

PENSAMENTO REFLEXIVO E APRENDIZAGEM EXPERENCIAL: MAIOR DIVERSIDADE DE ATIVIDADES, MAIOR INTEGRAÇÃO DE PERFIS DE ESTUDANTES

Data de aceite: 07/06/2023

Paulo Bogas

Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

Ensino Superior, Métodos Mistos

INTRODUÇÃO

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 [1].

Além de ser uma competência correspondente a competências de pensamento mais elevadas, como pensamento crítico e resolução de problemas, o pensamento reflexivo também pode motivar um indivíduo a resolver um problema explorando caminhos divergentes [2].

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 [3], parece não haver uma base teórica clara para essa suposição nem evidência empírica. A razão por detrás

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 características importantes a serem valorizadas por educadores de marketing. Este artigo propõe um conjunto de propostas para o desenvolvimento de iniciativas que proporcionem uma aprendizagem profunda, promovendo o envolvimento de educandos com estratégias e motivações distintas. Neste artigo apresentam-se os resultados dos efeitos de uma intervenção pedagógica nas abordagens à aprendizagem através de um método misto. Perante a identificação de três tipologias de estudantes sugere-se uma multiplicidade de métodos de instrução e diálogo entre pares e educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento Reflexivo, Aprendizagem Experiencial,

dessa suposição parece ser amplamente baseada na ideia de que o ensino superior exige (e funciona no sentido de) graduandos preparados para uma vida como aprendizes ao longo da vida e que, dada a natureza acadêmica do ensino superior, parte disso deveria ser o desenvolvimento de abordagens profundas de aprendizagem [4].

Por outro lado, a aprendizagem implica a integração de dois processos: 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. No entanto, as atividades escolares estão concentradas e, muitas vezes, voltadas apenas para a assimilação [5]. 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.

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 [6]. A reflexão é imprescindível no processo podendo atuar como mediadora da construção de significado [7]. Não é surpreendente, portanto, que a aprendizagem experiencial estimule o pensamento reflexivo [8]. Enfatiza-se, portanto, o aspecto reflexivo da aprendizagem experiencial para criar conhecimento.

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 [9] enfatiza que dois educandos com as duas abordagens diferentes o farão dentro do mesmo contexto de ensino e aprendizagem. Nestes casos, são as visões pessoais do indivíduo e o seu entendimento do contexto que são considerados para criar a sua abordagem final e o resultado da aprendizagem, não o contexto em si. Duas abordagens de aprendizagem 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 apontam para resultados contraditórios [3]. 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 [3]. Por exemplo, encontraram-se diferentes desenvolvimentos dependendo das abordagens iniciais dos educandos [10]. 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.

Provavelmente, seria mais apropriado concluir que estes resultados dão uma indicação de que não há evidência empírica para o pressuposto de que a aprendizagem profunda é reforçada 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. Na revisão da literatura citada, 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 aceita na tradição SAL (*Student Approach to Learning*) de que as abordagens de aprendizagem não são estáveis, mas mudam como resultado da interação entre os aspectos contextuais do ambiente de aprendizagem e as características dos educandos [9].

O objetivo deste estudo foi o de descrever e analisar os resultados de uma experiência pedagógica sobre a aprendizagem dos educandos, em particular sobre a adoção de uma abordagem descrita como profunda ou superficial. Especificamente, 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 com o propósito de estimular a adoção de uma abordagem profunda em detrimento de uma superficial. Responde-se, assim, às seguintes duas questões de investigação: uma intervenção pedagógica experiencial afeta as abordagens à aprendizagem de educandos de Marketing? 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?

Uma questão metodológica que fica clara a partir da revisão da literatura citada é que todos os 43 estudos são baseados em dados de autorrelato. Um modo de avançar no conhecimento desta problemática seria a de investir em outras medidas, ou pelo menos investir na triangulação de dados [11], que tem sido mais comum na tradição do *Self-Regulated Learning* (SRL) nos últimos anos [12].

Desta forma, e de modo a responder ao desafio apresentado na literatura, adotou-se o design quasi-experimental sequencial explicativo (também referido como design explicativo), ocorrendo em duas fases interativas distintas [13], em particular, a seleção de casos (*case-selection*), resultando da priorização à fase qualitativa em vez da fase quantitativa inicial.

