

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

SIDIMAR MEIRA SAGAZ

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DE ATIVIDADES CRIATIVAS
NO RIO DE JANEIRO

Porto Alegre, 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

SIDIMAR MEIRA SAGAZ

**AMBIENTES DE APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DE ATIVIDADES CRIATIVAS
NO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lisiane Quadrado Closs

Porto Alegre, 2019

CIP - Catalogação na Publicação

Meira Sagaz, Sidimar
Ambientes de aprendizagem em escolas de atividades
criativas no Rio de Janeiro / Sidimar Meira Sagaz. --
2019.
252 f.
Orientadora: Lisiane Quadrado Closs.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa
de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre,
BR-RS, 2019.

1. Ambientes de aprendizagem . 2. Ambientes
inovadores de aprendizagem. 3. Escolas de atividades
criativas. 4. Aprendizagem profunda. I. Quadrado
Closs, Lisiane, orient. II. Título.

Sidimar Meira Sagaz

**AMBIENTES DE APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DE ATIVIDADES CRIATIVAS
NO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Conceito Final:

Data da aprovação: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dra. Lisiane Quadrado Closs
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Presidente da banca: Prof^a Dra. Angela Beatriz Busato Scheffer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof^o Dr. Sidinei Rocha-de-Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof^a Dra. Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof^a Dra. Valéria Casaroto Feijó
Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ

Dedico este trabalho a meus pais Dona Isoldina e Seu Amadeus,
meus exemplos de fé, vida e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, por ter me dado sabedoria para fazer as escolhas necessárias e capacidade para sonhar e correr atrás dos meus objetivos.

Aos meus pais, Seu Amadeus e Dona Izoldina, que sempre me apoiaram e me proporcionaram cuidado e amor.

Aos meus irmãos que, por estarem do meu lado desde sempre, também foram um pouco “meus pais”.

Em especial, meu irmão Jucimar que, embora não esteja mais aqui, me incentivou a fazer tudo o que eu julgasse melhor. Através de seu exemplo e de seus conselhos, pude tomar decisões acertadas que me levaram até este momento. Agradeço pelos “conselhos” e “lições de vida”: estão eternizadas comigo.

Às minhas irmãs Ivanilde e Rosenilde, por me acompanharem desde a infância, por fazerem o possível para me educar e me auxiliar no que fosse preciso para que eu continuasse estudando. Às minhas sobrinhas Taís e Julia que sempre me encantaram com seus sorrisos e foram responsáveis por muitos momentos de alegria.

Agradeço aos meus colegas do Mestrado em Administração da UFRGS pelos aprendizados compartilhados e momentos de descontração e amizade.

Agradeço especialmente ao Sérgio pela experiência compartilhada e por ter me incentivado a seguir com os estudos sobre ambientes de aprendizagem.

Ao Jhony e ao Gean pela parceria no desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos e pela amizade durante a minha estada em Porto Alegre.

Também, ao Diego e à Camila pela amizade, trocas de experiências e incentivo nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos demais amigos da Universidade e do ZENIT por terem me acolhido e compartilhado suas experiências e momentos de alegria. Tenho certeza que aprendi muito com todos!

Agradeço ao Deison pelos conselhos, incentivo em seguir com os estudos, pela irmandade, por ter me recebido no Rio de Janeiro e por dado o suporte necessário para que eu conseguisse realizar a minha pesquisa na cidade maravilhosa!

Agradeço à Ana por ter me auxiliado nas escolhas de carreira e por sempre me estender a mão para me ajudar no que fosse necessário.

À minha orientadora, Professora Dra. Lisiane Closs, pela sabedoria em conduzir a realização desse trabalho, pela atenção, por sempre estar disposta a contribuir com o meu desenvolvimento pessoal e profissional e por ter me acolhido em sua residência durante alguns meses juntamente com o Gilmar, a Gabi e a Patrícia. Agradeço vocês pelos momentos de alegria que vivemos juntos, pelos deliciosos almoços e jantares e pela forma como me receberam! Serão sempre a minha família em Porto Alegre!

Aos Professores Membros da Banca Examinadora, Dr. Sidinei Oliveira-de-Oliveira, Dra. Angela Beatriz Busato Scheffer, Dra. Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo e Dra. Valéria Casaroto Feijó, por terem aceitado o convite, pela atenção, cuidado e pelas contribuições ao meu estudo.

Aos demais Professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFRGS por contribuírem com meus aprendizados.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por ter custeado parte desta pesquisa através da bolsa de mestrado.

Agradeço, também, à direção, professores e estudantes das escolas participantes deste estudo pela colaboração, paciência e troca de aprendizados. Sem vocês este estudo não seria possível!

A todas demais pessoas que passaram pela minha vida nos últimos tempos que contribuíram de alguma maneira com a minha formação.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender os ambientes de aprendizagem de escolas de atividades criativas. Especificamente, buscou-se: (a) descrever e analisar as dimensões físicas, psicológicas, sociais e pedagógicas dos ambientes de aprendizagem de duas escolas de atividades criativas; (b) analisar a influência dos fatores individuais e dos conteúdos dos cursos na aprendizagem dos estudantes; (c) identificar e analisar oportunidades, facilidades e dificuldades de aprendizado fornecidos pelos ambientes de aprendizagem destas escolas; e (d) analisar as abordagens de aprendizagens dos estudantes nestes ambientes. Realizou-se um estudo de caso coletivo, transversal, exploratório e descritivo em duas escolas de atividades criativas brasileiras localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove professores e 11 alunos dessas escolas e aplicou-se o instrumento “R-SPQ-2F” para verificar as abordagens de aprendizagens adotadas por 211 estudantes. Os resultados evidenciaram que os estudantes de ambas as escolas possuíam conhecimentos prévios adequados para realizar os cursos e que os seus principais motivadores para isso foram o aprimoramento das habilidades de liderança, a busca por conteúdos diferenciados/dinâmicos, o aprendizado de ferramentas/novas tendências tecnológicas e transições de carreira. Na escola “A”, o ambiente físico e a dimensão pedagógica de aprendizagem foram considerados predominantemente inovadores. Na escola “B”, a dimensão pedagógica o espaço físico foram considerados em transição do tradicional para o inovador. As dimensões psicológica e social, assim como as demais dimensões, exerceram tanto influências positivas quanto negativas na aprendizagem em ambas as escolas. Os principais aprendizados dos estudantes envolveram a mudança de *mindset*, as reflexões em torno de assuntos específicos, o desenvolvimento de competências técnicas e o aprendizado de ferramentas. A realização de atividades práticas/aplicadas e o fortalecimento do pensamento reflexivo favoreceu o aprendizado dos estudantes nas duas escolas. Verificou-se a prevalência da abordagem profunda de aprendizagem entre os estudantes das duas escolas. Identificou-se ainda que as estudantes do sexo feminino utilizaram abordagens de motivação superficial e estratégia superficial significativamente menores que estudantes do sexo masculino nas escolas “A” e abordagem de estratégia superficial significativamente menor que os estudantes do sexo masculino na escola “B”.

