novas ou pré-existentes contra a experiência do mundo real no momento presente (por exemplo, Barro et al., 2017). Ou seja, para resolver efetivamente problemas situados num contexto que se coloca durante o processo de aprendizagem, considerando

os detalhes das condições do contexto, parece imperativo que os problemas sejam inerentemente específicos ao contexto. Nos estudos examinados por Morris (2019) os problemas eram autênticos, mas também geralmente abertos (Scogin et al., 2017), com um objetivo intencional (Breunig, 2017), onde havia a necessidade de os educandos se sentirem confortáveis com a ambiguidade e a incerteza (Ricke, 2018). Esta questão pode ser compreendida em termos do conceito socrático de que os educandos podem abordar a situação de aprendizagem com uma postura de que todo o conhecimento é provisório.

1.3.1.3 Conceptualização abstrata

Resultante da reflexão crítica sobre a experiência concreta contextualmente rica, Morris (2019) propõe que as conceptualizações abstratas possam ser construídas de forma crítica, isto é, específicas ao contexto.

Kolb (2015) não fez a distinção entre a formação crítica ou não de conceptualizações abstratas criticamente assimiladas. Por outro lado, o modelo proposto prevê que este opere como uma espiral, com complexidade crescente, conforme o ser humano se desenvolve e amadurece. Um aspecto chave nesse processo diz respeito ao fato de os educandos aprenderem a reconhecer que as condições do contexto podem mudar ao longo do tempo e lugar e, portanto, todo o conhecimento é provisório e precisa ser testado em contexto. Esta possibilidade de conceptualização traduz-se, assim, como uma hipótese de trabalho (de acordo com as ideias de Dewey), que ao passar pela experimentação ativa em novas experiências concretas elas tornam-se, potencialmente, conceitos de ordem superior.

1.3.1.4 Experimentação ativa

Um benefício potencial de conceptualizações abstratas específicas de contexto é que podem permitir que os educandos possam agir pragmaticamente, baseando as suas ações nas suas experiências concretas, em experimentação ativa com um encontro com uma nova experiência concreta. Por outras palavras, envolve testar a adequação de concetualizações abstratas formuladas contra novas experiências concretas.

Na verdade, Roberts (2018) explica que um princípio central da aprendizagem experiencial é encontrado na etimologia da palavra experiência que significa testar ou arriscar em latim. A este respeito, o processo envolve o risco pois a aprendizagem experiencial incorpora experiências novas e desafiadoras. Os educandos devem responder, aceitar o desafio e se comportarem com espontaneidade diante da imprevisibilidade que é inerente ao processo. Deve-se considerar que a aprendizagem experiencial é um processo que coloca

deliberadamente os educandos de fora das suas zonas de conforto e, consequentemente, os educandos podem aprender a reconhecer que as condições mudam, às vezes de forma muito discreta, ao longo do tempo e do lugar.

1.3.2 As fundações da teoria experiencial de KOLB

A teoria da aprendizagem experiencial de Kolb tem como origem o procurar responder ao apelo de Dewey por uma inovação educacional (Kolb, 2015). Neste seguimento, Kolb procurou sintetizar trabalhos prévios de diversos autores os quais se constituem como as fundações da sua teoria (Kolb, 2015).

Na Figura 7 Kolb sintetiza as contribuições de cada um:

Figura 7

Fundações da Teoria da Aprendizagem Experiencial

Fonte: Kolb & Kolb (2017)

Começamos por indicar esses contributos remetendo para o empirismo radical de William James, uma filosofia da realidade e da mente a qual procurava responder ao conflito do racionalismo e empirismo do século XIX expressos na filosofia do idealismo e materialismo.

Na sua teoria James afirmava que tudo se iniciava e terminava no contínuo fluxo da experiência, definindo-a como *pure experience* (Kolb, 2015), dado que a realidade é a nossa experiência, pelo que os pensamentos sobre a realidade têm de ser confirmados ao se ligarem com a realidade.

James é um fundador da *Experiential Learning Theory* (ELT) na sua filosofia da teoria do conhecimento dual, conhecendo por apreensão (experiência concreta) e compreensão (conceptualização abstrata). De acordo com essa teoria, os humanos adquirem conhecimento através de dois modos de conhecimento independentes, mas conectados: lidando com a experiência sensorial subjetiva e com pensamentos e conceitos abstratos (Kolb & Kolb, 2017a). A aprendizagem ocorre através da relação dinâmica entre aquisição de conhecimento e conhecimento sobre conhecimento.

De acordo com James (2010), o que experienciamos subjetivamente é vazio e sem sentido, a menos que esteja fundamentado em conceitos. Por meio de conceitos, introduzimos ordem no que, de outra forma, seria um fluxo contínuo e imprevisível de experiências sensoriais. Por outro lado, as experiências sensoriais imediatas servem como verificações e equilíbrios da validade de um conceito particular, adquirindo significado e valor somente por meio da conexão com as nossas experiências diretas e subjetivas.

Nesse seguimento, Dewey (1938b) enfatizou a natureza dinâmica da experiência pura num ciclo de aprendizagem reforçando a necessidade de reflexão sobre a experiência como forma de extrair sentido da mesma, constituindo-se esse sentido (*meaning*) como guia para experiências futuras, reorganizando, reconstruindo e transformando essas experiências e o modo como o homem se viria a posicionar no mundo. Em síntese, o pensamento reflexivo e a perceção das relações que daí adviessem apenas surgiriam perante a necessidade de resolver problemas (Kolb, 2015). As implicações desta filosofia na teoria da aprendizagem experiencial resultam no facto de que não é apenas a experiência concreta que é experiencial, mas todos os modos do ciclo da aprendizagem fazem parte do processo de aprendizagem experiencial e, portanto, definidos como experiência (Kolb, 2015).

O conceito de Lewin (1951) do espaço vital descreve a experiência subjetiva como um campo holístico de forças sendo a estrutura para descrever a experiência (Kolb, 2015). Baseado na sua teoria de campo Lewin descreve o espaço da vida como a totalidade da situação que a pessoa experimenta num momento e no tempo. O espaço vital é um campo de forças interdependentes, incluindo necessidades, objetivos, memórias, bem como eventos no ambiente, barreiras e caminhos. O seu desenvolvimento da metodologia de pesquisa-ação teve grande influência. O método laboratorial do grupo T de Lewin e a pesquisa-ação inspiraram a criação do conceito de ciclo de aprendizagem experiencial, um processo de aprendizagem integrado que melhor facilita a aprendizagem,

a mudança e o crescimento. O ciclo começa com o aqui e agora da experiência e é seguida pela recolha de dados e observação dessa experiência. A análise desses dados e as conclusões retiradas da análise tornam-se o ponto de partida de novas experiências (Kolb & Kolb, 2017a).

O construtivismo de Piaget (1952) descreve o desenvolvimento da criança em estágios impulsionados pela tensão dialética entre informações prévias adquiridas através do processo de assimilação e a acomodação de estruturas cognitivas existentes a novas informações (Kolb, 2015). Piaget observou que as crianças construíam o seu mundo cognitivo através de dois processos distintos, mas inseparáveis, de adaptação: acomodação e assimilação. A assimilação ocorre quando uma nova experiência é incorporada ao conhecimento preexistente, enquanto a acomodação ocorre quando um indivíduo se ajusta estruturalmente às informações recém-adquiridas. Embora conceptualmente descritos como dois fenómenos distintos, eles ocorrem simultaneamente em qualquer estágio de desenvolvimento. A relação entre os dois varia dramaticamente, tanto dentro como entre os estágios, na medida em que alguns atos cognitivos podem estar fortemente inclinados para um sobre o outro. Portanto, a relação entre acomodação e assimilação é um determinante crucial da natureza do processo cognitivo dos indivíduos em diferentes estágios de desenvolvimento.

Kolb, no entanto, modificou o seu esquema de modo a incorporar na sua teoria da aprendizagem experiencial para indicar que o desenvolvimento além da adolescência envolve a integração de estruturas cognitivas abstratas com a experiência.

Embora muita atenção tenha sido dada às origens da aprendizagem experiencial no construtivismo de Piaget, menos atenção foi dada à sua base no construtivismo social de Vygotsky (Kayes, 2002).

Piaget focou-se no processo de cognição interna do desenvolvimento do indivíduo, enquanto o foco para Vygotsky (1978) estava no contexto cultural e social dos indivíduos num relacionamento, enfatizando as ferramentas da cultura e a orientação por membros da comunidade mais instruídos. O seu conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um espaço de aprendizagem que promove a transição de uma etapa pedagógica, onde algo pode ser demonstrado com a ajuda de um outro mais experiente, para uma etapa especializada de desempenho independente é o seu maior contributo para a educação. A ZDP é baseada na sua lei de internalização, onde as capacidades da criança começam no âmbito interpessoal e são gradualmente transferidas para o âmbito intrapessoal (Vygotsky, 1978). O que é internalizado são meios de mediação ou ferramentas de cultura, a mais importante das quais a linguagem. A técnica chave para realizar essa transição é chamada de *scaffolding* através da qual o educador adapta o processo de aprendizagem às necessidades individuais e ao nível de desenvolvimento do aprendiz fornecendo a estrutura e apoio necessários para construir progressivamente o conhecimento.

O modelo de ensino em torno do ciclo da aprendizagem experiencial fornece uma estrutura para este processo de *scaffolding*, bem traduzido na definição do papel do educador no já referido KERP. Quando um

educador tem um relacionamento pessoal com um educando, ele ou ela pode intervir habilmente para reforçar ou alterar o padrão de interação do educando com o mundo.

Carl Jung (1960) derivou a maior parte da sua teoria do profundo envolvimento com as suas intensas experiências pessoais, sonhos e símbolos inconscientes, particularmente verdadeiro em relação ao seu conceito de individuação e o curso do desenvolvimento da especialização à integração como resultado da chamada crise da meia-idade (Kolb, 2015). Em 1914, iniciou uma autoexperimentação usando uma técnica a que chamou de imaginação ativa para explorar e dialogar consigo mesmo sobre os sonhos, símbolos e associações que lhe chegavam. A sua teoria geral da individuação, baseada nas descrições do seu próprio processo de individuação, integrou as duas personalidades de que ele estava ciente desde que era criança: Personalidade 1, o menino de escola que vivia no mundo convencional do século XVIII a que Jung chamava de o espírito desta época; Personalidade 2, aquele que perseguiu reflexões religiosas e solidão em sintonia com a natureza e o cosmos, que ele chamou de o espírito das profundezas. Usando a técnica da imaginação ativa, ele estabeleceu diálogos com figuras de fantasia do inconsciente coletivo, trazendo-os à consciência para integrar com o espírito da era moderna.

O conceito de individuação de Jung, o processo de integração de opostos incluindo o consciente com o inconsciente, os tipos psicológicos dialéticos de introversão e extroversão, pensamento e sentimento, etc., para que uma pessoa se torne completa forma a base da teoria da aprendizagem experiencial (Kolb, 2015).

O trabalho de Rogers (2002) teve três grandes influências na teoria da aprendizagem experiencial.

A primeira influência é o foco no experimentar e a sua importância para a aprendizagem e a mudança. Este processo de experiência é fluido e flexível com base no momento particular. Há um "deixar-se cair na imediação do que se está a experimentar, procurando sentir e esclarecer todos os seus significados complexos pois está envolvido no momento presente do experimentar" (Rogers, 1964, p. 164).

A segunda influência é a identificação de respeito positivo incondicional, respeito e segurança psicológica como condições essenciais para um ambiente terapêutico ou educacional para promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Sob essas condições, os indivíduos desenvolvem um senso de autoestima: "Uma maneira de ajudar o indivíduo a mover-se em direção à abertura é através de um relacionamento no qual ele é valorizado como uma pessoa separada, na qual a experiência que está a acontecer é entendida empaticamente, valorizando a liberdade de experimentar os seus próprios sentimentos e os dos outros sem ser ameaçado em fazê-lo" (Rogers, 1964, p. 165).

A terceira influência é a sua teoria do desenvolvimento em direção à autorrealização baseada na capacidade do indivíduo de experimentar profundamente. Na juventude, os indivíduos tendem a introjetar os valores dos entes queridos com o objetivo de ganhar o seu respeito e aprovação: "Ele aprende a ter uma desconfiança básica sobre a sua própria experiência como guia para o seu comportamento. Ele aprende um grande

número de valores e adota-os como seus, embora possam ser amplamente discrepantes do que ele está a experimentar" (Rogers, 1964, p. 162). O desenvolvimento em direção à experiência genuína ocorre quando, no clima de produção de crescimento descrito acima, "ele pode lentamente começar a valorizar os diferentes aspetos de si mesmo. Mais importante, ele pode começar, com muita dificuldade a princípio, a sentir o que está a acontecer dentro dele e como está a reagir. Ele usa a sua experiência como um referente direto no qual ele pode transformar na formação de conceptualizações precisas e como um guia para o seu comportamento" (Rogers, 1964, p. 163).

A grande contribuição de Paulo Freire para a teoria da aprendizagem experiencial é a sua teoria de nomear as experiências num diálogo entre iguais, trabalhando uns com os outros de forma respeitosa e democrática alcançando uma compreensão mais profunda das suas experiências vividas, a fim de alcançar a *práxis*. Freire (1972) contrastou esta abordagem educacional com o conceito no qual as ideias são depositadas nas cabeças dos educandos designada de 'educação bancária'. O trabalho de Freire foi inspirador para Kolb na criação da teoria da aprendizagem conversacional (Baker et al., 2002).

Para Follett (1924), as chaves para a criatividade, a vontade e o poder estão na experiência profunda. Antecipando a descoberta da cibernética de Norbert Weiner, Follett descreveu o modo como nos cocriamos uns aos outros numa relação por resposta circular. Nesta cocriação Follett descreve como nos podemos reunir em experiência para evocar a aprendizagem e o desenvolvimento uns dos outros. Mary Parker Follett colocou a experiência e a interação humana no centro da sua teoria do desenvolvimento humano. Para Follett, a experiência era a principal fonte de criatividade, pensamento e objetivos.

A influência destas origens fundacionais reflete-se nas proposições associadas à teoria da aprendizagem experiencial (Kolb & Kolb, 2005):

1. Aprendizagem entendida como um processo em lugar dos seus resultados o que conduz à necessidade de envolver os educandos em processos de aprendizagem que melhoram a sua aprendizagem, o que incluí *feedback* quanto à eficácia dos esforços de aprendizagem;
2. Toda a aprendizagem é um processo de reaprendizagem o que define a aprendizagem como um processo resultante da autoanálise das próprias crenças do educando o que lhe permitirá examiná-las, testá-las e integrar novas ideias.
3. Aprender pela resolução de conflitos entre modos dialéticos opostos de adaptação ao contexto, em movimentos contínuos de alternância entre ação e reflexão, sentir e pensar.
4. A aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo e não apenas o resultado de cognições. Envolve, igualmente, sentir, pensar, perceber e comportar-se.

5. A aprendizagem resulta de movimentos sinérgicos entre o indivíduo e o seu ambiente. Segundo Piaget, entre o equilíbrio dialético de processos de assimilação de experiências novas e conceitos existentes e a acomodação entre conceitos e experiências novas.

Aprendizagem é o processo de criar conhecimento pelo que a teoria da aprendizagem experiencial propõe uma teoria construtivista da aprendizagem através da qual o conhecimento é criado e recriado sobre o conhecimento prévio do educando. Contrapõe-se, assim, ao modelo tradicional de transmissão de ideias fixas ao educando.

1.3.3 Construtivismo e o desenvolvimento de métodos de instrução

O construtivismo é uma teoria cujas origens remontam à epistemologia kantiana, aos pragmatistas americanos como James e Dewey no início do século XX e aos grandes nomes da psicologia cognitiva e social como Bartlett, Piaget e Vygotsky (Tynjala, 1999).

O sentido geral do construtivismo é o de uma teoria da aprendizagem ou construção de significado na qual os indivíduos concretizam as suas novas conceções, ideias, postulados, na interação entre o que já conhecem e acreditam e as ideias e conhecimentos com os quais entram em contato (Ebrahimi, 2015).

Nas últimas décadas, o construtivismo emergiu como um paradigma dominante na educação tendo um impacto no desenvolvimento da pedagogia (Brooks, 2002). O surgimento deste paradigma coincidiu com uma mudança na pedagogia dos modelos de transmissão de informação centrados no educador para abordagens centradas no conhecimento e no educando, enfatizando os processos cognitivos e sociais na aprendizagem (Kaufman, 2004).

O construtivismo na educação está enraizado em noções do construtivismo radical e social. A primeira é fundamentada no trabalho de Piaget e acentua o desenvolvimento cognitivo e a construção individual do conhecimento, enquanto a segunda enfatiza a construção social do conhecimento sendo atribuída ao trabalho de Vygotsky.

A teoria do desenvolvimento de Piaget defende uma abordagem holística. A aprendizagem é um processo de desenvolvimento que envolve mudança, autogeração e construção, cada uma baseada em experiências de aprendizagem anteriores. A aprendizagem para a criança ocorre através da construção de novos entendimentos através da leitura, escuta, exploração e experiência, envolvendo três processos distintos, porém inter-relacionados, de assimilação, acomodação e equilíbrio (Kaufman 2004). As novas experiências são assimiladas e integradas no esquema existente ou no esquema em construção através do processo de acomodação.

O resultado desses processos é o equilíbrio, isto é, a conquista de novos entendimentos, coerência e estabilidade cognitiva.

A influência dos contextos sociais e culturais na aprendizagem e construção do conhecimento é enfatizada na teoria social construtivista de Vygotsky. Ao explorar as origens sociais do pensamento, Vygotsky propôs que o pensamento e a construção de significado das crianças são socialmente construídos e emergem das suas interações sociais com o seu ambiente. A aprendizagem das crianças é facilitada pelos pais, colegas, educadores e outras pessoas à sua volta na comunidade. A zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (ZDP) incorpora a prontidão dos educandos para aprender, sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real dos educandos e o nível do seu desenvolvimento potencial. Essa visão prospetiva do potencial de aprendizagem orienta o planeamento de tarefas e determina o nível e o alcance dos diversos passos que os educandos precisam dar para realizar essas tarefas. O envolvimento ativo, a busca de caminhos diversos para a descoberta, a aquisição de conceitos e os processos de *scaffolding* externos e internos são centrais para o processo de aprendizagem (Kaufman, 2004).

Os processos externos apoiam a aquisição de conhecimento por parte dos educandos, dividindo as tarefas em componentes compreensíveis, modelando, treinando, fornecendo *feedback* e apropriando-se da responsabilidade de aprender com os educandos. Por sua vez, os internos envolvem o educando na reflexão e automonitorização para melhorar a aquisição de conceitos.

A experiência construtivista nas perspetivas Piagetiana e Vygotskiana cria oportunidades para os educandos se envolverem na manipulação prática de dados brutos na busca pela identificação de padrões novos e cada vez mais complexos, aquisição de novos conceitos e construção de novos entendimentos (Kaufman, 2004).

Assim, o construtivismo rejeita a ideia de que o conhecimento seja recebido passivamente. As escolas de pensamento diferem umas das outras principalmente no papel que atribuem ao indivíduo e aos aspetos sociais na aprendizagem. Enquanto o construtivista radical ou cognitivo enfatiza os processos de construção do conhecimento dos indivíduos e os modelos mentais, os construtivistas sociais estão mais interessados em processos sociais, dialógicos e colaborativos. Por isso, colocam grande ênfase na linguagem e no discurso. A abordagem sociocultural, o interacionismo simbólico e o construtivismo social de Dewey são tentativas de incluir tanto os aspetos individuais quanto sociais, embora apenas a visão de Dewey pareça atribuir igual prioridade (Kolb, 2015).

1.3.3.1 Implicações pedagógicas e aplicações do construtivismo

O construtivismo é uma visão de aprendizagem que percebe o indivíduo como um agente ativo e responsável pelo seu processo de aquisição de conhecimento (Brooks & Brooks, 1999). Esta visão é partilhada pelo construtivismo cognitivo e pelo construtivismo social. No entanto, enquanto o construtivismo cognitivo está centrado na construção do conhecimento pelo indivíduo, o construtivismo social enfatiza os processos colaborativos na construção do conhecimento (Windschitl, 2002).

São vários os fatores essenciais da pedagogia social construtivista indicados por teóricos e praticantes (Packer & Goicoechea, 2001). Estas características podem ser agrupadas em torno de três princípios fundamentais do ambiente de aprendizagem construtivista, de acordo com a classificação de De Kock et al. (2004): atividade construtiva, interação educador-educando e atividade social, como descrito abaixo.

O primeiro princípio (atividade construtiva) diz respeito ao processo de aprender a aprender. Este princípio é baseado em várias práticas educacionais. A primeira é a ideia de que a aprendizagem ocorre durante a participação em práticas de investigação focadas no avanço do conhecimento. Esse processo consiste num procedimento denominado preditivo-explícito (White, 1994) no qual os educandos definem hipóteses, testam-nas, explicam as observações como forma de verificar hipóteses e, posteriormente, discutem discrepâncias entre a hipótese e a conclusão. Neste formato, a participação dos educandos durante a aula será através da previsão, observação e explicação do processo de aprendizagem. Neste processo, os educandos são obrigados a dar significado ativamente à informação por oposição a serem meros 'consumidores passivos' de conceitos, análises e conclusões de outros.

No entanto, embora o ensino superior tenha uma tarefa especial no apoiar os educandos na adoção de formas de pensar e produzir novos conhecimentos ancorados nas práticas de investigação científica, Gellin (2003) argumenta que os hábitos de aprendizagem dos educandos ainda são predominantemente distorcidos em direção à aquisição passiva de conhecimento de fontes de autoridade e não de atividades de investigação colaborativa. Experiências autênticas permitem que o indivíduo construa estruturas mentais viáveis em situações significantes.

Uma vez que a aprendizagem é contextual, a construção do conhecimento deve ocorrer em situações reais, ao invés de planeadas (Dolittle & Camp, 1999). Situar a aprendizagem numa tarefa do mundo real garante que a aprendizagem seja pessoalmente interessante e oferece aos educandos oportunidades para pensarem no nível de sofisticação que provavelmente encontrarão no mundo real (Erstad, 2011). Lahn (2011) afirma que mais atenção deve ser dada às variáveis contextuais que fornecem aos educandos uma ampla gama de experiências autênticas, e ferramentas que suportem uma reorganização efetiva do conhecimento, enquanto concebem os educandos como *designers* ativos do seu ambiente de aprendizagem.

Fornecer múltiplas perspetivas e representações de um conteúdo é outra dimensão do princípio da atividade construtiva. A aprendizagem construtivista estimula o educando a examinar um fenómeno sob vários pontos de vista (perspetivas). Quando os educandos são capazes de examinar uma experiência de múltiplas perspetivas a sua compreensão e adaptabilidade aumentam. Nesse processo, eles são forçados a desenvolverem o diálogo e múltiplas perspetivas, bem como recorrer aos recursos disponíveis (Lund & Hauge, 2011).

Outra dimensão do primeiro princípio da atividade construtivista refere-se à ideia de que o conteúdo e as competências devem ser compreendidos dentro da estrutura do conhecimento prévio do estudante (Dochy & Alexander, 1995). Os educadores devem ser capazes de verificarem o conhecimento prévio dos seus educandos e ensinar a partir desse conhecimento. Ao compreender as estruturas mentais do educando, os educadores podem esclarecer o conhecimento prévio incompleto ou erróneo, determinar o método de instrução necessário numa área específica, criar experiências efetivas, planear atividades independentes e avaliar materiais adaptados ao educando (Meyer & Land, 2002). Os educadores também devem criar ambientes de ensino e aprendizagem que sejam menos compartimentados, integrando processos individuais, sociais e institucionais, conforme destacado por Minick et al. (1996). Assim, ao contrário da ideologia tradicional de ensino e aprendizagem, que se baseia principalmente em oportunidades de aprendizagem que são a mera transmissão do conhecimento dominante, de acordo com a abordagem interdisciplinar, as experiências recuperadas do passado poderiam oferecer mediações para decifrar a experiência atual (Perret-Clermont & Perret, 2011).

O segundo princípio (interação educador-educando) é um dos principais pilares conceptuais da pedagogia construtivista. Este princípio enfatiza a aprendizagem autoregulada e a mudança do controlo externo sobre o processo de aprendizagem, como o usado em contextos de aprendizagem convencionais e bem estruturados, para o controlo do educando. Nestes processos, os educandos devem ser encorajados a tornarem-se autoconscientes (De Kock et al., 2004). Os educandos têm a oportunidade de participar ativamente em processos de aprendizagem autorregulados, incluindo a definição dos seus próprios objetivos, mediando novos significados a partir do conhecimento existente e formando uma consciência das estruturas atuais de conhecimento (Hakkarainen et al., 2002).

O papel do educador é o de envolver os educandos numa aprendizagem autorregulada, muitas vezes referida como metacognição (Brown & Posner, 2001), e incentivar os educandos a definirem os seus próprios objetivos, enfatizando a colaboração e a negociação. O educador também deve fornecer apoio durante o processo de aprendizagem, encorajando e orientando os educandos a refletirem sobre os seus próprios processos de aprendizagem, ao invés de agir como um canal de conhecimento (Järvelä et al., 2011).

De acordo com o terceiro princípio (atividade social), a aprendizagem é uma atividade social na qual os processos individuais de aprendizagem são afetados por características pessoais e fatores sociais externos, e o significado é construído a partir da interação entre conhecimento existente e situações sociais (Vygotsky, 1978).

Este princípio ressalta a natureza cooperativa do processo de aprendizagem que visa promover um pensamento dialógico. A estrutura interpretativa dialógica implica que as práticas pedagógicas devem ser capazes de sustentar mais de uma perspetiva simultaneamente. Essa pedagogia foi descrita por Wegerif & De Laat (2011) em termos de mover os educandos para o espaço do diálogo. Este processo inclui a promoção de comunidades de pesquisa e competências de diálogo. Järvelä et al. (2011) sustentam que o envolvimento bem-sucedido em tal aprendizagem colaborativa e dialógica envolve processos centrais de aprendizagem autoregulada, o uso efetivo de estratégias de aprendizagem para participar em interações colaborativas, o controlo metacognitivo e a regulação de motivação e emoções.

Em termos gerais, as implicações da abordagem construtivista são as de que os futuros educadores devem ser treinados como solucionadores eficazes de problemas, aprendizes ativos e pensadores reflexivos na sua própria aprendizagem e ensino.

1.3.3.2 Características da aprendizagem construtivista em ambientes de ensino superior

Poder-se-ia distinguir uma palestra convencional de uma palestra de texto aberto. Numa palestra convencional, os educandos simplesmente absorvem novos materiais, sem poderem fazer perguntas. Em contraste, uma palestra de 'texto aberto' permite ao educador apresentar o material de múltiplos pontos de vista e usar exemplos variados que são relevantes para o mundo dos educandos. Durante estas atividades, os educadores podem promover processos dialógicos em sala de aula.

Um ambiente de aprendizagem adicional baseado na abordagem pedagógica construtivista é o baseado na investigação pela qual uma comunidade de educandos pode ser construída, interdisciplinar e baseada em questionamentos e atividades centradas no educando, onde os próprios educandos podem assumir um papel fundamental na criação da investigação. Por exemplo, Tynjälä (1999) mostrou como os educandos num ambiente de aprendizagem construtivista adquirem um conhecimento mais diversificado quando comparados com os educandos num ambiente de ensino tradicional.

Podemos concluir que de acordo com o construtivismo a aprendizagem não é receção passiva de informação, mas um processo contínuo ativo de construção e reconstrução. Como os educandos interpretam as novas informações com base nos seus conhecimentos existentes a pedagogia construtivista baseia-se nas conceções e crenças anteriores dos educandos sobre os tópicos a serem estudados. Enfatiza, assim, a compreensão, em vez de memorização e reprodução de informações, e depende da interação social e da colaboração na criação de significado.

Neste sentido, é útil organizar a aprendizagem com base em formas interativas e cooperativas de estudo nas quais interpretações e entendimentos individuais se encontram. Ensinar não é transmitir conhecimento, mas ajudar os educandos a construírem ativamente o conhecimento para designar as tarefas que ocorreram nesse processo. Isto não significa que as palestras devam ser totalmente removidas dos ambientes de aprendizagem construtivistas. Significa que as palestras devem ser acompanhadas de tarefas nas quais os educandos devem refletir e usar as informações fornecidas.

A mudança do paradigma de transmissão de conhecimento da aprendizagem para a instrução construtivista requer mudanças fundamentais também nos procedimentos de avaliação (Biggs, 1996). Em ambientes de aprendizagem construtivistas a avaliação não é um exame; em vez disso, os métodos de avaliação são integrados no próprio processo de aprendizagem. O propósito da avaliação não é descobrir o quanto da informação estudada um educando é capaz de recordar, mas promover o processo de aprendizagem e descobrir que tipo de mudanças qualitativas estão a ocorrer no conhecimento dos educandos. Os exames tradicionais muitas vezes levam os educandos a adotarem uma abordagem superficial para aprender e estudar, tentando memorizar o material em vez de tentar entendê-lo (Biggs, 1996). Além disso, os exames tradicionais não são capazes de capturar as mudanças reais no conhecimento dos educandos. Em contraste, os métodos de avaliação que enfatizam o próprio processo de aprendizagem e incentivam os educandos a se envolverem em atividades reflexivas estão em harmonia com a visão construtivista da aprendizagem. A avaliação é, assim, baseada em tarefas de aprendizagem autênticas, em vez de situações de teste separadas.

O construtivismo social também enfatiza a natureza situacional e contextual da aprendizagem (Brown & Posner, 2001). As situações nas quais aprendemos e o modo como aprendemos afetam o que aprendemos e como o transferimos para novas situações. Os teóricos da natureza situacional enfatizam que a informação a ser estudada está a ser usada e aplicada já na fase de estudo em tarefas que simulam as situações da vida real onde o conhecimento deve ser aplicado no futuro.

1.4 Espaços de aprendizagem: o mapa territorial da aprendizagem

Ao recurso de os indivíduos acreditarem que têm capacidade de aprendizagem e desenvolvimento Kolb designou por identidade da aprendizagem, fazendo deles indivíduos que abraçam os desafios, persistem quando encontram obstáculos, aprendem com as críticas e são inspirados, aprendendo com o sucesso dos demais. Reveste-se, assim, de primordial importância, a necessidade de desenvolver uma identidade flexível de aprendizagem e, por conseguinte, formar, aprendendo e ensinando em redor do ciclo experiencial da

aprendizagem, o que se poderá traduzir em maior motivação (Blackwell et al., 2007) e melhores resultados académicos (Good et al., 2003).

Uma segunda estratégia no sentido de desenvolver o domínio pela sua própria aprendizagem passa pela criação de ambientes de aprendizagem com uma grande variedade de métodos de instrução os quais permitem um envolvimento ativo e de escolha. A teoria experiencial de Kolb sugere, assim, que, em lugar de se desenvolverem atividades que se enquadrem no estilo de aprendizagem do educando o que se deve proporcionar são oportunidades de envolvimento em todos os quatro modos de aprendizagem indo de encontro à diversidade de estilos de aprendizagem num grupo por definição heterogéneo (Passarelli & Kolb, 2011b) o que permitirá a construção de um estilo de aprendizagem flexível.

Uma terceira estratégia passa pela construção de relações de aprendizagem diversificadas. A teoria de Kolb define relações de aprendizagem pelas diversas ligações entre os diferentes membros da comunidade de aprendizagem as quais permitem crescimento e desenvolvimento ao longo da espiral da aprendizagem (Passarelli & Kolb, 2011b). A ligação é constituída por uma série de interações as quais permitirão um aprofundamento da relação. Através deste aprofundamento desenvolve-se um tom emocional caraterizado por respeito mútuo e suporte que definirão o espaço de aprendizagem como sendo de confiança e seguro. Este tipo de ambiente permitirá o cultivo de um sentido de vitalidade, capacidade de agir, sentido de valorização e o desejo por formar mais ligações (Passarelli & Kolb, 2011b).

Um espaço de aprendizagem pode ser, simultaneamente, um contexto que facilita a aprendizagem como o seu contrário, resultando do próprio espaço físico, restrições de tempo, o estado psicológico do educando, restrições da própria instituição, políticas de educação, etc.

Em última instância, um espaço de aprendizagem é na verdade o que o educando experiencia. Neste sentido, são as dimensões psicológicas e sociais desse espaço que influenciarão a aprendizagem. Assim sendo, um espaço experiencial pode ser definido como uma agregação de caraterísticas humanas (Passarelli & Kolb, 2011b). Strange & Banning (2001) reforçam ao afirmarem que os ambientes são transmitidos através das pessoas e as características dominantes de um determinado ambiente são, parcialmente, uma função dos indivíduos que nele habitam.

Os educadores criam espaços de aprendizagem através da informação que transmitem e atividades desenvolvidas. No entanto, os educandos irão interpretar esses espaços de aprendizagem de um modo subjetivo ao fazê-lo através das lentes que definem o seu estilo de aprendizagem dominante, das suas crenças e da sua própria experiência de vida. Assim sendo, a posição de cada educando nesse espaço irá definir a sua experiência de aprendizagem e, por conseguinte, o que será a sua perceção da realidade de aprendizagem.

Reconhecendo este facto Kolb & Kolb (2005) identificaram caraterísticas que os espaços de aprendizagem deverão ter de modo a maximizar a experiência de aprendizagem. Para que de facto um educando

se envolva plenamente no ciclo de aprendizagem este espaço deve conter caraterísticas que definem os próprios estilos de aprendizagem: sentir, refletir, pensar e agir. Para que esta "dança" ocorra o espaço de aprendizagem deve estimular a conversação entre pares num contexto no qual os educandos se sintam seguros e apoiados, mas, também, desafiados. Tal inclui, igualmente, a autorresponsabilização pela sua própria aprendizagem e tempo para que possam praticar de modo que desenvolvam o seu nível de *expertise*.

O espaço de aprendizagem experiencial segundo Kolb & Kolb (2005) é definido, assim, pelas forças opostas e de atração dos dois polos dialéticos ação / reflexão e experienciar / conceptualizar o que conduz a que o educando se posicione, segundo o seu estilo de aprendizagem, nos espaços que resultam destes movimentos, assim como, moldados, igualmente, por caraterísticas pessoais e do ambiente de aprendizagem.

Kolb & Kolb (2005) ao compararem os espaços ocupados, tradicionalmente, por educandos de Gestão *versus* o de Artes identificaram diferenças explicáveis pela natureza do ensino apontando que a distinção traduz a ênfase do ensino e da aprendizagem: foco na teoria traduzida em manuais, de uma forma sequencial e com pouca repetição recursiva no caso do ensino de Gestão (de fora para dentro) *versus* o foco na prática demonstrativa e produção crítica do próprio ensino das artes (de dentro para fora).

De modo a selecionar que práticas educativas devem ser introduzidas sugerem-se um conjunto de princípios educativos que advém das raízes filosóficas desta teoria (Kolb & Kolb, 2005):

1. Respeito pelos educandos e a sua experiência, traduzido no seu estilo de aprendizagem de entrada, as suas influências culturais e o reconhecimento enquanto indivíduo único;
2. Considerar o conhecimento prévio do educando como parte do processo experiencial e sobre o qual recairá a possibilidade de novas perspetivas e conhecimento;
3. Criação de um espaço hospitaleiro que convide à expressão da opinião de cada um sem receio de ser criticado, encontrando um contexto desafiador, mas seguro;
4. Permitir espaço para a conversação experiencial como forma de construção de sentido da sua experiência (reflexão) através da conversa com o educador e seus pares;
5. Criar espaço para o desenvolvimento de proficiência que permita aos educandos praticar, integrar conhecimento e transferi-lo para novos domínios;
6. Espaço para agir e refletir em contacto com a experiência e realidade, testando as suas ideias;
7. Espaço para sentir e pensar dado que estão intimamente ligadas no processo de aprendizagem. Zull (2002), bem como outros, demonstraram evidências da relação entre razão e emoção e, portanto, na aprendizagem e memória, reconhecendo a primazia das emoções na aprendizagem.
8. Processo de *inside-out learning* como o processo que se inicia focado na experiência do próprio, isto é, teorias implícitas, metáforas, interesses, desejos e objetivos que guiam a experiência. Há, assim, a conexão entre experiências de aprendizagem e os interesses motivacionais intrínsecos ao educando.

9. Os educandos como responsáveis do seu processo de aprendizagem traduzido num plano de aprendizagem individual, desenvolvendo competências reflexivas, isto é, uma reflexão sobre o que sabem, o que precisam saber e como o podem aprender.

O memorando de aprendizagem ao longo da vida da Comissão Europeia insta os formadores e as instituições de formação a reconhecerem a diversidade de aprendizagem e individualizarem as abordagens. Este memorando refere que todos devem ser capazes de seguirem os caminhos de aprendizagem da sua escolha, em vez de serem obrigados a seguir rotas predeterminadas para um destino específico (Panitsidou et al., 2012).

Da mesma forma, a 'aprendizagem ao longo da vida para todos' da OCDE sugere a mesma abordagem e encoraja o uso de metas de aprendizagem abertas e interconectadas dentro de um sistema de planos pessoais de aprendizagem e métodos de avaliação individualizados (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento, OCDE, 2004).

1.5 O ciclo de aprendizagem conversacional

Como podem os educadores facilitar o confiar por parte dos seus educandos nas diferentes maneiras de conhecer para tomar decisões mais bem informadas? O que significa isto no desenvolvimento de diferentes maneiras de conhecer ao se trabalhar experiencialmente?

Este campo experiencial refere-se ao ambiente contextual, interativo, energético e interpessoal que sustenta um modo particular de experimentar (Desmond & Jowitt, 2011). Assim como a experiência interna, a experiência externa é de igual importância, tanto ambiental quanto societal (Moon, 2004; Illeris, 1999), e exigem que o indivíduo esteja consciente e relacionado. Assim, na aprendizagem experiencial, a imersão total (interna), com a consciência corporal, emocional e cognitiva na atividade (externa), cria maior potencial para que a aprendizagem aconteça. Os educandos constroem significados internos baseados na experiência corporal vivida que os acompanha na situação de aprendizagem (Moon, 2004).

Uma forma de aumentar a consciência está no *feedback* dos colegas. No entanto, os autores afirmam que para que tal ocorra é preciso que aconteça dentro do contexto de uma relação dialógica. A relação dialógica é uma postura que uma pessoa toma em relação a outra, exigindo um encontro genuíno em que uma pessoa confirma a experiência da outra.

A investigação dialógica é uma abordagem à educação que emprega investigação de ação colaborativa sobre a interação em sala de aula para melhorar a aprendizagem e o ensino (Desmond & Jowitt, 2011). Há evidências crescentes de que os educandos desenvolvem uma maior compreensão dos tópicos que estudam

quando têm oportunidades de dialogar sobre eles com os seus colegas e educadores. Para que isso se torne a norma da interação em sala de aula, duas condições precisam verificarem-se: primeiro, os educandos devem sentirem-se confiantes em expressarem as suas ideias e serem ouvidos respeitosa mas criticamente pelos seus pares; segundo, o seu educador deve desenvolver uma postura dialógica, isto é, uma abordagem à discussão que valorize mais a tentativa de alcançar a compreensão partilhada do que a capacidade individual dos educandos para reproduzirem o que é considerado informação correta.

Enquadrado na aprendizagem experiencial os autores definem conversação como um processo intersubjetivo no qual todos os participantes ocupam uma posição igual num contexto de consciência para além do próprio (Baker et al, 2005). Neste contexto, e enquadrado no trabalho de Lewin, a ênfase é posta no contacto direto com a experiência no processo conversacional. Neste sentido, encontra-se na bibliografia discussão sobre o nível de instrução que deve ser dado no processo de aprendizagem (Kirschner et al., 2006).

De um lado temos os autores que defendem que a aprendizagem é maior num contexto no qual se fornece um nível baixo de instrução e, portanto, os educandos são estimulados à descoberta conjunta com os seus pares. Esta abordagem tem sido designada de modos diferentes, como sejam *discovery learning* (Kirschner et al, 2006); *problem-based learning* (Schmidt, 1983), *inquiry learning* (Papert, 1980), *experiential learning* (Kolb, 2015) e *constructivist learning* (Steffe & Gale, 1995). Qualquer uma destas abordagens assenta no pressuposto que os educandos aprendem via desafios de resolução de problemas reais os quais constroem as suas próprias soluções com um mínimo de interferência no processo natural de aprendizagem assente no estilo de aprendizagem individualizado de cada educando, construindo conhecimento que lhes permita atingir os seus objetivos.

No entanto, por outro lado, alguns resultados de estudos apontam no sentido oposto (Moreno, 2004; Tuovinen & Sweller, 1999), isto é, uma aprendizagem guiada permite uma melhor recordação do aprendido e uma maior transferência para o longo prazo das competências na resolução de problemas. A argumentação prende-se com a capacidade limitada da memória de trabalho (*working memory*) a qual seria sobrecarregada (*cognitive load*) perante ambientes complexos (Sweller, 2003), especialmente em educandos numa fase inicial da sua aprendizagem os quais não detém, ainda, esquemas de integração do conhecimento que lhes permita uma maior e melhor apreensão, o que poderá traduzir-se num comportamento automático de imitação do comportamento do educador, embora reconheçam vantagens num nível baixo de instrução. Educandos em estados mais avançados do seu processo educativo não registam esta sobrecarga, pelo que beneficiam de ambas as abordagens de ensino (Touvinen & Sweller, 1999).

Kirschner et. al. (2006) referem a importância de distinguir conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico. Fazer com que os educandos tentem descobrir o conhecimento sem orientação instrucional de educadores com conhecimento de conteúdo pressupõe que o conhecimento do conteúdo por parte dos educadores

é irrelevante dado que os educandos podem, aparentemente, descobrir o conhecimento do conteúdo por si próprios. Por outro lado, tentativas de contar com educadores sem o conhecimento pedagógico pressupõe, igualmente, que o conhecimento pedagógico é irrelevante, uma vez que os educandos aparentemente podem simplesmente copiar o que os especialistas fazem. Tanto o conhecimento pedagógico quanto o de conteúdo são necessários simplesmente porque pode ser difícil para os educadores modelarem os seus conhecimentos de uma maneira que seja inteligível para os educandos.

Merrill (2002a e 2002b) é reconhecido como o autor mais popular de um dos modelos de orientação instrucional atualmente em uso. O seu modelo sintetiza os princípios partilhados pelos modelos de orientação instrucional mais efetivos, sendo estes os seguintes:

1. Problemas reais que representam o tipo de problemas que se pretende que os educandos venham a ser capazes de responder;
2. Ativação da experiência prévia dos educandos;
3. Demonstração das competências através de simulações ou exemplo de trabalho;
4. O uso das competências na prática;
5. Integração planeada destas competências a atividades reais.

Estes princípios parecem decalcar de algum modo a teoria da aprendizagem experiencial. Num processo conversacional, sendo a conversa uma forma de aprendizagem experiencial, o ciclo de aprendizagem desenvolve-se numa relação de falar e ouvir. Ao ouvir o educando experiência o outro e reflete sobre o que está a ser dito; ao falar pensa e formula intenções sobre o que responder e como reagir.