Como resultado encontraram-se três perfis de estudantes com graus diferentes de permeabilização a uma intervenção pedagógica, sugerindo-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.

METODOLOGIA

1 | TIPO E DESENHO DA PESQUISA

De modo a estimar os efeitos da intervenção recorreu-se a um design de comparações quasi-experimental sequencial explicativo [13]. Assim, conduziu-se, numa primeira fase, à recolha de dados de natureza quantitativa. Nesta primeira fase aplicaram-se duas escalas a estudantes de Marketing o que permitiu identificar três tipologias na evolução na adoção de abordagens à aprendizagem: evoluiu para superficial, manteve profunda, elevou profunda.

A segunda fase, qualitativa, foi conduzida com o objetivo de aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos obtidos. Foi desenvolvida junto de amostras de grupos de estudantes, através de *grupo de discussão focalizada*, recorrendo-se à técnica da análise de conteúdo, segundo um *design* de categorias múltiplas permitindo fazer comparações de um grupo para outro dentro de uma categoria ou de uma categoria para outra categoria [14].

No que respeita à análise de conteúdo esta seguiu diferentes fases [15], organizadas em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

2 | PARTICIPANTES

A presente investigação foi desenvolvida junto de estudantes do 2º ano da Licenciatura em Marketing no ano letivo 2020/2021, 2º semestre letivo, na Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, em Portugal, no âmbito da unidade curricular de Planeamento de Marketing.

Responderam ao questionário na fase pré e após a intervenção 45 estudantes (foram eliminadas as respostas obtidas em apenas um dos momentos de medida, no total de 7 respostas), sendo 29 do sexo feminino, todos inscritos em avaliação contínua. Destes 45 estudantes foram selecionados 18 para participarem na segunda fase do estudo, fase

qualitativa, 6 em cada tipologia de evolução na abordagem à aprendizagem.

3 | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para medir as abordagens dos educandos à aprendizagem (*Student's Approaches to Learning*) foi usada a escala de dois fatores revista [16]. O questionário foi desenvolvido 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. Cada subescala é composta por duas dimensões, motivação (5 itens) e estratégia (5 itens), medidas numa escala de cinco pontos de concordância/discordância.

Recorreu-se, igualmente, a uma escala especificamente para identificar as percepções dos educandos sobre o quão bem uma atividade de aprendizagem experiencial inclui cada um dos quatro estágios do ciclo de aprendizagem experiencial [17]. 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 dimensões da escala geral, medidas numa escala de cinco pontos de concordância/discordância.

A primeira fase do presente estudo incluiu uma série de diferentes etapas para validar a versão portuguesa das escalas. A escala foi traduzida de inglês para português e submetida a uma retro tradução [18]. Foi tida em consideração que a correspondência literal entre as palavras é importante, mas sobretudo a correspondência de percepção 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. Um painel de educadores especialistas que incluiu linguistas, educadores da área científica de Educação e de Marketing avaliaram 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 de 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 recorrendo ao programa IBM – SPSS Statistics, versão 26. Apresentam-se de seguida os valores de alpha para as 2 escalas (Tabela 1):

Escala/ subescala	Alfa de Cronbach	N de itens
Aprendizagem experiencial	0,727	12
Abordagens à aprendizagem - Abordagem Profunda	0,752	10
Abordagens à aprendizagem - Abordagem Superficial	0,745	10

Tabela 1. Valores de alpha de Cronbach das escalas

Todos os scores acima de 0,7 pelo que se consideram valores bons respeitantes à sua consistência interna.

4 | O DESENHO DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL EM MARKETING

No desenho da intervenção pedagógica foram consideradas duas dimensões que contribuem para o nível experiencial de uma intervenção: o conteúdo experiencial e a estrutura de tarefas [19].

Três elementos comumente moldam o conteúdo experiencial: realismo, ambiguidade e complexidade.