Palavras-chave: Ambientes de aprendizagem; Ambientes inovadores de aprendizagem; Escolas de atividades criativas; Aprendizagem profunda.

ABSTRACT

This study aimed to understand the learning environments of schools of creative activities. Specifically, we sought to: (a) describe and analyze the physical, psychological, social and pedagogical dimensions of the learning environments of two schools of creative activities; (b) to analyze the influence of individual factors and course content on student learning; (c) identify and analyze opportunities, facilities and learning difficulties provided by the learning environments of these schools; and (d) analyze student learning approaches in these settings. A cross-sectional, exploratory and descriptive case study was carried out in two schools of Brazilian creative activities located in the city of Rio de Janeiro. Semi-structured interviews were conducted with nine teachers and 11 students from these schools and the instrument "R-SPQ-2F" was applied to verify the learning approaches adopted by 211 students. The results showed that students from both schools had adequate prior knowledge to take the courses and that their main motivators for this were the improvement of leadership skills, the search for differentiated/dynamic content, the learning of tools / new technological trends and career transitions. At school "A", the physical environment and the pedagogical dimension of learning were considered predominantly innovative. At school "B", the pedagogical dimension and physical space were considered in transition from traditional to innovative. The psychological and social dimensions, as well as the other dimensions, exerted both positive and negative influences on learning in both schools. Key student learning involved changing mindset, reflecting on specific issues, developing technical skills, and learning tools. The implementation of practical/applied activities and the strengthening of reflective thinking favored students' learning in both schools. The prevalence of the deep learning approach among the students of the two schools was verified. It was also found that female students used significantly lower surface motivation and surface strategy approaches than male students in "A" schools and a significantly lower surface strategy approach than male students in "B" school.

Keywords: Learning environments; Innovative learning environments; Schools of creative activities; Deep learning.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1- Modelo de influência para aprendizagem profunda.....	26
Figura 2- Concepção de ambiente de aprendizagem adotada no estudo.....	30
Quadro 1- Informações dos entrevistados escola “A”.....	55
Quadro 2- Informações dos entrevistados escola “B”.....	55
Quadro 3- Comparação entre subescalas escola “A”.....	131
Quadro 4- Comparação entre subescalas escola “B”.....	210
Tabela 1- Distribuição dos estudantes segundo sexo, faixa etária, nível de escolaridade e cursos escola “A”.....	107
Tabela 2- Distribuição das frequências de respostas aos 20 itens do R-SPQ-2F escola “A”.....	109
Tabela 3- Motivação profunda cursos escola “A”.....	111
Tabela 4- Estratégia profunda cursos escola “A”.....	112
Tabela 5- Motivação superficial cursos escola “A”.....	113
Tabela 6- Estratégia superficial cursos escola “A”.....	114
Tabela 7- Motivação profunda sexos escola “A”.....	115
Tabela 8- Estratégia profunda sexos: escola “A”.....	116
Tabela 9- Motivação superficial sexos escola “A”.....	117
Tabela 10- Estratégia superficial sexos escola “A”.....	118
Tabela 11- Motivação profunda faixa etária escola “A”.....	120
Tabela 12- Estratégia profunda faixa etária escola “A”.....	122
Tabela 13- Motivação superficial faixa etária escola “A”.....	123
Tabela 14- Estratégia superficial faixa etária escola “A”.....	124
Tabela 15- Motivação profunda nível de escolaridade escola “A”.....	126
Tabela 16- Estratégia profunda nível de escolaridade escola “A”.....	127
Tabela 17- Motivação superficial nível de escolaridade escola “A”.....	128
Tabela 18- Estratégia superficial nível de escolaridade escola “A”.....	129
Tabela 19- Comparação de subescalas e escalas escola “A”.....	130
Tabela 20- Distribuição dos estudantes segundo sexo, faixa etária, nível de escolaridade e cursos escola “B”.....	185
Tabela 21- Distribuição das frequências de respostas aos 20 itens do R-SPQ-2F escola “B”.....	187

Tabela 22- Motivação profunda cursos escola “B”	189
Tabela 23- Estratégia profunda cursos escola “B”	190
Tabela 24- Motivação superficial cursos escola “B”	191
Tabela 25- Estratégia superficial cursos escola “B”	192
Tabela 26- Motivação profunda sexos escola “B”	193
Tabela 27- Estratégia profunda sexos escola “B”	195
Tabela 28- Motivação superficial sexos escola “B”	196
Tabela 29- Estratégia superficial sexos escola “B”	197
Tabela 30- Motivação profunda faixa etária escola “B”	199
Tabela 31- Estratégia profunda faixa etária escola “B”	200
Tabela 32- Motivação superficial faixa etária escola “B”	201
Tabela 33- Estratégia superficial faixa etária escola “B”	202
Tabela 34- Motivação profunda nível de escolaridade escola “B”	204
Tabela 35- Estratégia profunda nível de escolaridade escola “B”	205
Tabela 36- Motivação superficial nível de escolaridade escola “B”	206
Tabela 37- Estratégia superficial nível de escolaridade escola “B”	207
Tabela 38- Comparação de subescalas e escalas escola “B”	209
Gráfico1- Box plot motivação profunda cursos escola “A”	111
Gráfico 2- Box plot estratégia profunda cursos escola “A”	112
Gráfico 3- Box plot motivação superficial cursos escola “A”	113
Gráfico 4- Box plot estratégia superficial cursos escola “A”	114
Gráfico 6- Box plot motivação profunda sexos escola “A”	116
Gráfico 6- Box plot estratégia profunda sexos escola “A”	117
Gráfico 7- Box plot motivação superficial sexos escola “A”	118
Gráfico 8- Box plot estratégia superficial sexos escola “A”	119
Gráfico 9- Box plot motivação profunda faixa etária escola “A”	120
Gráfico 9- Box plot motivação profunda faixa etária escola “A”	122
Gráfico 11- Box plot motivação superficial faixa etária escola “A”	124
Gráfico 12: Box plot estratégia superficial faixa etária escola “A”	125
Gráfico 13- Box plot motivação profunda nível de escolaridade escola “A”	126
Gráfico 14- Box plot estratégia profunda nível de escolaridade escola “A”	127
Gráfico 15- Box plot motivação superficial nível de escolaridade escola “A”	128
Gráfico 16- Box plot estratégia superficial nível de escolaridade escola “A”	129