Quando uma pessoa está a ouvir, recebendo *feedback* (CE) e a formular perceções (RO) a outra pessoa está a criar intenções baseadas nessas perceções (AC) e a agir sobre as mesmas (AE). À medida que a conversa se desenrola e a interação ocorre ambas as partes irão alternando entre os processos conforme ilustrado na Figura 8:

Figura 8

O Ciclo da Aprendizagem Conversacional

Fonte: Kolb & Kolb (2017a)

A experiência conversacional tem, assim duas faces: fronteiras que definem e protegem o espaço conversacional e processos internos como sejam a composição do grupo, normas, etc. A interação entre estas duas faces determinará a dinâmica e resultado do grupo, como seja, o que será dito ou não, quem será escutado e quem se expressará.

Há uma qualidade paradoxal nos limites de conversação. Inicialmente, parece que os limites inibem ou bloqueiam a conversação, e de facto a conversação além das fronteiras é muitas vezes difícil. No entanto, o espaço criado pelas fronteiras pode criar um espaço que seja seguro e acolhedor o suficiente para a exploração conversacional das diferenças entre vários contínuos dialéticos. Para que a conversa provoque aprendizagem e descoberta talvez o desafio seja permanecer nessa fase de transição entre ordem e surpresa. Abrir espaço para as conversas pode ocorrer em muitas dimensões: criar um espaço físico como quando se conversa em redor de uma mesa redonda; criando espaço temporal dedicado à conversa; criando espaço emocional através de recetividade, escuta ativa, etc.

1.5.1 A aprendizagem em equipa: a aprendizagem colaborativa

A ELT oferece um modo de estudar o processo de aprendizagem ao nível do indivíduo, da equipa e da organização. Na ELT, esses três níveis de sistemas humanos são alinhados no sentido de que as equipas promovem e capitalizam a aprendizagem dos membros individuais da equipa e integram-no num processo coletivo de aprendizagem em equipa, enquanto ao nível organizacional, redes de equipas diferenciadas por

função, tarefas e estilo, são integrados hierarquicamente num processo de aprendizagem organizacional (Kolb & Kolb, 2017b).

Ao nível da equipa fatores adicionais do grupo, como normas, processos de decisão e papéis, devem ser considerados para promover a aprendizagem, enquanto ao nível organizacional ainda estão envolvidos outros fatores, como liderança, clima organizacional e estrutura.

As equipas podem aumentar a sua eficácia e os membros da equipa podem desenvolver competências de equipa quando uma equipa se concentra intencionalmente na aprendizagem. Para aprender com a sua experiência, uma equipa deve ter membros que possam estar envolvidos e comprometidos com a equipa e o seu propósito (experiência concreta), que possam envolver-se em reflexão e conversação sobre as experiências da equipa (observação reflexiva), que possam envolver-se em pensamento crítico sobre o trabalho da equipa (conceptualização abstrata) e que possam tomar decisões e agir (experimentação ativa). O desenvolvimento da equipa é, portanto, um processo no qual uma equipa se cria aprendendo com a sua experiência.

Nas fases iniciais da formação da equipa, por exemplo, é essencial desenvolver um clima de confiança e segurança que incentive os membros a conversarem abertamente sobre a sua experiência na equipa, incluindo os seus objetivos pessoais e a sua perceção do propósito da equipa (experiência concreta). Só então a equipa pode refletir e conversar sobre esses problemas (observação reflexiva), sintetizá-los num consenso partilhado que alinha os objetivos individuais e da equipa (concetualização abstrata), e, em seguida, coordenar a ação para definir e implementar metas específicas (experimentação ativa).

A abordagem experiencial para a aprendizagem em equipas tem uma longa e rica história que remonta à década de 1940 e à investigação de Kurt Lewin sobre dinâmica de grupo (Kolb & Kolb, 2017b). A descoberta de Lewin do *T-group* vale a pena ser examinada. A partir desse trabalho surgiram três *insights*-chave que enquadram a investigação sobre a abordagem experiencial para a aprendizagem em equipa, uma vez que ela evoluiu ao longo dos anos:

- O papel central na conversação reflexiva;
- A teoria da liderança do papel funcional; e
- O processo de aprendizagem experiencial como a chave para o desenvolvimento da equipa.

Para aprender com a sua experiência, as equipas devem criar um espaço de conversação onde os membros possam refletir e falar sobre a sua experiência conjunta. Igual proposição é a de Paulo Freire (1972) ao referir o nomear das experiências num diálogo entre iguais, trabalhando uns com os outros de forma respeitosa e democrática alcançando uma compreensão mais profunda das suas experiências vividas, a fim de alcançar a práxis.

Uma equipa pode desenvolver uma imagem composta de si mesma desenvolvendo a capacidade de refletir sobre a sua experiência por meio de conversas que examinam e integram diferenças nas experiências dos membros da equipa. Para desenvolver essa autoimagem partilhada que Mills (1967) chama de consciência executiva, uma equipa precisa criar um espaço conversacional hospitaleiro. Os membros precisam respeitar e ser recetivos a diferentes pontos de vista, terem tempo para refletirem sobre as consequências da ação e desejar crescimento e desenvolvimento (Baker et al., 2005). Neste processo de cocriação, tal como referido por Follett (1924), os educandos reúnem-se em experiência para evocar a aprendizagem e o desenvolvimento uns dos outros.

À medida que a equipa se desenvolve de um grupo de indivíduos num sistema efetivo de aprendizagem os membros partilham os papéis funcionais necessários para a eficácia da equipa.

As equipas desenvolvem-se seguindo o ciclo de aprendizagem experiencial. Os laboratórios em desenvolvimento de grupo, ou *T-groups*, como vieram a ser conhecidos, baseavam-se num modelo de aprendizagem a partir da experiência conhecida como método de laboratório. Esse modelo foi tipicamente introduzido pelo educador do grupo da seguinte forma: "O nosso objetivo é aprender com a nossa experiência como um grupo e, assim, criar o grupo que queremos ser. Faremos isso partilhando experiências e refletindo sobre o significado dessas experiências para cada um de nós. Usaremos essas observações e reflexões para criar uma compreensão coletiva do nosso grupo que servirá para nos guiar na ação que cria o tipo de experiência em grupo que desejamos" (Kolb & Kolb, 2017b).

Do texto acima reconhece-se esse modelo de treino em laboratório como uma forma de experiência e o ciclo de aprendizagem já descrito.

Nos estágios mais elevados do desenvolvimento uma equipa desenvolve um sistema de consciência executiva (Kolb & Kolb, 2017b). Neste nível, os membros da equipa assumem um papel executivo seguindo o ciclo de aprendizagem experiencial: eles experimentam, observam e avaliam as realidades da situação momentânea. Eles agem e avaliam as consequências das suas ações sobre a capacidade do grupo de lidar com exigências imediatas e exigências futuras.

Em estágios posteriores do desenvolvimento da equipa os problemas de aprendizagem passam a ter o seguinte foco:

- Desenvolvimento de metas específicas para atingir o objetivo.
- Redefinição e refinamento das metas para responder ao contexto ambiental.
- Alinhamento do propósito da equipa com uma visão mais ampla e inspiradora que capacita os membros e atrai membros novos.

Estes problemas de aprendizagem em equipa são tratados criando um espaço de conversação que permite aos seus membros desenvolverem e refinarem o propósito da equipa, seguindo o processo de aprendizagem experiencial.

1.6 Aplicações do ciclo de aprendizagem no ensino superior

Contextos de aprendizagem com potencial de gerarem bons resultados são aqueles que consideram os diferentes estilos de aprendizagem dos seus educandos ao incluírem diferentes métodos de aprendizagem, criando oportunidades de transformação emocional, comportamental e intelectual com impacto no longo prazo, o que sugere uma relação entre estilos de aprendizagem e contextos de aprendizagem (Kolb & Kolb, 2017b). Outras linhas de investigação correlacionaram, inclusive, com a performance académica (Kolb & Kolb, 2017b).

Jones, Mohktari & Reichard (2002) estudaram o quanto as preferências de aprendizagem de educandos universitários mudariam de acordo com os temas das diferentes disciplinas. Encontraram, assim, quatro grupos de diferenças de acordo com o estudo de idiomas (inglês), matemática, ciências e estudos sociais. Este estudo concluiu que 83% dos educandos mudavam o seu estilo de aprendizagem para duas ou mais disciplinas, sugerindo que os educandos são capazes de flexibilizarem as suas estratégias de aprendizagem, respondendo às diferentes exigências das diferentes disciplinas.

No entanto, a grande maioria dos sistemas de aprendizagem não ponderam a dependência entre a necessidade de enquadrar estilos de aprendizagem e métodos de instrução, tal como sugere Kolb, i.e., ensinar em redor do ciclo de aprendizagem, desenvolvendo diferentes estilos (Kolb & Kolb, 2017b). Willingham (2005) considerou ser mais importante a correspondência entre o estilo de aprendizagem e o tema a ser estudado do que a correspondência entre o estilo de aprendizagem e de ensino. É dado o exemplo das competências exigidas para a aprendizagem de uma técnica cirúrgica ou o desenvolvimento de software (adequado ao estilo de educador definido como avaliador) e o ensino de artes que requer competências de experimentação, imaginação e estilos de reflexão (Eickmann et al., 2003).

Sugere-se, deste modo, considerar qual o estilo de ensino a adotar para cada componente do conteúdo, o estilo de aprendizagem que se pretende desenvolver e a escolha do método de instrução que melhor serve ambos conforme ilustrado na Figura 9:

Figura 9

Relação entre os papéis do educador e métodos de instrução

Teaching roles	Instructional techniques
Facilitator	Journals, group discussion, brain storming, perspective taking, personal examples
Expert	Lectures, readings, written assignments, model critiques
Evaluator	Laboratories, case studies, simulations, graded homework
Coach	Field work, site visits, applied projects, practicum experiences

Fonte: Kolb et al (2014)

Assim sendo, além deste modelo sugerir que cada educador terá o seu papel preferido, bem como cada educando o seu estilo de aprendizagem diferente, ambos podem desenvolver a capacidade de adaptarem os respetivos papéis e estilos mutuamente e, por sua vez, à situação de aprendizagem. Traduz-se, assim, a necessidade preconizada por este modelo em dedicar atenção ao educando e ao educador, bem como, ao tema a ser estudado / ensinado, enquanto se equilibra a reflexão sobre o sentido mais profundo do que está a ser ensinado com a competência da sua aplicação.

1.6.1 A gestão como um processo de aprendizagem

A maioria das escolas de Gestão oferecem uma oferta formativa na área de *Marketing*, seja ao nível de licenciatura, seja ao nível pós-graduado. No entanto, as escolas de negócios têm sido acusadas de se concentrarem demasiado em competências quantitativas, dando pouca atenção às competências interpessoais e de comunicação (Watts & Becker, 2008). Embora as competências técnicas e quantitativas sejam consideradas importantes, o ambiente de negócios em mudança exige, igualmente, competências de comunicação, resolução de problemas e de trabalho em equipa.

Nas escolas de gestão o método de palestra ou exposição parece ainda conter a maior parte do tempo de aula (Watts & Becker, 2008). As apresentações em *power-point* têm sido relatadas como sendo a tecnologia de ensino mais utilizada nas aulas de *Marketing* (Wilson et al., 2009). Algumas das alternativas possíveis ao método de exposição na educação de Marketing incluem o método de caso, simulações de computador, *role play*,

projetos de aprendizagem baseados em problemas dos clientes, estágios e outras abordagens (Young & Hawes, 2013).

Apesar de tantas alternativas disponíveis, os educandos obtêm a maioria da sua formação em sala de aula por meio de palestras, forma passiva de aprendizagem, obtendo resultados menos positivos quando comparados com métodos de ensino ativos como dramatização e experimentação (Wood, 2004). Além disso, os educandos do ensino superior preferem uma forma mais ativa de aprendizagem do que os métodos de leitura frequentemente usados (Davis et al., 2000). Portanto, há claramente a necessidade de envolver formas ativas de aprendizagem nas escolas de negócio e, especialmente, no currículo de Marketing.

Envolver os educandos no processo de aprendizagem e aumentar a sua responsabilidade educacional por meio do uso de atividades de aprendizagem experiencial é uma tendência crescente na educação em Marketing e é defendida pelos recentes padrões de acreditação da AACSB (*Association to Advance Collegiate Schools of Business*). Esta associação nos seus novos padrões inclui a responsabilidade educacional do educando, afirmando que os educandos têm a obrigação de participar ativamente na sua experiência de estudo, e os resultados da aprendizagem devem claramente mostrar evidências de envolvimento significativo dos educandos (AACSB, 2018, pág 40).

A aprendizagem experiencial pode ser uma pedagogia poderosa para ensinar o amplo corpo de conceitos, princípios e análises de *Marketing*, internalizando a teoria por meio de práticas guiadas. A relevância da aprendizagem experiencial no currículo de *Marketing*, de acordo com um estudo realizado pela Associação Americana de Educação Superior, é reconhecida pelas instituições de ensino superior as quais devem incentivar a aprendizagem ativa entre os educandos para criarem um ambiente centrado no educando.

Embora a necessidade de uma forma ativa de aprendizagem já tenha sido estabelecida, os educadores de *Marketing* estão relutantes em reduzir o foco em palestras e dedicar mais tempo a outras técnicas de ensino / aprendizagem. Uma razão importante é a quantidade substancialmente maior de tempo necessário, bem como a dificuldade em encontrar ou desenvolver alternativas apropriadas para a palestra clássica (Pundak et al., 2009). Além disso, os educadores têm que abdicar de algum controlo sobre o fluxo de informação na sala de aula e, em vez disso, orientar os educandos como coprodutores a criar ativamente e apresentarem os seus próprios conhecimentos (Neeley & Kenneth, 2010).

Aprender Gestão à luz da teoria da aprendizagem experiencial traduz-se num processo dinâmico com intervenção ao nível do indivíduo, equipa e organização. Reconhece-se que a aprendizagem de empreendedorismo enfatiza a fase de acomodação do ciclo de aprendizagem (combinação dos modos AE e CE) enquanto a formulação estratégica a fase de assimilação (combinação dos modos AC e RO). Os processos criativos, por sua vez, reforçam a fase de divergência (combinação dos modos RO e CE) enquanto a resolução de problemas e a tomada de decisão enfatiza a fase de convergência (combinação dos modos AC e AE) (Kolb &

Kolb, 2005). Por exemplo, Corbett (2007) aponta que na fase de identificação de oportunidades uma orientação abstrata é útil, por oposição a uma orientação ativa.

O processo de resolução de problema sé considerado uma pedra angular no século XXI (Bellanca, 2013). As novas tecnologias e a globalização possibilitam enfrentar problemas mais fortes e sofisticados devido a mudanças rápidas (Spector et al., 2013). Por esse motivo, um dos objetivos básicos da educação é o desenvolvimento de competências de resolução de problemas (Spector et al., 2013).

A resolução de problemas é definida como a capacidade do indivíduo de compreender um problema para o qual não possui uma solução clara e resolvê-lo (Bellanca, 2013). McGregor (2007, pág. 240) afirma que a reflexão é eficaz no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, listando as etapas da resolução de problemas:

1. Esclarecer a natureza do problema ou tarefa a ser resolvida;
2. Identificar o que é importante;
3. Considerar maneiras alternativas pelas quais o problema poderia ser resolvido;
4. Decidir quais as estratégias ou táticas a usar;
5. Planeamento detalhado para alcançar a estratégia / táticas decididas (na etapa 4), identificando as etapas necessárias e sequenciar os passos;
6. Executar a abordagem escolhida;
7. Refletir se o processo de trabalho em direção à solução está a funcionar;
8. Na conclusão percebida da tarefa, comunicar a natureza da resolução;
9. Avaliar a qualidade da resolução desenvolvida por comparação com as intenções da tarefa, comparação com as resoluções dos outros para a mesma tarefa, considerando o modo como o processo e o produto ou resultado poderiam ser melhorados;
10. Ligar o processo de raciocínio usado a outras formas e contextos da vida real.

No entanto, mesmo o criador da teoria da aprendizagem experiencial, John Dewey (1933), reconheceu que a experiência em si mesma nem sempre é educativa. Mais recentemente, não se tornou evidente que a aprendizagem relacionada a um projeto estivesse relacionada à retenção da aprendizagem (Bacon & Stewart, 2006). Verificou-se que a conclusão bem-sucedida de tarefas de resolução de problemas não é um indicador válido da compreensão conceptual dos educandos sobre conceitos subjacentes, e experiências de aprendizagem sem reflexão explícita podem não promover a aprendizagem académica. Para aprender com sucesso nas atividades experienciais, o processo de aprendizagem deve ser rigorosamente planeado para incorporar vários aspetos do ciclo de aprendizagem. Portanto, é importante entender como as atividades de aprendizagem

experiencial podem apoiar e aprimorar os ambientes de aprendizagem se quisermos implementá-las de maneira eficaz.

As decisões das instituições de ensino superior sobre o tipo de objetivos de aprendizagem e a pedagogia da sala de aula que eles incorporam, como atividades de aprendizagem experiencial, refletem uma filosofia educacional subjacente com base nas teorias de aprendizagem correspondentes. Esses tipos de atividades de aprendizagem experiencial enquadram-se na estrutura da teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (2015), que afirma que a aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. A teoria de Kolb, no entanto, não responde à questão de quão bem, da perspetiva dos educandos, a atividade de aprendizagem oferece uma oportunidade para a conclusão de cada um dos quatro estágios essenciais do ciclo de aprendizagem de Kolb (Young et al., 2008).

Importa, por isso, compreender como a implementação de uma aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo de modo a se entender melhor como o ambiente de aprendizagem experiencial afeta o processo de aprendizagem, observando a sua aplicação num contexto de resolução de problemas.

1.6.2 A seleção de atividades de aprendizagem experiencial em Marketing

Os profissionais de *Marketing* e académicos debatem e procuram identificar os componentes críticos da educação em Marketing, em particular que competências e conhecimentos os licenciados devem ter para garantir emprego e se transformarem em profissionais de *Marketing* competentes (Melaia et al., 2008).

Estes profissionais são empregados num amplo espectro de setores, apresentando desafios para dotar os educandos com todas as competências necessárias para serem empregáveis (Kelley & Bridges, 2005). Isso leva a uma busca constante pela melhor combinação de competências que os preparem para as suas carreiras profissionais (Walker et al., 2016).

Vários estudos desenvolveram estruturas de competências profissionais de Marketing (Walker et al, 2016).

Um estudo australiano pesquisou 14 universidades australianas analisando 59 planos curriculares de cursos e concluiu que a resolução de problemas, comunicação, planeamento e organização eram competências chave (Walker et al, 2016). Uma ampla gama de competências genéricas desejáveis foi identificada por empresas australianas, incluindo comunicação, trabalho em equipa, identificação de problemas, desenvolvimento de soluções e estratégias, adaptabilidade, criatividade, alfabetização, numeracia, gestão do tempo, gestão de recursos, recolha, análise e organização de informação, estar aberto a novas ideias, gestão da aprendizagem

pessoal e tecnologia da informação (Field, 2001). No entanto, como apontam as pesquisas com licenciados em contabilidade, além das competências genéricas e pessoais, aos licenciados exigem-se competências funcionais exclusivas da sua profissão escolhida (Walker et al, 2016).

O paradigma que incorpora com sucesso a reflexão e delineia o ciclo de aprendizagem é o modelo de Kolb (2015) descrito anteriormente. Na consideração de uma tarefa de aprendizagem experiencial, os educadores de *Marketing* devem analisar a atividade de acordo com as quatro etapas do modelo de Kolb:

- Experiência concreta: todas as atividades de aprendizagem experiencial devem incluir uma experiência real (a experiência é uma observação direta ou participação em eventos como base do conhecimento).
- Observação reflexiva: o educando pondera os seus sentimentos, reações, perguntas, emoções, observações e julgamentos relacionados à experiência (reflexão é a capacidade de dar um passo atrás, ponderar, questionar e avaliar as próprias experiências e, depois, abstraindo-se deles o conhecimento que é relevante para outras experiências).
- Conceptualização abstrata: conceitos relevantes (conceptualização são teorias e informações aplicadas à experiência, sendo formadas hipóteses provisórias).
- Experimentação ativa: o educando testa e aplica (experimentação é o colocar em prática o que foi aprendido com essa experiência em situações novas que levam a experiências novas).

No entanto, a literatura não mostrou como o ensino presencial baseado na sala de aula e a abordagem da aprendizagem experiencial são combinados para o ensino de um curso de licenciatura de Marketing levantando duas questões-chave de investigação:

1. Como combinar instruções face a face em sala de aula com projetos experienciais baseados em casos numa Licenciatura em *Marketing*?
2. Quão eficaz é esse tipo de abordagem na promoção da aprendizagem?

Capítulo 2 – Pensamento reflexivo na aprendizagem

As instituições de ensino superior enfrentam desafios ao educarem os educandos a tornarem-se aprendizes ao longo da vida e profissionais versáteis nos seus próprios campos. Promover e estimular o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida, como resolução de problemas e pensamento reflexivo, tornou-se uma meta crucial do ensino superior no século XXI (Dolmans, Loyens & Marcq, 2016). De acordo com a declaração de Bolonha, a aprendizagem e o estudo bem-sucedidos no ensino superior devem envolver os educandos na aprendizagem profunda (Asikainen, 2014).

As competências de reflexão precisam ser prioridade para os educandos como estágio inicial de adaptação ao estilo de aprendizagem no ensino superior (Aryani et al., 2017). Neste sentido precisam ser aprimoradas o mais cedo possível, familiarizando-os e dando-lhes uma estratégia de aprendizagem que os incentive a pensar 'por que' e 'como' em vez de simplesmente perguntar 'o quê'. O processo de raciocínio sobre 'por que' e 'como' faz com que os educandos aprendam a refletir e adquiram conhecimento de maneira significativa, aplicando o conhecimento em vez de apenas conhecer, analisar e sintetizar o conhecimento em situações da vida real de modo que lhes permite coavaliar o que já entenderam e o que não entenderam (Aryani et al, 2017).

As abordagens de aprendizagem presumem que a aprendizagem está relacionada com as exigências percebidas do ambiente de aprendizagem e não são vistas como características puramente pessoais (Nijhuis, Segers & Gijselaers, 2005). Para facilitar a aprendizagem pretendida é, assim, necessário ter um modelo de aprendizagem a partir do qual um cenário de aprendizagem que envolva uma reflexão e uma atividade de aprendizagem possa ser construído (Aryani et. al., 2017).

Um dos modelos de aprendizagem é o da aprendizagem reflexiva. O modelo de aprendizagem reflexiva é um modelo que enfatiza um processo de pensamento baseado na autorreflexão, experiência passada e intenção futura (Morrow, 2009).

Na literatura sobre pensamento reflexivo, dependendo da ênfase na teoria ou prática, as definições de pensamento reflexivo variam na articulação filosófica, como em John Dewey, com as formulações a partir de perspetivas baseadas na prática, como a pesquisa em ação, construtos desenvolvidos por Schön, ou o uso da reflexão de Kolb na aprendizagem experiencial (Langer, 2002). Deste modo, importa, desde, já, compreender o que é pensamento, reflexão e pensamento reflexivo.

A definição geral de pensamento inclui três ideias básicas:

1. O pensamento sendo cognitivo é deduzido pelo comportamento. Ocorre internamente na mente ou no sistema cognitivo, e deve ser inferido indiretamente.

2. Pensar é um processo que envolve alguma manipulação ou conjunto de operações sobre o conhecimento no sistema cognitivo.
3. O pensamento é dirigido e resulta em comportamento que resolve um problema ou é direcionado à solução (Mayer, 1992: 7).

O ato de pensar começa com um problema, a solução do problema transforma-se num objetivo para o indivíduo, e esse objetivo direciona o pensamento do indivíduo (Demirel et al., 2015). Nesse sentido, a resolução de problemas é um tipo de pensamento eficaz (Demirel et. al, 2015).

O conceito de reflexão é representado por uma série de palavras diferentes: reflexão, aprendizagem reflexiva, escrita reflexiva e prática reflexiva.

A reflexão, como processo, parece estar em redor da noção de aprendizagem e pensamento. Nós refletimos com o objetivo de aprender algo, ou aprendemos como resultado da reflexão. Aprendizagem reflexiva simplesmente enfatiza a intenção de aprender como resultado da reflexão. O conteúdo da escrita reflexiva é uma representação do processo num meio escolhido, neste caso, a escrita. Ao fazermos uma representação da reflexão pessoal moldamos e modelamos o conteúdo da nossa reflexão de diferentes maneiras e aprendemos, também, com o próprio processo. Por outras palavras, existe uma aprendizagem secundária.

Prática reflexiva é uma expressão que entrou em uso principalmente como resultado do trabalho de Donald Schön (1983, 1987). O primeiro livro de Schön era, na verdade, chamado de 'O praticante reflexivo'. Prática reflexiva enfatiza o uso da reflexão em atividades profissionais ou outras atividades complexas como forma de lidar com situações mal estruturadas e/ou imprevisíveis. A ideia da prática reflexiva foi desenvolvida inicialmente em enfermagem e formação de professores e está cada vez mais a ser aplicada em todas as profissões. É, em essência, uma forma profissionalizada de aprendizagem refletiva. Nós refletimos, geralmente, com o objetivo de alcançar um resultado ou para algum propósito. Podemos, no entanto, simplesmente ser reflexivos e um resultado emergir inesperadamente. A reflexão é uma atividade que aplicamos a questões mais complexas.

2.1 Reflexão e pensamento reflexivo segundo Dewey

Dewey é um dos autores mais referenciados em livros e artigos sobre reflexão, formação de educadores e a aprendizagem dos educandos. Por esse facto, ele é considerado o autor do conceito de pensamento reflexivo como um aspeto da aprendizagem e educação (Kember et al., 2000).

Dewey (1933) definiu reflexão como "uma consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustentam e a posterior conclusão a que

ela tende" (p. 9). A visão de Dewey da aprendizagem reflexiva englobava duas ideias inter-relacionadas: "um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, na qual o pensamento se origina; um ato de procurar, inquirir, encontrar material que resolva a dúvida, resolver e dispor da perplexidade" (p. 12).

Segundo Dewey, a reflexão contribui para o crescimento pessoal uma vez que é o meio como nos libertamos de um único ponto de vista e os possíveis efeitos negativos que daí advêm. Através da reflexão pode-se reformular os problemas de várias maneiras, pensar em pontos de vista alternativos e mudar as perspetivas.

Dewey (1933) afirmava que a qualidade da educação só pode ser melhorada através da sua reestruturação por via do pensamento reflexivo. O objetivo do pensamento reflexivo é o de emergir com uma solução melhor para um problema encontrado; portanto, a competência de resolução de problemas é uma das competências a serem requeridas e desenvolvidas pelos indivíduos. Nesse sentido, o pensamento reflexivo pode ser efetivamente observado durante o processo de resolução de problemas (Can, 2015).

A definição de Dewey de pensamento reflexivo considera as ações para encontrar e resolver problemas (Dewey, 1933, pág. 9). Para este autor a reflexão tem como objetivo o de lidar com situações confusas e problemáticas. Envolve, não apenas, uma sequência de ideias, mas uma ordem consecutiva de tal modo que uma ideia determina a seguinte no seu resultado mais adequado. Por sua vez, cada resultado retoma ou refere-se aos seus predecessores (Dewey, 1933, pág. 4).

Dewey (1933) enfatizou como pré-requisito para adquirir competências na resolução de problemas o desenvolvimento da capacidade de pensamento reflexivo. Isto pode ser feito apenas com o reformular de experiências já vivenciadas e a aquisição de novas experiências (Kolb & Kolb, 2009).

A presença de uma experiência é o ponto de partida para o pensamento reflexivo de acordo com Dewey o qual viria a postular uma abordagem de seis fases para a investigação no livro 'The theory of inquiry' (Dewey, 1938b, pág. 105). As seis fases da investigação são muito semelhantes às do pensamento reflexivo:

1. As condições antecedentes à pesquisa a que designou de situação indeterminada: uma situação indeterminada dará origem a um questionamento;
2. A definição de um problema: a situação indeterminada torna-se numa situação problemática. O problema representa a transformação parcial, através da investigação da situação problemática, numa situação definida. O modo como o problema é concebido determinará as possíveis situações aceitáveis;
3. A determinação de uma solução para o problema: uma possível solução relevante é, então, sugerida pela determinação das condições factuais resultantes da observação. Neste decorrer, as ideias que emergem são, na verdade, consequências / previsões antecipadas do que ocorrerá quando determinadas operações forem executadas sob determinadas condições observadas. A sugestão da solução torna-se uma ideia de solução quando examinada quanto à sua capacidade de resolver a situação. Esta análise toma a forma de raciocínio;

4. Raciocínio: a necessidade de desenvolver o significado do conteúdo das ideias na relação entre elas, num processo em que se opera com símbolos, é o que define e constitui o raciocínio. Através do raciocínio emergirão as operações que podem ser operacionalizadas, testando-as;
5. O caráter operacional dos significados dos fatos: as ideias são operacionais no sentido de instigarem e dirigirem operações futuras de observação. São propostos planos de ação sob determinadas condições que permitirão alcançar novos factos, organizando-os;
6. Senso comum e investigação científica: em ciência como os significados são determinados na base da sua relação, estas relações tornam-se o objeto da investigação.

Como estudioso de Dewey, Carol Rodgers (2002) escreveu: "a função da reflexão é fazer sentido, formular relações e continuidades... A criação de significado a partir da experiência está no cerne do que significa ser humano. É o que nos permite dar sentido e atribuir valor aos eventos das nossas vidas."

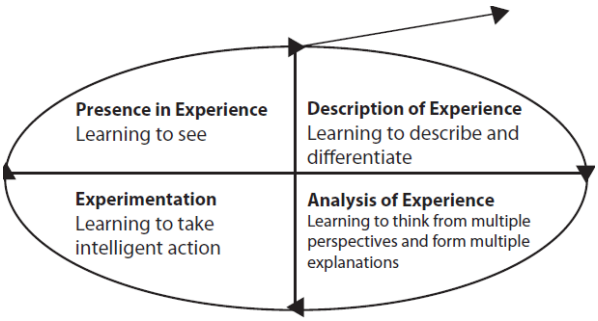
Rodgers (2002) identifica quatro princípios para uma reflexão significante:

- Reflexão como conexão: Dewey viu a experiência e a reflexão como os elementos essenciais da aprendizagem. Como Rodgers escreve, a reflexão é um processo de construção de significado que move o educando de uma experiência para a próxima com uma compreensão mais profunda da sua relação e conexões a outras experiências e ideias. É o fio condutor que possibilita a continuidade da aprendizagem. A reflexão é fundamental para a aprendizagem integrativa, isto é, a capacidade dos educandos de integrarem a aprendizagem ao longo de semestres e disciplinas, e para verem as conexões entre as suas disciplinas e as suas atividades pessoais, família e vida da comunidade.
- Reflexão como sistemática e disciplinada: muitas pessoas pensam na reflexão como vaga e não estruturada. No entanto, Rodgers, baseando-se em Dewey, argumenta que "a reflexão é sistemática, rigorosa e uma forma disciplinada de pensar, com raízes na investigação científica." Rodgers apresenta a estrutura de Dewey para um processo reflexivo ideal, passando da experiência à sua descrição, depois à análise e finalmente à aplicação do *insight* ao desenvolvimento de novas ações experimentais.
- Reflexão como pedagogia social: talvez a imagem mais familiar de reflexão seja individual e solitária. Mas Dewey sugere que a reflexão significativa muitas vezes acontece na comunidade, na conversa e interação com outras pessoas.
- Reflexão como uma atitude para com a mudança: a reflexão não é apenas cognitiva, mas afetiva, envolvendo atitudes como abertura, curiosidade e prontidão para reconsiderar ideias de longa data sobre si mesmo e o mundo. Reflexão, segundo Rodgers, envolve atitudes que valorizam o pessoal e o crescimento intelectual de si mesmo e dos outros.

Como vimos, segundo Rodgers (2002) reflexão é uma forma estruturada e rigorosa de pensar, baseada na investigação científica. Assim sendo, a experiência marca o primeiro estágio no ciclo reflexivo; uma reflexão cuidadosa passa da descrição para a análise, experimentação, e de volta para uma experiência mais significante. Rogers identifica, assim, o ciclo da reflexão (Figura 10):

Figura 10

O Ciclo Reflexivo



Fonte: Rodgers, 2002, pág 235

Assim sendo, a reflexão começa com a experiência, a nossa interação física, mental ou virtual com o mundo. Como podemos perceber apenas ao que prestamos atenção, Dewey incentiva a desacelerar e a estar mais presente na experiência.

Na fase seguinte, descrição da experiência, os educandos descrevem a experiência em detalhe, incluindo respostas afetivas. Nesta fase uma observação completa é chave, sendo dos aspetos mais desafiadores da reflexão o garantir que uma fundamentação baseada na descrição em evidências específicas.

Segue-se a análise da experiência. Na etapa seguinte do ciclo geraram-se explicações enquanto se aproxima a atenção ao detalhe. O educando procura fontes de ideias além de si mesmo para aprofundar a compreensão da própria experiência. Sintetizar informações e derivar significado da interação entre teoria e prática são tarefas essenciais.

O quarto estágio do ciclo é a experimentação. Este estágio não pode ser esquecido. Como Dewey sugere a reflexão deve incluir a ação. Para o autor a reflexão deve levar à ação responsável e experimentação.

Rodgers destaca, assim, a ligação entre investigação e reflexão. A autora destaca o valor da reflexão para o aprofundamento da investigação dos educandos sobre os principais conceitos académicos. Além disso, a reflexão pode envolver os educandos em investigação recursiva sobre a natureza da aprendizagem e o seu próprio desenvolvimento como aprendizes.

Para concluir, Rodgers (2002, pág. 851) lista as seis fases do pensamento reflexivo derivadas dos escritos de Dewey:

1. A presença de uma experiência;
2. Interpretação espontânea da experiência;
3. Nomear o (s) problema (s) ou a (s) questão (ões) que surgem da experiência;
4. Gerar possíveis explicações para o (s) problema (s) ou questão (s) colocada (s);
5. Ramificar as explicações em hipóteses completas;
6. Experimentar ou testar a hipótese selecionada.

Os especialistas em educação viriam a apontar alguns problemas relacionados ao trabalho de Dewey na sua definição de pensamento reflexivo e nas suas interpretações. A primeira questão é se a reflexão é limitada a processos de pensamento sobre ação, ou é mais inextricavelmente ligado à ação. Por outras palavras, é contestado se o pensamento reflexivo é uma ação proativa ou reativa por natureza. A segunda questão refere-se ao referencial temporal dentro do qual a reflexão ocorre, e se é relativamente imediato e a curto prazo, ou melhor, mais estendida e sistemática, como Dewey parece sugerir. A terceira questão tem a ver com a reflexão ser pela sua própria natureza centrada no problema ou não.

A obra de Schön permite-nos explorar as possíveis respostas a estas questões.

2.2 Reflexão na ação segundo Schön

Assim como Dewey tem sido fundamental para entender a natureza da reflexão, Donald Schön tem sido fundamental para entender a natureza da reflexão prática (Spalding e Wilson, 2002: 1395). Schön definiu vários tipos de comportamento reflexivo (1983).

O primeiro, saber em ação (Schön, 1983, pág 50), refere-se à capacidade de responder automaticamente ao inesperado. Refere-se às rotinas familiares da ação. Refere-se a ações de rotina que são executadas com competência.

Um segundo tipo, reflexão na ação, *reflection in action* (Schön, 1983, pág. 54), o indivíduo permite-se experienciar surpresa e confusão numa determinada situação a qual considera como indefinida e incerta. Reflete, assim, sobre o fenómeno baseando-se em conhecimento prévio implícito ao seu comportamento. É, também, a capacidade de mudar de rumo em relação ao planeado por necessidade. Neste caso consideram-se imediatamente

alternativas e fazem-se as transições / alterações necessárias ao lidar com situações de incerteza, instabilidade e conflito.

O terceiro tipo de comportamento reflexivo, reflexão sobre a ação, *reflection on action*, (Schön, 1983, pág. 277) ocorre após a ação quando se identificam momentos críticos sobre o que correu bem e o que precisa ser refinado. Este estágio solicita reflexão sobre a ação quando, por exemplo, um educador analisa a instrução, reconceptualiza as suas suposições sobre os educandos e os seus entendimentos e planeia refinar ou reforçar a lição anterior durante a próxima aula (Danielson, 2002).

Pela própria natureza a reflexão sobre a ação ocorre algum tempo após as decisões e eventos que estão a ser objeto de reflexão. É provável, entretanto, que a reflexão na ação tenha ocorrido enquanto os eventos decorriam. Dewey, ele próprio, também falou de ação reflexiva, presumivelmente abordando a implementação de soluções uma vez que os problemas foram pensados.

Uma outra questão relacionada com as ligações entre pensamento reflexivo e ação concerne ao referencial temporal dentro do qual ambos ocorrem. A reflexão na ação envolve refletir e fazer, o que implica que o educando atingiu um estágio de competência no qual é capaz de pensar conscientemente sobre o que está a acontecer e modificar as ações no imediato. Outros tipos de reflexão envolvem o olhar para trás sobre a ação algum tempo depois de esta ter ocorrido.

Schön (1983) enfatizou que na reflexão na ação ambos, educadores e educandos, precisam conduzir um pensamento aprofundado durante o processo; na reflexão sobre a ação precisam refletir sobre o planeamento e o ensino. Embora conduzam atividades educacionais e instrucionais, os educadores devem assumir papéis importantes no uso do pensamento reflexivo. Os educadores devem poder colocar questões para incentivarem os educandos a discutirem diferentes estilos de pensamento (McGrath & Higgins, 2006).

A visão de Schön sobre o pensamento reflexivo está de acordo com a descrição de Dewey de reflexão. No entanto, de acordo com Schön, a reflexão na ação é uma condição necessária para se tornar, por exemplo, um educador profissional. Schön (1983) liga a reflexão e a experiência através do seu conceito de reflexão na ação como "... no local emergindo, criticando, reestruturando e testando compreensões intuitivas de fenómenos experimentados ..." (pp. 241-242).

No que diz respeito à reflexão e resolução de problemas, embora haja algum consenso de que a reflexão está centrada no encontrar soluções para problemas, podem ser levantadas questões sobre se a resolução de problemas deve ser considerada uma característica inerente da reflexão. Alguns proponentes argumentariam que, por lógica ou prática, a natureza essencial é pensar sobre a ação. Isso pode envolver o processamento durante um evento de grupo, ou *debriefing* após uma determinada experiência com a finalidade de desenvolver perceções em termos de uma compreensão mais clara das relações entre o que aconteceu, os propósitos pretendidos, e as dificuldades que surgiram. Certas abordagens rotuladas como reflexivas empregadas atualmente, como o uso de

diários ou discussões em grupo após experiências práticas, embora encorajem reação à prática, muitas vezes não são deliberadamente direcionados para a solução de problemas práticos específicos (Hatton & Smith, 1995).

2.3 A hierarquia de reflexão: reflexão superficial e profunda

Marton & Säljö (1976a) identificaram duas abordagens distintas que os educandos seguiram ao executarem tarefas normais de aprendizagem, como a leitura de artigos académicos. No seu estudo fenomenográfico da aprendizagem, um grupo de educandos procurou ativamente o significado da tarefa de leitura, avaliando as evidências apresentadas e as conclusões tiradas e, em seguida, relacionou os principais pontos do artigo ao seu próprio conhecimento e experiência anteriores.

Os educandos que se concentraram no objetivo e significado subjacentes do artigo foram classificados como usando uma abordagem profunda de aprendizagem. Supunha-se que as abordagens de aprendizagem profunda facilitavam não apenas a capacidade de entender o material, mas também de aplicar as informações aprendidas.

Por outro lado, o outro grupo de educandos concentrou-se em fatos e ideias para memorizar o que consideravam importante e o que seria necessário reproduzir no final da atividade. Essa abordagem superficial da aprendizagem permitiu que os educandos fornecessem detalhes das leituras, mas que não conseguissem entender as ideias principais do artigo. Embora a aprendizagem superficial satisfaça os requisitos de aprendizagem, é uma abordagem relativamente passiva e usa competências cognitivas de baixo nível que não exigem a reflexão cuidadosa necessária para incentivar uma aprendizagem maior. Embora possa resultar numa boa memorização de termos e conceitos, é menos útil para uma compreensão mais profunda do material ou de como as informações são aplicadas.

Numa publicação relacionada, Marton & Säljö (1976b) encontraram diferenças semelhantes nos processos de estudo, mas também descobriram que os educandos mudaram os seus processos de estudo de acordo com a sua perceção dos requisitos. Os autores descobriram que o processamento profundo pode ser alterado para processamento superficial ao colocar o tipo de perguntas que o provocam.

Marton & Säljö (1976b) sugeriram que os educandos que adotam uma abordagem profunda para estudar assumem um papel ativo e veem a aprendizagem como algo que eles próprios controlam ou definem (há uma intenção); aqueles que adotam uma abordagem superficial para estudar assumem um papel passivo e veem a aprendizagem como algo que simplesmente acontece. Essa ideia foi elaborada identificando-se as seguintes cinco diferentes conceções de aprendizagem entre os educandos suecos:

1. Aprendizagem como aumento do conhecimento;

2. Aprendizagem como memorização;

3. Aprendizagem como aquisição de fatos, procedimentos, etc., que podem ser retidos e / ou utilizados na prática;

4. Aprendizagem como abstração de significado;

5. Aprendizagem como processo interpretativo que visa a compreensão da realidade (p. 19).

Säljo descreveu as conceções 1 a 3 como conceções reprodutivas de aprendizagem e as conceções 4 e 5 como conceções reconstrutivas.

Van Rossum & Schenk (1984) descobriram que os educandos com conceções reprodutivas de aprendizagem tendem a usar uma abordagem superficial para estudar, enquanto os educandos com conceções reconstrutivas tendiam a usar uma abordagem profunda para estudar. Assim, as abordagens de estudo que os educandos adotam na aprendizagem parecem estar ligadas às suas conceções de aprendizagem.

Desde o trabalho inicial de Marton & Säljö as duas abordagens de aprendizagem, ou seja, profundas e superficiais, foram descritas como diferentes no grau de motivação e estratégia envolvidas no processo de aprendizagem. Esses dois elementos estão inter-relacionados: motivação refere-se às razões pelas quais os educandos abordam as suas tarefas de aprendizagem; estratégia refere-se ao modo como abordam a realização da tarefa de aprendizagem.

As abordagens profundas e superficiais à aprendizagem são vistas como uma combinação das intenções (ou motivos) e as atividades de aprendizagem que os acompanham. Uma abordagem superficial à aprendizagem geralmente é definida como uma intenção de reproduzir o conteúdo, com os processos de aprendizagem caracterizados por memorização. Uma abordagem profunda à aprendizagem foi descrita como a intenção do educando de entender o conteúdo conjuntamente com os processos de relacionar e estruturar ideias, procurando princípios subjacentes, ponderando evidências e avaliação crítica do conhecimento (Loyens et al., 2008).