A incorporação de realismo na intervenção passou pela apresentação de problemas e práticas de marketing reais, introduzindo e familiarizando o educando com o processo de atividades empresariais de acordo com o contexto da unidade curricular. Casos baseados em desafios reais da atualidade de marcas, simulações e projetos de clientes incorporam níveis de realismo altos, segundo os mesmos autores.

Numa situação de aprendizagem, um alto grau de ambiguidade requer que os educandos pensem além dos factos declarados e examinem uma série de influências não especificadas, bem como alternativas em potencial. A ambiguidade pode aumentar à medida que o realismo aumenta, uma vez que a incerteza tipifica a tomada de decisão num ambiente de negócios, principalmente traduzido na prática simulada recorrendo ao simulador SIMBRAND da CESIM.

A complexidade refere-se à variedade e tipo de variáveis que podem afetar o resultado de uma decisão. 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.

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 intervenção pedagógica incluiu exemplos traduzidos no *continuum* da aprendizagem experiencial [19], incluindo aulas teórico-práticas, introdução de prática simulada e projeto de clientes, traduzido na Figura 1:

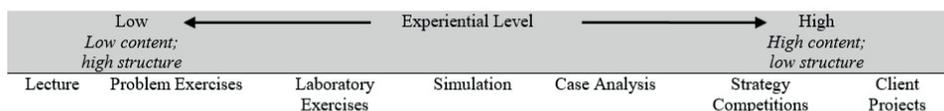


Figura 1. Técnicas experienciais em relação ao nível experiencial

Toda a estratégia pedagógica passou por identificar problemas a serem resolvidos em vez de informações a serem memorizadas: “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” ([20], p. 13).

Incorporaram-se na intervenção experiências primárias e secundárias. As experiências primárias são as próprias atividades experienciais, já identificadas; as experiências secundárias resultaram da experiência primária, como a reflexão e discussão em equipas de trabalho.

Mais uma vez, o mesmo autor inspirou os princípios subjacentes à presente intervenção: o recorrer a um projeto importante 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 entendem que cada aula tem um propósito, pois fornece um trampolim para esse objetivo geral; 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; combinar tudo: leituras e palestras da aula diretamente relacionadas às atividades experienciais. As leituras e atividades da aula foram pensadas como recursos que ajudarão os educandos a concluírem o seu projeto. [20].

No sentido de desenvolver o domínio pela sua própria aprendizagem por parte dos educandos, fomentou-se a construção de relações de aprendizagem diversificadas pelas diversas ligações entre os diferentes membros da comunidade de aprendizagem as quais permitem crescimento e desenvolvimento ao longo da espiral da aprendizagem [21]. Para tal os estudantes foram organizados em grupos de trabalho que se mantiveram estáveis ao longo de todo o semestre.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados e respetiva discussão será organizada pelas duas perguntas de investigação.

5.1 O EFEITO DE UMA INTERVENÇÃO EXPERIENCIAL NA ADOÇÃO DE ABORDAGENS À APRENDIZAGEM

Para avaliar a eficácia de uma intervenção pedagógica experiencial, no modo como esta afeta as abordagens à aprendizagem, recorreu-se à análise da variável resultante da diferença entre os scores obtidos da abordagem profunda/superficial. A variável Diferença Abordagem Profunda/Superficial após a 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. A análise estatística foi efetuada com o software *IBM SPSS Statistics*, versão 26.

O teste de *Wilcoxon* aponta para a existência de uma diferença estatisticamente significativa na diferença de scores da abordagem profunda/superficial ($Z = -5,400$, $p = 0,00$) e, portanto, afeta a adoção das abordagens à aprendizagem junto destes sujeitos ($N=45$).

Importa, agora, introduzir o *cohort* Abordagem à Aprendizagem Profunda e Superficial e a sua perceção sobre o nível experiencial da intervenção. O teste de *Kruskal-Wallis* aponta para diferenças estatísticas entre o nível experiencial percecionado e a diferença no score abordagem profunda/superficial após intervenção ($\chi^2(2) = 15,093$, $p = 0,001$), conforme aprofundado adiante.

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 ($R^2=0,910$).

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.