Gráfico 17- Box plot comparação entre escalas escola “A”.....	131
Gráfico 18- Box plot motivação profunda cursos escola “B”.....	189
Gráfico 19- Box plot estratégia profunda cursos escola “B”.....	190
Gráfico 20- Box plot motivação superficial cursos escola “B”.....	191
Gráfico 21- Box plot estratégia superficial cursos escola “B”.....	192
Gráfico 22- Box plot motivação profunda sexos escola “B”.....	194
Gráfico 23- Box plot estratégia superficial sexos escola “B”.....	196
Gráfico 24- Box plot motivação superficial sexos escola “B”.....	197
Gráfico 25- Box plot estratégia superficial sexos escola “B”.....	198
Gráfico 26- Box plot motivação profunda faixa etária escola “B”.....	199
Gráfico 27- Box plot estratégia profunda faixa etária escola “B”.....	200
Gráfico 28- Box plot motivação superficial faixa etária escola “B”.....	202
Gráfico 29- Box plot estratégia superficial faixa etária escola “B”.....	203
Gráfico 30- Box plot motivação profunda nível de escolaridade escola “B”.....	205
Gráfico 31- Box plot estratégia profunda nível de escolaridade escola “B”.....	206
Gráfico 32- Box plot motivação superficial nível de escolaridade escola “B”.....	207
Gráfico 33- Box plot estratégia superficial nível de escolaridade escola “B”.....	208
Gráfico 34- Box plot comparação entre escalas escola “B”.....	209

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADOBE - *Adobe Systems Incorporated*, companhia americana de informática
- AIA - Ambiente Inovador de Aprendizagem
- ABP - Aprendizagem baseada em projetos
- APB - Aprendizagem baseada em problemas
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- DA - Abordagem profunda
- DM - Motivação profunda
- DS - Estratégia profunda
- Et al. - Expressão latina que significa “e colaboradores”, “e outros”
- FIRJAN - Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
- ILETC - *Innovative Learning Environments and Teacher Change*
- LER - *Learning Environments Research*
- MAXQDA - Software para análise qualitativa de dados e métodos mistos
- MG - Minas Gerais
- NVivo - Software para processamento de dados qualitativos
- OECD - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PBL - *Project Based Learning*
- PIB - Produto Interno Bruto
- P&D - Pesquisa e desenvolvimento
- “R” - Software Colaborativo para processamento de dados
- RS - Rio Grande do Sul
- R-SPQ-2F - *The Revised Two Factor Study Process Questionnaire*
- SA - Abordagem superficial
- SAGE - *The Sage Group*, multinacional britânica de softwares
- SCOPUS - Maior base de dados de citações e resumos de literatura revisada por pares
- SM - Motivação superficial
- SPELL - *Scientific Periodicals Electronic Library*, repositório de artigos científicos
- SPQ - *Study Process Questionnaire*
- SPRINGER - Editora global ligada à pesquisa científica
- SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*
- SS - Estratégia superficial

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIMELB - *University of Melbourne*, Austrália

UNIVERSIA - Rede universitária de referência voltada para educação e negócios

VUCA - Expressão em língua inglesa para volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade

WOS - *Web of Science*, base de dados.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 OBJETIVOS	21
1.1.1 Objetivo geral	21
1.1.2 Objetivos específicos	21
1.2 JUSTIFICATIVA	21
2 REVISÃO TEÓRICA	24
2.1 APRENDIZAGEM DE ADULTOS	24
2.2 <i>DEEP LEARNING</i> E <i>SURFACE LEARNING</i>	27
2.3 AMBIENTES DE APRENDIZAGEM	31
2.3.1 Dimensão física dos ambientes de aprendizagem	33
2.3.2 Dimensão psicológica dos ambientes de aprendizagem	34
2.3.3 Dimensão social dos ambientes de aprendizagem	35
2.3.4 Dimensão pedagógica dos ambientes de aprendizagem	37
2.4 AMBIENTES INOVADORES DE APRENDIZAGEM	37
2.4.1 Ambiente pedagógico dos AIAs	39
2.4.2 Ambiente físico dos AIAs	40
2.4.3 Ambiente social e psicossocial dos AIAs	41
2.5 INDÚSTRIA CRIATIVA, ECONOMIA CRIATIVA E CIDADES CRIATIVAS	42
2.6 ESCOLAS INOVADORAS E AS ESCOLAS DE ATIVIDADES CRIATIVAS ...	46
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA E DELINEAMENTO DA PESQUISA	54
3.2 TIPO DE ESTUDO	55
3.3 ETAPA QUALITATIVA EXPLORATÓRIA DO ESTUDO	56
3.4 PARTICIPANTES DA ETAPA QUALITATIVA	57
3.5 ETAPA QUANTITATIVA DESCRITIVA DO ESTUDO	59
3.6 QUESTÕES ÉTICAS	61
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	62
4.1 CASO 1: ETAPA QUALITATIVA ESCOLA “A”	62
4.1.1 Caracterização da escola “A”	62
4.1.2 Fatores individuais: escola “A”	63
4.1.3 Conteúdo dos cursos: escola “A”	70
4.1.4 Ambiente físico: escola “A”	73