No que respeita à motivação, a teoria sugere que abordagens de aprendizagem superficial e profunda se referem à motivação extrínseca e intrínseca dos educandos, respetivamente (Biggs, 2003). Ou seja, a motivação extrínseca envolve a realização de uma atividade para atingir algum resultado separável, como uma nota ou aprovação do educador. Os educandos de aprendizagem superficial concentram-se nas exigências da avaliação e tentam fornecer o que a tarefa exige, exibindo assim motivação extrínseca. Por outro lado, a motivação intrínseca ocorre quando os educandos concluem uma tarefa porque é interessante e / ou desafiadora, e não apenas pelo resultado ou pela recompensa obtida.

Abordagens à aprendizagem de natureza estratégica (Entwistle & Peterson, 2004) ou realizadora (Biggs, 1987) foram, igualmente, identificadas, referindo-se ao modo como os educandos organizam os seus

estudos, estudando de acordo com o método de avaliação. Conceptualmente, a abordagem de realização / estratégica difere na abordagem profunda e superficial: estas últimas descrevem os modos como os educandos se envolvem na aprendizagem; as primeiras tratam o modo como os educandos organizam a sua aprendizagem (Van Thournout et al., 2014).

Então, por que ocorre uma das abordagens de aprendizagem e não a outra?

Desde os primeiros estudos de Marton & Säljö tem sido evidente que o ambiente do ensino-aprendizagem tem um efeito sobre as abordagens dos educandos para a aprendizagem. Ou, para ser mais preciso, as experiências dos educandos no ambiente de ensino-aprendizagem estão relacionadas com as abordagens dos educandos para aprender (Parpala et al., 2010). As abordagens de aprendizagem são, portanto, vistas como específicas do contexto (Entwistle & Peterson, 2004). Em geral, perceções positivas sobre o ambiente ensino-aprendizagem foram relacionadas a uma abordagem profunda para a aprendizagem e, respetivamente, perceções negativas à abordagem superficial da aprendizagem (Parpala et. al., 2010).

Biggs (2003) sugere que o objetivo genérico de um bom ensino é incentivar os educandos a utilizarem uma abordagem profunda da aprendizagem e desencorajar o uso de uma abordagem superficial. As abordagens dos educandos à aprendizagem, isto é, a aprendizagem profunda e superficial, que descreve o processo de aprendizagem, parecem apropriadas para avaliar e rastrear as pedagogias educacionais usadas na sala de aula.

Biggs (1987) argumentou que os educandos diferem em termos de quando e sob que condições aplicariam uma abordagem profunda versus superficial na aprendizagem. Desenvolvem, assim, a teoria das abordagens dos educandos à aprendizagem, enfatizando o contexto ou ambiente de aprendizagem em que a aprendizagem ocorre, e o seu efeito no nível de aprendizagem que ocorre como resultado.

Especificamente, um educando envolvido numa abordagem superficial da aprendizagem vê a tarefa como uma exigência a ser cumprida ou como uma imposição para alcançar uma meta; vê os vários aspetos da tarefa como sendo discretos e independentes uns dos outros; prefere resolver a tarefa rapidamente; não se preocupa em vincular significados pessoais ou outros significados bem enraizados à tarefa; depende da memorização; e está mais preocupado com os aspetos do nível básico.

A aprendizagem superficial é mais provável ocorrer quando a aprendizagem é isolada da prática ou do mundo real (Young et al., 2008). Simultaneamente, os educandos de aprendizagem superficial tendem a ser altamente dependentes do educador para aprender e se ater apenas às leituras atribuídas. Além disso, a motivação ao nível superficial está positivamente relacionada às suas estratégias de estudo ao nível superficial. Por exemplo, estratégias de aprendizagem como memorização ou ensaio mecânico são usadas com o objetivo de ter um bom desempenho num exame ou concluir tarefas sem pensar no objetivo ou em relacioná-lo para contextos mais amplos. A aprendizagem tende a ser muito compartimentada e consiste, principalmente, em factos isolados que não são vinculados pelo educando.

Por outro lado, os educandos que se dedicam à aprendizagem profunda estão interessados na tarefa em si e gostam de concluir a tarefa; buscam o significado inerente da tarefa; tornar a tarefa pessoal, atribuindo significado tanto numa perspetiva pessoal quanto numa perspetiva do mundo real e tentam aplicar teorias à tarefa criando hipóteses testáveis.

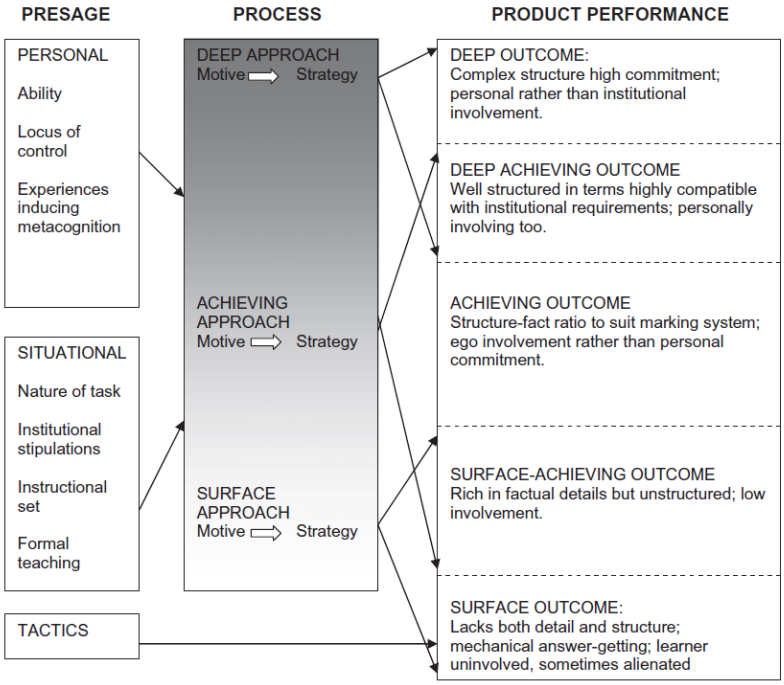
Os educandos com uma aprendizagem profunda estão ansiosos por irem além do plano de estudos e adquirirem novos conhecimentos sobre assuntos que consideraram interessantes. As estratégias são focadas no entendimento e incorporação de atividades do tipo pensamento crítico, reflexão, elaboração e organização para compreender o material ou a experiência. Essas estratégias de estudo proporcionam satisfação pela compreensão de um assunto e são estimuladas pela motivação intrínseca.

As abordagens dos educandos para a aprendizagem não são consideradas disposições estáveis. É possível que o mesmo educando use abordagens superficiais e profundas ao processar o material numa unidade curricular ou em várias. Assim, descobriu-se que a motivação do educando e as estratégias de aprendizagem são sensíveis a variáveis contextuais no ambiente de ensino e aprendizagem, nomeadamente caraterísticas do método de ensino, o modo como os educandos percecionam o contexto de aprendizagem e fatores situacionais dos próprios educandos (Kember et al., 1997). Baeten et al. (2010) concluíram que muitos desses fatores estão interligados e que ainda pouco se sabe sobre como se relacionam entre si e diferem entre diferentes ambientes de aprendizagem.

A estrutura 3P de John Biggs (1987) desconstroi a complexa relação entre os educandos, o contexto académico e o desempenho dos educandos numa relação *Presage – Process – Product Performance*. *Presage* refere-se a atributos pessoais e situacionais do ensino-aprendizagem. Biggs (1987) apresenta as relações contingentes de situação entre o educando, o educador e as circunstâncias educacionais (Figura 11) para explorar a natureza dinâmica da relação ensino-aprendizagem.:

Figura 11

A Estrutura 3P de Biggs



Fonte: Biggs, 1987, pág. 96, figura 6.5

Os fatores pessoais e situacionais no lado esquerdo da Figura moldam as abordagens de aprendizagem (superficial, realização e profunda). Cada abordagem de aprendizagem tem dois componentes: um estilo duradouro e uma estratégia adaptada ao contexto de ensino-aprendizagem. Portanto, a propensão de um educando se adaptar é afetada pelo seu estilo duradouro e se as circunstâncias educacionais aumentam os valores inatos de esforço, humildade e capacidade cognitiva (Li, 2003).

Desempenho (no lado direito) classifica as avaliações em termos da sua relação estrutura-fato / detalhe. Estrutura refere-se ao quadro teórico de uma disciplina, os seus pressupostos e conceitos subjacentes. Fato / detalhe é o conteúdo detalhado construído por meio da estrutura. Este conteúdo pode mudar para refletir as mudanças nas circunstâncias (Biggs, 1987).

Os educandos com uma abordagem superficial (coluna no centro da Figura) percebem o conhecimento como pedaços de informação a serem adquiridos, armazenados e recuperados. Eles compartimentam o conhecimento e não conectam esses compartimentos num todo relacional (Wang & Byram, 2011). Educandos com abordagens superficiais focam-se no detalhe / fato sem questionar premissas prévias. Em contraste, os

educandos com abordagens profundas consideram o conhecimento como o potencial de mudar a forma como percebem o tópico e talvez a si próprios. O seu conhecimento integrado, ou a perspetiva relacional da totalidade, implica que eles se envolvem mais com detalhes de estrutura / razões de fato (Wang & Byram, 2011).

Educandos com uma abordagem de realização, localizados a meio caminho entre os educandos com uma abordagem superficial e profunda, não experimentam a construção do conhecimento por medo de comprometer o desempenho. Estes traços refletem fatores situacionais em vez de traços de personalidade.

2.3.1 O papel da reflexão na aprendizagem

A consideração da reflexão na aprendizagem em Moon (1999) sugere que a reflexão está envolvida em algumas formas de aprendizagem, mas provavelmente não todas.

Uma abordagem superficial é caracterizada pela tentativa de memorizar os fatos. Moon (1999) ligou a ideia das abordagens à reflexão na proposição de um *continuum* de superficial à abordagem profunda para aprender. Neste modelo, a aprendizagem é concebida como uma sequência de estágios de 'notar superficial' (perceber, observação superficial), 'dar sentido', 'trabalhar com sentido' e, finalmente, 'aprendizagem transformadora', que indica o fim do *continuum* na abordagem profunda.

No último estágio, o educando está disposto a modificar amplamente a sua estrutura cognitiva e é capaz de avaliar as fontes do seu conhecimento e o seu processo de aprendizagem.

Podemos identificar, assim, quatro modos pelos quais a reflexão é envolvida na aprendizagem.

Primeiro, a reflexão está envolvida no processo significante de aprender quando um educando adota uma abordagem profunda. Em termos dos estágios de aprendizagem descrito acima, implicaria que a reflexão estivesse cada vez mais envolvida desde o estágio de 'dar sentido', através de 'trabalhar com sentido' para 'aprendizagem transformadora'.

Em segundo lugar, a reflexão está envolvida quando a aprendizagem é representada de forma significante (por exemplo, por escrito, oralmente, etc.) uma vez que temos de modificar as ideias para representá-las. O processo de modificação envolve levar em consideração a finalidade e o formato da representação, bem como o reformular dos entendimentos atuais. Muitas vezes, há uma maior compreensão das ideias, uma vez que tenham sido representadas.

Os dois modos seguintes em que a reflexão está relacionada à aprendizagem são os pólos de outro *continuum*.

O terceiro modo pelo qual a reflexão está envolvida na aprendizagem está na 'atualização da aprendizagem' (Moon, 1999). Neste modo não há um material novo de aprendizagem imediato, mas ideias

aprendidas de uma forma relativamente não significante, reconsideradas à luz de mais experiências ou experiências anteriores diferentes (isto é, são revistas com diferentes quadros de referência). Desta forma, a aprendizagem significante torna-se mais significante (‘aprofundada’). Em termos mais substanciais, ‘atualizar’ pode ser visto como o processo de educação tradicional de adultos. Normalmente, a aprendizagem anterior, isto é, caracterizado por uma coleção de dados relativamente factuais e não vinculados à teoria é revista e recontextualizada à luz de uma forma mais coerente pelos processos de discussão e crítica.

Na quarta forma em que a reflexão está relacionada à aprendizagem, geramos ideias aparentemente novas e significantes (conhecimento e compreensão) que não estão imediatamente relacionadas ao conhecimento específico existente, embora claramente baseadas no que ‘sabemos’. Esta é a forma de aprendizagem que mais obviamente se chama de ‘reflexiva’. Um exemplo é o de um educando precisar de se lembrar das dificuldades no semestre anterior e relacioná-las com a capacidade de estudo que parece ser exigida. Não é um processo simples, mas de mudança em torno de ideias diferentes (enquadramento e resignificação).

Há uma outra questão importante a considerar na relação entre reflexão e aprendizagem. Na visão do senso comum de reflexão parece inteiramente plausível sugerir que a reflexão ocorre quando o material de aprendizagem é relativamente complexo ou relativamente mal estruturado. No entanto, a estrutura do material de aprendizagem esta relacionado, por implicação, à intenção do educando de alcançar a aprendizagem. É o educando que julga a estrutura do material de aprendizagem em relação ao seu nível atual de compreensão e as suas intenções. Material de aprendizagem que é desafiador e aparentemente mal estruturado para uma pessoa pode ser bem estruturado e um pequeno desafio de aprendizagem para outra.

Em resumo, em termos do material de aprendizagem, dissemos que reflexão ou aprendizagem reflexiva ocorre:

- Quando a aprendizagem é relativamente mal estruturada ou desafiadora para o educando;
- Quando o educando pretende uma aprendizagem significante ou deseja compreender o material por si mesmo.

Ao assimilar um material de aprendizagem novo ocorre a aprendizagem reflexiva quando o material de aprendizagem é desafiador em relação à experiência interna ou a intenção do educando querer entender o material de uma maneira que seja significante para ele (realiza uma abordagem profunda).

Ao aprender a partir da representação da aprendizagem, ocorre a reflexão:

- Quando a representação é um desafio para o educando em resultado da tarefa de representar o material ou apresentar as ideias;

- Quando há uma aprendizagem nova que ocorre como resultado da representação da aprendizagem inicial, representando um novo desafio de aprendizagem.

Quando não há nenhum material de aprendizagem novo e o educando está a tentar desenvolver a sua compreensão com base no que já sabe, a reflexão ocorre:

- Em situações de 'atualização' de ideias existentes, onde o significado é feito a partir de experiências anteriores que não eram necessariamente significativas para o educando;
- Em situações em que há reconsideração de ideias existentes que podem ser significantes para procurar um significado adicional ou mais profundo;
- Onde há uma reflexão geral sem uma intenção específica de fazer significado, mas ocorrem ideias significantes.

A reflexão também parece melhorar as condições de aprendizagem, i.e., a reflexão facilita o bom comportamento de aprendizagem.

2.3.2 Fatores que contribuem para alterações nas abordagens à aprendizagem

Trigwell et al. (1999) mostraram que o ensino focado no educando (ou seja, ensino para o qual o foco está no desenvolvimento intelectual do educando e na promoção da própria construção ativa do conhecimento) está relacionado com a adoção da abordagem profunda para a aprendizagem. Além disso, se os educandos perceberem que o ensino está alinhado construtivamente, os educadores estão entusiasmados e apoiam, os conteúdos são interessantes e relevantes, o educando recebe um *feedback* construtivo e apoio de outros educandos, estes são mais propensos a mostrarem um nível superior de abordagem profunda do que os seus pares cujas perceções são mais negativas (Parpala et al. 2010). Finalmente, há evidências de que a abordagem profunda está relacionada à carga de trabalho percebida, complexidade da tarefa, motivação (Kyndt et al., 2011), autoconfiança e crenças de autoeficácia (Baeten et al. 2010), emoções positivas (Trigwell et al., 2012) e competências cognitivas, como autorregulação (Heikkilaë et al., 2011). No entanto, alguns educandos parecem ser imunes aos efeitos do ambiente de ensino-aprendizagem, pois procuram um entendimento profundo, mesmo embora o ambiente não seja tão favorável (Lindblom-Ylänne & Lonka, 1999).

Postareff et al. (2015) investigaram os fatores que explicam as mudanças na abordagem profunda da aprendizagem. Como fatores que explicam um aumento no *score* da abordagem profunda estão os seguintes:

- Tempo e esforço na unidade curricular dado que esta seria um desafio, pretendendo tirar uma boa nota;
- Quantidade significativa de tempo a ler a bibliografia, tentando apreender o conteúdo principal, estudando sozinho, ativamente em casa.

Para os fatores que explicam a estabilidade, isto é, não há grande variabilidade entre a medição inicial e a posterior, os mesmos autores apontam os seguintes fatores explicativos:

- Estudo principalmente de forma independente, em casa, através da leitura da bibliografia, modo percebido pelo educando como sendo mais eficaz;
- Escrever um diário de aprendizagem ajudou a compreender e a relacionar conteúdo;
- Assistir às palestras e participar nas discussões.

Por sua vez, os fatores que explicam uma diminuição são:

- Pretender apenas aprovar;
- Ficar sem tempo para absorver a quantidade cada vez maior de conhecimento que o curso proporcionava;
- Não saber como deveria estudar para compreender profundamente o conteúdo ou ao que deveria prestar atenção, por não saber o que é importante;
- Não investir tempo ou esforço no estudo do conteúdo;
- Sentir que há pouca informação nova;
- Haver discussão através da qual diferentes pontos de vista são apresentados, mas não ter a coragem de expressar os seus próprios pontos de vista.

O efeito do ambiente de ensino-aprendizagem nas mudanças na abordagem profunda à aprendizagem foi, igualmente, estudado por estes autores. Neste caso, os resultados mostraram que os educandos que mostraram mudanças nas suas pontuações da abordagem profunda não mostraram muitas diferenças em termos da sua experiência no ambiente de ensino-aprendizagem. Assim, os fatores ambientais não forneceram explicações para as mudanças na abordagem profunda. Estes resultados mostram que as experiências dos educandos no ambiente de ensino-aprendizagem ou da qualidade do ensino não explicam as mudanças na sua abordagem profunda da aprendizagem. O único fator relacionado ao ambiente de ensino-aprendizagem que parecia explicar tais mudanças foi o grau de desafio apresentado. Assim, segundo estes autores, pode-se concluir que os fatores individuais forneceram mais explicações para as mudanças na abordagem profunda dos educandos do que os fatores ambientais, pois os educandos dos mesmos cursos variaram mais em termos de como descreveram os fatores relacionados às suas características ou competências individuais.

A disposição para compreender é uma forma mais consistente da intenção de compreender encontrada numa abordagem profunda da aprendizagem (Postareff et al. 2014). Os educandos com tal disposição visam alcançar uma compreensão plena e satisfatória do que estudam. McCune & Entwistle (2011) sugerem que a disposição para compreender é uma característica importante a ser desenvolvida pelos educandos do ensino superior de modo a lidarem com a incerteza e a complexidade da sociedade no futuro. A disposição para compreender contém três elementos centrais:

1. Um uso bem desenvolvido de estratégias de aprendizagem que se concentram em relacionar ideias, o uso crítico de evidências e atenção aos detalhes;
2. Disposição para dedicar o tempo, esforço e concentração necessários para aplicarem as estratégias de aprendizagem com eficácia; e
3. Um sentimento de alerta para o contexto de aprendizagem (McCune & Entwistle, 2011).

A disposição para compreender é um conceito mais amplo do que a abordagem profunda da aprendizagem. Embora uma abordagem profunda descreva a intenção do educando de compreender o conteúdo do estudo e o uso de estratégias eficazes de aprendizagem, como relacionar ideias e usar evidências (Postareff et al., 2014), a disposição para compreender foca-se numa disciplina específica como um todo. Um educando com uma forte disposição para compreender por si mesmo mostra um compromisso emocional de se esforçar continuamente para compreender e monitorizar o desenvolvimento da compreensão dos conteúdos de estudo (McCune & Entwistle, 2011).

O que diferencia especialmente uma disposição para entender de uma abordagem profunda é que a primeira é caracterizada como mais estável (McCune & Entwistle, 2011), enquanto a última foi caracterizada como mais contextual e mutável (por exemplo, Nieminen, Lindblom-Ylänne & Lonka, 2004). No entanto, visões opostas também foram apresentadas, já que a abordagem profunda foi identificada como uma construção relativamente estável (por exemplo, Lietz & Matthews, 2010), mas a conceção dominante parece confiar na visão original do contexto e natureza dinâmica das abordagens apresentadas por Marton & Säljö já em 1976. Uma abordagem profunda para a aprendizagem parece ser difícil de induzir uma vez que uma série de estudos quantitativos mostraram uma diminuição na abordagem profunda após vários períodos de estudo. Alguns estudos mostraram uma diminuição na abordagem profunda após um período de estudo de três anos (Postareff et al., 2014) e outros mostraram uma diminuição após unidades de curso mais curtas (Postareff et al., 2014).

As evidências mostram que induzir uma abordagem profunda à aprendizagem pode ser difícil, mesmo em ambientes de aprendizagem centrados no educando (por exemplo, Gijbels et al., 2008). No entanto, numa série de estudos quantitativos, foi demonstrado que a satisfação com a qualidade de uma disciplina, bem como com uma abordagem centrada no educando adotada pelos educadores, demonstrou melhorar a aplicação de uma

abordagem profunda (Baeten et al., 2010). Além disso, razões individuais, como motivação intrínseca, autoconfiança, fortes crenças de autoeficácia e abertura para a experiência, mostraram aumentar a adoção de uma abordagem profunda (Baeten et al., 2010; Kyndt et al., 2011).

Postareff et al. (2014) desenvolveram um estudo misto com raíz nos resultados quantitativos encontrados na bibliografia anterior. Neste estudo entrevistaram 34 educandos tendo encontrado elementos individuais e contextuais relacionados à abordagem profunda da aprendizagem no que respeita à sua manutenção ou alteração.

No que respeita aos motivos, intenções e estratégias de estudo dos educandos ao descreverem os seus estudos e aprendizagem em geral, os nove educandos cujas pontuações de abordagem profunda permaneceram altas descreveram ter uma forte motivação intrínseca para estudarem no ensino superior. Afirmaram que não bastava apenas aprovarem, mas que almejavam aprofundar o assunto e se desenvolverem como pessoas. Marton & Säljö (1984) encontraram uma categoria semelhante (mudando como pessoa) e van Rossum, Deijkers & Hamer (1985) rotularam outra categoria semelhante como autorrealização.

As descrições destes educandos sobre os seus estudos estavam, portanto, em consonância com os resultados dos dados quantitativos pois refletiam claramente a adoção de uma abordagem profunda para a aprendizagem: a sua intenção era aprender profundamente e formar um todo coerente a partir do assunto, usando estratégias que permitiam a aprendizagem de nível profundo.

Os sete educandos que mostraram uma ligeira diminuição na sua abordagem profunda da aprendizagem descreveram os seus estudos e aprendizagem de forma muito semelhante aos educandos que não mostraram nenhuma diminuição na abordagem profunda. Além disso, todos os sete educandos pareciam ter uma forte motivação intrínseca para os seus estudos universitários. Eles enfatizaram que aprender significa ampliar a compreensão e observar os temas a partir de novas perspetivas. A integração de informações novas com conhecimentos anteriores também foi enfatizada. Todas as descrições dos sete educandos revelaram que eles tinham boas competências de estudo, assim como não mostraram nenhuma diminuição profunda na abordagem. Os educandos afirmaram, por exemplo, que analisaram os assuntos de diversas perspetivas e explicavam os conceitos ou conteúdos centrais pelas suas próprias palavras. A maioria mencionou pesquisa adicional por conta própria e concentrarem-se no que considerou desafiador.

Os 18 educandos que mostraram uma diminuição acentuada da abordagem profunda diferiram mais dos outros dois grupos de educandos. Primeiramente, seis deles descreveram motivadores mais extrínsecos (como a obtenção de um diploma), embora também mencionassem que gostavam de estudar no ensino superior e que na maioria das vezes também se interessavam pelo conteúdo do curso. Em segundo lugar, nem todos os educandos deste grupo descreveram a aplicação de uma abordagem profunda à aprendizagem com a mesma intensidade que os dos outros dois grupos. Por exemplo, uma educanda caracterizou o seu processo de estudo

principalmente como memorização. No entanto, as entrevistas dos outros educandos não refletiram tais problemas. Estes resultados implicam que os motivos, intenções e estratégias de estudo mais variados entre alguns dos educandos deste grupo podem estar relacionados a uma diminuição na sua abordagem profunda da aprendizagem, enquanto os educandos que mostraram uma ligeira ou nenhuma diminuição tiveram um compromisso com a aprendizagem. As entrevistas dos educandos que mostraram uma queda acentuada não refletiram um compromisso tão claro.

No que respeita à regulação da aprendizagem, as descrições dos nove educandos cujas pontuações de abordagem profunda permaneceram altas revelaram que todos eles tinham boas competências de autorregulação. A autorregulação refere-se a processos nos quais os educandos planeiam, monitorizam, controlam e regulam a sua própria aprendizagem (Vermunt, 1998). A autorregulação assemelha-se ao estudo organizado (Entwistle & McCune, 2004), fazendo com que os dois conceitos se sobreponham parcialmente. Por exemplo, as competências de gestão do tempo podem estar relacionadas ao estudo organizado ou à aprendizagem autorregulada. Todos os nove educandos descreveram estabelecer metas para a sua própria aprendizagem e estudar regularmente, em vez de apenas antes de prazos ou exames. Eles queriam aprender profundamente o conteúdo do curso e liam material adicional ou consultavam os seus educadores ou colegas quando tinham dificuldades em compreender o conteúdo. Todos participaram regularmente de palestras, embora a participação fosse voluntária. Assim, eles claramente assumiram a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Todos eles descreveram ter boas competências de gestão do tempo. Alguns desses educandos enfatizaram que se concentraram nos conteúdos mais relevantes e estudaram com eficácia para evitar uma sobrecarga de trabalho. Os resultados das entrevistas apoiam os resultados de estudos anteriores, mostrando que a autorregulação está relacionada a uma abordagem profunda da aprendizagem (por exemplo, Heikkilä et al., 2011). As competências de autorregulação também estão relacionadas ao ritmo de estudo dos educandos, sucesso no estudo e bem-estar (por exemplo, Heikkilä et. al., 2011).

Os 18 educandos cuja abordagem profunda diminuiu nitidamente diferem claramente dos dois outros grupos no que diz respeito às competências de autorregulação. As descrições de cinco educandos refletiram boas competências de autorregulação. As descrições dos 13 educandos restantes não refletiram problemas graves de autorregulação, mas a maioria desses educandos não tinha, por exemplo, definido metas para a sua própria aprendizagem e quatro deles esperavam orientação e apoio concretos do educador. Assim, a falta de regulação interna ou regulação externa caracterizou esses educandos mais do que a aprendizagem autorregulada. Os educandos regulados externamente contam com os educadores, outros com o material de estudo para orientação, enquanto a falta de regulação está relacionada a dificuldades de autorregulação. Os educandos que carecem de competências de autorregulação ficam inseguros sobre como devem estudar ou podem ter dificuldade em avaliar se aprenderam suficientemente o assunto (Vermunt, 1998).

Estes problemas nas competências de autorregulação e gestão do tempo são suscetíveis de explicarem a diminuição na abordagem profunda desses educandos e, também, podem refletir uma combinação de estudo desorganizado e aplicação de uma abordagem profunda num sentido exagerado (Parpala et al., 2010).

No que diz respeito ao compromisso emocional todos os nove educandos cuja abordagem profunda permaneceu elevada descreveram estarem comprometidos com os seus estudos. No entanto, seis desses educandos descreveram emoções mais fortes relacionadas ao estudo do assunto principal, ou seja, ter um forte apego pelo assunto que estavam a estudar. Também mencionaram o desejo de aprender mais sobre a disciplina e de gostar da experiência de ensino superior, além do orgulho de frequentar a instituição.

Os resultados mostram que esses educandos não tinham um compromisso emocional tão forte com o estudo quanto os seus colegas, cuja abordagem profunda não diminuía.

Todos os 18 educandos que mostraram uma diminuição acentuada da abordagem profunda descreveram gostar dos seus estudos em geral, mas a maioria desses educandos mencionaram ser muito dependentes do contexto. O prazer de aprender foi mencionado por todos os 34 educandos, mas foram notadas diferenças claras entre o compromisso emocional dos educandos com relação às mudanças na sua abordagem profunda da aprendizagem.

Quanto à dedicação de tempo e esforço para estudar os resultados foram claros na medida em que o investimento de tempo e esforço no estudo durante o curso está relacionado à estabilidade da abordagem profunda da aprendizagem. Quanto menos os educandos descreveram ser ativos durante o curso, mais a sua abordagem profunda da aprendizagem diminuiu. No entanto, as razões para investir menos tempo variam, estando relacionadas a hábitos de estudo particulares, competências de estudo fracas, trabalhar em simultâneo enquanto estudam ou aos desafios que o curso apresenta.

Os nove educandos cuja abordagem profunda permaneceu elevada durante o curso relataram que eram desafiados positivamente de uma forma ou de outra. Para quatro educandos o conteúdo da unidade curricular foi desafiador, o que os fez investir mais tempo e esforço nos estudos. Estes resultados estão de acordo com os resultados de Lindblom-Ylänne & Lonka (1999) que identificaram um grupo de educandos orientados para o significado e que encontraram o seu próprio caminho de forma independente, imunes aos efeitos do ambiente de ensino-aprendizagem.

O interesse dos educandos pelo conteúdo da disciplina não explica as mudanças na sua abordagem profunda, uma vez que tanto os educandos cuja abordagem profunda diminuiu, quanto aqueles cuja abordagem profunda permaneceu igual descreveram diferentes níveis de interesse no conteúdo da disciplina. No entanto, os educandos cuja abordagem profunda permaneceu elevada descreveram com mais frequência do que os outros que criaram vínculos entre as diferentes disciplinas, o que implica que tentaram encontrar o significado das disciplinas mesmo que o conteúdo não os interessasse particularmente. Além disso, esses educandos investiriam

tempo e esforço no estudo, mesmo que um conteúdo não fosse de grande interesse para eles, pois desejariam entender o conteúdo profundamente.

As experiências da qualidade do ensino não foram relacionadas com a estabilidade ou diminuição da abordagem profunda. A maioria dos educandos cuja abordagem profunda diminuiu acentuadamente ficou satisfeita com o ensino, e alguns cuja abordagem profunda permaneceu elevada ao longo do curso descreveram algumas experiências negativas relacionadas ao ensino. Portanto, os resultados apoiam a existência de educandos imunes ao ambiente de ensino-aprendizagem, conforme sugerido em estudos anteriores de Lindblom-Ylänne & Lonka (1999), que mostraram que as práticas de estudo de alguns educandos orientados para o significado não são afetadas pelo ambiente de aprendizagem. Os resultados de Baeten et al. (2010), no entanto, mostraram que educandos que estão satisfeitos com a qualidade de uma disciplina são mais propensos a aplicarem uma abordagem profunda do que educandos que estão menos satisfeitos.

Um elemento central da disposição para compreender por si mesmo é um uso bem desenvolvido de estratégias de aprendizagem que se concentram em relacionar ideias, usando de forma crítica as evidências e a atenção aos detalhes. Esses tipos de estratégias de aprendizagem foram identificados entre a maioria dos educandos entrevistados, embora alguns educandos que apresentaram uma queda acentuada na abordagem profunda tenham descrito um uso mais restrito de estratégias de aprendizagem. Uma componente de estratégias de aprendizagem bem desenvolvidas é um foco mais amplo na disciplina como um todo, em vez de blocos de conteúdo. Esse tipo de foco mais amplo pôde ser claramente identificado entre cinco dos nove educandos cuja abordagem profunda permaneceu alta e entre três dos sete educandos cuja abordagem profunda diminuiu ligeiramente. A maioria dos educandos cuja abordagem profunda diminuiu acentuadamente descreveu um uso bem desenvolvido de estratégias de aprendizagem, mas o objetivo de obter uma visão mais ampla da disciplina como um todo não foi enfatizado.

A disposição de dedicar tempo, esforço e a concentração necessários para aplicarem as estratégias de aprendizagem com eficácia é um elemento essencial de uma disposição para compreender. Mais uma vez, os educandos cuja abordagem profunda permaneceu alta e a maioria dos que mostraram uma ligeira diminuição dedicou uma quantidade considerável de tempo e esforço aos estudos. No entanto, apenas alguns dos educandos cuja abordagem profunda diminuiu drasticamente devotaram muito tempo e esforço para estudarem o conteúdo.

Além disso, alguns dos educandos mostraram uma atenção ao contexto de aprendizagem que é mais um elemento importante na disposição para compreender. É definido como “alerta que monitoriza os processos e estratégias de aprendizagem em relação às exigências da tarefa, conjuntamente com o alerta às oportunidades proporcionadas pelo ensino e de todo o ambiente de aprendizagem, para aprofundar a compreensão” (Postareff et al, 2014, pág. 44). Elementos deste tipo de alerta podem ser encontrados em entrevistas com cinco educandos cuja abordagem profunda não diminuiu, em duas entrevistas com educandos cuja abordagem profunda diminuiu

ligeiramente e numa entrevista com um educando cuja abordagem profunda diminuiu drasticamente. No entanto, os dados eram um tanto escassos no que diz respeito à análise do alerta para o contexto de aprendizagem, o que impediu os autores de aprofundarem a investigação desse elemento.

Uma evidência importante encontrada por estes autores neste estudo foi que o nível de interesse em relação ao conteúdo dos cursos nem sempre esteve relacionado a mudanças profundas de abordagem. Um baixo nível de interesse também caracterizou os educandos cuja abordagem profunda permaneceu alta ou apenas diminuiu ligeiramente. Esses resultados sugerem que tais educandos têm vontade de aprender, embora possam achar o conteúdo da disciplina menos interessante. McCune & Entwistle (2011) sugerem que os educandos com disposição para entender por si mesmos têm um desejo contínuo de adotarem abordagens profundas numa ampla gama de contextos e alcançarem a compreensão mais satisfatória possível.

Esses educandos também expressaram o desejo de compreenderem os temas profundamente para os seus próprios propósitos. McCune & Entwistle (2011) observaram que os educandos que mostram disposição para compreender sentem fortemente que precisam entender por si próprios e que desejam demonstrar a profundidade da sua compreensão, por exemplo, nas respostas em exames. Os resultados de Postareff et al. (2014) revelaram que alguns dos educandos que mostraram uma ligeira ou nenhuma mudança na sua abordagem profunda descreveram que estudam o tempo que leva para entender o conteúdo profundamente e que explicaram o conteúdo para si mesmos nas suas próprias palavras.

McCune & Entwistle (2009) sugerem que o forte compromisso dos educandos com a compreensão pode indicar que isso se tornou parte do senso de identidade do educando como educando e, portanto, representa uma característica muito mais estável do que uma abordagem profunda. As citações das entrevistas contêm um número substancial de palavras que implicam sentimentos fortes (como ‘enormemente’, ‘fome de informação’) que indicam que esses educandos têm um forte compromisso e disposição para a compreensão. Nos dados de Postareff et al. (2014) quatro dos educandos que não apresentaram redução na abordagem profunda e um educando que apresentou uma ligeira redução descreveram esse tipo de forte compromisso.

Um desafio relacionado ao desenvolvimento de uma disposição para compreender é que ela é, segundo McCune & Entwistle (2011), uma característica mais estável e menos mutável por meio de experiências específicas. Este facto foi corroborado pelos resultados do estudo de Postareff et al. (2014) mostrando que, principalmente, os educandos cuja abordagem profunda não diminuiu durante o curso não foram afetados pelo ambiente de ensino-aprendizagem. McCune & Entwistle (2009) enfatizam que os educandos precisam experimentar ambientes de ensino-aprendizagem desafiadores que incentivem sistematicamente o foco na compreensão pessoal. Os resultados de Postareff et al. (2014) corroboram essa visão, mostrando que ter poucos ou muitos desafios estava principalmente relacionado a uma diminuição na abordagem profunda, enquanto os desafios positivos estavam relacionados à estabilidade, ou mesmo um aumento da abordagem profunda.

Neste sentido, a compreensão do modo como a aprendizagem experiencial de Kolb contribui para formar a perceção da aprendizagem por parte dos educandos na resolução de problemas torna-se relevante. A definição de aprendizagem poderá, assim, incluir a abordagem de aprendizagem profunda, que incorpora estratégias cognitivas de nível superior e motivação intrínseca. Intervenções pedagógicas que oferecem múltiplas oportunidades e maneiras de adquirir conhecimento (experiência e conceptualização) e transformar conhecimento (reflexão e experimentação) podem acomodar diferentes modos de aprendizagem. Os educandos que empregam um perfil de aprendizagem equilibrado em ambas as dimensões tendem a ser educandos mais sofisticados (abordagem profunda) (Kolb et al., 2000).

2.4 A discussão reflexiva em grupo

No seguimento dos resultados do estudo de Postareff et. al. (2014) importa, agora, referir algumas estratégias que conduzem a uma aprendizagem reflexiva.

Como o pensamento reflexivo não é necessariamente uma característica inata, o educador deve projetar o seu *design* de modo a desenvolver a consciência reflexiva dos educandos sobre os seus processos de pensamento pessoais, aprimorar as competências básicas dos educandos e fornecer diálogos com educandos que sejam solidários e confiantes (Brown & Posner, 2001).

As reflexões dos educandos geralmente ocorrem como um processo individual. No entanto, os estudos têm sugerido que a reflexão coletiva, ou aprendizagem em equipa, também é eficaz (Miller & Maellaro, 2016). A reflexão em grupo tem demonstrado melhorarem as experiências de aprendizagem dado que a competência reflexiva é desenvolvida por meio da interação social e do diálogo que ocorre quando os educandos refletem conjuntamente e partilham o seu entendimento individual (Miller & Maellaro, 2016).

As interações educando-educando ajudarão na transição para um processo de aprendizagem de ordem superior e transformações orientadas pela reflexão através da partilha de visão (van Woerkom et al., 2002), coprodução de resultados (Biggs et al., 2001), analisando e comparando as respostas com os outros (Thorpe, 2001) e o aprimorar das competências de liderança de equipa (Brown & Posner, 2001). Deste modo, poderíamos, igualmente, colocar como hipótese que as interações positivas de educando para educando melhoram a experiência de aprendizagem e as interações negativas prejudicam a experiência de aprendizagem.

A discussão reflexiva em grupo não é uma pedagogia nova em si. Elementos da discussão reflexiva em grupo são incorporados em várias abordagens de ensino e aprendizagem, incluindo aprendizagem cooperativa, comunidades de prática, aprendizagem entre pares, etc. (Wenger et al., 2002). No entanto, apesar da retórica de

que a aprendizagem é um fenómeno social, o diálogo interativo continua a ser subvalorizado como uma pedagogia que contribui para uma melhoria dos resultados de aprendizagem para os educandos (Tsang, 2011).

A aprendizagem liderada por pares é um passo em direção ao ensino centrado no educando com espaços de ensino colaborativo sob a forma de liderança por pares onde os educandos trabalham para resolverem problemas enquanto são incentivados por um facilitador de pares para elaborar e trocar ideias (Naude et al., 2014). Aprendizagem em pequenos grupos que enfatiza a facilitação por pares tem sido associada a vários resultados desejáveis, incluindo altos níveis de satisfação do educando e melhoria da cognição e desempenho (Kibble et al, 2006).

A literatura é explícita sobre o benefício dos educadores no papel de facilitador para liderar o pensamento reflexivo (Tutticci et al., 2017). Um educador pode funcionar como facilitador e instrutor, particularmente durante o processo de reflexão (Fey & Jenkins, 2015). Os educadores podem promover a reflexão, ao desafiarem as premissas dos educandos, servindo como facilitadores da reflexão (Merriam et al., 2012) e promover o crescimento cognitivo dentro de uma zona de desenvolvimento proximal (Fani & Ghaemi, 2011).

Visto a partir de uma lente da aprendizagem experiencial, desenvolver e melhorar o envolvimento do educando implica o explorar de ideias e refletir sobre o processo de aprendizagem, bem como aprender com a experiência de outros, mudando pontos de vista para criar novos conhecimentos e compreensão (Roland, 2017).

2.5 Implementar uma aprendizagem profunda

A principal implicação da TAE para a educação é a de projetar programas educacionais de forma a ensinar em torno do ciclo de aprendizagem para que os educandos possam usar e desenvolver todos os modos de aprendizagem de forma a completar o ciclo de aprendizagem e promover a aprendizagem profunda. Esse processo de envolver todos os modos de aprendizagem é chamado de aprendizagem de ciclo completo. A flexibilidade de passar de um modo de aprendizagem para outro no ciclo de aprendizagem é importante para a aprendizagem profunda. A flexibilidade de aprendizagem pode ajudar-nos a dominar diferentes problemas de aprendizagem capitalizando os pontos fortes de cada modo de aprendizagem.

Os educadores podem capacitar os educandos para a aprendizagem de ciclo completo implementando um *design* definindo quais dos modos de aprendizagem pretendem desenvolver em cada uma de suas atividades educacionais. O ciclo de aprendizagem experiencial é, na verdade, uma espiral de aprendizagem. Quando uma experiência concreta é enriquecida pela reflexão, dando-lhe sentido pelo pensamento e transformada pela ação,

a nova experiência criada torna-se mais rica, mais ampla e mais profunda. Outras iterações do ciclo continuam a exploração e a transferência para experiências noutros contextos.

A eficácia da aprendizagem é aumentada quando se pode passar de um modo de aprendizagem para outro no ciclo de aprendizagem, inserindo as diferentes regiões correspondentes do espaço de aprendizagem. Lewin (1951) usou o termo locomoção para descrever esse movimento através das regiões do espaço de aprendizagem. Ele falou sobre as fronteiras das regiões de aprendizagem e como estas podem agir como barreiras para entrar numa região.

Uma variedade de técnicas tem sido empregada na tentativa de promoverem a reflexão nos educandos e educadores. Essas técnicas são:

- Tarefas de escrita (manutenção de diários);
- Compilação de *portefólios*;
- Questões socráticas;
- Reflexão em grupo;
- Pesquisa-ação.

Nos últimos anos, a redação de um diário (registo periódico das tarefas num diário) tornou-se uma ferramenta importante para a reflexão individual e colaborativa (Dantas-Whitney, 2003). A redação de um diário traz benefícios não apenas para os educadores, mas também para educandos.

Para os educandos:

1. Os diários servem como um registo permanente de pensamentos e experiências;
2. Fornecem um meio de estabelecer e manter relacionamento com os educadores;
3. Servem como uma saída segura para preocupações e frustrações pessoais;
4. São uma ajuda ao diálogo interno.

Para educadores:

1. Os diários servem como janelas para o pensamento e a aprendizagem dos educandos;
2. Fornecem um meio de estabelecer e manter relacionamento com os educandos;
3. Servem como ferramentas de ensino dialógicas (Spalding e Wilson, 2002).

Fazer uma boa pergunta, em algumas ocasiões, pode ser melhor do que fornecer uma boa resposta, o princípio básico por detrás do questionamento socrático. O método socrático é um processo pelo qual os

educadores usam perguntas para sondarem as bases filosóficas e baseadas em valores de decisão que os educandos usaram consciente ou inconscientemente como base para julgamentos (Griffith & Frieden, 2000).