No que respeita aos desafios reais contribuiu, por um lado, na atribuição de significado e sentido ao estudado (“Ajudou-me a perceber o tipo de trabalho que quero fazer”) e, por outro lado, a permitir o contacto com um aspiracional e uma ponte para o momento em que estes estudantes estiverem em contexto laboral (“Ao ver que marcas do nosso dia a dia que têm problemas vejo que há oportunidade para trabalhar, tenho opções de chegar a essas empresas e melhorar a sua situação”). Quando questionados quanto à diferença dos desafios reais em contexto académico face ao mundo real destacam a autonomia que se exigirá (“Será como as aulas de condução. Sair do contexto de aprendizagem

para o mundo real: agora sou eu a conduzir sozinho”) ou o impacto que poderão ter no mundo (“Possibilidade de poder fazer a diferença”). Alguns estudantes referem, inclusive, o modo como os prepara para o mercado de trabalho (“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”).

No que respeita à prática simulada destacam-se duas categorias de resposta. Por um lado, as motivações inerentes a esta proposta pedagógica traduzidas na possibilidade de poderem tomar decisões e aferirem resultados (“A prática simulada é estimulante porque gosto de analisar, tomar decisões e comprovar se é eficaz”), uma consciência de si (“Não é um caso real, mas é como iria reagir no mercado de trabalho”), ou um contexto seguro de aprendizagem e tomada de decisão (“Como um laboratório em que podia testar os conceitos teóricos e ver os seus resultados, ou não”). O desafio principal prende-se com o esforço que exige de compreensão do seu funcionamento e análise requerida, nem sempre atrativa para alguns estudantes (“A prática simulada seria útil se percebesse o contexto, a lógica, o modo como funciona”).

6 | A EVOLUÇÃO DA ADOÇÃO DE ABORDAGENS À APRENDIZAGEM EXPLICADAS POR MOTIVAÇÕES E ESTRATÉGIAS DISTINTAS

Com o objetivo de responder à segunda questão de investigação procedeu-se à análise de resultados adicionais que ajudarão, igualmente, a melhor compreender os agora relatados.

Quando consideramos a variação no score na abordagem profunda após/pré intervenção, podem-se identificar 3 perfis de estudantes (Figura 2).

A variável Diferença Profunda após/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.

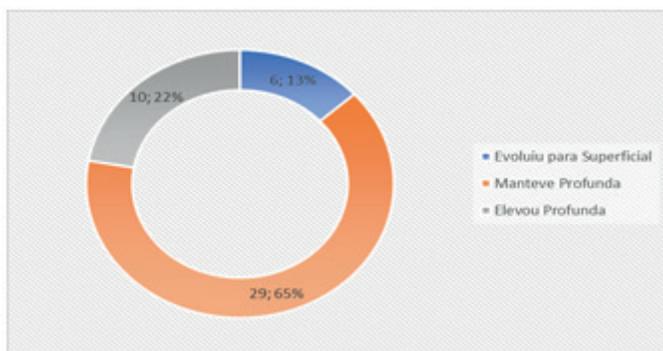


Figura 2. Distribuição dos 3 perfis – Diferença abordagem profunda após/pré

Apesar de 22% dos estudantes terem evoluído para o reforço de uma abordagem profunda, 13% reagiram no sentido oposto, tendendo para uma abordagem superficial, o que não surpreende face ao explicado na literatura.

Para melhor se compreender estes 3 grupos importa começar por identificar as posições iniciais e após a intervenção nos scores nas abordagens profunda e superficial, conforme Tabela 2:

	Profunda pré	Profunda após	Superficial pré	Superficial após
Evoluiu p/ superficial	3,7	3	2,6	2,5
Manteve profunda	3,6	3,7	2,2	2
Elevou profunda	3,1	3,9	2,3	2

Tabela 2. Scores médios pré e pós na Abordagem Profunda e Superficial pelos 3 perfis

6.1 Grupo Evoluiu para superficial: tarefas individuais conjugadas com as de grupo, com padrões de qualidade e momentos de reflexão

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 da 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 este grupo de estudantes tende a variar mais na escolha da sua abordagem à aprendizagem, traduzida nas respetivas motivações e estratégias, que outros grupos. Foram, também, o grupo que reagiu negativamente à intervenção ao traduzir num score na Abordagem Profunda após a intervenção abaixo do score inicial. Ainda assim, com scores acima aos obtidos na Abordagem Superficial.