4.1.5 Ambiente psicológico: escola “A”	79
4.1.6 Ambiente social: escola “A”	87
4.1.7 Ambiente pedagógico: escola “A”	93
4.1.8 Oportunidades, facilidades e dificuldades de aprendizado: escola “A”	102
4.2 CASO 1: ETAPA QUANTITATIVA ESCOLA “A”	108
4.2.1 Caracterização sócio-demográfica dos respondentes: escola “A”	108
4.2.2 Frequência de respostas dos estudantes: escola “A”	109
4.2.3 Testes não paramétricos e análise das subescalas: escola “A”	111
4.2.4 Cursos: escola “A”	112
4.2.5 Sexos: escola “A”	116
4.2.6 Faixa etária: escola “A”	120
4.2.7 Nível de escolaridade	125
4.2.8 Comparação entre escalas: escola “A”	130
4.2.9 Discussão da fase quantitativa: escola “A”	131
4.3 CASO 2: ETAPA QUALITATIVA ESCOLA “B”	134
4.3.1 Caracterização da escola “B”	134
4.3.2 Fatores individuais: escola “B”	134
4.3.3 Conteúdo dos cursos: escola “B”	142
4.3.4 Ambiente físico: escola “B”	146
4.3.4 Ambiente psicológico: escola “B”	153
4.3.5 Ambiente social: escola “B”	160
4.3.6 Ambiente pedagógico: escola “B”	169
4.3.7 Oportunidades, facilidades e dificuldades de aprendizado: escola “B”	179
4.4 CASO 2: ETAPA QUANTITATIVA ESCOLA “B”	184
4.4.2 Caracterização sócio-demográfica dos respondentes escola “B”	185
4.4.1 Frequência de respostas dos estudantes: escola “B”	186
4.4.3 Testes não paramétricos e análise das subescalas: escola “B”	188
4.4.4 Cursos: escola “B”	188
4.4.5 Sexos: escola “B”	193
4.4.6 Faixa etária: escola “B”	197
4.4.7 Nível de escolaridade: escola “B”	202
4.4.8 Comparação entre escalas: escola “B”	207

4.4.9 Discussão da etapa quantitativa: escola “B”	209
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
5.1 IMPLICAÇÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	217
6 REFERÊNCIAS.....	220
APÊNDICE “A” ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNOS.....	239
APÊNDICE “B” ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES/COORDENADORES	241
APÊNDICE “C” QUESTIONÁRIO REVISADO DO PROCESSO DE ESTUDO - <i>THE REVISED TWO FACTOR STUDY PROCESS QUESTIONNAIRE (R-SPQ-2F)</i>.....	243
APÊNDICE “D” TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	246

1 INTRODUÇÃO

O campo de estudos sobre ensino e aprendizagem vem se desenvolvendo ao longo dos anos com a intenção de buscar avanços, melhorias e consolidação. Neste sentido, ações como programas de treinamento para professores, introdução e uso de novas tecnologias, reformas curriculares e novas estruturas físicas são debatidas pela comunidade acadêmica. Entretanto, tais ações ainda não demonstram força suficiente para remodelar as atividades chave e as dinâmicas de aprendizagem em sala de aula (DUMONT; ISTANCE; BENAVIDES, 2010).

Partindo do pressuposto que a aprendizagem é sempre contextualizada (FESTAS, 2015), faz-se necessário criar condições para desenvolvê-la, rompendo com os processos de aprendizagem mecânica, preocupados apenas com a memorização de conteúdos em nível individual (SILVA et al., 2012).

Nesse sentido, os ambientes de aprendizagem que, de acordo com o periódico *Learning Environments Research – An International Journal*, são definidos como os “contextos sociais, físicos, psicológicos e pedagógicos em que ocorre a aprendizagem e que afetam a realização e as atitudes dos alunos” (LER, 2018), podem oferecer informações significativas a respeito do desenvolvimento das capacidades dos alunos, tais como pensamento crítico, aprendizagem autodirigida, adaptabilidade ao ambiente, resolução de problemas, habilidades de comunicação, habilidades interpessoais e trabalho em grupo (KEMBER; LEUNG, 2005). Enquanto campo de estudo, os ambientes de aprendizagem envolvem elementos variados como recursos de aprendizagem, tecnologias, modos de aprendizagem, meios de ensino, conexões entre os atores envolvidos e o papel das emoções, dentre outros (WARGER; DOBBIN, 2009).

As pesquisas internacionais sobre ambientes de aprendizagem abordaram temas como a interface entre os estilos de aprendizagem dos alunos e o ambiente de aprendizagem (KOLB; KOLB, 2005), o efeito do ambiente de aprendizagem no desenvolvimento de capacidades genéricas (KEMBER; LEUNG, 2005), a validação de instrumentos de mensuração do ambiente de aprendizagem (WOLF; FRASER, 2008), o exame da influência do ambiente de aprendizagem sobre as estratégias de ensino (KUZHUMANNIL; FEHRING, 2009), a natureza do ambiente de ensino sobre a motivação dos alunos (KEMBER; HO; HONG, 2010), as oportunidades de ensino em ambientes de aprendizagem *on-line* (DAGHAN; AKKOYUNLU, 2012) e as

implicações de metodologias de ensino face a face e *on-line* no processo de aprendizagem (GARCÍA; GARCÍA-ÁLVAREZ; MORENO, 2014), dentre outros.

Em menor proporção, pesquisas nacionais sobre ambiente de aprendizagem no campo da Administração buscaram delimitar as dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de Administração (SILVA et al., 2012), analisar as contribuições das incubadoras de negócios como ambientes de aprendizagem do empreendedorismo (FIALA; ANDREASSI, 2013), investigar a relação entre os estilos de aprendizagem e o ambiente de confiança (FERNANDES; BINOTTO; SILVA, 2015), analisar a dimensão estrutural e institucional do ambiente de aprendizagem no ensino em Administração (LIMA; SILVA, 2017) e verificar as implicações dos ambientes virtuais de aprendizagem (BEHAR et al., 2007; BENI et al., 2017; BUTZKE; ALBERTON, 2017; MÜLBERT; JUNIOR, 2016).