A pesquisa-ação, a última das técnicas, o facto de se designar prática reflexiva em algumas partes do mundo sugere a clara relação entre pensamento reflexivo e pesquisa-ação. Através da pesquisa-ação, um educador pode receber *feedback* direto dos seus educandos e avaliar melhor o que ele fez nas aulas, o que lhe dá a oportunidade de um novo planeamento da disciplina.

2.6 O papel da reflexão na educação empresarial

Educadores e empregadores reconhecem a necessidade de competências de tomada de decisão para o exigente ambiente de negócios que os educandos encontrarão no mercado de trabalho (Hamilton & Klebba, 2011). O desafio para os educadores é o de projetarem um curriculum que estimule a tomada de decisão e, mais especificamente, competências de pensamento reflexivo no contexto de uma disciplina. Neste sentido, a aprendizagem experiencial é ideal para lidar com competências de pensamento de ordem superior (Hamilton & Klebba, 2011) podendo aumentar a sua capacidade de transferência para as situações mais realistas e complexas encontradas num ambiente empresarial.

Embora amplamente adotado como um meio para aprofundar a aprendizagem, uma abordagem experiencial não produz necessariamente aprendizagem nos níveis de ordem mais alta associados ao pensamento reflexivo. Na prática, existe uma ampla gama de técnicas experienciais para escolher, cada uma delas impactando o *design* do curso, o processo instrucional e, portanto, a aprendizagem do educando.

A tarefa de seleção torna-se mais complexa ao escolher técnicas experienciais de modo a mover sistematicamente os educandos dos níveis mais baixos para os mais altos do pensamento cognitivo. Consequentemente, o *design* experiencial pode beneficiar de uma abordagem deliberada que seleciona atividades instrucionais para abordarem competências de pensamento reflexivo direcionadas. Importa, assim, descrever um processo de *design* que melhore o uso e a eficácia da aprendizagem experiencial reforçando as competências de pensamento reflexivo.

Melhorar o pensamento reflexivo é uma das muitas iniciativas para melhorar o padrão de educação em geral e de educação empresarial em particular. O projeto de Ciências da Aprendizagem e Pesquisa do Cérebro da OCDE (OCDE, 2004) reconhece as competências metacognitivas como uma das principais causas das diferenças individuais de aprendizagem (Hinton, 2005).

No domínio da educação empresarial, Braun (2004) reconhece uma visão abrangente dos vários papéis que as competências de pensamento reflexivo desempenham na aprendizagem nas escolas de gestão. A mudança

da educação centrada no educador para a centrada no educando exige que os educandos possuam as ferramentas necessárias para direcionar o processo educacional: as competências de pensamento reflexivo.

Outra área frequentemente relacionada com o pensamento reflexivo é a da aprendizagem ao longo da vida (Hinton, 2005). Esse tipo de ampliação do conhecimento ocorre principalmente fora do ambiente escolar formal e, portanto, a única opção é organizar o processo de maneira centrada no educando.

Um terceiro aspeto, e crucial, da capacidade de pensamento reflexivo está na educação empresarial: estas competências estão a tornar-se um ativo vital para o gestor poder funcionar no local de trabalho (Braun, 2004). Vários estudos que investigam as deficiências ao nível de tomada de decisão em gestão sugerem que o pensamento reflexivo deficiente é o principal determinante da falha na tomada de decisão (Braun, 2004).

Parte II – Problemática e metodologia

Capítulo 3 – Problemática

3.1 Problemática

Apresentar a problemática é responder à questão: porque temos necessidade de realizar esta investigação e conhecer os seus resultados?

A abordagem da educação de *Marketing* assenta numa perspetiva de ensino que se baseia, principalmente, em velhas pedagogias de ensino-aprendizagem sendo, primordialmente, uma atividade em sala de aula. O formato de palestra é o modo predominante para a educação de *Marketing* em todo o mundo. A exposição é um modo eficaz de transferir uma ampla variedade de conteúdo num período de tempo relativamente curto. No entanto, a retenção do material pelos educandos é menor no longo prazo.

Outra abordagem de ensino baseada em sala de aula é o estudo de caso em que os educandos diagnosticam um conjunto particular de problemas num caso escrito. Embora seja considerado um grande avanço em relação ao formato tradicional de palestras, o principal problema com essa abordagem é o de os educandos usarem um cenário construído, não a sua própria experiência, para tirarem conclusões.

Uma abordagem alternativa é a da aprendizagem experiencial, baseada no conceito de aprender fazendo (Kolb, 2015). Embora a aprendizagem experiencial não seja um conceito novo, recentemente tornou-se um modo de ensino cada vez mais popular para uma variedade de disciplinas de *Marketing*.

A aprendizagem experiencial foi amplamente implementada numa gama de disciplinas durante a última década, pois é um dos métodos de ensino e aprendizagem mais eficazes para proporcionar aos educandos a oportunidade de aprenderem fazendo por meio de situações do mundo real (Alam, 2014; Kim et al., 2015; Sangpikul, 2017). O valor e os benefícios da aprendizagem experiencial estão bem documentados na literatura educacional (Kim et al., 2015; Sangpikul, 2017).

Aprender por meio da experiência real ajuda os educandos a desenvolverem as competências necessárias para o seu trabalho futuro, como pensamento criativo e analítico, competências de resolução de problemas, relacionamento interpessoal e trabalho em equipa (Sangpikul, 2020).

O desafio para os educadores é o de projetarem um currículo que estimule a tomada de decisão e, mais especificamente, competências de pensamento reflexivo no contexto de uma disciplina. Neste sentido, a

aprendizagem experiencial é ideal para lidar com competências de pensamento de ordem superior (Hamilton & Klebba, 2011) podendo aumentar a sua capacidade de transferência para as situações mais realistas e complexas encontradas num ambiente empresarial.

No entanto, na revisão da literatura não se responde à questão de se a atividade de aprendizagem oferece uma oportunidade para a conclusão de cada um dos quatro estágios essenciais do ciclo de aprendizagem de Kolb na perspetiva dos educandos. Importa, igualmente, compreender o modo como a aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo de modo a se entender melhor como o ambiente de aprendizagem experiencial afeta o processo de aprendizagem num contexto de resolução de problemas.

O pensamento reflexivo, tal como a competência de resolver problemas, é uma das competências que podem contribuir para o desenvolvimento de um profissional (Kizilkaya & Askar, 2009). Além de ser uma competência correspondente a muitas competências de pensamento mais elevadas, como pensamento crítico e resolução de problemas, o pensamento reflexivo também pode motivar um indivíduo a resolver um problema usando diferentes caminhos de resolução de problemas (Can, 2015). Neste sentido, as competências de resolução de problemas e o pensamento reflexivo estão intimamente associadas.

No que diz respeito à reflexão e resolução de problemas, embora haja algum consenso de que a reflexão é centrada no encontrar soluções para problemas, algumas questões podem ser levantadas sobre se a resolução de problemas deve ser considerada uma característica inerente da reflexão. Alguns autores argumentariam que por lógica ou prática a sua natureza essencial é pensar em ação. Neste caso pode envolver processamento enquanto um evento de grupo está a ocorrer ou após uma experiência com o objetivo de desenvolver *insights*, em termos de uma clara compreensão da relação entre o que aconteceu, os propósitos pretendidos e as dificuldades que surgiram.

McGregor (2007) afirmou que a reflexão é eficaz no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Certas abordagens rotuladas como reflexivas, como o uso de diários ou discussões em grupo após experiências de estágio, embora encorajem a reação a eventos práticos, muitas vezes não são deliberadamente direcionados para a resolução de problemas práticos específicos.

Apesar de vários estudos terem a suposição (pelo menos implícita) de que as abordagens dos educandos para a aprendizagem se desenvolvem para abordagens mais profundas no ensino superior (Asikainen & Gijbels, 2017) parece não haver uma base teórica clara para essa suposição nem evidência empírica. A razão por detrás dessa suposição parece ser amplamente baseado na ideia de que o ensino superior exige (e funciona no sentido de) graduados preparados para uma vida como aprendizes ao longo da vida e que, dada a natureza académica do ensino superior, parte disso deveria ser o desenvolvimento de abordagens profundas de aprendizagem (Lake & Boyd, 2015).

A sugestão de que um educando que obtém bons resultados possa perceber o ambiente de aprendizagem de uma maneira particular não significa, necessariamente, que manipular o ambiente mudará o modo como outro educando, diferente, o interpretará. Na verdade, o exemplo frequentemente dado para introduzir a ideia de abordagens profundas e superficiais (Marton & Säljö, 1984; Biggs, 2003) enfatiza que dois educandos com as duas abordagens diferentes o farão dentro do mesmo contexto de ensino e aprendizagem. Nestes exemplos, são as visões pessoais do indivíduo e entendimentos do contexto que são considerados para criar a sua abordagem final e o resultado da aprendizagem, não o contexto em si.

Os educandos não podem integrar-se e, portanto, serem bem-sucedidos, a menos que entendam o que se espera que façam. Discutir com os educandos o que uma abordagem profunda pode significar pode ser uma forma de explicitação. É, no entanto, apenas um nível de explicação. Tal visão levanta questões sobre a possibilidade de uma preparação adequada para o ensino superior, bem como sobre suporte de aprendizagem e competências.

Segundo Vygotsky's (1978) um educando que coopera com outros indivíduos mais avançados será capaz de, no futuro, vir a desempenhar igual função cognitiva. Este pressuposto reforça a noção que a aprendizagem ocorre num contexto social (Lave & Wenger, 1991).

A investigação dialógica é uma abordagem à educação que emprega investigação de ação colaborativa sobre a interação em sala de aula para melhorar a aprendizagem e o ensino (Desmond & Jowitt, 2011). Há evidências crescentes de que os educandos desenvolvem uma maior compreensão dos tópicos que estudam quando têm oportunidades de dialogar sobre eles com os seus colegas e educadores. O papel da conversação na aprendizagem, na construção de sentido de uma forma interativa, tem vindo a ser reconhecido (Baker et al., 2005). A aprendizagem liderada por pares é um passo em direção ao ensino centrado no educando e espaços de ensino colaborativos, sob a forma de liderança por pares onde os educandos trabalham para resolverem problemas enquanto são incentivados por um facilitador de pares para elaborar e trocar ideias (Naude et al., 2014).

Aprendizagem em pequenos grupos que enfatiza a facilitação por pares tem sido associada a vários resultados desejáveis, incluindo altos níveis de satisfação do educando e melhoria da cognição e desempenho (Dumas et al., 2015). Esses resultados seriam igualmente desejáveis na aprendizagem experiencial.

Desde o trabalho inicial de Marton & Säljö (1976), as duas abordagens de aprendizagem, ou seja, profundas e superficiais, foram descritas como diferentes no grau de motivação e estratégia envolvidas no processo de aprendizagem. Estes dois elementos estão inter-relacionados: motivação refere-se às razões pelas quais os educandos abordam as suas tarefas de aprendizagem; estratégia refere-se ao modo como abordam a realização da tarefa de aprendizagem.

Diversos estudos longitudinais têm sido realizados, mas parecem ter tido resultados contraditórios (Asikainen & Gijbels, 2017). Alguns estudos longitudinais sugerem que a abordagem profunda não se desenvolve

durante os estudos no ensino superior (Asikainen & Gijbels, 2017). Outros estudos de *design* longitudinal também encontraram um declínio na abordagem profunda (Asikainen & Gijbels, 2017). Além disso, alguns estudos encontraram uma diminuição na abordagem superficial para a aprendizagem durante os estudos no ensino superior (Asikainen & Gijbels, 2017), mas também um aumento da abordagem superficial foi relatado (Asikainen & Gijbels, 2017). Vários estudos longitudinais também sugeriram que as abordagens dos educandos para a aprendizagem são relativamente estáveis durante os estudos (Asikainen & Gijbels, 2017).

Numa revisão sistemática da literatura Asikainen & Gijbels (2017) em 18 dos estudos num total de 43 foi relatado um desenvolvimento positivo da abordagem profunda. Em 18 dos estudos não foram encontradas mudanças estatisticamente significativas na abordagem profunda e oito estudos encontraram uma diminuição na abordagem profunda. Seis estudos encontraram diferenças individuais entre diferentes educandos.

Por exemplo, Fryer (2017) encontrou diferentes desenvolvimentos dependendo das abordagens iniciais dos educandos. O nível inicial de processamento profundo foi positivamente relacionado com a mudança no processamento superficial e o nível inicial de processamento superficial influenciou positivamente a mudança no processamento profundo. Uma correlação negativa significativa também foi observada entre os níveis iniciais de processamento profundo e a mudança no processamento profundo e entre os níveis iniciais de processamento superficial e a mudança no processamento superficial, indicando que a mudança era mais provável com educandos que inicialmente tiveram pontuações mais baixas na abordagem profunda ou superficial do que educandos com altas pontuações.

Em conclusão, nesta revisão da literatura, num total de 43 estudos, 18 estudos relataram um aumento na abordagem profunda dos educandos e oito relataram uma diminuição. Por outro lado, 11 estudos relataram uma diminuição no número de educandos com abordagens superficiais para a aprendizagem e oito relataram um aumento. Segundo os autores, tendo por base esta revisão, pode ser que os resultados permaneçam inconclusivos quanto à questão se os educandos desenvolvem abordagens mais profundas durante o ensino superior. Provavelmente, seria mais apropriado concluir que esses resultados dão uma indicação de que não há evidência empírica para o pressuposto de que a aprendizagem profunda deve evoluir durante o ensino superior.

Um provável fator responsável pela inconsistência dos resultados pode ser encontrado nos diferentes contextos dos estudos. Entre as diferentes abordagens, a maioria dos estudos mediu o desenvolvimento das abordagens à aprendizagem a um nível muito geral. Apenas cinco estudos mediram a mudança dentro de uma disciplina específica. Nenhum dos estudos explorou o desenvolvimento de abordagens dos educandos para a aprendizagem ao nível de uma tarefa específica.

Portanto, ao explorar o desenvolvimento geral, existe o problema de que, embora o domínio de estudo permaneça amplamente estável, as variáveis contextuais da disciplina (o tema, o desenho da disciplina, a avaliação, o educador…) provavelmente variam em grande medida nos diferentes momentos de medição. Assim,

o efeito do ambiente de ensino-aprendizagem não é levado em consideração apesar da suposição teórica amplamente aceite na tradição SAL (Student Approach to Learning) de que as abordagens de aprendizagem não são estáveis, mas mudam como resultado da interação entre os aspetos contextuais do ambiente de aprendizagem e as características dos educandos (Biggs, 2011). Portanto, pode-se concluir que a forma como a maioria dos estudos mede a mudança nas abordagens dos educandos para a aprendizagem não está de acordo com os pressupostos teóricos da teoria em estudo. Além disso, os estudos não necessariamente tornam explícita se a intenção era medir abordagens de aprendizagem num nível geral ou numa determinada disciplina ou contexto. Por exemplo, o SPQ (Biggs, 1987) foi utilizado na maioria dos estudos, embora este instrumento tenha sido desenvolvido para medir abordagens à aprendizagem ao nível da disciplina. Alguns estudos não colocaram esse problema em questão e usaram o questionário para medir o desenvolvimento de abordagens de aprendizagem num nível geral dentro de um período de tempo longo, em diferentes disciplinas.

Uma questão metodológica que fica clara a partir desta revisão da literatura é que todos os 43 estudos são baseados em dados de autorrelato e que uma maneira de avançar no conhecimento desta problemática seria a de investir em outras medidas, ou pelo menos investir na triangulação de dados (como, por exemplo, em Catrysse et al., 2016), que tem sido mais comum na tradição do Self-Regulated Learning (SRL) nos últimos anos (Zusho, 2017).

Neste sentido, poder-se-ia identificar o modo como a aprendizagem experiencial de Kolb contribui para formar a perceção da aprendizagem por parte dos educandos na resolução de problemas. A definição de aprendizagem poderá, assim, incluir a abordagem de aprendizagem profunda, que incorpora estratégias cognitivas mais altas e motivação intrínseca que foram empiricamente ligadas a uma maior qualidade de aprendizagem e a resultados académicos positivos.

Um segundo passo importante seria avaliar os propósitos de envolvimento dos educandos e os tipos de ação autorregulada para a tarefa. É esta discrepância entre a definição de propósito dos proponentes e os tipos de autorregulação e os propósitos subjetivos dos educandos e os tipos de autorregulação para a mesma tarefa que devem definir as categorias e dimensões relevantes a serem usadas na construção do espaço conceptual multidimensional de ação autorregulada para essa tarefa específica.

3.2 Questões de pesquisa

Poder-se-ia perguntar o que caracteriza a resposta a uma pergunta.

Na filosofia da linguagem, a principal técnica, quando se é confrontado por uma questão, não é tentar respondê-la, mas examinar de perto a questão para averiguar o que ela significa. Empregando essa técnica,

poderíamos perguntar: o que caracteriza as questões de investigação e com que tipo de resposta estaríamos satisfeitos? Será observado que parte da resposta está contida na pergunta. Isto é, há indícios na pergunta sobre o que pode ser uma resposta satisfatória.

Face à revisão da literatura apresenta-se a seguinte questão geral de pesquisa:

Ao se introduzirem práticas associadas à aprendizagem experiencial em grupo segundo a definição de Kolb, como são formadas distintas abordagens à aprendizagem por parte dos educandos de Marketing na resolução de problemas?

Desta questão geral derivam um conjunto de questões específicas:

- De que modo uma intervenção pedagógica experiencial afeta a perceção da presença dos quatro estágios de aprendizagem experiencial definidos por Kolb junto de educandos de Marketing?
- Uma intervenção pedagógica experiencial afeta as abordagens à aprendizagem de educandos de Marketing na resolução de problemas?

Nestas perguntas, a palavra ‘afeta’ conduzem à descrição das implicações de um ambiente de aprendizagem de caraterísticas experienciais nas abordagens à aprendizagem num contexto de resolução de problemas e o tipo de relação entre estes construtos.

- De que forma os propósitos de envolvimento dos educandos (motivações) e os tipos de ação autorregulada (estratégias) num ambiente de aprendizagem experiencial em grupo permitem compreender a evolução e adoção de abordagens distintas à aprendizagem num contexto de resolução de problemas?

Nesta pergunta a expressão ‘de que forma’ apela para a compreensão do modo como um ambiente de aprendizagem de caraterísticas experienciais conduz à adoção de diferentes abordagens à aprendizagem na resolução de problemas.

3.3 Objetivos

Sugerimos que a TAE (Kolb, 2015) fornece um modelo para intervenções educacionais em virtude da sua abordagem à adaptação humana através da transformação da experiência em conhecimento. Com a aprendizagem experiencial, os educandos envolver-se-ão em reflexões sistemáticas e demonstrarão a capacidade de examinar criticamente as suas experiências, criando conexões entre essas experiências e o conhecimento disciplinar, o que poderá vir a revelar uma compreensão da relação dos modos de aprendizagem e o pensamento

reflexivo, contextualizado na resolução de problemas. Exigir que os educandos "reflitam sobre as suas reflexões primárias provavelmente produzirá níveis mais profundos de reflexão com melhor aprendizagem" (Moon, 2004, pág. 156).

A teoria de Kolb, no entanto, não responde à questão de quão bem, da perspetiva dos educandos, a atividade de aprendizagem oferece uma oportunidade para a inclusão de cada um dos quatro estágios essenciais do ciclo de aprendizagem.

Importa, igualmente, compreender o modo como a aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo de modo a se entender melhor como o ambiente de aprendizagem experiencial afeta o processo de aprendizagem num contexto de resolução de problemas.

Pretende-se, assim, compreender o modo como uma aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo de modo a se entender como afeta o processo de aprendizagem num contexto de resolução de problemas.

Objetivo: analisar os resultados de uma experiência pedagógica sobre a aprendizagem dos educandos considerando os pressupostos teóricos do pensamento reflexivo e da aprendizagem experiencial em grupo de Kolb na resolução de problemas.

A partir deste objetivo pretende-se:

- Analisar a forma como os modos da aprendizagem experiencial são reconhecidos na intervenção pedagógica;
- Identificar os fatores que ajudam a compreender a razão pela qual alguns educandos, após uma intervenção pedagógica, desenvolvem um pensamento reflexivo profundo e outros superficial.
- Compreender se a aprendizagem colaborativa em grupos de trabalho na resolução de problemas está relacionada com o desenvolvimento da abordagem profunda à aprendizagem;

O estudo será desenhado para investigar a natureza da reflexão no ensino, descrever modos de reflexão e para avaliar as estratégias descritas acima em termos do grau com que facilitaram determinados tipos de reflexão.

Capítulo 4 – Metodologia

4.1 Tipo de pesquisa

Tradicionalmente, os autores desenvolvem a teoria combinando observações de literatura anterior e experiência. A escolha de se a teoria ou os dados vêm em primeiro lugar relaciona-se de maneira bastante próxima à dicotomia básica entre o uso de paradigmas positivistas e construtivistas sociais. É possível construir um continuum de métodos de investigação baseados na ênfase relativa sobre se a teoria vem primeiro (dedução) ou se os dados vêm primeiro (indução).

Como Gill & Johnson (2002) afirmam, um método de investigação dedutivo implica o desenvolvimento de uma estrutura conceptual e teórica antes do seu teste através da observação empírica. O ordenamento lógico da indução é o inverso da dedução, pois envolve a mudança do mundo empírico para a construção de explicações e teorias sobre o que foi observado.

Gill & Johnson (2002) usam o ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (2015) para explicar o processo de construção e avaliação de afirmações explicativas e, desse ponto de partida, a teoria.

De acordo com Kolb, a experiência de um evento ou estímulo desencadeará a aprendizagem na qual o indivíduo então reflete, tentando entender a experiência. Isso resultará na geração de explicações de como algo ocorreu podendo ser usado para formar um conceito abstrato que pode ser generalizada para novos eventos e estímulos de tipo similar. No entanto, a aprendizagem também pode começar neste ponto quando tal conceptualização é meramente recebida de outros. Em ambos os casos, se a regra é recebida ou gerada a partir das experiências e reflexões anteriores, os seus testes em novas situações criam novas experiências que possibilitam a reflexão, observação e, finalmente, novas conceptualizações (Gill & Johnson, 2002).

Como Gill & Johnson (2002) afirmam, um método de investigação dedutiva implica o desenvolvimento de uma estrutura conceptual e teórica antes do seu teste através da observação empírica.

Robson & McCartan (2016) introduzem cinco estágios sequenciais através dos quais a investigação dedutiva será desenvolvida:

1. Deduzir uma hipótese da teoria;
2. Expressar a hipótese em termos operacionais;
3. Testar a hipótese;
4. Examinar o resultado específico da investigação;
5. Se necessário, modificar a teoria.

Destaca-se, assim, uma descrição detalhada do processo dedutivo. Gill & Johnson (2002) representam este processo de teste de teoria para o lado esquerdo do ciclo de aprendizagem de Kolb, uma vez que começa com a conceptualização abstrata e depois passa para o teste através da aplicação da teoria.

Dentro da abordagem indutiva, a teoria seguiria os dados, e não vice-versa, como na dedução. Como Gill & Johnson (2002) descrevem, a aprendizagem é feita refletindo sobre experiências passadas particulares e através da formulação de conceitos abstratos e teorias. Portanto, a indução corresponde ao lado direito do ciclo de aprendizagem de Kolb.

Embora o debate entre os defensores da indução e os defensores da dedução tenha uma longa história, como Gill & Johnson (2002) afirmam, a atual justificação para uma abordagem indutiva nas ciências sociais tende a girar em torno de dois argumentos relacionados: a explicação dos fenómenos sociais fundamentada na observação e na experiência.

Gill & Johnson (2002) argumentam que a abordagem dedutiva da investigação se tornou sinónimo de positivismo, enquanto a abordagem indutiva com o construtivismo social. Apoiando-os, Saunders, Lewis & Thornhill (2007) argumentam que é útil articular abordagens de investigação às diferentes filosofias, embora essa rotulagem não tenha um valor prático real. No entanto, essa representação fornecerá entendimento sobre como a teoria está relacionada a cada filosofia de investigação.

Como Easterby-Smith et al. (2002: p.57) afirmam, “embora haja uma clara dicotomia entre as visões de mundo positivista e construtivismo social, e existam diferenças acentuadas de opinião entre os investigadores sobre a conveniência dos métodos, a prática da investigação envolve muitos compromissos entre essas posições puras.”

Como Saunders et. al (2007, pág. 119) argumentam, "não é apenas perfeitamente possível combinar a dedução e a indução dentro da mesma investigação, mas também é vantajoso fazê-lo". Como afirma Knox (2004), na melhor das hipóteses, o conceito de pluralismo filosófico e pluralismo metodológico está a tentar identificar que um método não seleciona uma teoria, mas que há uma "afinidade eletiva" (p.124) entre uma teoria e um método.

Os problemas de investigação mais adequados para métodos mistos são aqueles em que uma dada fonte pode ser insuficiente. Os resultados, geralmente, precisam ser explicados, descobertas exploratórias precisam ser generalizadas, uma intervenção experimental precisa ser expandida ou aprimorada, vários casos precisam ser comparados ou contrastados, os participantes precisam estar envolvidos na investigação e / ou um programa precisa ser avaliado (Creswell & Clark, 2018).

O objetivo pode ser o de buscar um entendimento comum através da triangulação de dados de vários métodos ou usar várias lentes simultaneamente para obter perspetivas alternativas que não são reduzidas a um único entendimento (Creswell & Clark, 2018). Como os projetos de métodos mistos incorporam técnicas tanto

quantitativas quanto qualitativas estas podem ser usadas para responderem a perguntas que não poderiam ser respondidas de qualquer outra forma.

Os três métodos mistos principais são os de *design* convergente, o sequencial explicativo e o sequencial exploratório (Creswell & Clark, 2018).

O *design* sequencial explicativo (também referido como o *design* explicativo) ocorre em duas fases interativas distintas. Este *design* começa com a recolha e análise de dados quantitativos. Esta primeira fase é seguida pela recolha e análise de dados qualitativos para explicar ou expandir a análise dos resultados quantitativos.

Este *design* também pode ser usado quando o investigador deseja formar grupos tendo por base resultados quantitativos e acompanhar os grupos através de pesquisa qualitativa subsequente, ou usar resultados quantitativos sobre os participantes para orientar, intencionalmente, a amostragem para uma fase qualitativa (Creswell & Clark, 2018). Também pode ser usado para explicar os mecanismos através de dados qualitativos que esclarecem por que os resultados quantitativos ocorreram e como eles podem ser explicados.

Existem dois pontos em que a integração ocorre de forma sequencial explicativa. Primeiro, a integração ocorre entre a análise quantitativa dos dados na primeira fase da pesquisa e a abordagem qualitativa na segunda fase. O investigador analisa os dados quantitativos e apresenta resultados. Alguns desses resultados podem precisar de mais explicações. Neste caso, o investigador avança para uma abordagem qualitativa para explorar os resultados em mais profundidade com alguns indivíduos. A integração ocorre interligando os resultados quantitativos para a recolha qualitativa. Os resultados quantitativos apontam para resultados específicos que precisam ser explicados mais detalhadamente e sugerir quais os indivíduos que serão mais capazes de explicarem os resultados. Segundo, uma vez concluída a fase qualitativa, o investigador integra os dois conjuntos de resultados e tira conclusões integradas sobre como os resultados qualitativos explicam e ampliam os resultados quantitativos.

Existem duas variantes ao *design* sequencial explicativo (Creswell & Clark, 2018).

O acompanhamento de explicações (*follow-up explanations*) é o mais utilizado. O investigador prioriza a fase quantitativa inicial e usa a fase qualitativa subsequente para ajudar a explicar os resultados quantitativos.

Embora menos comum, a seleção de casos (*case-selection*) surge quando o investigador prioriza a segunda, a fase qualitativa em vez de a fase quantitativa inicial. Esta variante também foi chamada de *design* de entrada quantitativa preliminar (Creswell & Clark, 2018). Sendo usada quando o investigador está focado qualitativamente a examinar um fenómeno, precisa de resultados quantitativos iniciais para identificar e selecionar intencionalmente os melhores participantes.

Uma vez que o *design* sequencial explicativo visa explicar os resultados quantitativos iniciais, os autores recomendam que os indivíduos para o acompanhamento qualitativo possam ser um subconjunto de

indivíduos que participaram dos dados quantitativos. O objetivo deste *design* é o de usar os dados qualitativos para fornecerem mais detalhes sobre os resultados quantitativos. Por esta razão os indivíduos mais adequados para isso são aqueles que contribuíram para o conjunto de dados quantitativos.

Quanto ao tamanho para as duas amostras, os autores recomendam que a recolha qualitativa de dados venha de uma amostra menor que a recolha quantitativa inicial de dados uma vez que o objetivo deste *design* não é o de combinar ou comparar os dados, como nos procedimentos convergentes.

Os investigadores precisam decidir, igualmente, quais os resultados quantitativos que precisam ser mais explorados através da abordagem qualitativa. O primeiro passo é conduzir a análise quantitativa e examinar os resultados para ver quais não são claros, os surpreendentes ou inesperados, variáveis que distinguem grupos ou resultados extremos. Deste modo, os participantes para a fase qualitativa resultam dos dados quantitativos, sendo os participantes os mais capazes de ajudarem a explicar o fenómeno de interesse. Esta abordagem requer ter informação de identificação para todos os participantes na amostra quantitativa.

Estimar os efeitos de intervenções requer um *design* de comparações entre diferentes intervenções. Frequentemente, uma comparação é desenhada entre uma condição de intervenção e uma condição sem intervenção; mas a comparação poderia ser desenhada entre dois tratamentos alternativos.

As comparações usadas para estimar os efeitos de intervenção podem ser caraterizadas como sendo de dois tipos: experiências aleatórias e quasi-experimentais (Shadish et al., 2002). A diferença reside na forma como os sujeitos (ou outras unidades de observação como salas de aula, escolas ou comunidades) são atribuídos às condições de intervenção. Nos estudos experimentais aleatórios as unidades de estudo são atribuídas às condições de intervenção de forma aleatória. Nos estudos quasi-experimentais as unidades são atribuídas a condições de intervenção de forma não aleatória, como por decisão administrativa, autosseleção ou algum outro processo não aleatório.

4.1.1 Pressupostos filosóficos: pragmatismo

Baseados numa revisão de pesquisas sociais que alegavam usar métodos mistos, Greene & Caracelli (2003) concluíram que as decisões de investigação raramente são conscientemente enraizadas em fundamentos filosóficos. Em vez disso, os investigadores basearam a sua escolha de métodos mistos na natureza dos fenómenos investigados, os contextos em que o estudo é realizado ou os requisitos das entidades de financiamento. No entanto, eles não concluíram que os paradigmas e as suas suposições filosóficas eram irrelevantes, apenas não eram examinados.

Neste sentido, é necessária uma estrutura para pensar sobre como a filosofia se enquadra no *design* de um estudo de métodos mistos. Creswell & Clark (2018) sugerem a conceptuação de Crotty (1998) para posicionar a filosofia dentro de um estudo de métodos mistos.

Crotty afirmou existirem quatro elementos principais no desenvolvimento de uma proposta ou conceção de um estudo. No nível mais amplo estão as questões de suposições filosóficas, como a epistemologia por detrás do estudo ou de suposições sobre como os investigadores adquirirem conhecimento. Essas suposições filosóficas informam o nível teórico que o investigador possa usar. Essa postura informa, por sua vez, a metodologia utilizada, que é uma estratégia, um plano de ação ou um projeto de investigação. Finalmente, a metodologia incorpora os métodos, que são técnicas ou procedimentos utilizados para reunir, analisar e interpretar os dados.

Segundo Creswell & Clark (2018) os métodos mistos podem ser pensados como um método, mas é muitas vezes pensado como uma metodologia para realizar pesquisas e, portanto, poderia ser atribuído na classificação de Crotty ao nível de metodologia.

Importa, por tanto, enfatizar, que em redor de um projeto com métodos mistos estão suposições filosóficas que operam num nível amplo e abstrato. Um termo usado pelos autores para descrever essas suposições é visão de mundo e, por conseguinte, os investigadores que recorrem a métodos mistos trazem para a sua investigação uma visão de mundo composta de crenças e suposições sobre conhecimento que informa o seu estudo. Esta visão de mundo é o paradigma na conceção de Thomas Kuhn (1970), isto é, um paradigma é um conjunto de generalizações, crenças e valores de uma comunidade de especialistas.

Estas visões do mundo podem ser enquadradas em três categorias (Creswell & Clark, 2018) mas, como observado por Crotty (1998) essas diferentes posições não são "compartimentos estanques" (p. 9): o pós-positivismo frequentemente associado a abordagens quantitativas; o construtivismo, tipicamente associado com abordagens qualitativas; e o pragmatismo, normalmente associado a métodos mistos (Teddlie &Tashakkori, 2009).

As visões de mundo diferem no que é considerado real no mundo (ontologia), como se obtém conhecimento do que sabemos (epistemologia), o papel que os valores desempenham na pesquisa (axiologia), o processo de realização das pesquisas (metodologia) e a linguagem da pesquisa (retórica) (Mertens e Tarsilla, 2015).

Teddlie & Tashakkori (2009) propõem o uso do pragmatismo como um elemento filosófico de enquadramento para orientar os investigadores de métodos mistos. Em síntese, os pragmáticos consideram a questão de pesquisa mais importante do que o método que usam ou a visão do mundo uma vez que deve estar subjacente ao método. Esses investigadores usam o critério de "o que funciona" para determinar qual o método a usar de modo a responder à sua pergunta de pesquisa específica. Portanto, a orientação pragmática rejeita a

mentalidade sugerida por uma escolha entre os paradigmas pospositivo e construtivista. Teddlie & Tashakkori (2009) descrevem o investigador pragmático da seguinte forma:

> "Os pragmáticos decidem o que querem estudar com base no que é importante dentro dos seus sistemas de valores pessoais. Eles estudam o tópico de maneira congruente com o seu sistema de valores, incluindo unidades de análise e variáveis que sentem terem maior probabilidade de produzirem respostas interessantes…. Essa descrição dos comportamentos dos pragmáticos é consistente com o modo como muitos investigadores realmente conduzem os seus estudos, especialmente investigações com importantes consequências sociais. (pág. 90–91)."

4.2 Desenho da pesquisa

O objetivo deste estudo é o de descrever e analisar os resultados de uma intervenção pedagógica sobre a aprendizagem dos educandos considerando os pressupostos teóricos do pensamento reflexivo e da aprendizagem experiencial em grupo de Kolb na resolução de problemas.

Será usado um *design* de métodos mistos sequenciais explicativos quasi-experimental que envolve, primeiro, a recolha de dados quantitativos e, em seguida, a explicação dos resultados quantitativos com dados qualitativos aprofundados.

Na primeira fase quantitativa do estudo, aplicar-se-ão três escalas a estudantes de Marketing na Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, inscritos em avaliação contínua. Nesta fase, pretende-se:

- Analisar a forma como os modos da aprendizagem experiencial são reconhecidos na intervenção pedagógica;
- Identificar os fatores que ajudam a compreender a razão pela qual alguns educandos, após uma intervenção pedagógica, desenvolvem um pensamento reflexivo profundo e outros superficial.

A segunda fase qualitativa será conduzida como aprofundamento dos resultados quantitativos obtidos. Será desenvolvida junto de amostras de grupos de estudantes, através de *Grupo de discussão focalizada*. Pretende-se, assim:

- Compreender se a aprendizagem colaborativa em grupos de trabalho na resolução de problemas está relacionada com o desenvolvimento da abordagem profunda à aprendizagem.

4.2.1 O desenho de projetos de aprendizagem experiencial em Marketing

Existe um amplo espectro de atividades experienciais que podem ser seletivamente escolhidas para facilitar a aprendizagem.

Na educação empresarial, uma amostra de técnicas de aprendizagem experiencial inclui: o envolvimento de alunos em atividades específicas de aprendizagem de serviço, isto é, em contexto real, aprendizagem por projeto, análise de casos, simulações e a inclusão de projetos de casos ao vivo (Dolan & Stevens, 2006).

Uma revisão da literatura de educação empresarial sugere que pelo menos duas dimensões contribuem para o nível experiencial de uma técnica: o conteúdo experiencial e a estrutura de tarefas (Hamilton & Klebba, 2011).

O conteúdo experiencial refere-se ao nível dos processos cognitivos abordados por uma técnica experiencial. Três elementos comumente moldam o conteúdo experiencial: realismo, ambiguidade e complexidade.

- O grau de realismo indica com que precisão a tarefa de aprendizagem corresponde aos problemas e práticas de negócios reais. O realismo introduz e familiariza o aluno com o processo de atividades empresariais de acordo com o contexto de uma disciplina. Os graus mais baixos de realismo tipicamente incluem exercícios rotineiros de resolução de problemas ou outras atividades baseadas em informações hipotéticas, enquanto casos baseados em realidade, simulações e projetos de clientes incorporam níveis de realismo mais alto.
- A ambiguidade refere-se ao grau em que os constrangimentos, influências e resultados de uma situação são claros e conhecidos ou devem ser inferidos. Numa situação de aprendizagem um alto grau de ambiguidade requer que os alunos pensem além dos factos declarados e examinem uma série de influências não especificadas, bem como alternativas em potencial. Por essa razão, as técnicas de aprendizagem experiencial imitam a realidade e criam condições de tomada de decisão incerta. Na prática, os exercícios de problemas são menos ambíguos do que os casos, pois normalmente fornecem cenários mais limitados e informações mais completas. Nos exercícios de negócios, a ambiguidade pode aumentar à medida que o realismo aumenta, uma vez que a incerteza tipifica a tomada de decisão num ambiente de negócios.
- A complexidade refere-se à variedade e tipo de variáveis que podem afetar o resultado de uma decisão. É exemplificada por várias técnicas experienciais que incluem a análise abrangente de casos e cenários complexos de problemas. Parece razoável inferir que, à medida que o número e a variedade de variáveis num cenário de aprendizagem aumentam, também aumenta a complexidade do processo de aprendizagem.

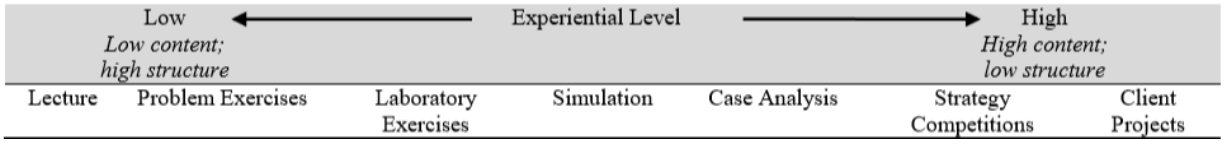
A estrutura de tarefas é um indicador adicional do nível de aprendizagem experiencial (Hamer, 2000). Como observa Hamer, “as atividades experienciais semiestruturadas são relativamente curtas e moderadamente complexas” (p. 26). Em comparação, “as atividades experienciais vagamente estruturadas… são normalmente concluídas num período de tempo mais longo e são mais complexas” (p. 27). O nível de ambiguidade aumenta à medida que uma atividade se torna mais vagamente estruturada. A experiência de aprendizagem é aprofundada à medida que a técnica experiencial se torna menos estruturada e envolve progressivamente mais complexidade e ambiguidade.

Em conjunto, as dimensões do conteúdo e da estrutura da tarefa de uma técnica particular combinam-se para criar um nível experiencial que pode promover níveis progressivos de desenvolvimento cognitivo.

A Figura 12 retrata um continuum de aprendizagem experiencial generalizado que descreve a relação entre o nível experiencial e uma amostragem de atividades instrucionais:

Figura 12

Técnicas Experienciais em Relação ao Nível Experiencial



Fonte: Hamilton & Klebba, 2011

Técnicas tipificadas pelo extremo esquerdo da **Figura 12**, como palestras e exercícios baseados em problemas, focam-se na compreensão e assimilação da informação, ou seja, um processo de aprendizagem um tanto estruturado e passivo. Logicamente, à medida que o nível experiencial aumenta, os processos cognitivos de nível superior são ativados. Níveis mais altos de realismo, ambiguidade e complexidade reforçam esse processo. No extremo direito do *continuum*, projetos baseados em clientes e casos ao vivo são estruturados de forma mais flexível e exigem uma gama completa de atividades cognitivas que incluem aplicação, avaliação, síntese e soluções criativas para situações do mundo real.

Embora retratado de forma linear, é provável que o realismo subjacente, a ambiguidade e a complexidade variem de acordo com a natureza, contexto e tipo de experiência de aprendizagem experiencial.

As dimensões do conteúdo e da estrutura da tarefa da aprendizagem experiencial constituem elementos concretos de *design* que definem de maneira única uma técnica experiencial e o seu potencial para desenvolver competências de pensamento de ordem superior. Consequentemente, o reconhecimento dessas dimensões experienciais pode direcionar o *design*, a seleção e o uso em sala de aula de técnicas experienciais.

Várias considerações emergem quando se integra uma orientação de pensamento reflexivo com o *design* de um curso experiencial (Hamilton e Klebba, 2011).

Primeiro, uma forte base de pensamento reflexivo pode ser mais eficaz com uma abordagem deliberada e focada, que esteja integrada no *design* das atividades e conteúdo do curso (Braun, 2004). É sugerido, assim, que objetivos explícitos de pensamento reflexivo sejam especificados conjuntamente com os objetivos de conteúdo.

Em segundo lugar, para melhor corresponder aos objetivos do curso, a seleção de atividades experienciais exige que um instrutor avalie a estrutura da tarefa e as dimensões do conteúdo de uma atividade experiencial. Esse alinhamento garante que as atividades instrucionais apoiam processos cognitivos e de aprendizagem direcionados ao nível pretendido.

Finalmente, para atingir níveis superiores de raciocínio, a reflexão é um elemento necessário das atividades instrucionais.

Hamilton e Klebba (2011) propõem um processo de *design* em três etapas. A primeira passa pela identificação dos objetivos do curso para os níveis desejados de conhecimento do assunto e competências do processo cognitivo. A segunda especifica o formato experiencial do curso. Nesta etapa, um instrutor identifica e seleciona as técnicas experienciais que são consistentes com os objetivos do curso. Este processo de seleção considera tanto o nível experiencial quanto as instruções de uma técnica. A etapa final do processo de *design* do curso articula o processo instrucional, que inclui o papel do instrutor e as atividades de avaliação.

O papel do instrutor está relacionado à natureza da supervisão do aluno e à flexibilidade de abordagem exigida do instrutor, como já comentado aquando do KERP.

Em baixos níveis de conhecimento, que correspondem a um baixo nível experiencial, o instrutor é a principal fonte de informação e esclarecimento. Grandes quantidades de informação podem ser cobertas e o instrutor tem uma função principal no controlo do tempo e da quantidade de fluxo de informações.

Níveis experienciais moderados e as atividades que o acompanham geralmente exigem mais orientação externa do instrutor.

À medida que a experiência de aprendizagem do aluno evolui para ambientes mais realistas, complexos e ambíguos, o papel do instrutor é mais flexível e muda para o de facilitador. Nesta situação, os instrutores incentivam novas perspetivas, pensamento criativo e *insights* em níveis experienciais mais elevados.