Os itens da escala Abordagens à aprendizagem 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.

Importa, assim, analisar alguns dos verbatins do grupo de discussão focalizada, em particular os relativos a motivações/estratégias para aprendizagem. Pode-se aferir uma tendência para uma motivação mais imediata como a traduzida no verbatim “O meu objetivo é o de resumir ao máximo para perceber mais facilmente” ou “Compreender a dimensão do que tenho de estudar” ou alguma referência ao papel do professor “Um professor tem a capacidade de adaptar a matéria teórica a contextos reais e isso ajuda-me a perceber

a matéria” ou à opinião de outros “A opinião dos outros ajuda-nos a compreender o nosso raciocínio lógico e a perspectiva do outro”.

São o único grupo pouco recetivo a uma proposta experiencial traduzida em scores abaixo da média nos valores estandardizados da subescala Experiência Concreta.

Como referido, identificam-se sinais que apontam para a adoção de motivações/estratégias de aprendizagem distintas dos outros grupos perante uma intervenção desta natureza junto destes sujeitos. Por exemplo, as suas verbalizações quanto à diferença entre os desafios reais e o que encontrarão no seu contexto futuro profissional, reconhece-se um padrão de menor empenho, como por exemplo em “As coisas têm de ser feitas e feitas de determinada maneira” ou “O empenho que terei de ter no trabalho a realizar. Muito diferente ao da escola”. Parece apontar para o facto de a proposta de desafios reais exigirem uma entrega diferente da que estão dispostos a fazerem.

Parece ser, igualmente, um grupo de indivíduos escudado pelo trabalho de grupo e consequente divisão de tarefas como o refletido no verbatim “Em grupo acaba por ser mais benéfico, distribuir tarefas”. Por outro lado, proferem preferência pelo trabalho individual como, por exemplo, “Prefiro trabalhar sozinha pois não gosto que dependam de mim, nem eu de outrem”.

Para este perfil de indivíduos sugere-se, assim, uma componente individual de trabalho importante que os conduza a maior envolvimento na tarefa, com a definição de padrões de qualidade e momentos de reflexão sobre o seu curso de ação de modo a conduzi-los a maior envolvimento e autoconsciência.

6.2 Grupo Manteve Profunda: a dor do crescimento no trabalho em grupo

O grupo que manteve o score da abordagem profunda (n=29) registava scores elevados na abordagem profunda (3.6 em 5) antes da intervenção e mantiveram a tendência por essa abordagem, reduzindo, simultaneamente, os scores da abordagem superficial.

Os itens da escala das abordagens à aprendizagem com maior diferença negativa face à média referem-se à subescala Abordagem Superficial, Estratégias e Motivações, alinhado com a literatura; por sua vez, os itens com maior diferença positiva face à média referem-se à subescala Abordagem Profunda Estratégia, o que confirma a literatura.

Quando se analisam os verbatins do grupo de discussão focalizada no que respeita às suas motivações e estratégias durante a proposta pedagógica destaca-se um foco na estratégia de trabalho em grupo, como, por exemplo, nos seguintes verbatins: “Contribuir para ter uma visão/perspetiva diferente”, com foco na temática a ser estudada, ou “Descobrir algo em mim” com foco no próprio.

Os 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.

O grupo Manteve Profunda regista um único item com score abaixo da média nos

itens da escala da Aprendizagem experiencial (AE1, questão 4: As atividades ao longo do semestre possibilitaram-me que tentasse resolver exercícios e problemas por mim próprio/a).

Pode-se questionar, assim, e no seguimento do já afirmado, 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? Recorde-se que este é o grupo que se destacou nos scores positivos relativos às estratégias relativas à abordagem profunda. Interessa, assim, analisar os verbatins do grupo de discussão focalizada sobre as vantagens/desvantagens de trabalhar em grupo.

No que se refere às vantagens de trabalhar em grupo estas apontam para questões de insegurança (“Pois sou insegura pelo que posso ir por um caminho que não é correto, para estudar também”) de compreensão dos tópicos a serem estudados (“Ajuda a compreender conceitos, discutir, comunicar com pessoas diferentes”) ou para alcançar resultados melhores (“O resultado possa ser melhor”) o que traduz maior dependência do grupo.