No âmbito dos estudos sobre ambientes de aprendizagem, grande parte das investigações está concentrada nos ambientes inovadores de aprendizagem (AIA), que surgiram como uma resposta às “mudanças de perspectivas sobre o que constitui uma educação importante e apropriada [...] na sociedade contemporânea” (CLEVELAND; FISHER, 2014, p. 15). Os mesmos são considerados novos ambientes socioespaciais, potencialmente melhores do que outros ambientes para o desenvolvimento da aprendizagem profunda (OECD, 2013).

A aprendizagem profunda é aquela que objetiva extrair significado e produzir processos ativos de aprendizagem nos estudantes por meio do relacionamento de ideias, da busca de padrões e princípios, do uso de evidências e do exame da lógica do argumento (PASK, 1976). Ao longo dos tempos ela tem sido pesquisada em várias áreas do saber, dentre as quais: educação (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001; BRADBEER et al., 2017), psicologia (GORDON; DEBUS, 2002), educação para a sustentabilidade (WARBURTON, 2003), saúde (GODOY, 2009) e negócios (BALLANTINE; GUO; LARRES, 2018; FOMBELLIDA et al., 2018; HEATON; POLSON; WITTE, 2016; VALTER; LINDGREN; PRASAD, 2018).

Iniciativas inovadoras de ensino tem sido verificadas principalmente nas escolas de atividades criativas, as quais surgiram como uma alternativa para formação de recursos humanos da área da indústria criativa (GASPARETTO, 2009), termo surgido nos anos 1990 para designar setores nos quais a criatividade é uma dimensão essencial do negócio (BENDASSOLLI et al., 2009). A indústria criativa no país engloba 13 segmentos organizados em quatro grandes áreas: consumo (Design, Arquitetura,

Moda e Publicidade); mídias (Editorial e Audiovisual); cultura (Patrimônio e Artes, Música, Artes Cênicas e Expressões Culturais); e tecnologia (P&D, Biotecnologia e TIC) (FIRJAN, 2016). Ela apresenta importante representatividade para o PIB brasileiro, sendo responsável por gerar riqueza e contratar profissionais criativos formalmente (FIRJAN, 2016).

Em função do crescimento desse setor, escolas de atividades criativas oferecem cursos variados sobre criatividade e geração de ideias, empreendedorismo criativo, gestão de projetos, futurismo, liderança e outros (PERESTROIKA, 2018; ESCOLA DESIGN THINKING, 2018; POLO CRIATIVO, 2018). Tais escolas surgem como opções para o desenvolvimento das capacidades técnicas e humanísticas necessárias para atuação dos profissionais da indústria criativa e áreas afins, como negócios e engenharia (CHAGAS, 2016; GASPARETTO, 2009; UNIVERSIA, 2016).

Tendo em mente a importância da criatividade no contexto educacional (SILVA; NAKANO, 2012), estudos na área da educação tem sido desenvolvidos em torno do produto, do processo, das pessoas ou das condições ambientais que favorecem o desenvolvimento da criatividade em âmbito escolar (NAKANO, 2009). As teorias mais recentes em torno da criatividade defendem que o ser humano possui grande potencial de originalidade e que ela se encontra no cotidiano das pessoas, podendo ser despertada e desenvolvida (SILVA; NAKANO, 2012; SOBRINHO et al., 2018). Apesar disso, normalmente, a criatividade não é estimulada em escolas convencionais, que focam suas atividades no estudo dos tópicos presentes no currículo da instituição através de pedagogias predominantemente diretivas (UNIVERSIA, 2016).

De modo incipiente, entretanto, estão surgindo no Brasil, escolas que investem em ambientes criativos e experienciais, onde os processos de aprendizado são diferenciados e possibilitam que os alunos se sintam mais confortáveis (UNIVERSIA, 2016). Tendo em mente a importância do estudo dos ambientes de aprendizagem e da criatividade no desenvolvimento de competências e habilidades em diferentes áreas do conhecimento, bem como a importância das escolas criativas no processo, formula-se a questão norteadora do presente estudo: Como se configuram os ambientes de aprendizagem em escolas de atividades criativas?

Para responder à questão pesquisa e aos seus desdobramentos operacionais, são apresentados, a seguir, os objetivos desse estudo.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Compreender os ambientes de aprendizagem de escolas de atividades criativas.

1.1.2 Objetivos específicos

- Descrever e analisar as dimensões físicas, psicológicas, sociais e pedagógicas dos ambientes de aprendizagem de duas escolas de atividades criativas;
- Analisar a influência dos fatores individuais e dos conteúdos dos cursos na aprendizagem dos estudantes;
- Identificar e analisar oportunidades, facilidades e dificuldades de aprendizado fornecidos pelos ambientes de aprendizagem destas escolas; e
- Analisar as abordagens de aprendizagens dos estudantes nestes ambientes de aprendizagem.

1.2 JUSTIFICATIVA

As atividades criativas estão diretamente relacionadas à capacidade, ao talento e à criatividade individual (CHASTON; SADLER-SMITH, 2012), sendo distintas daquelas industriais tradicionais, onde prevalecem a produção em massa, a elevada participação mecanizada ou a padronização de tarefas (MUZZIO; PAIVA JÚNIOR, 2014).

Nos últimos anos, as atividades criativas ganharam espaço no contexto organizacional e as empresas passaram a reconhecer sua importância transformadora para o sistema produtivo (CARVALHAL; MUZZIO, 2015). O conceito de atividade criativa pressupõe que suas ações têm potencial para mudar pessoas, organizações e o mercado (ALVAREZ, 2010). Dessa maneira, ações criativas podem permear desde a cultura dos ambientes de trabalho e aprendizado até as comunidades, reformulando valores, normas e a própria identidade dos indivíduos (FLORIDA, 2011).

O setor da economia criativa é formado por pessoas e organizações criativas que são consideradas fontes de vantagem competitiva e de crescimento para as economias pós-industriais (MUZZIO; PAIVA JÚNIOR, 2014). Normalmente, os trabalhadores criativos são motivados por questões internas e pessoais para trabalhar nestas empresas, ao invés de serem influenciados pelo contexto político ou econômico em que estão inseridos (CHRISTOPHERSON, 2008).