O elemento reflexivo é reconhecido como um componente essencial do processo de aprendizagem experiencial e está incluído na maioria das definições de aprendizagem experiencial (Kolb, 2015). A reflexão, portanto, representa um elo essencial entre os dois processos e pode ser usada para desenvolver a consciência do aluno sobre os seus próprios processos de aprendizagem e pensamento (Kolb, 2015). Por exemplo, nos níveis mais baixos de aprendizagem experiencial, os instrutores podem incentivar a reflexão sobre o conteúdo e

incorporar pausas nas palestras para esse fim. À medida que o nível de atividade experiencial aumenta, a introspeção sobre o conteúdo da aprendizagem pode ser facilitada por meio de atividades em equipa e exercícios escritos.

As atividades de reflexão podem incluir a autoavaliação sobre o que foi aprendido como consequência da discussão de casos. Pode incluir a avaliação do educando sobre o que não incluiu na sua avaliação de caso original e a justificação por detrás de qualquer mudança no seu ponto de vista resultante da discussão em sala de aula.

Em níveis de competências cognitivas mais altas, os educandos podem recorrer a teorias e experiências anteriores para ampliarem as suas perceções, precisando de desenvolver alternativas e recomendações.

Para serem mais eficazes as atividades de avaliação devem corresponder ao nível pretendido de objetivos. Isto sugere que os instrutores criem uma avaliação com instruções e componentes de atividades similares aos associados às atividades experienciais do curso. Em muitos casos, essa preocupação não é pertinente, pois a atividade experiencial incorporará a atividade e a avaliação. No entanto, a consideração explícita da avaliação no processo de *design* da unidade curricular atenua o potencial de avaliação não intencional. Por exemplo, uma unidade curricular que se foca no pensamento de ordem superior não avaliaria a aprendizagem do educando usando exames de escolha múltipla que exigem a memorização e a classificação de informações. Em vez disso, a avaliação relevante pode incluir o uso de um memorando escrito para um cliente fictício que propõe uma solução para um determinado problema. Isto requer que o aluno recorra às competências de pensamento de ordem superior de análise, avaliação e proposição num contexto situacional.

Uma vez que uma atividade potencial tenha sido identificada, ela deve ser enquadrada adequadamente para ser totalmente experiencial.

Primeiro, começar por pensar em problemas a serem resolvidos em vez de informações a serem memorizadas (Wurdinger, 2005, p. 51): “Um problema ou questão deve estar interligado com atividades, projetos e experiências baseadas em campo. Isto ajudará a garantir que uma combinação de pensamento e ação ocorra no processo de aprendizagem” (Wurdinger, 2005, p. 13).

Deverá considerar-se a combinação de experiências primárias e secundárias. As experiências primárias são as próprias atividades experienciais, enquanto as experiências secundárias resultam da experiência primária, como a reflexão. A aprendizagem pode ser perdida se os educandos não tiverem a oportunidade de refletir sobre as experiências primárias e, da mesma forma, quando os educandos não tiverem oportunidades de aplicar informações de experiências secundárias.

Wurdinger forneceu um guia para integrar a aprendizagem experiencial que pode ajudar os educadores a começarem a pensar sobre o processo:

1. Recorrer a um projeto importante ou uma experiência de campo para orientar a aprendizagem. Ter uma tarefa importante para trabalhar em todo o semestre motiva os educandos, dá-lhes um objetivo claro e torna-se a força motriz por detrás de tudo o que o educando faz na aula. Quando os educandos sabem o que estão a tentar alcançar eles entendem que cada aula tem um propósito, pois fornece um trampolim para esse objetivo geral.
2. Usar-se uma combinação de projetos, atividades em sala de aula e experiências externas para manter o curso interessante e envolvente, agregando valor ao processo geral.
3. Combinar tudo. As leituras e palestras da aula devem estar diretamente relacionadas a qualquer atividade experiencial. As leituras e atividades da aula devem ser pensadas como recursos que ajudarão os educandos a concluírem o seu grande projeto. (Wurdinger, 2005, p. 63).

4.2.1.1 Descrição da intervenção

O paradigma que incorpora com sucesso a reflexão e delineia o ciclo de aprendizagem é o modelo de Kolb (2015) descrito anteriormente. Na consideração de uma tarefa de aprendizagem experiencial, os educadores de *Marketing* devem analisar a atividade de acordo com as quatro etapas do modelo de Kolb:

- Experiência concreta: todas as atividades de aprendizagem experiencial devem incluir uma experiência real (a experiência é uma observação direta ou participação em eventos como base do conhecimento).
- Observação reflexiva: o educando pondera os seus sentimentos, reações, perguntas, emoções, observações e julgamentos relacionados à experiência (reflexão é a capacidade de dar um passo atrás, ponderar, questionar e avaliar as próprias experiências e, depois, abstraindo-se deles o conhecimento que é relevante para outras experiências).
- Conceptualização abstrata: conceitos relevantes (conceptualização são teorias e informações aplicadas à experiência, sendo formadas hipóteses provisórias).
- Experimentação ativa: o educando testa e aplica (experimentação é o colocar em prática o que foi aprendido com essa experiência em situações novas que levam a experiências novas).

Ao recurso de os indivíduos acreditarem que têm capacidade de aprendizagem e desenvolvimento Kolb designou por identidade da aprendizagem, fazendo deles indivíduos que abraçam os desafios, persistem quando encontram obstáculos, aprendem com as críticas e são inspirados, aprendendo com o sucesso dos demais. Reveste-se, assim, de primordial importância, a necessidade de desenvolver uma identidade flexível de aprendizagem e, por conseguinte, formar, aprendendo e ensinando em redor do ciclo experiencial da

aprendizagem, o que se poderá traduzir em maior motivação (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007) e melhores resultados académicos (Good, Aronson, & Inzlicht, 2003).

Uma segunda estratégia no sentido de desenvolver o domínio pela sua própria aprendizagem passa pela criação de ambientes de aprendizagem com uma grande variedade de métodos de instrução os quais permitem um envolvimento ativo e de escolha. A teoria experiencial de Kolb sugere, assim, que, em lugar de se desenvolverem atividades que se enquadrem no estilo de aprendizagem do educando o que se deve proporcionar são oportunidades de envolvimento em todos os quatro modos de aprendizagem indo de encontro à diversidade de estilos de aprendizagem num grupo por definição heterogéneo (Passarelli & Kolb, 2011b) o que permitirá a construção de um estilo de aprendizagem flexível.

Uma terceira estratégia passa pela construção de relações de aprendizagem diversificadas. A teoria de Kolb define relações de aprendizagem pelas diversas ligações entre os diferentes membros da comunidade de aprendizagem as quais permitem crescimento e desenvolvimento ao longo da espiral da aprendizagem (Passarelli & Kolb, 2011b). A ligação é constituída por uma série de interações as quais permitirão um aprofundamento da relação. Através deste aprofundamento desenvolve-se um tom emocional caraterizado por respeito mútuo e suporte que definirão o espaço de aprendizagem como sendo de confiança e seguro. Este tipo de ambiente permitirá o cultivo de um sentido de vitalidade, capacidade de agir, sentido de valorização e o desejo por formar mais ligações (Passarelli & Kolb, 2011b).

Merrill (2002a e 2002b) é reconhecido como o autor mais popular de um dos modelos de orientação instrucional atualmente em uso. O seu modelo sintetiza os princípios partilhados pelos modelos de orientação instrucional mais efetivos, sendo estes os seguintes:

1. Problemas reais que representam o tipo de problemas que se pretende que os educandos venham a ser capazes de responder;
2. Ativação da experiência prévia dos educandos;
3. Demonstração das competências através de simulações ou exemplo de trabalho;
4. O uso das competências na prática;
5. Integração planeada destas competências a atividades reais.

Sugere-se, deste modo, considerar qual o estilo de ensino a adotar para cada componente do conteúdo, o estilo de aprendizagem que se pretende desenvolver e a escolha do método de instrução que melhor serve ambos conforme ilustrado na Figura 13:

Figura 13

Relação Entre os Papéis do Educador e Métodos de Instrução

Teaching roles	Instructional techniques
Facilitator	Journals, group discussion, brain storming, perspective taking, personal examples
Expert	Lectures, readings, written assignments, model critiques
Evaluator	Laboratories, case studies, simulations, graded homework
Coach	Field work, site visits, applied projects, practicum experiences

Fonte: Kolb et al (2014)

Assim sendo, além deste modelo sugerir que cada educador terá o seu papel preferido, bem como cada educando o seu estilo de aprendizagem diferente, ambos podem desenvolver a capacidade de adaptarem os respetivos papéis e estilos mutuamente e, por sua vez, à situação de aprendizagem. Traduz-se, assim, a necessidade preconizada por este modelo em dedicar atenção ao educando e ao educador, bem como, ao tema a ser estudado / ensinado, enquanto se equilibra a reflexão sobre o sentido mais profundo do que está a ser ensinado com a competência da sua aplicação.

Os objetivos pedagógicos associados a esta intervenção pedagógica eram os seguintes:

- Saber aplicar teoria e método na construção de um Plano de Marketing;
- Desenvolver a consciência de quem são como estudantes e como indivíduos que trabalham em grupo;
- Tornarem-se indivíduos conscientes na sua ação como *Marketeer* e como pessoa cujas decisões e ações impactam o mundo.

Na definição dos objetivos específicos, identificação das atividades pedagógicas que permitem a prossecução desses objetivos e respetiva avaliação recorreu-se à taxonomia de Fink da aprendizagem significante (2003).

Dee Fink introduziu em 2003 uma taxonomia de aprendizagem significante que integra áreas cognitivas e afetivas e adiciona uma componente metacognitiva. Os seus seis tipos de aprendizagem significante são interativos, mas não hierárquicos, e são usados seletivamente, dependendo do resultado de aprendizagem desejado. Estes objetivos são os seguintes:

- Conhecimento Fundacional: compreender e recordar informação e ideias;
- Aplicação: competências de pensamento crítico, criativo e prático na resolução de problemas;

- Integração: interligar informações, ideias, perspetivas, pessoas ou domínios da vida;
- Dimensão Humana: aprender sobre si mesmo e os outros;
- Cuidar (*caring*): desenvolver novos sentimentos, interesses e valores;
- Aprendendo a Aprender: tornar-se um estudante reflexivo e autodirigido.

Explicadas as seis áreas dos objetivos da taxonomia descrevem-se, agora, os objetivos da intervenção pedagógica, atividades associadas a cada um dos objetivos e modo de avaliação. Um projeto de *curriculum* é baseado numa sequência de atividades e técnicas instrucionais que se enquadram na temática e nos objetivos de aprendizagem. Ao desenhar um projeto, é útil considerar para cada grupo de tópicos o papel do educador a adotar, o estilo de aprendizagem que se pretende envolver e a escolha da técnica instrucional mais adequada.

1. Conhecimento Fundacional:
    a. Objetivos:
        i. Serem capazes de explicar cada etapa de um Plano de Marketing;
        ii. Compreenderem quais os conceitos envolvidos em cada etapa do Plano de Marketing.
    b. Atividades e avaliação: no início de cada módulo do conteúdo programático da unidade curricular o docente apresenta perguntas juntamente com várias respostas possíveis. Os alunos escolhem, individualmente, a resposta que consideram correta. O docente faz uma avaliação dos resultados por meio de um questionário online. Os alunos discutem, posteriormente, as possíveis respostas no seio do seu grupo de trabalho, após o que escolhem, novamente, a que consideram a melhor resposta. O docente faz, agora, uma outra avaliação e compara os resultados. Posteriormente, discutem-se as respostas dadas e a verdadeiramente correta ou mais correta.
2. Aplicação:
    c. Objetivo: saber construir um Plano de Marketing, passo a passo.
    d. Atividade: os estudantes irão gerir uma empresa em contexto de simulação online, tomando decisões de *Marketing* e construindo um Plano de Marketing.
    e. Avaliação: docente e pares avaliam a adequação das decisões.
3. Integração:
    f. Objetivo: saber elaborar um Plano de Marketing coerente traduzindo uma boa articulação entre diagnóstico, estratégia e plano de ação.
    g. Atividade: é apresentado aos estudantes um cenário da vida real por uma empresa. A empresa apresenta um breve histórico de como a situação se desenvolveu e um dilema que uma personagem-chave dentro do cenário está a enfrentar. Os estudantes são desafiados a ajudarem a personagem a desenvolver uma solução para o problema (*live project*).

h. Avaliação: a resposta ao desafio será objeto de avaliação por parte do docente, considerando uma grelha partilhada com os estudantes. Os diversos grupos receberão, igualmente, o *feedback* por parte da empresa envolvida quanto à pertinência e exequibilidade da resposta apresentada.

4. Dimensão Humana – O próprio
    i. Objetivo: os estudantes reconhecerem-se como "solucionadores" de problemas de Marketing com um profundo processo de reflexão.
    j. Atividade: durante o semestre os grupos de estudantes assumem funções de editores que devem avaliar e selecionar casos reais de marcas que melhor ilustram os conceitos chave do conteúdo programático. Estes casos serão incluídos numa "publicação" futura editada pelos próprios. Para tal, deverão escrever para os gestores de marca a aceitar o seu "caso" com a respetiva justificação para inclusão na publicação. Cada grupo realizará um *pitch* de 3 minutos, para apresentação em aula, sobre o significado individual para cada elemento do grupo dos exemplos de casos selecionados.
    k. Avaliação: a "revista" construída com as temáticas dos diversos casos selecionados será avaliada tendo por base uma grelha.

4. Dimensão Humana – Outros:
    a. Objetivo: promover a colaboração em equipa que promova uma investigação positiva, mas crítica, das diferenças de opinião.
    b. Atividade e avaliação: será promovida uma reflexão em grupo materializada numa avaliação anónima de pares.

5. Cuidar (caring):
    c. Objetivo: os grupos apoiam as ações de uma marca alinhadas aos seus valores pessoais e à forma como concebem o mundo.
    d. Atividade e avaliação: a da produção editorial já descrita.

6. Aprendendo a Aprender
    e. Objetivo: desenvolver um pensamento crítico sobre o que já sabem e o que ainda precisam aprender para responder de forma positiva aos desafios do seu contexto futuro.
    f. Atividade: reflexão individual no final do semestre:
    g. Avaliação: grelha própria de correção.

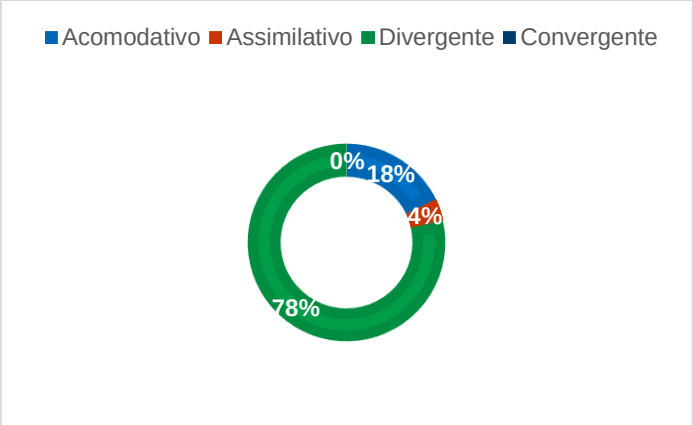
4.3 Sujeitos

A presente investigação foi desenvolvida junto de estudantes do 2º ano da Licenciatura em Marketing, no ano letivo 2020/21, na Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, sendo 64% do sexo feminino, num total de 45 sujeitos.

A Figura 14 ilustra a distribuição dos sujeitos pelos quatro modos de aprendizagem conforme definidos por Kolb (Kolb, 2015/1984; Kolb & Kolb 2013) recorrendo ao questionário KLSI 4.0 (Kolb & Kolb, 2013).

Figura 14

Distribuição dos Sujeitos pelos 4 Estilos

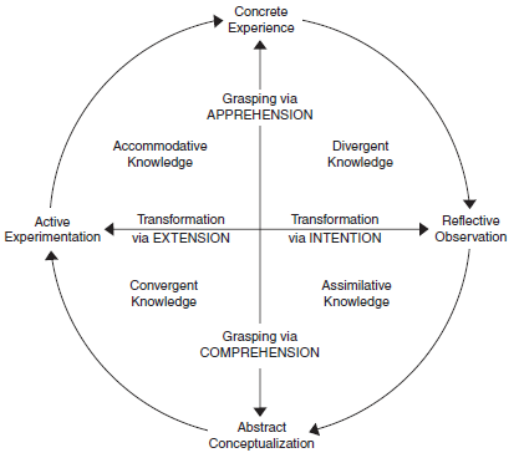


Fonte: própria

A grande maioria dos sujeitos apresenta um modo de aprendizagem descrito como Divergente, por oposição ao modo Convergente sem qualquer estudante e Assimilativo com baixa representatividade. Estes 4 modos de aprendizagem traduzem as dimensões estruturais subjacentes ao processo da aprendizagem experiencial refletindo quatro modos distintos de obtenção de conhecimento, como ilustrado na Figura 15 do mesmo autor:

Figura 15

Dimensões Estruturais Subjacentes ao Processo da Aprendizagem Experiencial



Fonte: Kolb, 2015, pág. 68

Os quatro modos de aprendizagem são descritos, sucintamente, pelo autor (Kolb, 2015; Kolb & Kolb 2013) do seguinte modo:

- Um indivíduo com estilo Divergente tem CE e RO como modos de aprendizagem dominantes. Indivíduos com este estilo de aprendizagem são os mais indicados para analisarem situações concretas de vários pontos de vista. É rotulado como Divergente porque um indivíduo com estas caraterísticas sentir-se-á confortável em situações que exigem a geração de ideias, como uma sessão de *brainstorming*. Pessoas com um estilo de aprendizagem Divergente têm amplos interesses culturais e gostam de recolher informação. Interessam-se pelas pessoas, tendem a ser criativos e emocionais. Em situações de aprendizagem formal, os indivíduos com o estilo Divergente preferem trabalhar em grupo, ouvindo com a mente aberta e recebendo *feedback* personalizado.
- Um indivíduo com um estilo Assimilativo tem AC e RO como modos de aprendizagem dominantes. Indivíduos com este estilo de aprendizagem são melhores na compreensão de uma ampla gama de informações e a colocá-la de forma concisa e lógica. Indivíduos com estilo Assimilador são menos focados nas pessoas e mais interessados em ideias e conceitos abstratos. Geralmente, os indivíduos com este estilo consideram mais importante que uma teoria tenha solidez lógica do que valor prático. Em situações de aprendizagem formal, os indivíduos com este estilo preferem leituras, palestras, explorar modelos analíticos e terem tempo para refletir.
- Um indivíduo com um estilo Convergente tem AC e AE como modos de aprendizagem dominantes. Indivíduos com este estilo de aprendizagem são as melhores a encontrarem usos práticos para ideias e

teorias. Eles têm a capacidade de resolver problemas e tomar decisões com base na busca de soluções para perguntas ou problemas. Indivíduos com um estilo de aprendizagem Convergente preferem lidar com tarefas e problemas técnicos ao invés de questões sociais e questões interpessoais. Em situações de aprendizagem formal, os indivíduos com este estilo preferem experimentar novas ideias, simulações, trabalhos de laboratório e aplicações práticas.

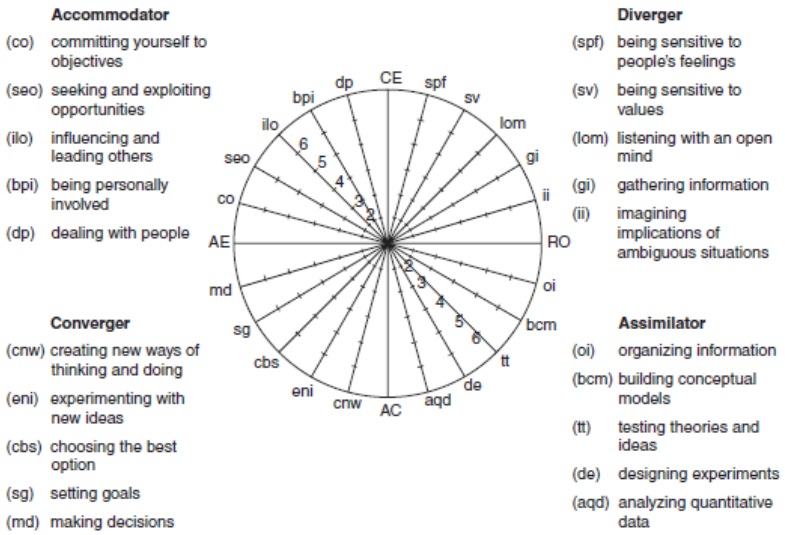
- Um indivíduo com um estilo Acomodativo tem CE e AE como modos de aprendizagem dominantes. Indivíduos com este estilo de aprendizagem têm a capacidade de aprender principalmente com a experiência prática. Gostam de realizar planos e de se envolverem em experiências novas e desafiadoras. A sua tendência pode ser a de agir com base em sentimentos "viscerais", em vez da análise lógica. Na resolução de problemas, os indivíduos com um estilo de aprendizagem Acomodativo confiam mais nas pessoas para obter informação do que nas suas próprias análises técnicas. Em situações de aprendizagem formal, os indivíduos com o estilo de aprendizagem Acomodativo preferem trabalhar com outras pessoas, definirem metas, fazerem trabalho de campo e testarem diferentes abordagens para concluírem um projeto.

Como referido, de entre os sujeitos envolvidos na presente intervenção, 2 modos de aprendizagem estão pouco representados ou ausentes: o modo de aprendizagem Convergente e Assimilador. Esta ausência pode vir a traduzir-se em maior dificuldade dos grupos de trabalho em articularem conhecimento teórico com a sua ligação à prática e tomada de decisão. Por oposição, a dominância do modo de aprendizagem Divergente fará com que os sujeitos tendam a entusiasmarem-se pelo gerar de soluções criativas, apreciando o trabalho em grupo. No entanto, essas soluções podem ter pouca sustentação teórica e a possibilidade de comprovar a eficácia das mesmas.

Kolb (2015), apresenta, igualmente, as competências associadas aos quatro modos de aprendizagem atrás referidos. Na Figura 16 apresenta-se uma síntese das mesmas:

Figura 16

Círculo de Competência: Competências Adaptativas



Fonte: Kolb, 2015, pág. 134

Em síntese podemos referir:

- O modo de aprendizagem Acomodativo abrange um conjunto de competências que podem ser denominadas competências de atuação: comprometer-se com objetivos, procurar e explorar oportunidades, influenciar e liderar os outros, estar pessoalmente envolvido e lidar com pessoas.
- O modo de aprendizagem Divergente está associado a competências de valorização ao ser sensível às pessoas e valores, ouvindo com uma mente aberta, reunindo informação e imaginando implicações de situações ambíguas.
- A modo de aprendizagem Assimilativo está relacionada às competências de pensamento: organizar informações, construir modelos conceptuais, testar teorias e ideias, projetar experiências e análise de dados quantitativos.
- O modo de aprendizagem Convergente está associado às competências de decisão: criar novos modos de pensar e fazer, experimentar novas ideias, escolher a melhor solução para problemas, definir metas e tomar decisões.

Uma vez que estas competências adaptativas são definidas como congruências entre as competências pessoais e as exigências das tarefas, parece razoável concluir que as tarefas que requerem determinadas

competências irão, em algum grau, influenciar a expressão do modo de aprendizagem associado a essas competências. Podemos afirmar, igualmente, que na ausência de determinado modo de aprendizagem, como já referido junto dos sujeitos da presente intervenção, a proposta de determinada tarefa poderá contribuir para o apelar ao modo de aprendizagem intrinsecamente associado.

4.4 Técnicas e instrumentos

4.4.1 Escalas

4.4.1.1 Estágios Experienciais de Aprendizagem

Young et. al. (2008) desenvolveram uma escala especificamente para identificar as perceções dos educandos sobre o quão bem uma atividade de aprendizagem experiencial inclui cada um dos quatro estágios do ciclo de aprendizagem experiencial.

Os quatro estágios da teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (2015) formaram a base do questionário que descreve a atividade da aprendizagem experiencial.

O desenvolvimento da escala dos Estágios de Aprendizagem Experiencial começou com uma definição clara do âmbito da variável latente, isto é, aprendizagem experiencial, sendo conceptualizada como um processo contínuo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência através dos quatro estágios. Assim, a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceptualização abstrata e a experimentação ativa formam as quatro subdimensões da escala geral.

Em seguida, os *itens* usados como indicadores para cada uma dessas subdimensões foram especificados para garantir a cobertura de todo o âmbito das etapas da aprendizagem experiencial.

Um conjunto de *itens* foi gerado revendo a literatura sobre aprendizagem experiencial. Os *itens* foram distribuídos entre os três autores num processo iterativo de categorizar e esclarecer a redação de cada *item* até terem um consenso de três *itens* representativos para cada uma das quatro etapas. Os doze *itens* foram então modificados para refletirem a atividade de aprendizagem experiencial específica a ser avaliada e medida numa escala de cinco pontos de acordo / discordo completamente.

A escala foi pré-testada com uma turma de 21 educandos de *Marketing*. Depois de os educandos responderam ao questionário, uma sessão de perguntas com os entrevistados revelou que entendiam claramente

a redação e o significado dos *itens*. Uma análise fatorial dos dados pré-teste produziu um fator e um coeficiente alfa de 0,93 para a escala total e alfas variando de 0,72 a 0,86 para as quatro subdimensões.

Os *itens* para as escalas de estágios de aprendizagem experiencial são apresentados na Figura 17, juntamente com as suas pontuações de coeficiente.

Figura 17

Medidas Estatísticas dos Estágios da Aprendizagem Experiencial

Experiential Learning Stages (Four Sub Dimensions Combined α = .95)
Sub Dimension: Concrete Experience (α = .87)
This activity provided me with a direct practical experience to help understand the course concepts.
This activity gave me a concrete experience that helped me learn the class material.
This activity presented me with a "real world" experience related to this course.
Sub Dimension: Reflective Observation (α = .85)
This activity assisted me in thinking about what the course material really means to me.
This activity helped me relate my personal experiences to the content of this course.
This activity aided me in connecting the course content with things I learned in the past.
Sub Dimension: Abstract Conceptualization (α = .83)
This activity required me to think how to correctly use the terms and concepts from this class.
This activity caused me to think how the class concepts were inter-related.
This activity made me organize the class concepts into a meaningful format.
Sub Dimension: Active Experimentation (α = .84)
This activity made it possible for me to try things out for my self.
This activity permitted me to actively test my ideas of how the course material can be applied.
This activity allowed me to experiment with the course concepts in order to understand them.

NOTE: Scale used a 5-point completely agree/disagree scale. "This activity" was replaced with the specific activity being evaluated, e.g., "Brand You Personal Marketing Plan." N = 167.

Fonte: Young et al., 2008

Esta análise fatorial de componentes principais produziu um fator primário usando o valor próprio maior que um critério e o fator único foi responsável por 66% da variação. O alfa do coeficiente da escala geral foi de 0,95 com cada alfa das subescalas na faixa de oitenta por cento (Figura 17).

Embora a escala de aprendizagem experiencial pareça unidimensional por medir a aprendizagem, a separação das subescalas permite maior clareza conceptual e também fornece ao corpo docente uma ferramenta para diagnosticar o significado da avaliação geral.

As correlações e estatísticas descritivas para as atividades de aprendizagem experiencial deste estudo são relatadas na Figura 18:

Figura 18

Correlações e Estatística Descritiva das Subescalas

	CE	RO	AC	AE
Concrete Experience				
Reflective Observation	.85*			
Abstract Conceptualization	.78*	.78*		
Active Experimentation	.81*	.80*	.81*	
M	7.2	7.6	7.4	7.1
SD	2.7	2.5	2.5	2.6
# items	3	3	3	3
α	.87	.85	.83	.84

NOTE: *Statistically significant at .05, N = 167.

Fonte: Young, Caudill, Murphy, 2008

O Questionário Experiencial de Estágios de Aprendizagem traduzido para a língua portuguesa apresenta-se na Figura 19:

Figura 19

Questionário Experiencial de Estágios de Aprendizagem (português)

1) As atividades ao longo do semestre proporcionaram-me uma experiência prática e direta, ajudando-me a entender os conceitos teóricos.	☐	☐	☐	☐	☐
2) As atividades ao longo do semestre ajudaram-me a pensar sobre a importância que os temas tinham para mim.	☐	☐	☐	☐	☐
3 As atividades ao longo do semestre exigiram que eu pensasse em como usar corretamente os termos e conceitos.	☐	☐	☐	☐	☐
4) As atividades ao longo do semestre possibilitaram-me que tentasse resolver exercícios e problemas por mim próprio/a.	☐	☐	☐	☐	☐
5) As atividades ao longo do semestre proporcionaram-me uma experiência concreta, ajudando-me a aprender.	☐	☐	☐	☐	☐
6) As atividades ao longo do semestre ajudaram-me a relacionar as minhas experiências pessoais com o conteúdo estudado.	☐	☐	☐	☐	☐
7) As atividades ao longo do semestre fizeram-me pensar em como os conceitos estavam inter-relacionados.	☐	☐	☐	☐	☐
8) As atividades ao longo do semestre permitiram-me testar as minhas ideias e o modo como os conceitos podem ser aplicados.	☐	☐	☐	☐	☐
9) As atividades ao longo do semestre permitiram-me contactar com uma experiência próxima do mundo real relacionada com o curso.	☐	☐	☐	☐	☐
10) As atividades ao longo do semestre ajudaram-me a relacionar os conteúdos das disciplinas com o que aprendi no passado.	☐	☐	☐	☐	☐
11) As atividades ao longo do semestre permitiram-me articular os conceitos de um modo que me fizeram sentido.	☐	☐	☐	☐	☐
12) As atividades ao longo do semestre permitiram-me praticar os conceitos de modo a entendê-los.	☐	☐	☐	☐	☐

Fonte: própria

A correspondência de cada uma das questões/*itens* com os estágios da aprendizagem experiencial é a seguinte:

- Experiência Concreta (CE): questões 1, 5, 9;
- Observação Reflexiva (RO): questões 2, 6, 10;
- Conceptualização Abstrata (AC): questões 3, 7, 11;

- Experimentação Ativa (AE): questões 4, 8, 12.

4.4.1.2 Medida das abordagens dos educandos à aprendizagem

A escala das abordagens dos educandos à aprendizagem (*Student's Approaches to Learning Scale*) de dois fatores revisto por Biggs et. al (2001) é uma medida possível das abordagens dos educandos à aprendizagem.

Biggs inicialmente desenvolveu o questionário em 1987 e, através de ampla aplicação e revisão, agora apresenta-se com uma escala de 20 *itens*.

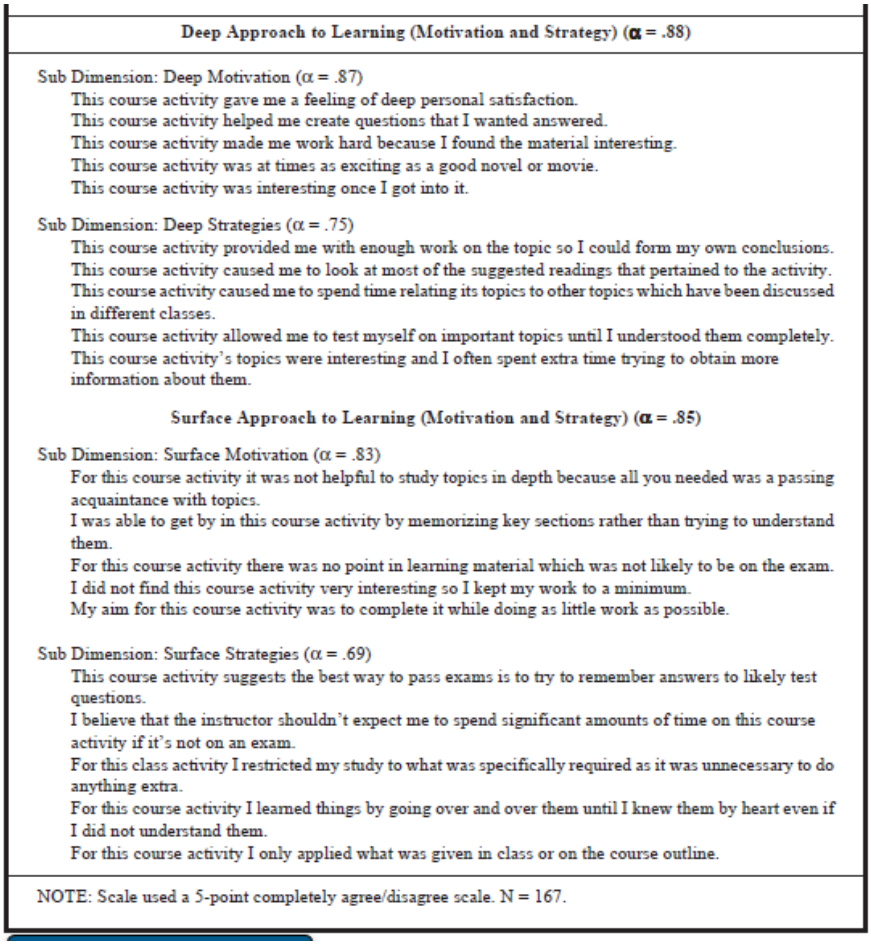
A análise da escala de 2001 relata que o modelo de dois fatores (abordagens profundas e abordagens superficiais) fornece um bom ajuste aos dados. Os seus dados para a dimensão Abordagem Profunda, que consistia num composto de duas subdimensões de motivação (5 *itens*, $\alpha = 0,62$) e estratégia (5 *itens*, $\alpha = 0,63$) produziram um coeficiente alfa de 0,73. A sua dimensão de abordagem superficial, com as mesmas duas subdimensões de motivação (5 *itens*, $\alpha = 0,72$) e estratégia (5 *itens*, $\alpha = 0,57$) registava um alfa de 0,64.

De acordo com a recomendação dos autores dever-se-á proceder ao ajuste dos *itens* para se focarem na atividade de aprendizagem experiencial.

Os *itens* modificados da escala de Abordagens dos educandos à Aprendizagem são exibidos na Figura 20:

Figura 20

Medidas da Escala das Abordagens dos Educandos à Aprendizagem



Deep Approach to Learning (Motivation and Strategy) (α = .88)

Sub Dimension: Deep Motivation (α = .87)

This course activity gave me a feeling of deep personal satisfaction.
This course activity helped me create questions that I wanted answered.
This course activity made me work hard because I found the material interesting.
This course activity was at times as exciting as a good novel or movie.
This course activity was interesting once I got into it.

Sub Dimension: Deep Strategies (α = .75)

This course activity provided me with enough work on the topic so I could form my own conclusions.
This course activity caused me to look at most of the suggested readings that pertained to the activity.
This course activity caused me to spend time relating its topics to other topics which have been discussed in different classes.
This course activity allowed me to test myself on important topics until I understood them completely.
This course activity's topics were interesting and I often spent extra time trying to obtain more information about them.

Surface Approach to Learning (Motivation and Strategy) (α = .85)

Sub Dimension: Surface Motivation (α = .83)

For this course activity it was not helpful to study topics in depth because all you needed was a passing acquaintance with topics.
I was able to get by in this course activity by memorizing key sections rather than trying to understand them.
For this course activity there was no point in learning material which was not likely to be on the exam.
I did not find this course activity very interesting so I kept my work to a minimum.
My aim for this course activity was to complete it while doing as little work as possible.

Sub Dimension: Surface Strategies (α = .69)

This course activity suggests the best way to pass exams is to try to remember answers to likely test questions.
I believe that the instructor shouldn't expect me to spend significant amounts of time on this course activity if it's not on an exam.
For this class activity I restricted my study to what was specifically required as it was unnecessary to do anything extra.
For this course activity I learned things by going over and over them until I knew them by heart even if I did not understand them.
For this course activity I only applied what was given in class or on the course outline.

NOTE: Scale used a 5-point completely agree/disagree scale. N = 167.

Fonte: Young et al., 2008

Conforme indicado na

Figura 20, a escala mostrou-se confiável, com um coeficiente alfa de 0,88 para os *itens* que medem a aprendizagem profunda e de 0,85 para os *itens* que medem a aprendizagem superficial. Além disso, um modelo confirmatório de dois fatores foi ajustado aos dados e produziu um ajuste adequado para o modelo com um índice de ajuste comparativo de 0,99, uma relação qui-quadrado mínima de 0,002 e uma aproximação residual quadrática média padronizada da raiz de 0,000.

Além disso, Biggs et al. (2001) mostraram que a correlação entre as abordagens profunda e superficial é de -23, o que foi consistente com a correlação -15 deste conjunto de dados. Estes resultados indicam que a escala e as suas subdimensões medem adequadamente as duas abordagens dos construtos de aprendizagem.

O questionário traduzido para a língua portuguesa apresenta-se na Figura 21:

Figura 21

Questionário das Abordagens dos Educandos à Aprendizagem (português)

1) As atividades ao longo do semestre deram-me uma profunda satisfação pessoal.	☐	☐	☐	☐	☐
2) As atividades ao longo do semestre proporcionaram-me trabalho suficiente sobre o tópico para que eu pudesse tirar as minhas próprias conclusões.	☐	☐	☐	☐	☐
3) Para as atividades ao longo do semestre não foi útil estudar os tópicos em profundidade, porque tudo o que precisava era de um conhecimento superficial.	☐	☐	☐	☐	☐
4) As atividades ao longo do semestre sugeriram que a melhor maneira de passar na avaliação é tentar lembrar-me das respostas para as possíveis perguntas.	☐	☐	☐	☐	☐
5) As atividades ao longo do semestre ajudaram-me a criar perguntas que eu queria responder.	☐	☐	☐	☐	☐
6) As atividades ao longo do semestre levaram-me a estudar a maioria das leituras sugeridas relacionadas com a atividade.	☐	☐	☐	☐	☐
7) Consegui concretizar as atividades ao longo do semestre memorizando os conceitos principais em vez de tentar entendê-los.	☐	☐	☐	☐	☐
8) Acredito que o professor não deva esperar que eu invista tempo nas atividades ao longo do semestre se não vier a ser avaliado.	☐	☐	☐	☐	☐
9) As atividades ao longo do semestre fizeram-me trabalhar adicionalmente porque achei o material interessante.	☐	☐	☐	☐	☐
10) As atividades ao longo do semestre levaram-me a dedicar algum tempo relacionando os seus tópicos a outros tópicos que foram discutidos em diferentes aulas.	☐	☐	☐	☐	☐

11) Nas atividades ao longo do semestre não fazia sentido aprender conteúdo que provavelmente não fosse avaliado.	☐	☐	☐	☐	☐
12) Nas atividades ao longo do semestre restringi o meu estudo ao que era especificamente necessário, pois era desnecessário fazer algo adicional.	☐	☐	☐	☐	☐
13) As atividades ao longo do semestre eram às vezes tão emocionantes quanto um bom filme ou jogo.	☐	☐	☐	☐	☐
14) As atividades ao longo do semestre permitiram testar-me em tópicos importantes até que eu os entendesse completamente.	☐	☐	☐	☐	☐
15) Não achei as atividades ao longo do semestre muito interessantes. Por isso mantive o meu trabalho no mínimo.	☐	☐	☐	☐	☐
16) Durante as atividades ao longo do semestre aprendi coisas repetindo-as, até conhecê-las de cor, mesmo que não as entendesse.	☐	☐	☐	☐	☐
17) As atividades ao longo do semestre foram interessantes para mim assim que as compreendi.	☐	☐	☐	☐	☐
18) Os temas das atividades ao longo do semestre eram interessantes e, geralmente, dediquei tempo adicional a tentar obter mais informação.	☐	☐	☐	☐	☐
19) O meu objetivo nas atividades ao longo do semestre era concluí-las enquanto fazia o mínimo de trabalho possível.	☐	☐	☐	☐	☐
20) Para as atividades ao longo do semestre apliquei apenas o que foi dado na aula.	☐	☐	☐	☐	☐

Fonte: própria

A correspondência de cada *item* com as subescalas correspondentes apresenta-se abaixo:

- Abordagem Profunda:
  - Motivação: questões 1, 5, 9, 13 e 17;
  - Estratégia: questões 2, 6, 10, 14 e 18;
- Abordagem Superficial:
  - Motivação: questões 3, 7, 11, 15 e 19;
  - Estratégia: questões 4, 8, 12, 16 e 20.

4.4.1.3 Escala de competências de pensamento reflexivo na resolução de problemas

A escala de competências de pensamento reflexivo na resolução de problemas (*Scale of Reflective Thinking Skills toward Problem Solving*) foi desenvolvida por Kizilkaya & Askar (2009).

O processo de desenvolvimento do questionário foi desenvolvido em duas etapas, uma sendo o estudo preliminar e a segunda os estudos de validade e confiabilidade.

No âmbito do estudo preliminar da escala foram determinadas as dimensões a serem incluídas. Estas são as três principais ações no processo de pensamento reflexivo (questionar, raciocinar e avaliar) extraídas pelos autores dos trabalhos de Dewey (1938b). De fato a visão de Dewey da aprendizagem reflexiva englobava duas ideias inter-relacionadas: "um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, na qual o pensamento se origina; um ato de procurar, inquirir, encontrar material que resolva a dúvida, resolver e dispor da perplexidade" (p. 12).

Como já descrito, segundo Dewey (1938b), a presença de uma experiência é o ponto de partida para o pensamento reflexivo. Esta experiência apresentará uma situação indeterminada que dará origem a um questionamento (a primeira subescala acima referida) correspondendo à primeira de seis fases da investigação segundo o autor.

No seu seguimento, a situação indeterminada torna-se uma situação problemática à qual é necessário responder. O problema representa a transformação parcial através da investigação da situação problemática numa situação definida. O modo como o problema é concebido determinará as possíveis soluções aceitáveis. Uma possível solução relevante é, então, sugerida pela determinação das condições factuais resultantes da observação. Neste decorrer, as ideias que emergem são, na verdade, consequências/previsões antecipadas do que ocorrerá quando determinadas operações forem executadas sob determinadas condições observadas. A sugestão de solução torna-se uma ideia quando examinada quanto à sua capacidade de resolver a situação. Esta análise toma a forma de raciocínio. Temos, então, a segunda subescala apresentada pelos autores.

A necessidade de desenvolver o significado do conteúdo das ideias na relação entre elas, num processo em que se opera com símbolos, é o que define e constitui o raciocínio. Através do raciocínio emergirão as operações que podem ser operacionalizadas, testando-as. Por outras palavras, avaliando as alternativas, correspondendo à terceira subescala apresentada pelos autores.

Também Basol Gencel (2013) enunciam os estágios básicos do pensamento reflexivo podendo-se rever, nos mesmos, as três subescalas agora apresentadas:

1. Determinação do problema;

2. Reflexão sobre a solução do problema;
3. Planeamento para o processo de resolução de problemas;
4. Implementação do plano;
5. Realizar a avaliação recorrendo à reflexão;
6. Continuar, reiniciando o processo.

Aquando da análise dos estudos de validade e confiabilidade a escala continha 14 perguntas, tendo sido aplicada a 339 sujeitos (174 do género feminino e 165 do género masculino), educandos do ensino superior.

Antes da análise fatorial confirmatória para determinar as dimensões da escala, o coeficiente de *Kaiser-Meyer-Olkin* foi determinado, sendo o seu valor de 0,872 e o valor do teste de esfericidade de *Barlett* corresponde ao valor de 1084,329 ($p < 0,001$).