Por outro lado, o trabalho em grupo coloca-lhes desafios, sejam os traduzidos na procura de consenso (“Pode ser complicado chegar a um consenso”), o de lidar com modos de trabalho distintos (“Lidar com modos de trabalhar diferente, alguém terá de se ajustar, pelo que pode ser difícil essa flexibilidade”) mas, acima de tudo, o demonstrar de alguma vulnerabilidade, como no verbatim “Acabando por me fazer sentir um bocado “pequena” pois a minha ideia não foi aceite” ou “Várias pessoas expressarem coisas diferentes, afastando a minha ideia principal”.

Em síntese, como este grupo é mais necessitado/centrado no grupo, também fica mais vulnerável, podendo ser dominado por personalidades dominantes, como os traduzidos nos seus verbatins quando se referem aos pontos fracos quando se trabalha em grupo: “Extrema preocupação para com o trabalho que por vezes pode ser excessivo e “incomodar” o tempo livre dos meus colegas” ou “Não expressar a minha opinião concreta”. Sugere-se, assim, a proposta de técnicas de trabalho em grupo, em particular numa clara definição de papéis os quais possam rodar ao longo de um semestre.

6.3 Grupo Elevou Profunda: organização em função dos objetivos

Por sua vez, o grupo Elevou 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 características conduzem a maior sensibilidade positiva face a uma

intervenção pedagógica de natureza experiencial.

Os itens da escala das abordagens à aprendizagem 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.

Importa, assim, aprofundar a compreensão destes resultados recorrendo aos seus verbatins no grupo de discussão focalizada, em particular motivações/estratégias para aprendizagem. Neste grupo, destaca-se o fazerem pontes entre a teoria e prática, como, por exemplo, em “Tentar encaixar a teoria em algo prático de modo a ajudar-me a aprender melhor” ou “Perceber para aplicar no futuro”. Igualmente, a organização do seu estudo em função dos objetivos da unidade curricular como, por exemplo, em “Separei no texto o conteúdo em função dos objetivos da disciplina” ou “Leio tudo e separo o conteúdo por temas”. Acresce, ainda, a referência a pesquisas adicionais como, por exemplo, em “Vou além do material que é fornecido, pesquiso, procuro outras ideias”.

Por sua vez, este grupo regista um score abaixo da média no item três da subescala da Observação Reflexiva da escala da Aprendizagem Experiencial.

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. Através dos verbatins deste grupo sobre as suas motivações para a aprendizagem percebe-se uma centralidade no aplicar, sem nenhuma referência à reflexão, como nos dois verbatins seguintes: “Tento perceber como se aplica” ou “Tentar encaixar a teoria em algo prático de modo a ajudar-me a aprender melhor”.

Para este grupo, resulta como sugestão para projetos futuros a inclusão de momentos de reflexão, como sejam diários, pares de reflexão, etc.

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 percebem 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 mantêm o nível de abordagem profunda inicial e outros que mudam de uma ênfase na abordagem profunda para uma mais próxima de superficial. Esta tipologia nem sempre confirmou 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 e 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 scores da abordagem profunda/superficial e o nível experiencial percebido e a diferença no score da abordagem profunda/superficial.

No que respeita ao efeito da intervenção de natureza experiencial nas abordagens à aprendizagem traduziram-se por via da percepção 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 indicaram 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 mantiverem

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, articulação de métodos de trabalho distintos. Sugere-se, assim, a proposta de técnicas de trabalho em grupo, em particular numa clara definição de papéis os quais possam rodar ao longo de um semestre.

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 scores na subescala Motivação da abordagem profunda. Este grupo encara os desafios de casos reais como uma oportunidade de fazer 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.

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, pelo estudo de outras unidades curriculares, da mesma área científica, ou outra, bem como noutras latitudes geográficas.

AGRADECIMENTOS

O autor agradece ao Instituto Politécnico de Setúbal, em Portugal, o prémio atribuído a título do concurso INOVPEd, concurso de práticas pedagógicas inovadoras.