Nesse processo, as maiores economias mundiais começaram a enxergar a criatividade como diferencial competitivo e passaram a investir, em escala geométrica, na capacitação e no desenvolvimento das capacidades criativas dos indivíduos e de suas organizações (FIRJAN, 2016).

No contexto brasileiro, o PIB da indústria criativa passou de 2,56% para 2,64% do total do PIB no período entre 2013-2015, representando um dos poucos setores que teve destaque diante do cenário econômico adverso (FIRJAN, 2016). No ano de 2015, o setor da indústria criativa gerou uma riqueza de R\$156,6 bilhões para a economia brasileira e empregava formalmente 851,2 mil profissionais criativos, com incremento de 0,1% em relação a 2013. Neste mesmo período, houve a extinção de 900 mil postos de trabalho no país, o que representa a redução de 1,8% dos trabalhos formais (FIRJAN, 2016).

A pesquisa “*Creativity and education: why it matters*” realizada pela Adobe¹ em 2012, lançou novas perspectivas sobre o papel da criatividade no sucesso profissional e na crença de que a criatividade não é apenas um traço de personalidade, mas também, uma habilidade aprendida (ADOBE, 2012). Esta pesquisa evidenciou que 88% dos profissionais pesquisados acreditavam que a criatividade deveria ser incluída nos currículos padrão de ensino. Além disso, 78% dos entrevistados afirmaram sua importância na carreira, 32% não se sentiam confortáveis para pensar de maneira criativa no trabalho e 78% gostariam de possuir mais habilidades criativas (ADOBE, 2012). Tais números ilustram o papel estratégico da criatividade na atualização e formação profissional.

As escolas de atividades criativas têm importante papel no desenvolvimento da criatividade, estimulando o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais atreladas às demandas de diversos setores da economia no contexto

¹ A *Adobe Systems Incorporated* é uma companhia americana que desenvolve programas de computador com sede na Califórnia. Entre as áreas de atuação da empresa está o desenvolvimento de programas para as áreas de criatividade e design, marketing e análises.

atual (UNIVERSIA, 2016). Dessa forma, estima-se que os ambientes de aprendizagem inovadores utilizados por essas escolas sejam um dos elementos que favoreçam a aprendizagem profunda dos seus estudantes.

Apesar desse entendimento, observa-se que as pesquisas nacionais sobre ambientes de aprendizagem que contemplam o contexto físico, psicológico, social e pedagógico no campo da Administração e áreas afins são muito incipientes, dada a escassez de publicações sobre a temática. Em buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES e em motores de busca da internet, em janeiro de 2018, foi encontrado apenas o estudo de Silva (2016) sobre as implicações do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais.

Além disso, na literatura científica existe pouco consenso sobre o que seriam ambientes de aprendizagem, quais seus elementos-chave e seus limites (DAY, 2009a). Defende-se, assim, que a realização de estudos sobre ambientes de aprendizagem pode desvendar nuances sobre os espaços de aprendizagem mais adequados às necessidades dos estudantes (KARIN et al., 2013) e, também, fornecer subsídios para professores e escolas que pretendem inovar em suas práticas educacionais (OECD, 2013).

Tendo em mente o exposto, acredita-se que estudar ambientes de aprendizagem em escolas criativas que oferecem cursos de formação e atualização para diferentes profissionais assume grande relevância econômica e social, uma vez que muitos empreendedores e profissionais que ocupam cargos técnicos e de gestão procuram essas escolas para aprimorar seus conhecimentos e suas práticas. Na próxima seção é apresentada a revisão teórica deste estudo.

2 REVISÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta as bases teóricas dos tópicos relacionados à temática do estudo, envolvendo: aprendizagem de adultos; *deep learning* e *surface learning*; ambientes de aprendizagem e as dimensões dos ambientes de aprendizagem adotadas neste estudo; ambientes inovadores de aprendizagem e uma revisão bibliométrica sobre os ambientes inovadores de aprendizagem; e, por fim, escolas inovadoras e escolas de atividades criativas.

2.1 APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Apesar da origem dos estudos de ensino e aprendizagem estar ligada a grandes pensadores como Platão e Aristóteles, que tinham como foco de seus estudos os aprendizes adultos, a educação de crianças foi a que se expandiu mais e ganhou maior atenção dos pesquisadores até a década de 1960 (MERRIAM; BROCKETT, 2007). No fim dos anos 1960, as pesquisas sobre educação de adultos voltaram a receber atenção, principalmente através dos trabalhos desenvolvidos por Malcom Knowles (MERRIAM; BROCKETT, 2007).

Knowles foi um importante pesquisador sobre a educação dos adultos no século XX, sua concepção de Andragogia desenvolve seis pressupostos do núcleo dos aprendizes adultos: 1) adultos têm um autoconceito já estabelecido e estão preparados para aprendizagem autodirigida; 2) adultos têm experiências de trabalho anteriores que podem ser úteis na sala de aula e facilitar sua aprendizagem; 3) eles têm uma forte disponibilidade para aprender quando o material do curso é relevante para eles; 4) eles têm uma orientação centrada no problema de aprendizagem de tal forma que eles querem ser capazes de usar habilidades e novos conhecimentos imediatamente; 5) os adultos precisam saber como, porquê, e o que eles vão aprender; e, 6) os adultos têm uma motivação intrínseca para aprender (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009).

A educação na vida adulta é mais significativa quando os alunos identificam algum senso de realização (BARRY; EGAN, 2018). Para Merriam e Bierema (2014) os alunos adultos são mais propensos a aprender o que lhes garanta alguma recompensa. Normalmente, os alunos adultos se motivam a aprender mais o que é

desafiador, o que lhes causa curiosidade ou o que pode lhes garantir o domínio de determinado assunto, aspectos ligados à sua motivação interna, ao invés daquilo que lhes garanta relacionamentos com colegas, promoções no trabalho, certificados e outras recompensas externas (MERRIAM; BIEREMA, 2014).