Na análise da relação entre os fatores da escala foi encontrada uma relação bidirecional no valor de 0,90 entre os fatores de questionamento e avaliação, 0,82 entre a avaliação e o raciocínio e de 0,96 entre os fatores de questionamento e de raciocínio.

Como resultado da análise fatorial confirmatória realizada para os estudos de validade da escala os índices de ajuste são GFI[4] = 0,92, AGFI[5] = 0,89, NNFI[6] = 0,93, CFI[7] = 0,95, RMSR[8] = 0,08, RMSEA[9] = 0,071.

Os valores de alfa de Cronbach foram examinados quanto às estimativas de confiabilidade das dimensões. O α de *Cronbach* é 0,73 para a subdimensão questionar da escala, 0,71 para raciocinar e 0,69 para avaliar e 0,83 para o total da escala (Kızılkaya & Askar, 2009, pág. 89).

Como resultado, a escala definitiva ficou composta por 14 *itens* com três subdimensões com a seguinte subdivisão:

- Questionar (5 *itens*),
- Raciocinar (4 *itens*) e

[4] Goodness of Fit Index

[5] Adjusted Goodness of Fit Index

[6] Non-Normed Fit Index

[7] Comparative Fit Index

[8] Root Mean Square Residual

[9] Root Mean. Square Error of. Approximation

- Avaliar (5 *itens*).

Os *itens* pertencentes às subdimensões são apresentadas na Figura 22:

Figura 22

Subdimensões e Itens da SRTSPS

Sub-dimension	Item No	Items
Questioning	1	When I cannot solve a problem, I ask questions to myself to understand why I cannot solve it.
	3	I try to find a better way of solving by questioning the paths followed by my peers to solve the problem.
	7	While solving a problem, I ask questions to myself to find different ways of solving the problem.
	9	When I read a problem, I think about which information I need for solution.
	13	When I read a problem, I ask questions to myself to determine what is given and required.
Evaluation	2	After solving a problem, I think about a better solution.
	4	I evaluate the possible solutions one by one to find a better solution to the next problem.
	6	When I have solved a problem, I go over and evaluate the operations I have performed.
	10	After solving a problem and finding the result, I check the operations I have performed.
	14	After solving a problem, I compare my solution with the solutions of my peers and evaluate my solution.
Causation	5	While solving a problem, I carefully think about why I perform which operation.
	8	While solving a problem, I think about the reasons for the operations and try to establish a connection with the result I have found.
	11	When I read a problem, I think about the problem I have previously solved and create connections between them based on similarities and differences.
	12	While solving a problem, I perform each operation by thinking previous and next stages.

Fonte: Kizilkaya & Askar (2009)

Os *itens* da escala são pontuados de acordo com a escala *Likert* de 5 pontos: Concordo totalmente = 5, Não concordo, nem discordo = 3, Discordo totalmente = 1.

A pontuação total da escala é determinada tendo por base as pontuações das respostas dadas aos 14 *itens*. O tamanho da pontuação total é interpretado ao nível de possuir competências de pensamento reflexivo. A pontuação mais alta que pode ser retirada da escala é de 70; a mais baixa é de 14. Maior pontuação significa maior nível de competências de pensamento reflexivo para resolver problemas. Nesse sentido, quando a pontuação obtida na escala está entre 14 e 32, significa um nível de competências de pensamento reflexivo do participante na resolução de problemas baixo; entre 33 e 51, significa que o nível é médio e quando é de 52-70 significa que o nível é alto.

A escala de competências do pensamento reflexivo na resolução de problemas em português é apresentada na Figura 23:

Figura 23

Escala de Competências do Pensamento Reflexivo na Resolução de Problemas (português)

1. Quando não consegui resolver um problema de Marketing, questionei-me para entender por que não o conseguia resolver.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Depois de resolver um problema de Marketing, questionei-me se conseguia encontrar uma solução melhor.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Após resolver um problema de Marketing procurei encontrar uma solução melhor questionando as soluções dos meus colegas.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Após resolver um problema de Marketing reavaliei as minhas respostas, tentando resolver melhor o próximo problema.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Ao resolver um problema de Marketing, eu fi-lo pensando sobre o que estava a fazer e porquê.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Quando resolvi um problema de Marketing, analisei e avaliei as ações que realizei.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Enquanto resolvia problemas de Marketing, fiz perguntas a mim mesmo para encontrar soluções diferentes.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Enquanto resolvia problemas de Marketing, procurei analisar o resultado que encontrei pensando no motivo das minhas ações.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Perante um problema de Marketing, pensei na informação que precisei para o resolver.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Depois de resolver um problema de Marketing e encontrar o resultado, analisei as ações que realizei.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Perante um problema de Marketing, pensando nos problemas que já resolvi antes, identifiquei padrões entre eles de acordo com as suas semelhanças e diferenças.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Ao resolver um problema de Marketing, optei por ações considerando as etapas anteriores e seguintes.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Perante um problema de Marketing, coloquei perguntas a mim próprio/a para determinar o que era dado e perguntado.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Depois de resolver um problema de Marketing, comparei com as soluções dos meus amigos e avaliei o meu resultado.	☐	☐	☐	☐	☐

Fonte: própria

A correspondência de cada *item* com as subescalas é a seguinte:

- Questionar: questão 1, 3, 7, 9 e 13;
- Avaliar: questão 2, 4, 6, 10 e 14;

- Raciocinar: questão 5, 8, 11 e 12.

4.4.1.4 Tradução das escalas

A primeira fase do presente estudo incluiu um conjunto de etapas para validar a versão portuguesa das escalas.

A escala foi traduzida de inglês para português e submetida a uma retrotradução, segundo as fases do modelo de Reichenheim & Moraes (2007).

Foi tida em consideração que a correspondência literal entre as palavras é importante, mas sobretudo a correspondência de perceção e impacto no inquirido, isto é, considerar o impacto que um determinado termo tem no contexto cultural português (equivalência cultural). Foi necessário substituir alguns termos por outros, para obter a equivalência desejada. Foi realizada uma adaptação transcultural com o objetivo de obter um instrumento equivalente ao desenvolvido no País onde foi realizado.

Tendo-se traduzido as escalas para português por um grupo de educadores especialistas que incluía linguistas, educadores da área científica de Educação e de Marketing avaliou-se a qualidade dos *itens* em termos de clareza e abrangência. Ao acomodar as opiniões dos especialistas resultou uma versão que se entendeu mais compreensível da escala.

A versão traduzida foi, então, traduzida novamente para a versão original das escalas para verificação de qualidade adicional à versão traduzida, verificando-se a precisão da tradução.

Após os ajustes que o painel de especialistas entendeu realizar na versão portuguesa das escalas estas foram, então, administradas junto de educandos da Licenciatura em Marketing, a frequentarem o 3º ano (N=58) no ano letivo 2020/21. As questões que mereceram questionamento quanto à sua compreensão por parte da amostra foram revistas e incorporadas na versão portuguesa.

Para avaliar a consistência interna das escalas utilizou-se o coeficiente de *alpha* de *Cronbach* que avalia o grau de interrelação entre os *itens* do mesmo domínio. Os valores de alpha variam de 0 a 1. Valores acima de 0.6 são aceitáveis (Hill & Hill, 2000).

Para o tratamento estatístico de dados foi utilizado o programa IBM – SPSS Statistics, v26.

Apresentam-se, de seguida, os valores de α das escalas traduzidas (Tabela 1):

Tabela 1

Consistência Interna das Escalas Traduzidas

Escala	Alfa de Cronbach	N itens
Aprendizagem Experiencial	,727	12
Abord. Aprendizagem – Abord. Profunda	,752	10
Abord. Aprendizagem – Abord. Superficial	,745	10
Resolução de Problemas	,595	14

Fonte: própria

Os valores de alpha variam entre 0 a 1. Hill & Hill (2000) consideram valores acima de 0.6 como aceitáveis ou bons, pelo que se considera que os valores apresentados permitem a aplicação das escalas com alguma confiabilidade estatística.

4.4.2 Grupo de discussão focalizada

Um grupo de discussão focalizada é um tipo especial de grupo em termos de objetivo, tamanho, composição e procedimentos. O objetivo ao conduzir um grupo de discussão focalizada é o de melhor entender o modo como os sujeitos se sentem ou pensam sobre um problema, ideia, produto ou serviço (Krueger & Casei, 2015).

Segundo Krueger & Casei (2015) considera-se recorrer a entrevistas com grupos de discussão focalizada quando:

- Se procuram opiniões, perceções, ideias ou sentimentos que as pessoas têm sobre algo como um problema, comportamento, prática, política, programa ou ideia;
- Se procura entender as diferenças de perspetiva entre grupos ou categorias de pessoas;
- Essas diferenças podem causar grandes problemas, principalmente quando não são reconhecidas e compreendidas ou como auxílio à tomada de decisão;
- O investigador precisa de informações que ajudem a clarificar os dados quantitativos já recolhidos.

Na presente investigação o grupo de discussão focalizada tem por objetivo aprofundar a compreensão de dados quantitativos obtidos na primeira fase do projeto de investigação corrente.

As entrevistas em grupos de discussão focalizada têm cinco características:

1. Um pequeno grupo de pessoas, que
2. possuem certas características,
3. fornecem dados qualitativos
4. numa discussão focada
5. para auxiliar na compreensão do tema de interesse (Krueger & Casei, 2015).

Os mesmos autores indicam que os grupos focais são geralmente compostos por 5 a 8 pessoas, mas o tamanho pode variar de 4 a 12. O grupo deve ser pequeno o suficiente para que todos tenham a oportunidade de partilharem ideias e, ainda assim, grande o suficiente para fornecer diversidade de perceções. São, geralmente, compostos por participantes que são semelhantes uns aos outros de um modo que é importante para o investigador. A natureza dessa homogeneidade é determinada pelo objetivo do estudo. O objetivo de um grupo de discussão focalizada é o de recolher dados que sejam de interesse do investigador. O investigador compara e contrasta os dados de grupos pelo que, para fazer isso, pelo menos três grupos são necessários.

O projeto ideal para um estudo de grupo de discussão focalizada é conduzir grupos de foco até que se tenha alcançado o nível teórico de saturação, isto é, o ponto em que não se está a obter novos *insights*. A este *design* designa-se por *design* de categoria única (Krueger & Casei, 2015). Uma variação ao *design* tradicional é conduzir grupos com vários tipos de participantes, seja sequencialmente ou simultaneamente (*design* de categorias múltiplas). Este *design* permite ao investigador fazer comparações de duas maneiras: de um grupo para outro dentro de uma categoria ou de uma categoria para outra categoria. Esta última opção foi a escolha para o projeto de investigação em análise.

Neste sentido, o subprojeto de discussão de grupo focal no atual projeto de investigação passou pela constituição de 3 grupos focais, tantos quantos os perfis de estudantes encontrados na fase quantitativa do estudo: estudantes que mantiveram o *score* na subescala da abordagem profunda; estudantes que registaram um aumento no *score* inicial na mesma subescala; e, por fim, aqueles que registaram um *score* inferior.

Uma vez que o grupo que registou um *score* inferior ao inicial, rotulado como evoluiu para superficial, era constituído por 6 estudantes, optou-se por manter este número para os restantes grupos. Num total participaram 18 estudantes, 6 por cada um dos três grupos de discussão focalizada.

As perguntas são formuladas e sequenciados para que sejam fáceis de entender e lógicas para o participante. O conjunto de perguntas, chamado de guia de entrevista, é organizado de forma natural e lógica (Krueger & Casei, 2015).

O grupo de discussão focalizada é uma experiência social pelo que perguntas de conversação ajudam a criar e manter um ambiente informal. Tenta-se encorajar os participantes a terem uma conversa em resposta a uma pergunta, com base nos comentários uns dos outros, em vez de direcionar cada comentário para o moderador. A esta fase designa-se por evocar a conversa. As vantagens de uma conversa são as de permitir mais espontaneidade, relaxa os participantes e cria uma atmosfera mais natural. Na criação deste ambiente relaxado todos os participantes são convidados a responderem à pergunta de abertura no início do grupo de discussão focalizada. O propósito da questão é fazer com que todos falem logo desde o início da dinâmica de grupo uma vez que quanto mais tempo tardar até que alguém diga algo num grupo menos provável será que diga alguma coisa, por isso se quer que todos falem no início do grupo. A pergunta inicial é projetada para ser fácil de responder rapidamente (em cerca de 30 segundos). Normalmente, nesta altura, é melhor perguntar sobre os factos ao invés das atitudes ou opiniões dos participantes. As perguntas iniciais normalmente não são analisadas. A intenção da pergunta não é obter informação, mas, em vez disso, fazer com que as pessoas falem e ajudá-las a sentirem-se confortáveis. É importante que a pergunta não destaque diferenças de poder ou *status* entre os participantes (Krueger & Casei, 2015).

No atual projeto a questão de abertura foi a seguinte: De entre estes colegas, com quem já trabalharam em grupo?

Dada a temática a ser investigada e o facto de os estudantes e moderador já se conhecerem entendeu-se ser uma pergunta fácil de responder e neutra.

As perguntas introdutórias introduzem o tópico de discussão e fazem com que os indivíduos comecem a sua expressão sobre o tema. Estas perguntas introdutórias começam a dar ao moderador pistas sobre opiniões dos participantes (Krueger & Casei, 2015). Neste sentido, foi selecionada a questão seguinte: Como é, para cada um de vós, trabalhar individualmente/grupo (aspetos positivos/desafiantes)?

Esta pergunta abriu um diálogo entre os prós e contras de trabalhar em grupo e individualmente.

Enquanto a questão introdutória aflora o tópico, as questões de transição aproximam a conversa das questões-chave (Krueger & Casei, 2015). O objetivo do grupo de discussão focalizada era o de aprofundar a compreensão sobre as motivações e estratégias de aprendizagem, possivelmente distintas entre os três grupos, pelo que se selecionou a seguinte estrutura de questão: Agora vou pedir-vos que completem duas frases: Quando estudo o meu objetivo é o de … (qual é o vosso objetivo nº 1? E o 2º?); Como descrevem o modo como se prepararam para as avaliações e outros desafios propostos?

Por sua vez, as questões principais orientam o estudo. Normalmente, existem quatro a seis perguntas nesta categoria (Krueger & Casei, 2015). Para estas questões procurou-se abordar os dois principais grupos de atividades: casos reais e prática simulada. Introduziu-se, igualmente, um exercício idêntico a alguns apresentados durante a intervenção para que se pudesse observar, em direto, o modo como cada membro do grupo o abordava.

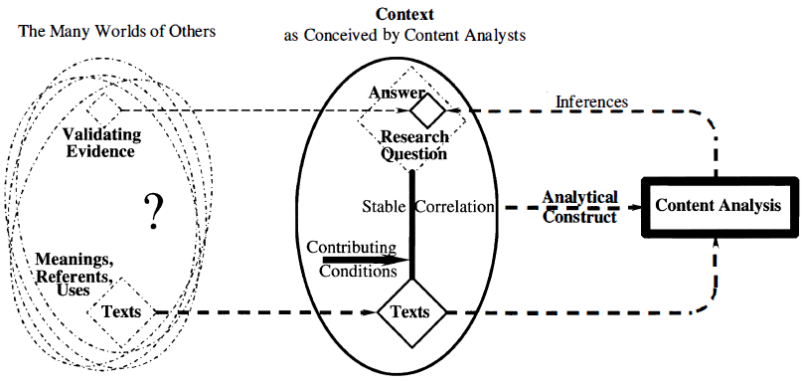
As perguntas finais encerram a discussão, permitem que os participantes reflitam sobre os comentários anteriores e são essenciais para a análise. Existem três tipos de perguntas finais: a pergunta sobre todos os temas considerados, a questão resumida e a questão final. Esta questão pede aos participantes que reflitam sobre a discussão e, em seguida, identifiquem quais os aspetos que são mais importantes. Frequentemente, pede-se a cada pessoa do grupo que responda a essa pergunta. No apêndice 1 apresenta-se o guião completo desta entrevista.

4.4.3 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que permite fazer inferências replicáveis e válidas de textos (ou outras fontes, tais como, imagens, mapas, sons, sinais, símbolos e até registos numéricos) aos contextos do seu uso (Krippendorff, 2004). O mesmo autor propõe uma estrutura conceptual para a análise de conteúdo como ilustrada na Figura 24:

Figura 24

A Estrutura da Análise de Conteúdo



Fonte: Krippendorff (2004, pág. 30)

Importa, agora, identificar alguns conceitos referenciados na figura e a sua aplicação no design do processo de análise de conteúdo:

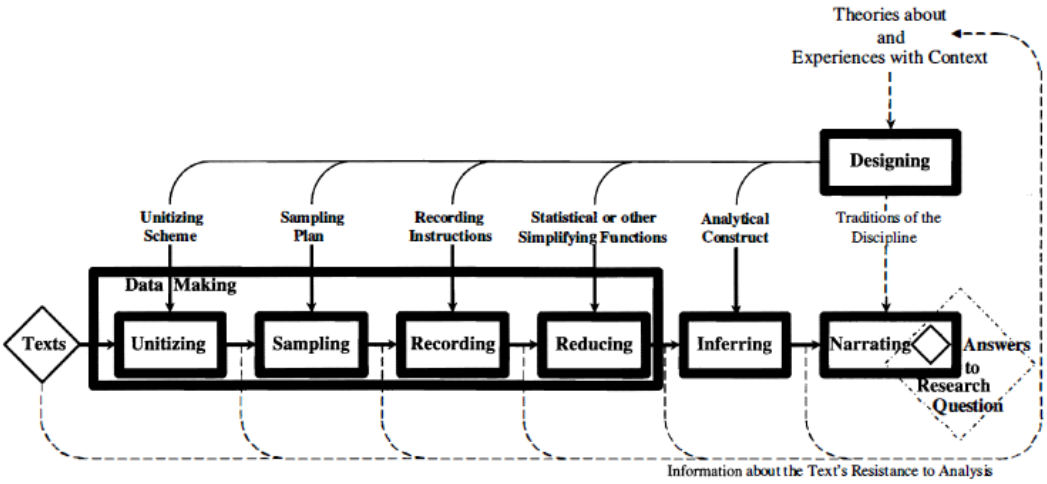
- Um corpo de texto: os dados disponíveis derivaram do grupo de discussão focalizada;
- Uma pergunta de investigação à qual se procura responder examinando o corpo do texto, em concreto, a 3ª pergunta que orienta o atual projeto de investigação;

- Um contexto no qual se possa entender o corpo do texto. Temos neste caso, estudantes de Marketing expostos a uma intervenção pedagógica de natureza experiencial, tal como definida por Kolb, a trabalharem em grupo e com algumas tarefas individuais na resolução de problemas resultantes de casos reais de marcas e prática simulada;
- Uma construção analítica que operacionaliza o que se sabe sobre o contexto identificada na revisão da literatura, por exemplo;
- Inferências destinadas a responderem à pergunta da pesquisa, que constituem a realização básica da análise de conteúdo que iremos ver na análise dos resultados;
- Validação de evidência, a justificação final da análise de conteúdo, que permitirá orientar futuras intervenções pedagógicas com a mesma natureza, as quais veremos na discussão dos resultados e conclusão do presente projeto de investigação.

Como sugerido na Figura 25 um *design* de análise de conteúdo pode incluir um processo iterativo na repetição de processos particulares até que uma certa qualidade seja alcançada.

Figura 25

Componentes da Análise de Conteúdo



Fonte: Krippendorff, 2004, pág. 86

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer acerca das características do texto. A codificação consiste, assim, em atribuir rótulos semelhantes a coisas semelhantes. Para proceder à

codificação recorreu-se ao método comparativo constante, baseado no trabalho de Barney Glaser & Anselm Strauss (1967), sendo descrito na sua obra "The discovery of grounded theory":

1. Começou-se pela leitura completa das transcrições dos três grupos de discussão focalizada.
2. Em seguida, selecionou-se a primeira pergunta a ser analisar (apenas a primeira questão do guião, pela sua natureza, não foi tratada. A análise seguiu a ordem do próprio questionário, lendo-se, transversalmente, as respostas dos membros de cada grupo de discussão focalizada.
3. Examinada a primeira resposta foi-lhe atribuída um código que descreve o comentário.
4. Examinada a segunda resposta e, no caso de uma resposta semelhante, deu-se-lhe o mesmo código. Se diferente, foi-lhe atribuído outro código que melhor descrevia a resposta.
5. Este processo continuou com todas as respostas até que os dados se esgotaram.

A categorização propriamente dita é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos (Krippendorff, 2004). As categorias são rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização, segundo Krippendorff (2004) pode ser semântico (categorias temáticas como, por exemplo, todos os temas que traduzem estratégias de aprendizagem), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). Na presente investigação recorreu-se ao critério de categorização semântico agrupando as verbalizações dos participantes de acordo com a grelha de codificação.

A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas (Krippendorff, 2004):

- O inventário: isolar os elementos. Para cada verbalização dos participantes foram identificadas partes distintas na transcrição: quem disse o quê.
- A classificação: repartir os elementos e, portanto, agrupar por categorias.

A categorização pode empregar dois processos inversos (Krippendorff, 2004), ambos usados na presente investigação:

- É fornecido o sistema de categorias conforme revisão da literatura;
- O sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação progressiva dos elementos. O título conceptual de cada categoria somente é definido no final da operação.

No presente projeto foi usado o software WEBQDA (Sousa & Moreira, 2019). Na atribuição de códigos foi usada a seguinte estrutura de codificação:

- Descritores: cada participante tinha um código numérico o que permitia realizar a correspondência entre as respostas obtidas na fase qualitativa do estudo e a codificação da sua entrada. Assim, foi possível identificar a verbalização de cada sujeito, qual o seu perfil em termos de evolução no *score* da abordagem profunda e uma ponte entre os diversos *score*s das três escalas aplicadas e o verbatim do sujeito;
- Motivações para a aprendizagem: descreveu-se os participantes em termos das suas motivações categorizando-as de acordo com a classificação de Marton & Säljö (1976b) já citados anteriormente.
- Estratégias de aprendizagem categorizadas segundo o trabalho de Van Rossum & Schenk (1984) resultando de uma análise dos trabalhos de Marton & Säljö, igualmente citados previamente.
- Trabalhar em grupo ou individualmente: categorizou-se segundo vantagens e desvantagens de ambos, assim como, pontos fortes/fracos evidenciados pelos participantes em cada uma das modalidades de trabalho.
- Para as respostas relativas aos desafios reais de marcas categorizou-se por motivações distintas (satisfação, testagem, preparação para o mercado de trabalho e aplicação) e referências à sua diferença face ao contexto real de trabalho, resultando da classificação progressiva dos elementos.
- Prática simulada: categorizou-se as respostas em termos de motivações e seus desafios.
- A experiência naturalística introduzida no decorrer do grupo de discussão focalizada, visando compreender como os sujeitos abordam uma problemática em Marketing foi categorizada de acordo com as 3 subescalas da escala da resolução de problemas usada na 1ª fase do estudo.

Parte III – Resultados e discussão

A apresentação dos resultados e respetiva discussão será organizada de acordo com as três perguntas de investigação.

Capítulo 5 - O efeito de uma intervenção experiencial na perceção dos quatro estágios de aprendizagem experiencial segundo Kolb

Para avaliar a eficácia de uma intervenção pedagógica experiencial, no modo como esta afeta a perceção dos quatro estágios de aprendizagem experiencial segundo Kolb, recorreu-se ao teste não paramétrico de *Wilcoxon* (Tabela 2). Quando as amostras são emparelhadas e a variável dependente é medida numa escala ordinal, a significância da diferença entre duas medições emparelhadas pode ser avaliada com o teste de Wilcoxon (Marôco, 2018). A análise estatística foi efetuada com o software IBM SPSS Statistics, V26. Em amostras pequenas, o *p-value* assimptótico pode levar à tomada de decisão incorreta (neste caso rejeitar H_0) quando o *p-value* exato não o permitiria fazer (Marôco, 2018). Os resultados são apresentados no Tabela 2. Uma vez que p_{UE}=0,05 $\leq$ α =0,05 podemos rejeitar H0 e concluir que as diferenças encontradas na intervenção são estatisticamente significativas e, portanto, afeta a perceção os modos de aprendizagem junto destes sujeitos (N=45).

Tabela 2

Teste de Wilcoxon à Significância da Diferença entre Duas Medições Emparelhadas

Estatísticas de testea

	ApExp* - ApExp
Z	-1,651b
Significância Sig. (bilateral)	,099
Sig exata (bilateral)	,100
Sig exata (unilateral)	,050
Probabilidade de ponto	,001

a. Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon

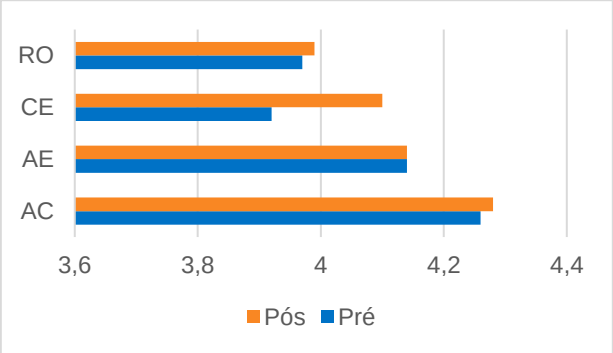
b. Com base em postos negativos.

Fonte: própria

Embora a escala de aprendizagem experiencial pareça unidimensional por medir a aprendizagem, a separação das subescalas permite maior clareza conceptual e também fornece ao corpo docente uma ferramenta para diagnosticar o significado da avaliação geral (Young et. al., 2008). Assim, reveste-se de interesse analisar os resultados ao nível das quatro subescalas. Na **Figura 26** podem-se observar os valores médios (escala de 1 a 5) para cada uma das subescalas da Aprendizagem Experiencial, todas com variações positivas exceto AE a qual manteve o ponto médio da escala observado, já acima de 4. A subescala com maior variação é a de CE sendo mais reconhecida após a intervenção a presença de uma experiência concreta devido, provavelmente, ao mais baixo valor de entre as quatro subescalas antes da intervenção mas, igualmente, à natureza da própria intervenção. Deste mesmo modo, podemos afirmar que estes sujeitos, até então, reconheciam a um nível menor, face aos restantes três modos de aprendizagem, a proposta de desafios concretos, reais, ao longo da sua formação. Entende-se, assim, como respondida, positivamente, a questão 1 da presente investigação.

Figura 26

4 Estágios de Aprendizagem Experiencial: Scores Pré/Pós Intervenção



Fonte: própria

Para aprofundar a compreensão deste resultado analisaram-se os *verbatins* dos sujeitos do grupo de discussão focalizada. Em particular, interessa-nos saber as suas opiniões quanto aos desafios reais e prática simulada, atividades introduzidas na intervenção, e pilares da aprendizagem experiencial (Dolan & Stevens, 2006).

Quando selecionados os *verbatins* referentes à Satisfação face a desafios reais (total n=12) destacam-se os seguintes:

- "Coloco-me no papel real de um Marketer, o backstage da marca";
- "É uma vertente prática, é mesmo fazer e não apenas escrever no word";
- "Abre-nos os olhos para situações que nos passam despercebidas com as marcas";
- "Fez-me perceber os objetivos por detrás das ações das marcas";
- "Ajudou-me a perceber o tipo de trabalho que quero fazer";
- "Ao ver que marcas do nosso dia a dia têm problemas vejo que há oportunidade para trabalhar, tenho opções de chegar a essas empresas e melhorar a sua situação".

Dos *verbatins* selecionados pode-se aferir a satisfação perante desafios reais de marcas traduzida e, por um lado, uma vertente algo aspiracional. O facto de os educandos serem colocados no palco da gestão e resolução de problemas reais de marcas ajuda a perceberem melhor se é verdadeiramente esta a área onde pretendem trabalhar e o papel que poderão ter. Por outro lado, há uma sensação de experiência vívida e não algo traduzido numa experiência passiva de mera observação e análise.

Os *verbatins* referentes à Testagem (n=5), traduzido na perceção de "o que já sei?! O que já sou capaz de fazer?!", traz um senso de competência que se poderá traduzir em maior motivação e envolvimento com as diversas temáticas e o modo de tomada de decisão em Marketing. Há uma tónica transversal do "colocar-me à prova" tal como ilustrada nos *verbatins* transcritos abaixo:

- "O tipo de desafios que mais me motiva é o de a empresa ter problemas evidentes aos quais possa ter de responder";
- "Ajuda-me a entender como me posiciono perante um problema de uma marca";
- "Coloca à prova quem se pretende iniciar como Marketer";
- "Colocar à prova a nossa criatividade";
- "Procurávamos saber o que a marca fez, porque não foi bem recebida no mercado, o que se pode fazer para solucionar, avaliar se iria funcionar ou não".

Interessante analisar, igualmente, a possibilidade deste tipo de intervenções pedagógicas permitir a construção de uma ponte entre os conceitos teóricos e técnicas e a sua aplicabilidade. De um total de 8 *verbatins*, destacam-se, abaixo, um senso de sentido ao que estudam (referindo-se aos conceitos teóricos) e a necessidade de articular conceitos/técnicas distintas:

- "O superar destes desafios ajuda a consolidar matéria, identificar problemas e a resposta a dar"
- "Trabalhar com casos reais dá sentido ao que lemos"
- "Perante um desafio pensar quais os conceitos convergentes"
- "O ter de explicar teoricamente a solução era o mais secante pois a imaginação leva-nos para ideias que não eram exequíveis"
- "Começava por recolher toda a informação existente, depois pensar no que seria preciso fazer e a matéria que me ajudaria"
- "Não teria de explicar conceitos na vida real, apenas o porquê de a ideia ser pertinente para a empresa"

Encontra-se, igualmente, em alguns dos *verbatins* acima transcritos (2), alguma frustração para o toldar da imaginação livre pelo filtro teórico necessário a apresentar quanto ao racional das propostas a apresentar, e a necessidade de argumentação teórica no discurso com pouca aderência à realidade futura que irão encontrar, embora explicada pelos objetivos pedagógicos associados à intervenção em contexto escolar.

Analisados os *verbatins* relativos aos casos reais, importa, igualmente, analisar os que se referem à prática simulada, componente importante da intervenção em análise. Analisando os diversos *verbatins* que

respeitam à satisfação sentido com a prática simulada (n=16), ressalta, mais uma vez, o testar/comprovar e a articulação de conceitos e técnicas de Marketing:

- "A prática simulada é estimulante porque gosto de analisar, tomar decisões e comprovar se é eficaz";
- "Permitiu combinar diferentes matérias que já tínhamos aprendido";
- "Quando estava perante a frustração de não obter os resultados desejados, ainda assim, conseguir desenhar a minha resposta";
- "É realmente o que quero fazer na minha vida profissional, analisar e decidir";
- "Poder tomar decisões "numa empresa" em grupo".

Ainda no que respeita à satisfação com a prática simulada encontram-se, igualmente, uma certa autoconsciência do seu comportamento/resposta e o contexto de laboratório associado à prática simulada:

- "Não é um caso real, mas é como iria reagir no mercado de trabalho";
- "Como um laboratório".

Por outro lado, a prática simulada apresenta alguns desafios aos educandos envolvidos. Num total de 15 *verbatins* encontram-se referências à dificuldade associada a entrar num "mundo simulado" por oposição ao dos casos reais, um contexto em contacto direto com uma existência física, bem como o facto de alguns estudantes não terem competências de análise desenvolvidas ou, pelo menos, uma reação negativa ao que envolva cálculos:

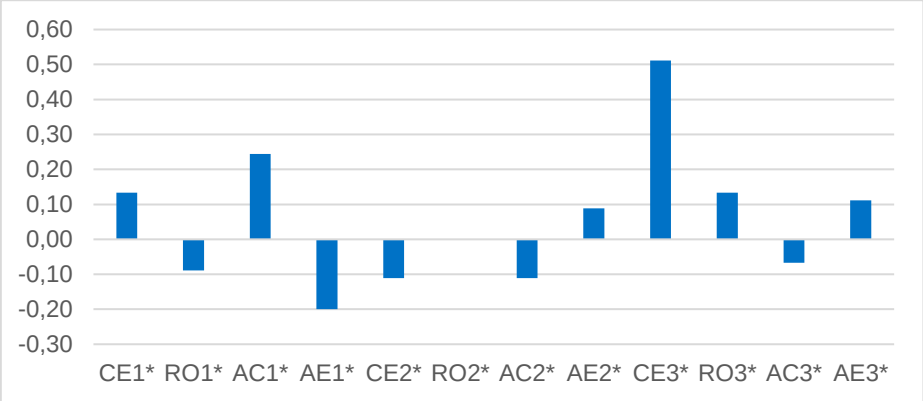
- "Interessante se fosse mais real, tínhamos que nos abstrair do mundo real e entrar no mundo do simulador";
- "A prática simulada seria útil se percebesse o contexto, a lógica, o modo como funciona";
- "Desmotivada porque não atingia os resultados que esperava";
- "Não gosto dos números";
- "Não houve o esforço para perceber o porquê dos números".

Na continuação do aprofundamento da compreensão destes resultados, identificaram-se os *itens* das subescalas com valores estandardizados[10] acima ou abaixo da média. Na Figura 27 são apresentados estes resultados:

[10] A estandardização é uma simples transformação linear das pontuações originais, de modo que a nova distribuição tenha uma média igual a 0 e um desvio-padrão igual a 1.

Figura 27

Escala Aprendizagem Experiencial: Valores Estandardizados dos Itens



Fonte: própria

Acima da média destaca-se o item CE3[11] em linha com os *verbatins* atrás explicitados. Importa, assim, compreender, igualmente, o que dizem sobre "experiência próxima do mundo real". Quando analisados os 16 *verbatins* relativos à diferença de casos vivos/reais e o que poderão encontrar no mundo real aquando da inserção profissional destaca -se, por um lado, a responsabilidade acrescida que terão aquando no contexto profissional, como traduzido nos seguintes *verbatins*:

- "Uma empresa depende de nós para apresentar resultados";
- "Será como as aulas de condução. Sair do contexto de aprendizagem para o mundo real: agora sou eu a conduzir sozinho";
- "Será a responsabilidade, o medo de falhar, estar em contacto com pessoas com experiência e como chegar às expetativas que terão de mim".

Por outro lado, a diferença de um *output* que "acaba numa gaveta" por oposição a algo através do qual poderão impactar o mundo, como nos seguintes *verbatins*:

- "O impacto que terei no mundo";

[11] Questão 9: as atividades ao longo do semestre permitiram-me contactar com uma experiência próxima do mundo real relacionada com o curso.

- "Academicamente são apenas trabalhos";
- "Nesse momento a decisão terá impacto no mercado, não fica apenas na escola";
- "Possibilidade de poder fazer a diferença".

Emergem, ainda, referências face à diferença de estar em contexto académico e, portanto, coexistirem com os desafios objetivos pedagógicos, *feedback* do professor e avaliação, como traduzido nos seguintes *verbatins*:

- "A diferença para o momento em que estiver a trabalhar será a empresa a dizer se a ideia é exequível ou não e não o professor a dar uma nota";
- "No mercado de trabalho ninguém dirá qual é a teoria a aplicar".

Havendo alguns *itens* abaixo da média, destaca-se, entre estes, o *item* AE1[12]. Havendo uma referência neste item ao trabalho individual de cada sujeito, uma possível explicação para este resultado pode advir do facto de a intervenção implicar trabalho em grupo, embora no seio do mesmo ser esperado trabalho individual nas pesquisas que cada um poderia fazer como contributo para o trabalho em grupo. Percebe-se, no entanto, que do ponto de vista do relatado pelos sujeitos, todo esse trabalho ser realizado no âmbito de um trabalho com responsabilidade grupal e, portanto, não conotado como trabalho individual. Retomaremos, adiante, a análise das vantagens/desvantagens de trabalhar em grupo/individualmente no que respeita a estratégias e motivações dos sujeitos.

Importa agora, e ainda relacionado com a perceção que os estudantes relataram quanto à presença dos 4 modos de aprendizagem, verificar se há diferenças significativas entre os níveis de resolução de problemas e o relato da perceção de aprendizagem experiencial.

O teste de *Kruskal-Wallis* é o teste apropriado para comparar duas ou mais distribuições de uma variável, pelo menos ordinais, observada em duas ou mais amostras independentes (Marôco, 2018). Na

Tabela 3 apresentam-se os resultados deste teste:

[12] Questão 4: as atividades ao longo do semestre possibilitaram-me que tentasse resolver exercícios e problemas por mim próprio/a

Tabela 3

Diferença Estatística entre as Variáveis Resolução de Problemas e Aprendizagem Experiencial

Estatísticas de teste[a,b]

	ApExp*
H de Kruskal-Wallis	12,317
gl	2
Significância Sig.	,002
Sig exata	,000
Probabilidade de ponto	,000

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: PerfilResProb*

Fonte: própria

Uma vez que $p=0,000 \leq \alpha = 0,05$ podemos rejeitar *H0* e concluir que as diferenças encontradas na intervenção são estatisticamente significativas e, portanto, há diferenças estatísticas entre o nível experiencial percecionado e o nível de resolução de problemas junto destes sujeitos (N=45).

Recorde-se que a pontuação mais alta que pode ser obtida na escala é de 70; a mais baixa é de 14. Maior pontuação significa maior nível de competências de pensamento reflexivo para resolver problemas. Nesse sentido, quando a pontuação obtida na escala está compreendida entre 14 e 32, significa um nível de competências de pensamento reflexivo do participante na resolução de problemas baixo; entre 33 e 51, significa que o nível é médio e quando é de 52-70 significa que o nível é alto, conforme já relatado anteriormente (Kizilkaya & Askar, 2009).

Na verdade, ao se analisar a relação entre estas 2 variáveis (resolução de problemas e aprendizagem experiencial) verifica-se existir uma correlação positiva de 0,614 (Tabela 4). Para esta análise recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Spearman* ($-1 \leq R_S \leq 1$), medida de associação não paramétrica entre duas variáveis pelo menos ordinais (Marôco, 2018). Quanto mais o valor do coeficiente se aproximar destes extremos, maior será a associação entre as variáveis. O sinal negativo significa que as variáveis variam em sentido contrário, isto

é, as categorias mais elevadas de uma variável estão associadas a categorias mais baixas da outra variável. Valores acima de 0,5 assumem uma relação moderada a forte.

Tabela 4

Correlação entre as Variáveis Resolução de Problemas e Aprendizagem Experiencial

		ApExp*	ResProb* valorAbsol
ApExp*	Coeficiente de Correlação	1,000	,614**
	Sig. (2 extremidades)	.	,000
	N	45	45
ResProb* valorAbsol	Coeficiente de Correlação	,614**	1,000
	Sig. (2 extremidades)	,000	.
	N	45	45

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

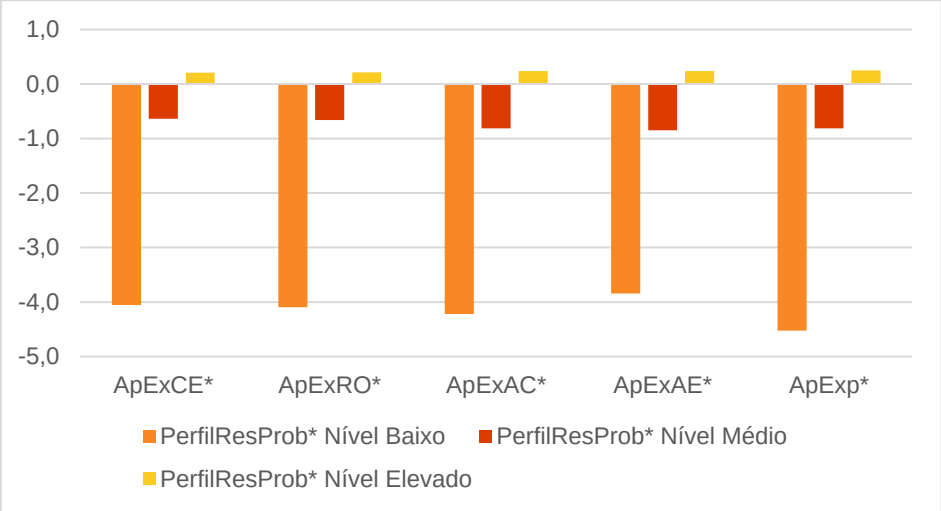
Fonte: própria

Por sua vez, ao estandardizarmos as variáveis, resultado traduzido na

Figura **28**, percebe-se que são os indivíduos com um perfil de resolução de problemas elevado os que registam diferença positiva face à média, sendo um resultado expetável.

Figura 28

Perceção da Aprendizagem Experiencial por Perfil de Resolução de Problemas – Scores Estandardizados



Fonte: própria

Ao se triangular estes resultados com os obtidos nos grupos de discussão focalizada podemos compreender a associação entre Resolução de Problemas alto e Preparação para o Mercado de Trabalho (n=11), encontrando *verbatins* que traduzem o quão real é o trabalharem na resolução de problemas de casos reais:

- "É como trabalhar no terreno";
- "Trabalhar com casos reais traduziu a realidade pois todos os dias, quase, tinha de estar com os meus colegas o que parecia tal e qual como se estivesse na empresa. Prepara-nos para o contexto que verdadeiramente vamos encontrar";
- "Acabo por me imaginar numa empresa real";
- "O tipo de problemas que irei resolver".

Encontramos, igualmente, uma fricção construtiva, termo cunhado por Vermunt & Verloop (1999), isto é, a criação de um desconforto deliberado para encorajar mudança, análogo ao conceito de dissonância cognitiva de Festinger (1957), como ilustrado no *verbatim* seguinte:

- "Tira-nos da zona de conforto, mas é nela que crescemos, evoluímos".

Ou, inclusive, uma referência ao trabalhar em equipa, algo que irão encontrar no seu contexto profissional:

- "Ao ser em grupo prepara-nos para o mercado de trabalho pois é isso que vamos encontrar".

Nos grupos de discussão focalizada encontra-se, igualmente, referências à possível ligação de um contexto de resolução de problemas alto e Motivações para a Prática Simulada (n=11):

- "Não é um caso real, mas é como iria reagir no mercado de trabalho";
- "Temos um problema, procurava as soluções";
- "Quando não resolvia o problema ainda me estimulava mais".

Os *verbatins* apresentados contrastam notoriamente com os *verbatins* encontrados quando cruzamos os educandos com um perfil no nível de Resolução de Problemas baixo e os desafios da prática simulada (n=3):

- "Não houve o esforço para perceber o porquê dos números".

Em síntese, podemos concluir que a intervenção afetou a perceção quanto aos modos de aprendizagem junto destes sujeitos (N=45), em particular o contacto com uma experiência concreta traduzida pelos casos reais de marcas. Os educandos expressaram satisfação pela vertente aspiracional e uma sensação de experiência vívida.

Uma intervenção destas caraterísticas contribuiu para um maior senso de competência cuja autovalidação se poderá traduzir em maior motivação e envolvimento com as diversas temáticas e o modo de tomada de decisão em Marketing.

A prática simulada reforça o mesmo senso de competência através da possibilidade de testar/comprovar conhecimento e a articulação de conceitos e técnicas de Marketing. Contribuiu, igualmente, para a autoconsciência do seu comportamento/resposta num contexto profissional futuro.