REFERÊNCIAS

1. Sangpikul A., Challenging graduate students through experiential learning projects: the case of a marketing course in Thailand, *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 2020; 20:1, 59-73. (<https://doi.org/10.1080/15313220.2019.1623150>)
2. Can Ş., Pre-Service Science Teachers' Reflective Thinking Skills toward Problem Solving, *Educational Research and Reviews*, 2015, v10 n10, p1449-1457. (<https://doi.org/10.5897/ERR2015.2228>)

3. Asikainen H., Gijbels D., 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*, 2017, 29, 205-234. (<https://www.jstor.org/stable/44956375>)
4. Lake W., Boyd W., Is the university system in Australia producing deep thinkers?, *Australian Universities Review*, 2015, 57(2), 54–59. (<https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.434636817984504>)
5. Illeris K., *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words* (2nd edition). 2018, London: Routledge.
6. Austin M., Rust D., *Developing an Experiential Learning Program: Milestones and Challenges*, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2015, Volume 27, Number 1, 143-15. (<https://eric.ed.gov/?id=EJ1069800>)
7. Morris T. H., *Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model*, *Interactive Learning Environments*, 2019, 27:1. (<https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>)
8. Scogin S. C., Kruger C. J., Jekkals R. E., Steinfeldt C., *Learning by experience in a standardized testing culture: Investigation of a middle school experiential learning program*, *Journal of Experiential Education*, 2017, 40, 39– 57. (<https://doi.org/10.1177/1053825916685737>)
9. Biggs J. B., *Teaching for quality learning at university*, (2nd ed.), 2003, Buckingham: SRHE and Open University Press.
10. Fryer L., *(Latent) transitions to learning at university: a latent profile transition analysis of first-year Japanese students*, *Higher Education*, 2017, 73:519–537. (<https://www.jstor.org/stable/26447628>)
11. Catrysse L., Gijbels D., Doche V., De Maeyer S., Van den Bossche P., Gommers L., *Mapping processing strategies in learning from expository text: an exploratory eye tracking study followed by a cued recall*, *Frontline Learning Research*, 2016, 4(1). (DOI: 10.1007/s10648-017-9406-6)
12. Zusho A., *Toward an Integrated Model of Student Learning in the College Classroom*, *Educational Psychology Review*, 2017, 29, 301–324. (<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-017-9408-4>)
13. Creswell J. W., Clark V. L., *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3er ed.), 2018, London: SAGE Publications Ltd
14. Krueger R. A., Casey M. A., *Focus group: A Practical Guide for Applied Research*, 2015, 5th Edition. Sage Publishing
15. Bardin L., *Análise de conteúdo*, 1995, Lisboa: Edições 70.
16. Biggs J., Kember D., Leung D.Y.P., *The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F*, *British Journal of Educational Psychology*, 2001, 71: 1333-1349. (<https://doi.org/10.1348/000709901158433>)
17. Young M. R., Caudill E. M., Murphy J. W., *Evaluating experiential activities*, *Journal for Advancement of Marketing Education*, 2008, Volume 13. (<https://www.semanticscholar.org/paper/EVALUATING-EXPERIENTIAL-LEARNING-ACTIVITIES-Young-Caudill/8289b3d3a7213f4886378bc7e66d980c71357a48>)

18. Reichenheim M., Moraes C., *Operationalizing the cross-cultural adaptation of epidemiological measurement instruments*, Revista de Saúde Pública, 2007, 41(4), 665- 673. (<https://www.scielosp.org/article/rsp/2007.v41n4/665-673/en/>)
19. Hamilton J. G., Klebba J. M., *Experiential learning: a course design process for critical thinking*, American Journal of Business Education, 2011, Volume 4, Number 12. (<https://doi.org/10.19030/ajbe.v4i12.6608>)
20. Wurdinger, S. D., *Using Experiential Learning in the Classroom*, 2005, Lanham: Scare crow Education
21. Passarelli, A. M., Kolb, D. A., *Using Experiential Learning Theory to Promote Student Learning and Development in Programs of Education Abroad*, 2011, VA: Stylus Publishing