Ao longo dos anos, diversas teorias de aprendizagem foram concebidas para compreender o desenvolvimento dos aprendizes adultos. No campo da Administração e da educação executiva no Brasil, autores se dedicaram a pesquisar temas relacionados à aprendizagem experiencial (VILLARDI; VERGARA, 2011; SONAGLIO; GODOI; SILVA, 2013), aprendizagem baseada em problemas (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2008; SOUZA; VERDINELLI, 2014; GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2015) e aprendizagem transformadora (CLOSS; ANTONELLO, 2010; CLOSS; ANTONELLO, 2014), dentre outras.

Já, no campo da educação de adultos, estudos brasileiros se preocuparam com teorias de gênero na educação (CORCETTI; SOUZA; LORETO, 2018; OLIVEIRA; REIS; TINOCA, 2018); dimensão social da aprendizagem (ITELVINO et al., 2018); criatividade nas abordagens pedagógicas (LINS; MIYATA, 2008); e jogos didáticos (FERREIRA; SILVA, 2017), dentre outros.

A teoria da aprendizagem experiencial pressupõe que o aprendizado acontece através de processos contínuos de ação e reflexão dos indivíduos sobre suas experiências (KOLB; KOLB, 2005). Isso não significa que qualquer vivência possibilitará aprendizagem, já que a aprendizagem experiencial ocorre através de um processo mental e não apenas vivencial (PIMENTEL, 2007). Assim, segundo esta teoria, o indivíduo aprende através de seus próprios propósitos, ou seja, é motivado pelo aprendizado que lhe faz sentido (COKER et al., 2017). Sob a perspectiva da aprendizagem experiencial, o aprendizado e o desenvolvimento humano acontecem em todas as fases da vida, constituindo, assim, uma relação contínua e interdependente. Contudo, ao mesmo tempo, os aprendizados são considerados transitórios, ou seja, após internalizados pelos indivíduos, potencializam o surgimento de novos saberes (PIMENTEL, 2007), através das estruturas cognitiva, de ação, de emoção e de percepção dos indivíduos (LI; ARMSTRONG, 2015).

A teoria da aprendizagem baseada em problemas (ABP) (*Project Based Learning* - PBL) surgiu nos anos 1960, no Canadá, e teve suas aplicações iniciais em cursos de Medicina. No Brasil, a ABP tem sido usada em diferentes cursos de graduação e pós-graduação das ciências da saúde, ciências sociais, negócios,

engenharias, dentre outras (BARBOSA; MOURA, 2013). Ela possibilita que os estudantes desenvolvam capacidades para: questionar e solucionar problemas (BLUMENFELD et al., 1991), realizar exercícios de cooperação e comunicação entre colegas de grupo (BARRON et al., 1998), construir trabalhos em equipe (KILROY, 2004) e desenvolver visão interdisciplinar (YEW; GOH, 2016).

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) (*Project Based Learning* - PBL) foi idealizada pelo filósofo norte-americano John Dewey, representante da escola filosófica Pragmatista no início do século XX (ESPÍNDOLA, 2009). Esta teoria fundamenta-se em aspectos semelhantes à aprendizagem baseada em problemas, já que ambas são organizadas em torno de um problema real, aliando a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem (FREZATTI; MARTINS, 2016). A aprendizagem baseada em projetos trata de problemas de grande complexidade, demanda consenso em grupo e pode ser desenvolvida através da criação de um produto ou implementação de algum mecanismo complexo (FREZATTI; MARTINS, 2016). Esta concepção tem como pressuposto o método de ensino “aprender fazendo”, que é uma visão contrária à educação “conteudista” tradicional, um modelo que coloca em destaque atitudes, valores e competências relevantes para atuação profissional com desenvoltura, flexibilidade e criatividade (BENTO; BARICHELO, 2011).

A aprendizagem transformadora, por sua vez, tem como propósito fomentar o pensamento autônomo dos aprendizes em atividades formais e informais (CLOSS; ANTONELLO, 2014). Ela é vista como um processo racional que transforma um quadro de referência adquirido, ou seja, uma visão de mundo que envolve pressupostos, expectativas, valores, crenças e conceitos, em quadros de referência mais inclusivos, abertos e reflexivos (DIRKX; MEZIRROW; CRANTON, 2006). Assim, estes quadros geram opiniões mais verdadeiras e orientadas para a ação, possibilitando que a aprendizagem ocorra através dos modos emocional, intuitivo, simbólico e imaginário (DIRKX; MEZIRROW; CRANTON, 2006).

Acredita-se que tais processos de aprendizagem podem ser potencializados através de ambientes de aprendizagens que contemplem as diferentes necessidades dos aprendentes adultos e favoreçam ou propiciem aos mesmos aprendizagens profundas (*deep learning*). Desta maneira, o próximo tópico abordará as questões relativas à aprendizagem profunda e à aprendizagem superficial de alunos.

2.2 DEEP LEARNING E SURFACE LEARNING

Deep learning (aprendizagem profunda) e *surface learning* (aprendizagem superficial ou aprendizagem de superfície) são conceitos teóricos já estabelecidos na literatura sobre pesquisa educacional (BEATTIE; COLLINS; MCINNES, 1997). Eles têm origem no trabalho desenvolvido por Marton e Säljö (1976) que analisou as intenções dos alunos frente à leitura de textos. Esses autores identificaram que, ao passo que alguns alunos pretendiam compreender o significado do texto, outros buscavam apenas reproduzir o que haviam lido ao serem questionados (MARTON; SÄLJÖ, 1976).

A partir de então, houve o entendimento que os estudantes com intenção de extrair significado de suas leituras provavelmente buscam relacionar informações com conhecimentos prévios, estruturar ideias em totalidades compreensíveis, avaliar criticamente o conhecimento e as conclusões apresentadas no texto. Já, os alunos com objetivo apenas de reprodução, provavelmente, usam estratégias de processamento como a memorização (DOLMANS et al., 2016).

Em função disso, afirma-se que a aprendizagem superficial está relacionada aos processos de memorização seletiva, os quais resultam em aprendizados restritos (ENTWISTLE; MCCUNE; WALKER, 2001). Tais processos podem estar associados a motivos extrínsecos ao propósito da tarefa, como medo de fracasso ou fatores individuais (ASIKAINEN; GIJBELS, 2017). Dessa forma, por não levar à retenção de conhecimento de longo prazo, é considerada inadequada (BRADBEER et al., 2017).