Perante as referências quanto à diferença do contexto académico comparativamente com o que será o seu contexto profissional futuro, referem, principalmente, o grau de responsabilidade, mas também o impacto que terão no mundo, o que pode indicar a necessidade de, em intervenções futuras, os educandos serem envolvidos em projetos de caraterísticas de cocriação, com impacto mais direto nos resultados de uma empresa.

Registou-se uma correlação positiva entre a capacidade de resolução de problemas e a aprendizagem experiencial, o que poderá indiciar o contributo de um contexto de intervenção como o agora apresentado para o desenvolvimento de competências fundamentais de reflexão associada à resolução de problemas, já mencionado na revisão da literatura.

Importa, agora, introduzir o *cohort* Abordagem à Aprendizagem Profunda e Superficial e a sua perceção sobre o nível experiencial da intervenção.

Capítulo 6 - O efeito de uma intervenção experiencial na adoção de abordagens à aprendizagem

Verificar se há diferença estatística significativa entre a diferença no *score* de abordagem profunda/superficial após intervenção e a aprendizagem experiencial após a intervenção implica recorrer ao teste *Kruskal-Wallis*. Pela análise da Tabela 5 verifica-se que $p=0,001 \leq \alpha = 0,05$, pelo que podemos rejeitar *H0* e concluir que as diferenças encontradas na intervenção são estatisticamente significativas e, portanto, há diferenças estatísticas entre o nível experiencial percecionado e a diferença no *score* abordagem profunda/superficial após intervenção (N=45).

Tabela 5

Significância da Diferença no Score Abordagem à Aprendizagem Profunda/Superficial e Aprendizagem Experiencial

Estatísticas de teste[a,b]

	ApExp*
	15,093
gl	2
Significância Sig.	,001

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Diferença Profunda Superficial pós

Fonte: própria

A variável Diferença Abordagem Profunda/Superficial após intervenção foi definida do seguinte modo: se diferença nos *scores* ≤ -1 descrita como "acentuou superficial" com a codificação 1; se compreendida entre 0 e 1 descrita como abordagem "estável" com a codificação 2; se ≥ 2 descrita como "acentuou profunda" com codificação 3.

Por sua vez, ao se analisar a relação entre as variáveis Aprendizagem Experiencial e Diferença profunda/superficial após intervenção verifica-se uma forte relação entre as variáveis (0,910), conforme Tabela 6. Para esta análise recorreu-se ao coeficiente de correlação *V de Cramer*. Este coeficiente não paramétrico é apropriado para medir a intensidade de associação entre duas variáveis nominais (Marôco, 2018). Este coeficiente toma valores entre 0 e 1. Valores próximos de 0 correspondem a fraca associação, e valores próximos de 1 correspondem a associação mais forte.

Tabela 6

Correlação entre a Variável Aprendizagem Experiencial e Diferenças na Abordagem Profunda/Superficial

Medidas Simétricas

			Significância Aproximada	Significância Exata
Nominal por Nominal	Fi		,014	,013
	V de Cramer		,014	,013
N de Casos Válidos				

Fonte: própria

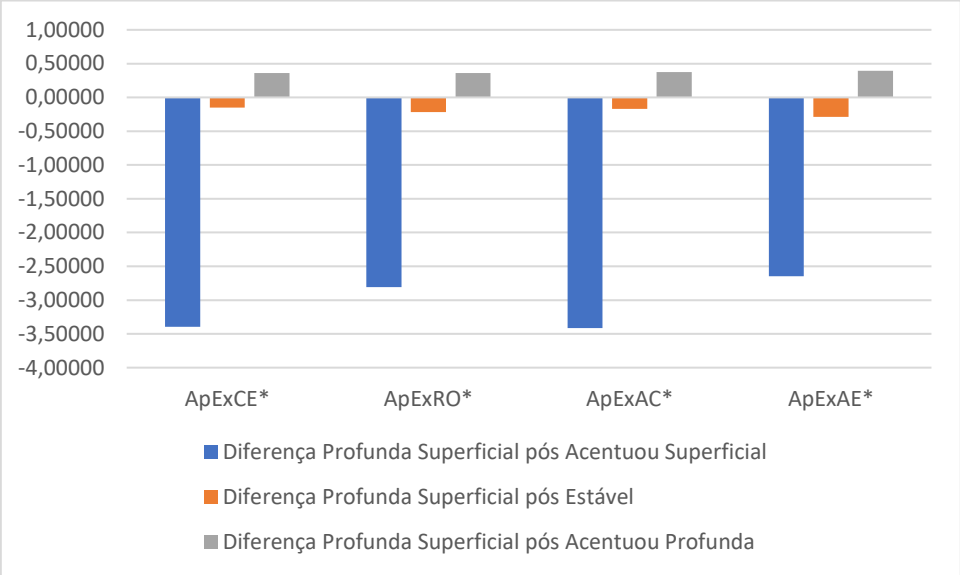
Podemos concluir, assim, que existe uma forte correlação entre estas 2 variáveis e os resultados da intervenção registam diferenças estatisticamente significativas pelo que ao se definir como objetivo de uma intervenção pedagógica um reforço nas abordagens à aprendizagem profundas por parte dos estudantes este objetivo parece ser logrado se a intervenção for de natureza experiencial, tal como descrita na presente investigação. Temos, assim, uma resposta positiva à questão 2.

Podemos acrescentar ainda, e mais uma vez, ao se estandardizarem as variáveis, verificar pela

Figura **29** que é o grupo que acentuou abordagem profunda aquele que regista valores acima da média positivos, traduzindo uma perceção experiencial mais elevada.

Figura 29

Abordagens à Aprendizagem e Aprendizagem Experiencial: Scores Estandardizados



Fonte: própria

De modo a melhor se compreender o significado destes resultados propõe-se a análise à questão 3 da presente investigação, o que passaremos a fazer.

Capítulo 7 - A evolução na adoção de abordagens distintas à aprendizagem num contexto de aprendizagem experiencial

Iremos, agora, responder à terceira questão da presente investigação, procurando compreender o modo como os propósitos de envolvimento dos educandos (motivações) e os tipos de ação autorregulada (estratégias), num ambiente de aprendizagem experiencial, em grupo, permitem compreender a evolução e adoção de abordagens distintas à aprendizagem num contexto de resolução de problemas em Marketing.

Podem-se identificar 3 perfis de estudantes quando consideramos a variação no *score* da abordagem profunda (Tabela 7). A variável "Diferença Profunda pós/pré" foi definida do seguinte modo: se diferença igual a -1 evoluiu para superficial; se igual a 0 manteve profunda; e se igual a +1 reforçou profunda.

Tabela 7

Distribuição dos 3 Perfis – Diferença Score Abordagem Profunda Pós/Pré

		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Válido	Evoluiu para Superficial	6	13,3	13,3
	Manteve Profunda	29	64,4	77,8
	Elevou Profunda	10	22,2	100,0
	Total	45	100,0	

Fonte: própria

Na Tabela 8 apontam-se os *score*s médios na Abordagem Profunda e Superficial pré e após intervenção por cada um dos 3 perfis:

Tabela 8

Scores Médios Pré/Pós na Abordagem Profunda/Superficial pelos 3 Perfis

Perfis	Deep	Deep*	Sup	Sup*
Evoluíu superficial	3,7	3	2.6	2.5
Manteve profunda	3.6	3.7	2.2	2.0
Elevou profunda	3.1	3.9	2.3	2.0

Fonte: própria

Os 6 estudantes que tenderam para a adoção de uma abordagem à aprendizagem superficial são os que registavam maior *score* na Abordagem Profunda antes da intervenção. Registaram, efetivamente, o *score* mais baixo na Abordagem Profunda após a intervenção, mantendo-se, ainda assim, acima do *score* na Abordagem Superficial, e não registando grande variação no *score* da Abordagem Superficial. A par do valor mais alto no *score* da Abordagem Profunda antes da intervenção, eram também aqueles com *score* mais elevado na Abordagem Superficial antes da intervenção.

Parece ser, assim, que os dados empíricos apontam para o facto de ser este grupo de estudantes aquele que tende a variar mais na escolha da sua abordagem à aprendizagem, traduzida nas motivações e estratégias que a compõem, quando comparados com os outros dois grupos. Foram, igualmente, o grupo que reagiu negativamente à intervenção ao traduzir num *score* na Abordagem Profunda após a intervenção abaixo do *score* inicial. Ainda assim, com *score*s acima aos obtidos na Abordagem Superficial.

Por outro lado, o grupo que manteve o *score* da abordagem profunda (n=29) registava *score*s elevados na abordagem profunda (3.6 em 5) antes da intervenção, e mantiveram a escolha por essa abordagem, reduzindo, simultaneamente, os *score*s da abordagem superficial. Os dados empíricos apontam no sentido de este perfil de estudantes ser, em algum grau, permeável a intervenções de natureza experiencial ao reduzirem os scores na abordagem superficial com o que tal significa na adoção das suas estratégias e motivações associadas.

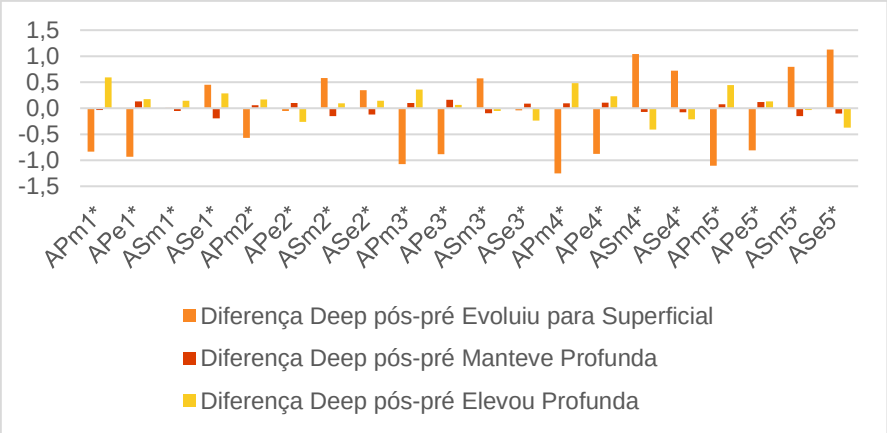
Por outro lado, ainda, o grupo que elevou o score na abordagem profunda (n=10) foi o grupo mais permeável à intervenção, tendo optado por estratégias associadas à abordagem profunda com as correspondentes motivações. Este grupo registou o *score* mais elevado na abordagem profunda após a intervenção, a par do valor mais baixo na Abordagem Superficial. Parece ser, assim, o grupo cujas caraterísticas conduzem a maior sensibilidade positiva face a uma intervenção pedagógica de natureza experiencial

Importa, assim, e agora, compreender as diferenças nas estratégias à aprendizagem adotadas e as respetivas motivações por cada um dos três grupos/perfis de estudantes.

Ao estandardizarmos a variável Diferença na Abordagem Profunda pós/pré, identificando que *itens* registam *score*s acima ou abaixo da média, verificamos que se destacam os *itens* da Abordagem Profunda, Motivação 3[13], 4[14] e 5[15] como estando abaixo da média; e os *itens* 4[16] e 5[17] da Abordagem Superficial, Motivação e Estratégia, correspondentemente, visíveis na Figura 30.

Figura 30

Variável Diferença Abordagem Profunda Pós/Pré – Scores Estandardizados



Fonte: própria

Reconhece-se, como assumindo maior interesse para análise, um aprofundamento destes resultados pelos 3 *cohorts*: Evoluiu para Superficial, Manteve Profunda e Reforçou Profunda.

Na Figura **31** identificam-se os *itens* abaixo/acima da média para o grupo Elevou Profunda:

[13] APm3, questão 9: As atividades ao longo do semestre fizeram-me trabalhar adicionalmente porque achei o material interessante.

[14] APm4, questão 13: As atividades ao longo do semestre eram às vezes tão emocionantes quanto um bom filme ou jogo.

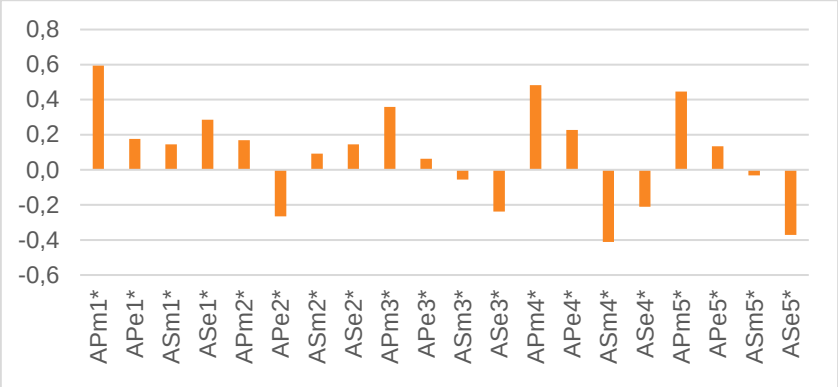
[15] APm5, questão 17: As atividades ao longo do semestre foram interessantes para mim assim que as compreendi.

[16] ASm4, questão 15: Não achei as atividades ao longo do semestre muito interessantes. Por isso mantive o meu trabalho no mínimo.

[17] ASe5, questão 20: Para as atividades ao longo do semestre apliquei apenas o que foi dado na aula.

Figura 31

Scores Estandardizados Abordagens à Aprendizagem – Grupo Elevou Profunda



Fonte: própria

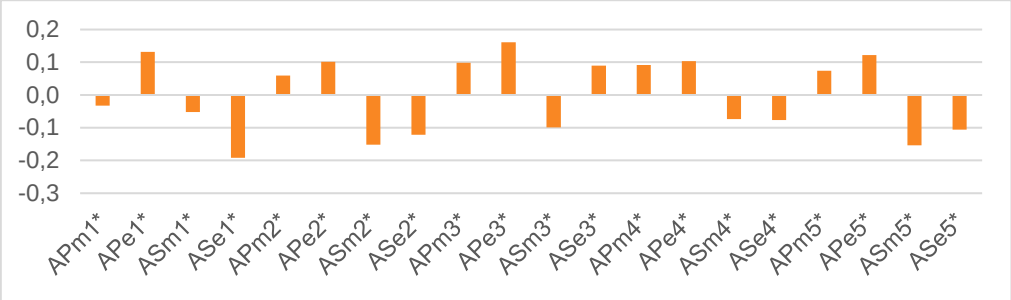
Os *itens* com maior diferença negativa face à média referem-se à subescala Abordagem Superficial Motivação e Estratégia, o que confirma a literatura; por sua vez, os *itens* com maior diferença positiva face à média referem-se à subescala Abordagem Profunda Motivação, o que confirma a literatura.

Face a este resultado, e analisados os *verbatins* do grupo de discussão focalizada, em particular motivações/estratégias para aprendizagem destaca-se a referência a pesquisas adicionais (“Vou além do material que é fornecido, pesquiso, procuro outras ideias”) e a organização em função dos objetivos da disciplina (“Separei no texto o conteúdo em função dos objetivos da disciplina”; “Alinho os conteúdos com os objetivos”). Recordar que foi neste grupo aquele no qual a intervenção teve mais impacto.

Na Figura 32 identificam-se os *itens* abaixo/acima da média para o grupo Manteve Profunda:

Figura 32

Grupo Manteve Profunda – Scores Estandardizados



Fonte: própria

Os *itens* com maior diferença negativa face à média referem-se à subescala Abordagem Superficial, Estratégias e Motivações, de acordo com a literatura; por sua vez, os *itens* com maior diferença positiva face à média referem-se às subescalas Abordagem Profunda Estratégia, o que confirma a literatura. De salientar que por oposição ao grupo Elevou Profunda cujas variações positivas se referem a motivações, neste grupo destacam-se as estratégias.

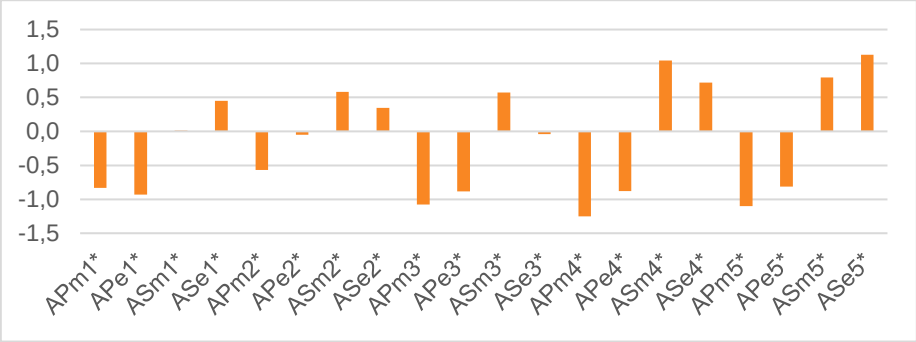
Face a este resultado, e analisados os *verbatins* do grupo de discussão focalizada no que respeita às suas motivações e estratégias para a aprendizagem percebe-se um tema comum no focar na estratégia de trabalho em grupo:

- "Tento entender e discutir com outras pessoas";
- "Debato em grupo os tópicos";
- "Estudando com outros";
- "Contribui para ter uma visão/perspetiva diferente".

Na Figura 33 identificam-se os *itens* abaixo/acima da média para o grupo Evoluiu para Superficial:

Figura 33

Grupo Evoluiu para Superficial – Scores Estandardizados



Fonte: própria

Os *itens* com maior diferença negativa face à média referem-se à subescala Abordagem Profunda Motivação, o que confirma a literatura; por sua vez, os *itens* com maior diferença positiva face à média referem-se às subescalas Abordagem Superficial, Motivação e Estratégia, o que confirma a literatura, igualmente.

Face a este resultado importa, mais uma vez, analisar os *verbatins* do grupo de discussão focalizada, em particular, as motivações e estratégias para aprendizagem. Da sua análise percebe-se o tipo de motivação mais imediata como nos seguintes verbatins:

- "O meu objetivo é o de resumir ao máximo para perceber mais facilmente";
- "Compreender a dimensão do que tenho de estudar";
- "Gosto de comprovar o quão bem retirei o essencial de conhecimento";
- "Perceber a matéria, sistematizando e sintetizando o mais possível".

Contrasta, claramente, com os verbatins do grupo Reforçou Profunda como se pode constatar nos exemplos a seguir:

- "Fazer resumos gigantes";
- "Fazer muitos exercícios";
- "Leio tudo e separo o conteúdo por temas".

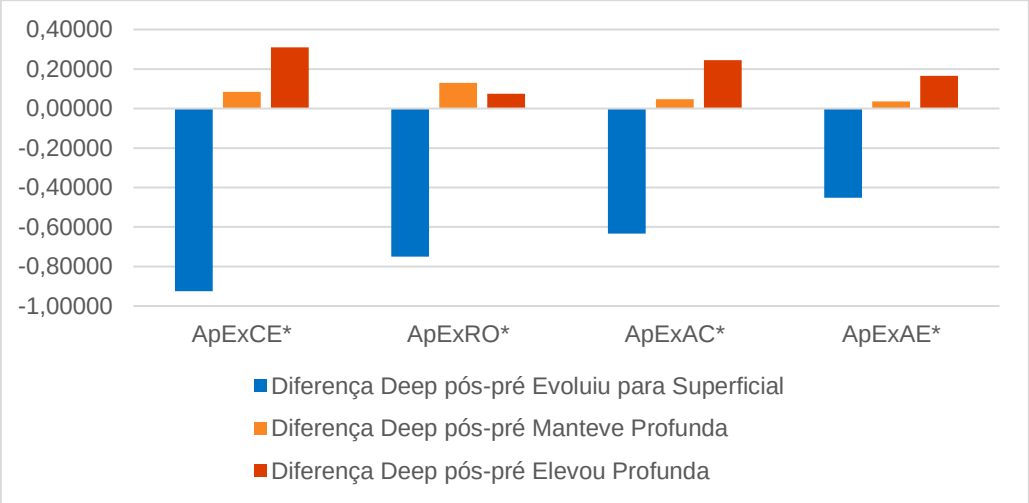
Outro tema caraterístico no grupo Evoluiu para Superficial é a importância dos outros, seja o educador seja os seus pares:

- "Um professor tem a capacidade de adaptar a matéria teórica a contextos reais e isso ajuda-me a perceber";
- "A opinião dos outros ajuda-nos a compreender o nosso raciocínio lógico e a perspetiva do outro".

Questiona-se, agora, qual a perceção destes 3 *cohorts* quanto à aprendizagem experiencial. Na Figura 34, recorrendo-se mais uma vez à estandardização das variáveis, percebe-se que é o grupo Evoluiu para Superficial aquele que regista *score*s abaixo da média nas quatro subescalas da escala Aprendizagem Experiencial, por oposição aos dois outros *cohorts* com *score*s acima da média.

Figura 34

Diferença Pós/Pré e Aprendizagem Experiencial – Scores Sstandardizados



Fonte: própria

Em particular, verifica-se através da Figura 35, que são os *itens* relativos à Experiência Concreta (CE[18]) aqueles com maior variação negativa, sendo o único grupo pouco recetivo a uma proposta experiencial. Neste

[18] • CE1 – Questão 1) As atividades ao longo do semestre proporcionaram-me uma experiência prática e direta, ajudando-me a entender os conceitos teóricos.

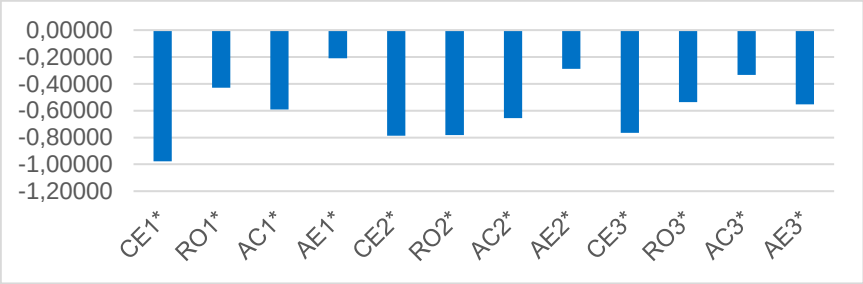
• CE2 - Questão 5) As atividades ao longo do semestre proporcionaram-me uma experiência concreta, ajudando-me a aprender.

• CE3 – Questão 9) As atividades ao longo do semestre permitiram-me contactar com uma experiência próxima do mundo real relacionada com o curso.

sentido, questiona-se como será aprender vivenciando, em contacto direto, com uma experiência/desafio concreto de Marketing para os sujeitos com abordagem descrita como Evoluiu para Superficial.

Figura 35

Grupo Evoluiu para Superficial – Scores Estandardizados dos Itens Aprendizagem Experiencial



Fonte: própria

Recorde-se, é neste grupo que se identificam sinais que apontam para a adoção de motivações/estratégias de aprendizagem distintas dos outros grupos perante uma intervenção desta natureza junto destes sujeitos, em particular, um tipo de motivação mais imediata.

Já quando se analisam os *verbatins* do grupo Evoluiu para Superficial quanto á sua opinião sobre a diferença do envolvimento na resolução de casos vivos e a diferença face ao contexto real (7 verbatins) reconhece-se um padrão de menor empenho escudado pelo trabalho de grupo e consequente divisão de tarefas, como se pode observar nos seguintes exemplos de verbatins:

- "Em grupo acaba por ser mais benéfico, distribuir tarefas";
- "Distribuir tarefas ajuda a simplificar os trabalhos".

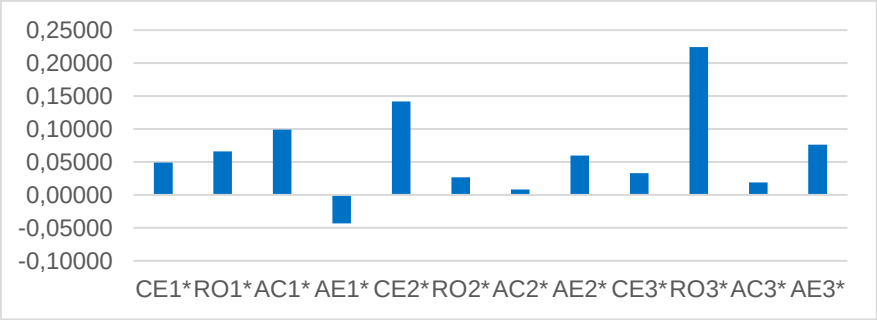
Por sua vez, o grupo Manteve Profunda regista um único item com *score* abaixo da média na escala da Aprendizagem experiencial (AE1[19]) tal como evidenciado na Figura 36. Pode-se questionar, assim, se este resultado reflete o caráter de trabalho em grupo que envolveu a intervenção pedagógica em análise ou, se também, alguma preferência por trabalhar individualmente versus em grupo, contrastando com os outros 2 *cohorts*. Será que para este grupo é especialmente importante testar, ter *feedback* imediato, para traduzir em ações futuras?

[19] Questão 4: As atividades ao longo do semestre possibilitaram-me que tentasse resolver exercícios e problemas por mim próprio/a

Recorde-se que este é o grupo que se destacou nos *score*s positivos relativos às estratégias relativas à abordagem profunda.

Figura 36

Grupo Manteve Profunda – Scores Estandardizados Aprendizagem Experiencial



Fonte: própria

Interessa, assim, analisar os *verbatins* deste grupo de discussão focalizada sobre as vantagens/desvantagens de trabalhar em grupo (6 e 9 *verbatins*, respetivamente). Desta análise destaca-se um tema de maior necessidade/dependência do grupo, como, por exemplo, nos seguintes *verbatins*:

- "Sou insegura pelo que posso ir por um caminho que não é correto, para estudar também";
- "Individualmente, sou insegura, pelo que em grupo posso ter outras opiniões";
- "Em grupo ajuda a compreender as matérias";
- "O resultado possa ser melhor".

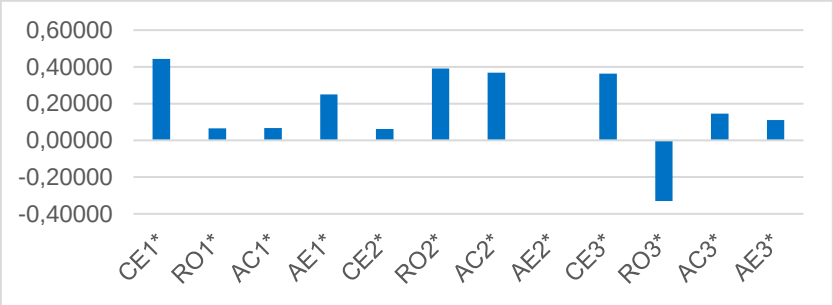
Por outro lado, e em resultado dessa dependência, ficam, igualmente, mais vulneráveis, podendo ser dominado por personalidades dominantes, como, por exemplo, visível em:

- "Acabando por me fazer sentir um bocado "pequena" pois a minha ideia não foi aceite";
- "Várias pessoas expressarem coisas diferentes, afastando a minha ideia principal";
- "Não expressar a minha opinião concreta".

Por sua vez, o grupo Elevou Profunda regista um *score* abaixo da média no item RO3[20] conforme ilustrado na Figura 37:

Figura 37

Grupo Elevou Profunda – Scores Estandardizados Aprendizagem Experiencial



Fonte: própria

Uma vez que este foi o grupo que mais se destacou nas motivações relativas à abordagem profunda, importa compreender o quanto essas motivações deverão compreender uma forte componente de reflexão. No entanto, através dos *verbatins* deste grupo sobre as suas motivações para a aprendizagem percebe-se uma centralidade no aplicar, sem nenhuma referência à reflexão:

- "Tento perceber como se aplica";
- "Tentar encaixar a teoria em algo prático de modo a ajudar-me a aprender melhor";
- "Perceber para aplicar no futuro".

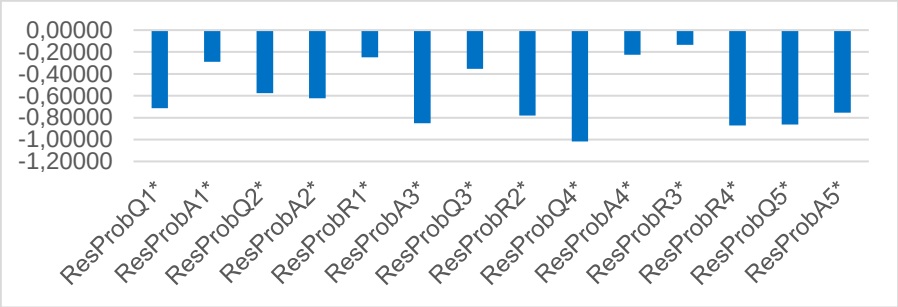
Para estes mesmos 3 *cohorts* importa, agora, analisar os seus resultados face à resolução de problemas, resultados, estes, que poderão trazer esclarecimento face aos resultados já comentados.

[20] Questão 10: as atividades ao longo do semestre ajudaram-me a relacionar os conteúdos das disciplinas com o que aprendi no passado

Na Figura 38 identifica-se que na *cohort* Evoluiu para Superficial todos os *itens* da escala registam *score*s abaixo da média, destacando-se os *itens* Q4[21], Q5[22], R4[23] e A3[24]:

Figura 38

Grupo Evoluiu para Superficial – Scores Estandardizados Resolução de Problemas



Fonte: própria

Verifica-se que cruza as 3 subescalas da Escala Resolução de Problemas, com maior dominância no questionar, e, em particular, o item Q4. Recorde-se que este foi o grupo que menos reconheceu o carácter experiencial da intervenção e junto de quem a intervenção conduziu à menor adoção de estratégias e motivações de natureza profunda. Acresce, agora, uma pouca referência a um questionar.

Por sua vez, conforme a Figura 39, o *cohort* Manteve Profunda regista diversas variações positivas, destacando-se os *itens* Q4[25], R4[26] e R2[27]:

[21] Q4 - Questão 9: Perante um problema de Marketing, pensei na informação que precisei para o resolver.

[22] Q5 - Questão 13: Perante um problema de Marketing, coloquei perguntas a mim próprio/a para determinar o que era dado e perguntado.

[23] R4 - Questão 12: Ao resolver um problema de Marketing, optei por ações considerando as etapas anteriores e seguintes

[24] A3 - Questão 6: Quando resolvi um problema de Marketing, analisei e avaliei as ações que realizei

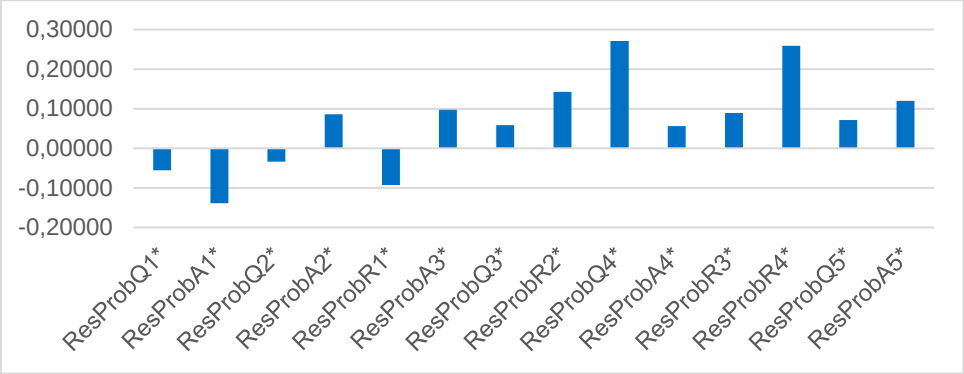
[25] Q4 - Questão 9: Perante um problema de Marketing, pensei na informação que precisei para o resolver.

[26] R4 - Questão 12: Ao resolver um problema de Marketing, optei por ações considerando as etapas anteriores e seguintes.

[27] R2 - Questão 8: Enquanto resolvia problemas de Marketing, procurei analisar o resultado que encontrei pensando no motivo das minhas ações.

Figura 39

Grupo Manteve Profunda – Scores Estandardizados Resolução de Problemas



Fonte: própria

Como veremos, este é o único dos 3 *cohorts* com variação positiva no item Q4, pelo que importa aprofundar a hipótese de se as suas estratégias de abordagem profunda terão contribuído para este resultado. Acresce o facto de ser neste grupo onde se registou uma variação positiva em RO3, como já referido.

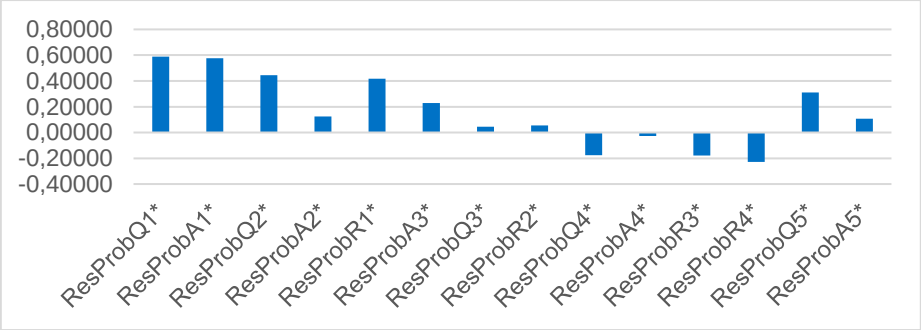
Dado que no grupo de discussão focalizada se introduziu uma experiência naturalística, importa, agora, destacar os *verbatins* deste grupo quanto ao modo como iriam resolver o problema de Marketing. Pela análise destes *verbatins* percebe-se uma transversalidade do que se pode designar de pensamento estratégico (de onde vem, onde está, para onde fará sentido ir) como, por exemplo, nos seguintes *verbatins*:

- "Olhar para o passado da empresa e o contexto atual";
- "Começava pelo passado da empresa, olhar para a situação atual, o que querem transmitir e se o fazem de forma contínua ou se é quando há escândalos".

Já no *cohort* Elevou Profunda registam-se *score*s acima da média na grande maioria dos *itens* (Figura 40), destacando-se os *itens* Q1[28] e A1[29]. Por oposição, os *itens* com *score*s negativos mais significativos são os R4[30], R3[31] e Q4[32]:

Figura 40

Grupo Elevou Profunda – Scores Estandardizados Resolução de Problemas



Fonte: própria

Sendo o *item* R4 o que regista maior diferença negativa face à média por oposição ao grupo "Manteve Profunda" com um *score* neste item acima da média, contrasta, efetivamente, nos *verbatins* uma diferença: no grupo Manteve Profunda verifica-se um padrão de pensamento estratégico (passado, presente, futuro) que não se vê neste grupo. A título de exemplo, apresentam-se abaixo alguns dos *verbatins*:

- "Analisar o contexto";
- "Analisar, avaliar";
- "Implementar".

No apêndice 2 replica-se todos os verbatins dos diferentes três grupos.

[28] Q1 - Questão 1: Quando não consegui resolver um problema de Marketing, questionei-me para entender por que não o conseguia resolver.

[29] A1 - Questão 2: Depois de resolver um problema de Marketing, questionei-me se conseguia encontrar uma solução melhor.

[30] R4 - Questão 12: Ao resolver um problema de Marketing, optei por ações considerando as etapas anteriores e seguintes.

[31] R3 - Questão 11: Perante um problema de Marketing, pensando nos problemas que já resolvi antes, identifiquei padrões entre eles de acordo com as suas semelhanças e diferenças.

[32] Q4 - Questão 9: Perante um problema de Marketing, pensei na informação que precisei para o resolver.

Conclusões

Perante o facto de não haver base teórica nem evidência empírica de que os estudantes no ensino superior são induzidos na adoção de uma abordagem à aprendizagem descrita como profunda, foi desenvolvida uma intervenção pedagógica de natureza quasi-experimental, com metodologia mista, como contributo científico para esta discussão avaliando a intervenção no âmbito de uma única unidade curricular. A literatura refere, no entanto, ser esperado que distintos estudantes adotem diversas abordagens à aprendizagem no mesmo contexto de ensino e aprendizagem. Neste caso, será o modo como percecionam o contexto e objetivos pessoais aqueles que ditarão a adoção de uma das abordagens à aprendizagem (profunda e superficial).

O presente estudo conclui que perante um mesmo contexto a resposta dos estudantes pode ser descrita como: estudantes que reforçam a abordagem profunda inicial, estudantes que mantém o nível de abordagem profunda inicial e outros que mudam de uma ênfase na abordagem profunda para uma mais próxima de superficial. Esta tipologia não confirma estudos reportados na literatura, nomeadamente, se o nível inicial de processamento profundo influenciaria o superficial e, no oposto, o nível inicial no processamento superficial influenciar uma mudança no processamento profundo. Refere-se, inclusive, a mudança ser mais provável com educandos que inicialmente tiveram pontuações mais baixas na abordagem profunda ou superficial.

O resultado desta investigação aponta para a inclusão de atividades pedagógicas e didática que integre diferentes motivações e estratégias iniciais, conducentes a uma possível adoção de abordagens profundas, uma vez que revelou diferenças estatística significativas na diferença nos *score*s da abordagem profunda/superficial e o nível experiencial percecionado e a diferença no *score* da abordagem profunda/superficial.

No que respeita aos efeitos da intervenção de natureza experiencial nas abordagens à aprendizagem traduziram-se por via da perceção face aos desafios reais e prática simulada.

No caso dos desafios reais destacam-se as categorias de "atribuição de significado e sentido ao estudado" e a possibilidade de contacto com um aspiracional para o seu contexto profissional futuro. Nesta categoria revelaram-se, igualmente, as dimensões de autonomia que lhes será exigida quando comparado o contexto em aula de casos reais e o contexto profissional futuro e o impacto que poderão ter no mundo.

No que se refere à prática simulada destacam-se duas categorias de resposta: por um lado, a motivação associada à possibilidade de se aferirem resultados das decisões tomadas, uma tomada de consciência de si próprio e, por outro lado, o esforço adicional que esta prática exigiu de alguns dos estudantes.

Ao se considerarem os três perfis de estudantes encontrados no estudo, merecem destaca as seguintes referências.

O grupo que evoluiu para superficial foi o grupo com maior *score* na abordagem profunda antes da intervenção por contraponto ao *score* mais baixo após a intervenção e, ainda assim, acima do da abordagem

superficial. Aponta-se este perfil de estudantes como os que tendem a apresentar maior variabilidade na escolha do seu nível de processamento, já indiciado pela menor diferença entre processamento profunda e superficial. Este grupo traduziu uma motivação para resultados mais imediatos e alguma dependência do papel do educador e pares. Os seus *verbatins* indiciaram menor empenho perante desafios reais e um maior escudarem-se no grupo ao recorrerem a uma divisão de tarefas ou, inclusive, a uma preferência por trabalhos individuais. Para intervenções futuras recomenda-se um equilíbrio de tarefas individuais/grupais de modo a integrar diferentes preferências e motivações, em particular, deste perfil de estudantes. Sugere-se, igualmente, a clara definição de padrões de qualidade nos *outputs* dos trabalhos para aumentar a fasquia dos "mínimos", conduzindo-os a um maior envolvimento e processo de autoconsciência.

No que se refere ao grupo que manteve o *score* de abordagem profunda, estes mantiveram o *score* elevado que já tinham. Este grupo destacou-se na vertente da estratégia seguida, por oposição ao próximo grupo que se destacou nas motivações. Em particular, este grupo destaca o foco da estratégia traduzida no trabalho de grupo, face ao grupo já analisado. Os seus *verbatins* apontam para um processo de reflexão mais profundo uma vez que, ao discutirem em grupo as suas ideias esta conduz a uma maior elaboração e sofisticação do raciocínio e argumentação. Este grupo ao traduzir maior dependência do trabalho em grupo reflete, igualmente, a sua vulnerabilidade face aos desafios que tal implica: busca de consenso e articulação de métodos de trabalho distintos. Sugere-se, assim, a proposta de técnicas de trabalho em grupo, em particular numa clara definição de papeis os quais possam alternar ao longo de um semestre entre os membros do grupo.

Por último, o grupo que elevou o seu *score* na abordagem profunda, simultaneamente, com o mais baixo *score* na abordagem superficial, sugere ser o grupo com maior sensibilidade positiva a intervenções experienciais. Este grupo destacou-se dos demais pelos *score*s na subescala Motivação da Abordagem Profunda. Este grupo encara os desafios de casos reais como uma oportunidade para fazerem pontes entre a teoria e a prática, com uma centralidade no aplicar e, principalmente, a organização do seu estudo alinhada com os objetivos da unidade curricular. Traduziu, por outro lado, um *score* mais baixo em alguns *itens* da subescala Observação Reflexiva pelo que se sugere a inclusão em futuras intervenções de mais momentos de reflexão, em grupo e individual, seja através de diários, pares de reflexão, etc.

Importa, ainda, destacar algumas limitações as quais deverão ser respondidas em estudos futuros.

Uma primeira limitação pode residir nas caraterísticas dos sujeitos sobre os quais recaiu o estudo e a dimensão da amostra. Todos os sujeitos envolvidos na investigação estudavam na mesma escola e ano. O facto de ser uma escola politécnica, por natureza, e tendencialmente, com estudantes com expetativas muito práticas e não apenas o conhecimento pelo conhecimento, pode conduzir a um questionar se o perfil de estudantes podendo ser diferente face a uma escola universitária terá implicações nos resultados. Importa, assim, poder contrastar os

resultados de estudos em contextos mais diversos. Simultaneamente, uma amostra maior poderá contribuir para uma maior confiança nos dados quantitativos obtidos.

Uma segunda limitação pode resultar do facto de todos os sujeitos serem estudantes do 2º ano da sua licenciatura. Falta responder, por este facto, à questão de se o resultado deste tipo de intervenções junto de sujeitos noviços ou de último ano da sua licenciatura seriam outros e associados a essa particularidade. Sabendo-se do natural ajuste que é necessário acontecer por parte dos caloiros ao ensino superior pode-se questionar a pertinência deste tipo de intervenção junto desse público, e poder comparar o impacto que pode ter nas suas estratégias e motivações para a aprendizagemà entrada no ensino superior. De igual modo pode-se questionar o quão estarão preparados os estudantes finalistas para o contexto real de trabalho após uma intervenção imediatamente anterior à sua inserção no mercado de trabalho. Poder-se-ia equacionar um momento de avaliação alguns meses após a esta inserção profissional.

Outra limitação pode estar subjacente à discussão na literatura da diferença de constructos entre a aprendizagem percecionada pelo educando por oposição à aprendizagem efetiva. Enquanto o primeiro constructo se refere ao autoreporte, o segundo refere-se, por sua vez, a alterações no conhecimento identificados por medidas rigorosas. Neste sentido, sugere-se cruzar os dados empíricos resultantes da aplicação de escalas com os resultados efetivos obtidos de cotações em exames. Poderão ser incluídas, igualmente, avaliação por pares. Assim, temos de caraterizar os resultados do presente estudo como resultantes de aprendizagem percecionada.

A par das limitações já referidas pode-se questionar, igualmente, o impacto do contexto emocional e dos objetivos muito pessoais à frequência do ensino superior expressos pelos sujeitos, incluindo alterações na sua vida pessoal com possível impacto na adoção de uma abordagem profunda versus superficial. Questione-se, por exemplo, o momento em que um estudante passa a ser, também, trabalhador, ou já o era no momento prévio à intervenção.

É de reforçar, igualmente, a importância de explicitamente se introduzir junto dos educandos o elemento de instrução reflexão. Tal significa que o educando deverá ter claramente presente o facto de ser solicitado para momentos explícitos de autorreflexão e reflexão em grupo. Reveste-se de especial importância, a introdução de instrumentos como diários de narrativa experiencial, um *board* de emoções, um sentido da aula, ou outros que permitam um registo frequente através do qual se pode adicionar explicações adicionais aos resultados obtidos após a intervenção.

De modo a promover uma abordagem à aprendizagem profunda eficaz sugere-se, ainda:

- Um recordar frequente junto dos estudantes dos objetivos pedagógicos da unidade curricular e a articulação direta com o método de instrução e atividades pedagógicas;
- Apelar, frequentemente, a conhecimento prévio que os educandos já têm;
- Uma intervenção que contraste competências atuais face às desejáveis;

- Estimular a discussão de grupo, seja em redor dos conceitos e práticas, mas também sobre a própria dinâmica do grupo;
- Vários momentos de *feedback* formativo intermédio;
- Recorrer a instrumentos de avaliação que incentivem um articular da compreensão conceptual com a sua aplicação;
- Criar uma fricção construtiva no ambiente de aprendizagem que encoraje o desenvolvimento dos educandos.

A resposta a estas possíveis limitações poderá revestir-se de importância no sentido do que a atual investigação permitiu indicar como sendo os aspetos fundamentais discriminatórios dos três grupos de educandos que possam potenciar a adoção de uma abordagem à aprendizagem profunda:

- Grupo Evoluiu para Superficial: tarefas individuais conjugadas com as de grupo, com padrões de qualidade e momentos de reflexão;
- Grupo Manteve Profunda: a dor do crescimento no trabalho em grupo;
- Grupo Elevou Profunda: organização em função dos objetivos.

Sugere-se, por último, em investigações futuras, um estudo etnográfico junto destas três tipologias de estudantes de modo a ampliar e validar estes resultados/conclusões.

O estudo poderia passar, igualmente, por intervenções noutras unidades curriculares, da mesma área científica, bem como noutras latitudes geográficas.

Sugere-se, igualmente, um estudo aprofundado dos contributos de atividades concretas, como sejam a prática simulada, no desenvolvimento de competências de reflexão e abordagens à aprendizagem caraterizadas como profundas.

Bibliografia

The Association to Advance Collegiate Schools of Business [AACSB] (2018). *Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation*. AACSB International.

Alam, I. (2014). Designing Experiential Learning Projects for Teaching Marketing Courses. *Atlantic Marketing Journal, 3*(3), 114-130.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Arbaugh, J. B., DeArmond, S., & Rau, B. L. (2013). New Uses for ExistingTools? A Call to Study Online Management Instruction and Instructors. *Academy of Management Learning & Education, 12*(4), 635–55.

Argyris, C. (2002). Double-loop learning, teaching, and research. *Academy of Management Learning & Education, 1*(2), 206-218.

Aryani, F., Rais, M., & Wirawan, H. (2017). Reflective learning model in improving student critical thinking skills; *Global Journal of Engineering Education, 19*(1), 19-23.

Asfeldt, M., & Beames, S. (2017). Trusting the journey: Embracing the unpredictable and difficult to measure nature of wilderness educational expeditions. *Journal of Experiential Education, 40*, 72–86.

Asikainen, H. (2014). *Successful learning and studying in Biosciences: Exploring how students conceptions of learning, approaches to learning, motivation and their experiences of the teaching-learning environment are related to study success*. University of Helsinki. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9367-8

Asikainen, H., & Gijbels, D. (2017). Do Students Develop Towards More Deep Approaches to Learning During Studies? A Systematic Review on the Development of Students' Deep and Surface Approaches to Learning in Higher Education. *Educational Psychology Review, 29*, 205-234.

Austin, M. J., & Rust, D. Z. (2015). Developing an Experiential Learning Program: Milestones and Challenges. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27*(1), 143-155.

Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge*. Kluwer.

Ayres, L., Kavanaugh, K., & Knafl, K.A. (2003). Within-case and across-case approaches to qualitative data analysis. *Qualitative Health Research, 13*(6), pp. 871-883.

Bacon, D.R., & K.A. Stewart (2006). How Fast Do Students Forget What They Learn in Consumer Behavior? A Longitudinal Study. *Journal of Marketing Education, 28*(3), 181–92.

Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centered learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging and discouraging their effectiveness. *Educational Research Review, 5*, 243–260

Baker, A. C., Jensen, P. J., & Kolb, D. A. (2005). Conversation as Experiential Learning. *Management Learning*, *36*(4), 411–427

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barron, D., Khosa, D., & Jones-Bitton, A. (2017). Experiential learning in primary care: Impact on veterinary students' communication confidence. *Journal of Experiential Education, 40,* 349–365.

Bassett, D. (2012). I need these stories to remind me that there is hope: Poetic representations of living in Israel during the Al Aqsa Intifada. *Qualitative Inquiry*,*18*(5), 432-437.

Basol, G., & Gencel, I.E. (2013). Reflective thinking skill level determination scale: reliability and validity study. *Education, Science*, *13*(2), 929-946.

Bellanca, J. A. (2013). *The focus factor: 8 essential twenty-first century thinking skills for deeper student learning*. Teachers College Press.

Bethell, S., & Morgan, K. (2011). Problem-based and Experiential Learning: Engaging Students in an Undergraduate Physical Education Module. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, *10*(1), 128–34.

Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (4th ed.). Society for Research into Higher Education, Open University Press.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32,* 347-364.

Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, *71*, 1333-1349.

Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. (2nd ed.). SRHE and Open University Press.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), 246-263.

Blumer, H. (1982). *El interacionismo simbólico: Perspetiva y metodo*. Hora, S.A.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Ed. La Muralla.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. Kogan Page.

Braun, N.M. (2004). Critical thinking in the business curriculum. *Journal of Education for Business, 79*(4), 232–236.

Breunig, M. (2017). Experientially learning and teaching in a student-directed classroom. *Journal of Experiential Education*, *40*, 213–230.

Brooks, J. G. (2002). *Schooling for life: Reclaiming the essence of learning*. Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms.* Association for Supervision and Curriculum Development.

Brown, L., & Posner, B.Z. (2001). Exploring the relationships between learning and leadership. *Leadership and Organisation Development Journal*, *22*(6), 274-280.

Campbell. D., & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally.

Campbell, D.M., Melenyzer, B.J., Nettles, D.H., & Wyman, R.M., Jr. (2000). *Portfolio and performance assessment in teacher education*. Allyn and Bacon.

Can, Ş. (2015). Pre-Service Science Teachers' Reflective Thinking Skills toward Problem Solving. *Educational Research and Reviews*, *10*(10), 1449-1457.

Catrysse, L., Gijbels, D., Doche, V., De Maeyer, S., Van den Bossche, P., & Gommers, L. (2016). Mapping processing strategies in learning from expository text: an exploratory eye tracking study followed by a cued recall. *Frontline Learning Research*, *4*(1), 1-16.

Cohen, J., & Robinson, C. (2018). Enhancing teaching excellence through team-based learning. *Innovations in Education and Teaching International*, *55*(2), 133–142.

Collins, R. H., Sibthorp, J., & Gookin, J. (2016). Developing ill-structured problem-solving skills through wilderness education. *Journal of Experiential Education*, *39*, 179–195.

Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, *12*(1), 5-15.

Creswell, J., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3er ed.). SAGE Publications Ltd.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.

Danielson, L. (2002). Developing and Retaining Quality Classroom Teachers Through Mentoring. *Clearing House*, *75*(4) 183-185.

Dantas-Whitney, M. E. (2003). *Students as Ethnographers: Co-researching Communicative Practices in an Academic Discourse Community* [Unpublished Doctoral dissertation]. Oregon State University.

Das, J.P., Naglieri, J.A., & Murphy, D.B. (1995). Individual Differences in Cognitive Processes of Planning: A Personality Variable? *Psychology Record*, *45*(3), 355–71.

Davis, R., Misra, S., & Auken, S. V. (2000). Relating pedagogical preference of marketing seniors and alumni to attitudes toward the major. *Journal of Marketing Education*, *22*(2), 147 - 154.

De Kock, A., Sleegers, P., & Voeten, M. J. M. (2004). New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of Educational Research, 74*(2), 141-170.

Demirel, M., Derman, I., & Karagedik, E. (2015). A study on the relationship between reflective thinking skills towards problem solving and attitudes towards mathematics. *Social and Behavioral Sciences*, *197*, 2086 – 2096.

Dempsey, M., Halton, C., & Murphy, M. (2001). Reflective learning in social work education: Scaffolding the process. *Social Work Education*, *20*(6), 631-641.

Deringer, S. A. (2017). Mindful place-based education: Mapping the literature. *Journal of Experiential Education*, *40*, 333–348.

Desmond, B., & Jowitt, A. (2001). Stepping into the unknown: dialogical experiential learning. *Journal of Management Development*, *31*(3), 221-230

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the education process*. DC Health.

Dewey, J. (1938a). *Experience and education*. Macmillan Co.

Dewey, J. (1938b). *Logic: The theory of inquiry*. Hemry Holt & Company

Dochy, F. J. R. C., & Alexander, P. A. (1995). Mapping prior knowledge: A framework for discussion among researchers. *European Journal of Psychology of Education, 10,* 225-242.

Doolittle, P. E., & Camp, W. G. (1999). Constructivism: The career and technical education perspective. *Journal of Vocational and Technical Education*, *16*(1), 23-46.

Dolmans, D.H.J.M., Loyens, S.M.M., & Marcq, H., & Gijbels, D. et al. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: a review of the literature. *Advances in Health Science Education*, *21*, 1087–1112.

Dorfsman, M. I., & Horenczyk, G. (2018). Educational approaches and contexts in the development of a heritage museum. *Journal of Experiential Education*, *41*, 170–186.

Dorius, C., Madeka, K., Bender, H., Johnson, J., Gillette, M.T., & Chapman, J. (2021). The readiness assurance process in online team-based learning classrooms. *New Directions for Teaching and Learning*, *2021*(165), 25–39.

Dorneich, M., O'Dwyer, B., Dolowitz, A., Styron, J., & Grogan, J. (2021). Application exercise design for team-based learning in online courses. Online team-based learning classrooms. *New Directions for Teaching and Learning, 2021* (165), 41–52.

Dumas, B. P., Hollerbach, A. D., Stuart, G.W., & Duffy, N. D. (2015). Expanding simulation capacity: Senior-level students as teachers. *Journal of Nursing Education, 54*(9), 516.

Easterby-Smith, M., Thorpe, R., & Lowe, A., (2002). *Management Research: an Introduction* (2nd). SAGE publications.

Ebrahimi, N. A. (2015). Validation and application of the Constructivist Learning Environment Survey in English language teacher education classrooms in Iran; *Learning Environment Response, 18*, 69–93.

Eickmann, P., Kolb, A., & Kolb, D. A. (2003). Designing Learning. In R. J. Boland and F. C. (Eds.), *Managing as Designing: Creating a New Vocabulary for Management Education and Research* (pp. 241-247). Stanford University Press.

Elton, L. (2001) Research and teaching: conditions for a positive link. *Teaching in Higher Education, 6*, 43–56.

Entwistle, N. J. (1989). *Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers and Lecturers*. David Fulton Publishers.

Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategies inventories in higher education. *Educational Psychology Review, 16*(4), 325-345.

Entwistle, N., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research, 41*(6), 407–428.

Erstad, O. (2011). Weaving the context of digital literacy. In S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Säljö (Eds.), *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices* (pp. 295-310). Routledge.

Ewert, A., & McAvoy, L. (2000). The effects of wilderness setting on organized groups: A state of knowledge paper. In S. F. McCool, D. N. Cole, W. T. Borrie, & J. O'Loughlin (Eds.). *Wilderness as a place for scientific inquiry* (pp. 1-14). US Department of Agriculture.

Ewert, A., & Sibthorp, J. (2009). Creating Outcomes Through Experiential Education: The Challenge of Confounding Variables. *Journal of Experiential Education, 31*(3), 376-389.

Fede, J. H., Gorman, K. S., & Cimini, M. E. (2018). Student employment as a model for experiential learning. *Journal of Experiential Education, 41*, 107–124.

Fey, M. K., & Jenkins, L. S. (2015). Debriefing practices in nursing education programs: Results from a National Study. *Nursing Education Perspectives, 36*(6), 361–366.

Field, L. (2001). *Industry speaks! Skill requirements of leading Australian workplaces*. Commonwealth Department of education Science & Training.

Fifolt, M., Morgan, A. F., & Burgess, Z. R. (2018). Promoting school connectedness among minority youth through experience-based urban farming. *Journal of Experiential Education, 41*, 187–203.

Follett, M. P. (1924). *Creative Experience*. Longmans, Green and Company.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.

Fryer, L. (2017). (Latent) transitions to learning at university: a latent profile transition analysis of first-year Japanese students. *Higher Education, 73*, 519–537.

Fűz, N. (2018). Out-of-school learning in Hungarian primary education: Practice and barriers. *Journal of Experiential Education, 41*, 277–294.

Gellin, A. (2003). The effect of undergraduate student involvement on critical thinking: A meta-analysis of the literature 1991–2000. *Journal of College Student Development, 44*, 745–762.

Gibbons, S., Ebbeck, V., Gruno, J., & Battey, G. (2018). Impact of adventure-based approaches on the self-conceptions of middle school physical education students. *Journal of Experiential Education, 41*, 220–232.

Gijbels, D., Segers, M., & Struyf, E. (2008). Constructivist learning environments and the (im)possibility to change students‟ perceptions of assessment demands and approaches to learning. *Instructional Science, 36*, 431–443.

Gill, J., & Johnson, P., (2002). *Research Methods for Managers* (3rd ed). Sage Publishing.

Goldenberg, M. A., Klenosky, D. B., O'Leary, J. T., & Templin, T. J. (2000). A means-end investigation of ropes course experiences. *Journal of Leisure Research*, *32*(2), 208–224

Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*, 645-662.

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy* Analysis, *11*(3), 255– 274.

Griffith, B.A., & Frieden, G. (2000). Facilitating Reflective Thinking. In Counselor Education. *Counselor Education & Supervision*, *40*(2), 82-93.

Grimwood, B. S., Gordon, M., & Stevens, Z. (2018). Cultivating nature connection: Instructor narratives of urban outdoor education. *Journal of Experiential Education, 41*, 204–219.

Gurpinar, E., Bati, H., & Tetik, C. (2011). Learning Styles of Medical Students Change in Relation to Time. *Advances in Physiology Education 35*(3), 307–11.

Hakkarainen, K., Lipponen, L., & Järvelä, S. (2002). Epistemology of inquiry and computer supported collaborative learning. In T. Koschmann, N. Miyake & R. Hall (Eds.). *Carrying forward the conversation* (pp. 129–156). Erlbaum.

Hamer, L.O. (2000). The Additive Effects of Semistructured Classroom Activities on Student Learning: An Application of Classroom-Based Experiential Learning Techniques. *Journal of Marketing Education, 22*(1), 25–34.

Hamilton, J. G., & Klebba, J. M. (2011). Experiential learning: a course design process for critical thinking; *American Journal of Business Education, 4*(12), 1-12.

Hassan, S., Ibrahim, M. S., & Hassan, N. G. (2018). The structural framework, implementation strategies and students' perception of team-based learning in undergraduate medical education of a medical school in Malaysia. *Education in Medicine Journal*, *10*(1), 55–68.

Hatton, N. & Smith, D. (1996). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education, 11*(1), 33-49.

Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography, 99,* 185-195.

Heikkilaë, A., Niemivirta, M., Nieminen, J., & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulations of learning, and cognitive and attributional strategies: A person-oriented approach. *Higher Education, 61*, 513–529.

Heritage, M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. *Australian Educational Researcher, 45*(1), 51–63.

Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo.

Hinton, C.D. (2005). *Learning Sciences and Brain Research: Report of the Third Lifelong Learning Network Meeting*. OECD.

Holland, P. W. (1986). Statistics and causal inference. *Journal of the American Statistical Association, 81*, 945–970

Hou, S. I., & Pereira, V. (2017). Measuring infusion of service-learning on student program development and implementation competencies. *Journal of Experiential Education, 40,* 170–186.

House, E. R. (2001). Unfinished business: Causes and values. *American Journal of Evaluation, 22*(3), 309-315.

Illeris, K. (1999). *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. Routledge.

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

Illeris, K. (2009). Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged? *International Journal of Lifelong Education, 28*(2), 137–148.

Illeris, K. (2018). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists … In Their Own Words* (2nd edition). Routledge.

Isaak, J., Devine, M., Gervich, C., & Gottschall, R. (2018). Are we experienced? Reflections on the SUNY experiential learning mandate. *Journal of Experiential Education, 41*, 23–38.

James, W. (2010). *Essays in Radical Empiricism*. Green & Co.

Järvelä, S., Hurme, T.-R., & Järvenoja, H. (2011). Self- regulation and motivation in computer-supported collaborative learning environments. In S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Säljö (Eds.), *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices* (pp. 330-345). Routledge.

Jones, C., Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Are Students' Learning Styles Discipline Specific? *Community College Journal of Research and Practice*, *27*(5), 363–75.

Jordan, K. A., Gagnon, R. J., Anderson, D. M., Pilcher, J. J. (2018). Enhancing the College Student Experience: Outcomes of a Leisure Education Program. *Journal of Experiential Education*, *41* (1), 90-106.

Jung, C. (1960). *The Structure and Dynamics of the Psyche*. Bollingen Foundation.

Karoff, M., Tucker, A. R., Alvarez, T., & Kovacs, P. (2017). Infusing a peer-to-peer support program with adventure therapy for adolescent students with autism spectrum disorder. *Journal of Experiential Education*, *40*, 394–408.

Kaufman, D. (2004). Constructivist issues in language learning and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, *24*, 303–319.

Kayes, D. C. (2002). Experiential learning and its critics: Preserving the role of experience in management, learning and education. *Academy of Management Learning and Education*, *1*, 137-149.

Kelley, C. A., & Bridges, C. (2005). Introducing professional and career development skills in the marketing curriculum. *Journal of Marketing Education, 27*, 212-218.

Kember, D., Leung, D.Y.P., Jones, A., Loke, A.Y., Mckay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M. & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 25*(4), 382-395.

Kember, D., Charlesworth, M., Davies, H., Mckay, J., & Stott, V. (1997). Evaluating the Effectiveness of Educational Innovations: Using the Study Process Questionnaire to Show that Meaningful Learning Occurs. *Studies in Educational Evaluation, 23*(2), 141–57.

Kibble, J., Hansen, P. A., & Nelson, L. (2006). Use of modified SOAP notes and peer-led small-group discussion in a medical physiology course: Addressing the hidden curriculum. *Advances in Physiology Education*, *30*(4), 230–236.

Kim, Y., Lin, P.M., & Qiu, H. (2015). Experiential learning: Being a real event planner. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, *15*(4), 382–401.

Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching, *Journal of Educational Psychologist, 41*(2), 1-48.

Kizilkaya G., & Askar, P. (2009). Development of the scale of reflective thinking skills toward problem solving. *Education Science, 39*(154), 82-92.

Knox, K. (2004). A researchers' dilemma: Philosophical and methodological pluralism, *Electronic Journal of Business Research Methods*, *2*(2), 119- 128.

Kolb, D. A, Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2000). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. In R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles* (pp. 227-248). Lawrence Erlbaum.

Kolb, A. Y., & K., David A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education, *Academy of Management Learning & Education*, *4* (2), 193-212

Kolb, A., & Kolb, D. A. (2009b). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach. In S. J. Armstrong & C. V. Fukami (Eds): *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development to Management Learning, Education and Development* (pp. 42-68), Sage Publications, Ltd.

Kolb, A., & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb learning style inventory 4.0 - A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Experience Based Learning Systems

Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A. & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator - The Educator Role Profile. *Simulation Gaming*, *45*(2), 204 –234

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd Ed.). Pearson Education, Inc.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2016). *Experiential Learning Theory Bibliography, 1*, Experience Based Learning Systems, Inc.

Kolb, A., & Kolb, D. A. (2017a). Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. ELTHE: *A Journal for Engaged Educators*, *1*(1), 7–44.

Kolb, A., & Kolb, D. A. (2017b). *The Experiential Educator - Principles and Practices of Experiential Learning*. Experience Based Learning Systems

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. 2nd edition. Sage Publications, Inc.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Grupo de discussão focalizada: A Practical Guide for Applied Research.* 5th Edition. Sage Publishing

Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. 2nd edition, enlarged. University of Chicago Press.

Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2011). The perception of workload and task complexity and its influence on students' approaches to learning. *European Journal of Psychology of Education, 26*, 393–415.

Lahn, L. C. (2011). Professional learning as epistemic trajectories. In S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Säljö (Eds.), *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices* (pp. 53-68). London: Routledge.

Lake, W., & Boyd, W. (2015). Is the university system in Australia producing deep thinkers? *Australian Universitie's Review, 57*(2), 54–59.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lewin, K. (1951): *Field Theory in Social Sciences*. Harper & Rowe

Li, J. (2003). US and Chinese cultural beliefs about learning. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 258–267.

Lietz, P., & Matthews, B. (2010). The effects of college students‟ personal values on changes in learning approaches. *Research in Higher Education, 51*, 65–87.

Lindblom-Ylänne, S., & Lonka, K. (1999). Individual ways of interacting with the learning environment - Are they related to study success? *Learning and Instruction*, *9*, 1–18.

Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, *40*, 411 –427

Lund, A., & Hauge, T. E. (2011). Changing objects in knowledge-creation practices. In S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Säljö (Eds.). *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices* (pp. 206-221). London: Routledge.

Mainemelis, C., Boyatzis, R. E. & Kolb, D. A. (2002*). Learning Styles and Adaptive Flexibility - Testing Experiential Learning Theory*, *33*(1), 5-33

Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning I – outcomes and processes. *British Journal of Educational Psychology, 46*(1), 4–11.

Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. ReportNumber.

Marton, F., & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwhistle (Eds), *The experience of learning* (pp. 39-58). Scottish Academic Press.

Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. W. H. Freeman and Company.

McCune, V., & Entwistle, N. (2011). Cultivating the disposition to understand in 21st century university education. *Learning and Individual Differences, 21*(3), 303–310.

McGrath D, Higgins, A. (2006). Implementing and evaluating reflective practice group session. *Nurse Educational Practice, 6*(3), 175-181.

Melaia, S., Abratt, R., & Bick, G. (2008). Competencies of marketing managers in South Africa. *Journal of Marketing Theory and Practice, 16*, 233-246.

Merrill, M. D. (2002a). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development, 50*(3), 43-59

Merrill, M. D. (2002b). A pebble in the pond model for instructional design. *Performance Improvement, 41*(7), 39-44.

Mertens, D. M., & Tarsila, M. (2015). Mixed methods evaluation. In S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 426–446). Oxford Press.

Meyer, J. H. F., & Land, R. (2002). *Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines*. Occasional Report 2, ETL Project, from https://www.colorado.edu/ftep/sites/default/files/attached-files/meyer_and_land_-_threshold_concepts.pdf (julho 2020)

Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey Bass

Michaelsen, L. K., Knight, A. B., & Fink, L. D. (2004). *Team-based learning: A transformative use of small groups in college teaching.* Stylus Publishing.

Michaelsen, L. K., Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Team-based learning practices and principles in comparison with cooperative learning and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching, 25*(4), 57-84.

Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education, 19*, 54–72.

Miller, R., & Maellaro, R. (2016). Getting to the Root of the Problem in Experiential Learning. *Journal of Management Education, 40*, 170 - 193.

Minick, N., Stone, C. A., & Forman, E. A. (1996). Introduction: Integration of individual, social, and institutional processes in accounts of children's learning and development. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A.

Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 3 - 15). Oxford University Press.

Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Routledge Falmer.

Moreno, R. (2004). Decreasing cognitive load in novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia. *Instructional Science*, *32*, 99-113.

Morris, T. H. (2019). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, *27*(1), 1-14.

Morrow, E. (2009). *Teaching Critical Reflection in Healthcare Professional Education*. School of Nursing and Midwifery.

Munge, B., Thomas, G., & Heck, D. (2018). Outdoor fieldwork in higher education: Learning from multidisciplinary experience. *Journal of Experiential Education*, *41*, 39–53.

Naude, L., van den Bergh, T. J., & Kruger, I. S. (2014). Learning to like learning: Anappreciative inquiry into emotions in education. *Social Psychology of Education*, *17*(2), 211–228.

Neeley, C. R., & Kenneth, S. C. (2010). Zero to 60 in one semester: Using an applied advanced selling project to build a professional sales program. *Marketing Education Review*, *20*(2), 123 - 130.

Nieminen, J., Lindblom-Ylänne, S., & Lonka, K. (2004). The development of study orientations and study success in students of pharmacy. *Instructional Science*, *32*, 387–417.

Nijhuis, J.F.H., Segers, M.S.R., & Gijselaers, W.H. (2005). Influence of Redesigning a Learning Environment on Student Perceptions and Learning Strategies. *Learning Environment Results 8*, 67–93.

Packer, M. J., & Goicoechea, J. (2001). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, *35*, 227–241.

Panitsidou, E., Griva, E. & Chostelidou, D. (2012). European Union policies on lifelong learning- in between competitiveness enhancement and social stability reinforcement. *Social and Behavioral Sciences, 46*, 548-553.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc.

Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(2), 269–282.

Passarelli, A. M. & Kolb, D. A. (2011a): The Learning Way - Learning from Experience as the Path to Lifelong Learning and Development, in *Oxford Handbook of lifelong learning*, Oxford University Press, Inc.

Passarelli, A. M. & Kolb, D. A. (2011b). *Using Experiential Learning Theory to Promote Student Learning and Development in Programs of Education Abroad*. Stylus Publishing

Perret-Clermont, A.-N., & Perret, J.-F. (2011). A new artifact in the trade: notes on the arrival of a computer supported manufacturing system in a technical school. In S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Säljö (Eds.), *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices* (pp. 87-102). Routledge.

Peters, R. S. (1970). Freedom to learn: A view of what education might become. *Interchange, 1*(4), 111–114.

Piaget, J. (1936/1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.

Pipitone, J. M., & Raghavan, C. (2017). Socio-spatial analysis of study abroad students' experiences in/of place in Morocco. *Journal of Experiential Education, 40*, 264–278.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Parpala, A. (2014). Explaining university students' strong commitment to understand through individual and contextual elements. *Frontline Learning Research, 2*(1), 31–49.

Postareff, L., Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2015). Factors contributing to changes in a deep approach to learning in different learning environments. *Learning Environments Research, 18*, 1–19.

Pundak, D., Herscovitz, O., Shacham, M., & Wiser-Biton, R. (2009). Instructors' attitudes toward active learning. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects, 5*(1), 215-232.

Qualters, D. M. (2010). Bringing the Outside in: Assessing Experiential Education. *New Directions for Teaching and Learning, 124*, 55-62.

Reichardt, C. S. (2019). *Quasi-Experimentation - A Guide to Design and Analysis*. The Guilford Press.

Reichenheim, M. & Moraes, C. (2007). Operationalizing the cross-cultural adaptation of epidemiological measurement instruments. *Revista de Saúde Pública, 41*(4), 665- 673.

Ricke, A. (2018). Finding the right fit: Helping students apply theory to service-learning contexts. *Journal of Experiential Education, 41*, 8–22.

Roberts, B. (2002*). Biographical research*. Open University.

Roberts, J. (2018). From the editor: The possibilities and limitations of experiential learning research in higher education. *Journal of Experiential Education, 41*, 3–7.

Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research*. Publisher: Wiley.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record, 104*(4), 842–866.

Roland, K. (2017). Experiential Learning: Learning through Reflective Practice; *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education* (IJCDSE), *8*(1), 2982-2989.

Rubin, D. B. (2004). Teaching statistical inference for causal effects in experiments and observational studies. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 29*, 343–367.

Sangpikul, A. (2020). Challenging graduate students through experiential learning projects: the case of a marketing course in Thailand. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, *20*(1), 59-73.

Sangpikul, A. (2017). Implementing academic service learning and the PDCA cycle in a marketing course: Contributions to three beneficiaries. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, *21*, 83–87.

Sansone, C., Morf, C. C. & Panter, A. T. (2004). *The Sage Handbook of Methods in Social Psychology*. SAGE Publications.

Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2007). *Research methods for business students*, 4th edition, Prentice Hall.

Schmidt, H.G. (l983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, *17*, 11-16.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Temple Smith.

Scogin, S. C., Kruger, C. J., Jekkals, R. E., & Steinfeldt, C. (2017). Learning by experience in a standardized testing culture: Investigation of a middle school experiential learning program. *Journal of Experiential Education*, *40*, 39–57.

Seaman, J., Brown, M., & Quay, J. (2017). The evolution of experiential learning theory: Tracing lines of research in the JEE. *Journal of Experiential Education*, *40*, 1–21.

Shadish, W. R., Cook, T. D., Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.

Slavich, G. M., and Zimbardo, P. G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educational Psychology Review*, *24*(4), 569–608.

Sousa, F. N., Costa, A. P., & Moreira, A. (2019). *webQDA* [programa de computador]. Microio/Ludomedia

Spalding, E. & Wilson, A. (2002). Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing. *Teachers College Record*, *104*(4), 1393-1421.

Spector, J. M., Lockee, B. B., Smaldino, S. E., & Herring, M. C. (2013). Mindtools and problem solving: An introduction. In M. J. Spector, B. B. Lockee, S. E. Smaldino, & M. C. Herring (Eds.), *Learning, problem solving, and mindtools* (pp. 1-9). Taylor & Francis.

Steffe, L. & Gale, J. (Eds.) (1995). *Constructivism in education*. Lawrence Erlbaum Associates.

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*, 3–7.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 3–50). Sage.

Trigwell, K., Ellis, R. A., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education, 37*, 811–824.

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, *37*, 57–70.

Tsang, A. (2011). In-class Reflective Group Discussion as a Strategy for the Development of Students as Evolving Professionals. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *5*(1), 14-27.

Tuovinen, J. E., & Sweller, J. (1999). A comparison of cognitive load associated with discovery learning and worked examples. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 334-341.

Tutticci, N., Coyer, F., Lewis, P. A., & Ryan, M. (2017). Student Facilitation of Simulation Debrief: Measuring Reflective Thinking and Self-Efficacy. *Teaching and Learning in Nursing*, *12*(2), 128–135.

Tynjala, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the University. *International Journal of Educational Research, 31*, 357-442.

Van Rossum, E. J., Deijkers, R., & Hamer, R. (1985). Students‟ learning conceptions and their interpretation of significant educational concepts. *Higher Education, 14*, 617–641.

Van Rossum, E. J., & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, *54*, 73−83.

Van Thournout, G., Doche, V., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2014). (Dis)similarities in research on learning approaches and learning patterns. In D. Gijbels, V. Doche, J. Richardson, & J. D. Vermunt (Eds.), *Learning patterns in higher education: dimensions and research perspectives* (pp. 11–32). Routledge.

Van Woerkom, M., Nijhof W.J., & Nieuwenhuis, L.F.M. (2002). Critical reflective working behavior: A Survey. *Journal of European Industrial Training*, *28*(8), 375-383.

Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, *68*, 149-171.

Vilelas, J. (2009). *A investigação. O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.

Vogt, W. P. (1993). *Dictionary of statistics and methodology*. Sage.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman. Cambridge, Harvard University Press.

Walker, I., Tsarenko, Y., Wagstaff, P., Powell, I., Steel, M., Brace-Govan, J. (2016). The Development of Competent Marketing Professionals; *Journal of Marketing Education*, *31*(3), 253-263.

Wang, L., & Byram, M. (2011). But when you are doing your exams it is the same as in China" – Chinese students adjusting to western approaches to teaching and learning. *Cambridge Journal of Education, 41*, 407–424.

Wegerif, R., & De Laat, M. (2011). Using Bakhtin to re- think the teaching of higher-order thinking for the network society. In S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Säljö (Eds.), *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices* (pp. 313-329). Routledge.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). Macmillan.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

Willingham, D. T. (2005). Do Visual, Auditory, and Kinesthetic Learners Need Visual, Auditory, and Kinesthetic Instruction? *American Educator 29*(2), 31–35.

Wilson, H., Neeley, C., & Niedzwiecki, K. (2009). Content and method in the teaching of marketing research revisited. *Journal of Instructional Pedagogies*, *1*, 100–113.

Wurdinger, S.D. (2005). *Using Experiential Learning in the Classroom*. Scare crow Education.

Yinger, R. J., & Clark, C. M. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. In L. M. V. Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 175-195). Editorial Marfil.

Young, M. R., Caudill, E. M., Murphy, J. W. (2008). Evaluating experiential activities. *Journal for Advancement of Marketing Education*, *13*, 28-41.

Young, J. A., & Hawes, J. M. (2013). Using sales management students to manage professional selling students in an innovative active learning project. *Marketing Education Review*, *23*(1), 37 - 42.

Zubizarreta, J. (1995). Using teaching portfolio strategies to improve course instruction. In P. Seldin & Associates, *Improving college teaching* (pp. 167-179). Anker.

Zubizarreta, J. (1997). Improving teaching through teaching portfolio revisions: A context and case for reflective practice. In J.K. Roth (Ed.), *Inspiring teaching: Carnegie Professors of the Year Speak* (pp. 37-45). Anker.

Zubizarreta, J. (2004). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning.* Anker.

Zusho, A. (2017). Toward an Integrated Model of Student Learning in the College Classroom. *Educational Psychology Review*, *29*, 301–324.

Apêndices

1- Guião entrevista do grupo de discussão focalizada

Abertura

1. De entre estes colegas, com quem já trabalharam em grupo?

Introdução

2. Como é, para cada um de vós, trabalhar individualmente/grupo (aspetos positivos/desafiantes)

Transição

3. Agora vou pedir-vos que completem duas frases:
   a. Quando estudo o meu objetivo é o de … (qual é o vosso objetivo nº 1? E o 2º?)
   b. Como descrevem o modo como se preparam para as avaliações e outros desafios?

Principais

4. Como é para vós responderem a desafios relacionados com marcas que conhecem, que fazem parte do nosso dia a dia de algum modo?
   c. Quais os aspetos mais positivos?
   d. E os mais desafiantes?
   e. Em que difere quando estiverem a estagiar/trabalhar e tiverem de responder a desafios reais?

Nike, Netflix e outras marcas têm-se posicionado na luta contra o racismo. Coloca-se, assim, uma questão: consciência ou oportunismo? Vamos ver um vídeo da campanha da Nike[33]. No fim, colocar-vos-ei uma pergunta.

5. Como responderiam a esta pergunta? Consciência ou oportunismo? Para responderem a esta questão, 1º, individualmente, vão escrever: qual seria o 1º passo, o 2º, o 3º e o 4º?

Por último, a prática simulada. Recordem quando estiveram a tomar decisões no simulador.

6. O quanto apreciaram a prática simulada? Quais os desafios que enfrentaram?

Conclusão

7. Se tivessem a oportunidade de dar conselhos aos vossos colegas que vão iniciar em breve o semestre, e que irão trabalhar em projetos idênticos, o que lhes sugeririam?
8. Em relação às questões anteriores, algo que gostariam de acrescentar?

[33] https://blogclaraboia.blogspot.com/2020/06/nike-racismo-marcas-negro-movimento.html

2- Transcrição dos verbatins dos três grupos de discussão focalizada

A. Evoluiu para superficial

Verbatins Satisfação (6)

- "Coloco-me no papel real de um Marketer, o backstage da marca"
- "Eu gosto de prática que me permita voar"
- "É uma vertente prática, é mesmo fazer e não apenas escrever no word"
- "Abre-nos os olhos para situações que nos passam despercebidas com as marcas"
- "Fez-me perceber os objetivos por detrás das ações das marcas"
- "Ajudou-me a perceber o tipo de trabalho que quero fazer"

Verbatins diferença do contexto real (7)

- "No mercado de trabalho ninguém dirá qual é a teoria a aplicar"
- Mais responsabilidade"
- "Uma empresa depende de nós para apresentar resultados"
- "As coisas têm de ser feitas e feitas de determinada maneira"
- "O empenho"
- "Na vida real não terei de explicar a teoria"

Verbatins motivações prática simulada (5)

- "A prática simulada é estimulante porque gosto de analisar, tomar a decisão e comprovar se é eficaz"
- "Permitiu combinar diferentes matérias que já tínhamos aprendido"
- "Pôr em prática matéria a ser dada"
- "Quando estava perante a frustração de não obter os resultados desejados, ainda assim, conseguir desenhar a minha resposta"
- "É realmente o que quero fazer na minha vida profissional, analisar e decidir"

Verbatins desafios prática simulada (5)

- “Achei confuso ter de fazer tantas contas”
- “Quando me explicavam até gostava e de ver os resultados. Fazer por mim seria mais complicado”
- “A prática simulada seria útil se percebesse o contexto, a lógica, o modo como funciona”
- “Não houve o esforço para perceber o porquê dos números”

Verbatins motivações/estratégias para a aprendizagem:

- “O meu objetivo é o de resumir ao máximo para perceber mais facilmente”
- “Compreender a dimensão do que tenho de estudar”
- “Ajuda-me ter os tópicos/objetivos de aprendizagem para orientar a minha pesquisa de estudo e síntese”
- “Gosto de comprovar o quão bem retirei o essencial de conhecimento”
- “O meu objetivo é o de entender a matéria, executar o entendimento que tive da matéria”
- “O meu objetivo é o de resumir ao máximo para perceber mais facilmente”
- “Perceber a matéria, sistematizando e sintetizando o mais possível”
- “Um professor tem a capacidade de adaptar a matéria teórica a contextos reais e isso ajuda-me a perceber”
- “A opinião dos outros ajuda-nos a compreender o nosso raciocínio lógico e a perspetiva do outro”

Verbatins diferença do contexto real (7):

- “No mercado de trabalho ninguém dirá qual é a teoria a aplicar”
- Mais responsabilidade”
- “Uma empresa depende de nós para apresentar resultados”
- “As coisas têm de ser feitas e feitas de determinada maneira”
- “O empenho”
- “Na vida real não terei de explicar a teoria”

Verbatins relativos ao trabalho em grupo/individual:

- “Em grupo acaba por ser mais benéfico, distribuir tarefas”
- “Distribuir tarefas ajuda a simplificar os trabalhos”
- “Uma das desvantagens do trabalho em grupo é o facto de os métodos não serem os mesmos”
- “Prefiro trabalhar sozinha pois não gosto que dependam de mim, nem eu de outrem”

B. Manteve profunda

Verbatins satisfação (3)

- “Ver que marcas do dia a dia que têm problemas vejo que tenho opções ao chegar a essas empresas e melhorar a sua situação”
- “Ajuda-me a perceber como as marcas atuam”

Verbatins diferença mundo real (6)

- “Será a responsabilidade, o medo de falhar, estar em contacto com pessoas com experiência e como chegar às expetativas que terão de mim”
- “O impacto que terei no mundo”
- Academicamente são apenas trabalhos”
- “Será como as aulas de condução. Sair do contexto de aprendizagem para o mundo real: agora sou eu a conduzir sozinho”

Verbatins motivação prática simulada (7)

- “Não é um caso real, mas é como iria reagir no mercado de trabalho”
- “Tomar decisões perante uma análise e seus resultados”
- “Temos um problema, procurava as soluções”
- “Quando não resolvia o problema ainda me estimulava mais””
- “Face ao objetivo que queria alcançar tomava a decisão que me pudesse conduzir a esse resultado em função do que aprendi”
- “Testava”

Verbatins desafios prática simulada (4)

- “Não conseguia perceber nada do raciocínio”
- “Pedia para me explicarem o porquê dos resultados. ainda assim não me dava motivação, pois não percebia”
- “É frustrante não perceber o que estávamos a fazer, mesmo quando nos explicam”

- “Recorria ao que já tinha aprendido”

Vantagens de trabalhar em grupo (6)

- “Pois sou insegura pelo que posso ir por um caminho que não é correto, para estudar também”
- “Ajuda a compreender conceitos, discutir, comunicar com pessoas diferentes”
- “Individualmente, sou insegura, pelo que em grupo posso ter outras opiniões”
- “Em grupo ajuda a compreender as matérias”
- “O resultado possa ser melhor”

Desvantagens de trabalhar em grupo (6)

- “Pode ser complicado chegar a um consenso”
- “Lidar com modos de trabalhar diferente, alguém terá de se ajustar, pelo que pode ser difícil essa flexibilidade”
- “Se errar tem impacto em todos”

Aspetos positivos da discussão em grupo (9)

- “Ajudou-me a ter a perceção das diferentes opiniões de cada membro”
- “Arranjamos sempre forma de interligar as ideias para conseguirmos utilizar no trabalho”
- “Aprofundar os temas que estavam a ser falados”
- “Perceber alguns conceitos não muito bem consolidados”

Dificuldades da discussão em grupo (6)

- “Acabando por me fazer sentir um bocado "pequena" pois a minha ideia não foi aceite”
- “Várias pessoas expressarem coisas diferentes, afastando a minha ideia principal”
- “Todos temos opiniões diferentes”
- “Complica quando é necessário tomar uma decisão”

Pontos fracos de quando trabalha em grupo:

- “Extrema preocupação para com o trabalho que por vezes pode ser excessivo e "incomodar" o tempo livre dos meus colegas”
- “É a minha insegurança”
- “Tentar enaltecer a minha posição mesmo que não seja a melhor”
- “Não expressar a minha opinião concreta”

Verbatins experiência naturalística:

- “Procurar o histórico da empresa sobre este tema, como está atualmente”
- “Olhar para o passado da empresa e o contexto atual”
- “Ver vários lados da situação”
- “Rever o passo e o presente da marca”
- “Aferia o que sentiam perante a campanha”
- “Começava pelo passado da empresa, olhar para a situação atual, o que querem transmitir e se o fazem de forma contínua ou se é quando há escândalos”

C.Elevou profunda

Verbatins satisfação (3)

- “Permite-nos aplicar a criatividade”
- “Motivado para pesquisar, procurar soluções, momentos de brainstorming em grupo
- “Contacto mais próximo com o que faremos no futuro”

Verbatins diferença mundo real (3)

- “Nesse momento a decisão terá impacto no mercado, não fica apenas na escola”
- “Possibilidade de poder fazer a diferença”
- “A diferença para o momento em que estiver a trabalhar será a empresa a dizer se a ideia é exequível ou não, e não o professor a dar uma nota”

Verbatins motivações prática simulada (4)

- “Porque nos fazia pensar e colocar em prática”
- “Poder tomar decisões "numa empresa" em grupo”
- “Como um laboratório”

Verbatins desafios prática simulada (5)

- “Desmotivada porque não atingia os resultados que esperava”
- “Interessante se fosse uma empresa real, um mercado real, percebendo melhor o impacto das nossas decisões”
- “Interessante se fosse mais real, tínhamos que nos abstrair do mundo real e entrar no mundo do simulador”
- “Longe da realidade”
- “Não percebi bem como funcionava”

Verbatins motivações para a aprendizagem

- “Tento perceber como se aplica”
- “Tentar encaixar a teoria em algo prático de modo a ajudar-me a aprender melhor”
- “Perceber para aplicar no futuro”