A abordagem da aprendizagem profunda, por sua vez, está associada à intenção dos alunos em compreender e se envolver na aprendizagem significativa, concentrando-se em temas e usando estratégias apropriadas para relacionar ideias, buscar padrões e criar significados (ASIKAINEN; GIJBELS, 2017; PASK, 1976).

Sandberg e Barnard (1997) apontam que a aprendizagem profunda ultrapassa os princípios e regras subjacentes aos fatos observáveis. Nesse sentido, conhecer uma lei da física apenas por meio de sua fórmula matemática, por exemplo, corresponde a uma aprendizagem puramente mecânica, factual. Mas, compreender como a fórmula é expressa, quais suas condições de uso e como ela é válida, entretanto, pode ser considerada uma aprendizagem profunda.

Essa abordagem é adequada para a resolução de problemas (FULLAN; LANGWORTHY, 2014), pois envolve atividades que possibilitam aos estudantes

compreenderem questões pedagógicas, interagirem criticamente com o conteúdo, relacionarem ideias de conhecimentos prévios e experiências, examinarem a lógica dos argumentos (BEATTIE; COLLINS; MCINNES, 1997), associarem conceitos e aplicá-los em situações da vida real (LYKE; YOUNG, 2006).

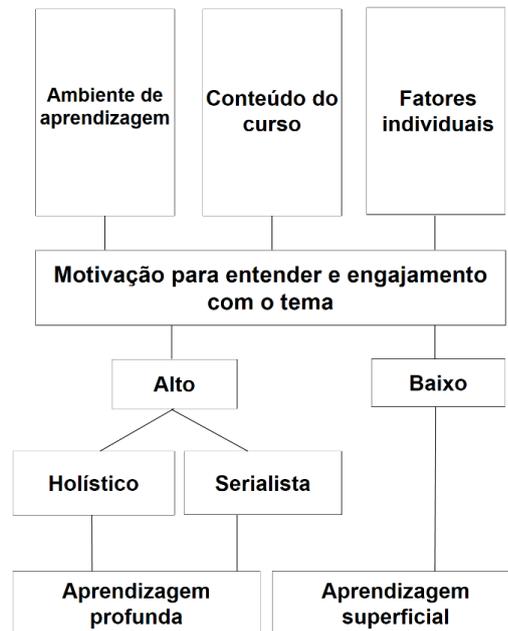
Os processos de aprendizagem profunda baseados em contextos autênticos podem ser acelerados pelas inovações em tecnologias digitais (FULLAN; LANGWORTHY, 2014) e demandam procedimentos de avaliação que enfatizem e recompensem o entendimento pessoal (ENTWISTLE, 2000).

Estudos apontam que estudantes que possuem atividades baseadas na aprendizagem profunda têm melhor retenção de informações e aplicam melhor o conteúdo dos cursos em relação aos que possuem apenas atividades baseadas na aprendizagem superficial (BOOTH; LUCKETT; MLADENOVIC, 1999; BRADBEER et al., 2017). Além disso, acredita-se que as tarefas de aprendizagem profunda são influenciadas pela noção de “liderança de aprendizado”, na qual se espera que os alunos sejam líderes de seu próprio aprender, capazes de definir e perseguir seus próprios objetivos de aprendizagem e, também, de usar recursos, ferramentas e conexões disponibilizadas nos ambientes de aprendizagem (FULLAN; LANGWORTHY, 2014).

Dada a importância da compreensão sobre temática, Warburton (2003) propõe um modelo que define os fatores que influenciam a aprendizagem profunda. Segundo o autor, esse tipo de aprendizagem se dá pela combinação de três fatores: 1) **ambiente de aprendizagem**; 2) **conteúdo do curso**; e 3) **fatores individuais**.

Para gerar aprendizagem profunda, o ambiente de aprendizagem deve ser voltado para a descoberta e resolução de problemas; contemplar métodos de ensino adequados; bom clima social; e enfoque para a aprendizagem cooperativa. O conteúdo do curso deve ser adequado aos estilos dos estudantes e ao ambiente de aprendizagem; ter variedade; e ter relevância pessoal. Por fim, os fatores individuais (metacognição, conhecimento prévio, expertise, personalidade e moralidade do estudante) e carga de trabalho devem estar em níveis adequados para a promoção da aprendizagem profunda do aluno (WARBURTON, 2003) (Figura1).

Figura 1: Modelo de influência para aprendizagem profunda



Fonte: Adaptado de Warburton (2003).

A combinação entre os fatores **ambiente de aprendizagem**, **conteúdo do curso** e **fatores individuais**, relaciona-se, por sua vez, com a motivação para entender e engajamento do estudante com o tema. Neste sentido, quando os níveis de motivação são altos, os estudantes são mais propensos a desenvolver a aprendizagem profunda. Caso contrário, quando os níveis são baixos, os estudantes desenvolvem apenas a aprendizagem superficial (WARBURTON, 2003).

O estudo de Rhem (1995) identificou que fatores individuais como baixa moralidade e motivação dos alunos, em resposta à falta de oportunidades de emprego ou carga de trabalho excessiva, podem prejudicar a aprendizagem profunda do aluno. Por outro lado, Bradbeer et al. (2017) identificaram que ambientes de aprendizagem que fornecem um bom ensino e possuem conteúdos e métodos adequados aos estilos de aprendizagem dos alunos são mais propensos a gerar a aprendizagem profunda.

Pask e Scott (1972) forneceram evidências sobre os diferentes estilos de aprendizagem profunda. Os autores apresentaram dois estilos de aprendizagem mais comuns entre os estudantes. O primeiro é o estilo holístico (global), o qual tenta criar uma imagem da tarefa inteira (aprendizagem de compreensão) e o segundo é o estilo serialista (passo a passo) que presta mais atenção aos detalhes e processos (aprendizado de operação). Segundo o modelo proposto por Warburton (2003), os

estilos de aprendizagem também atuam como antecedentes da aprendizagem profunda dos alunos.

Outra condição para o desenvolvimento da aprendizagem profunda do aluno é o conhecimento e as experiências prévias. De acordo com Biggs (1987) as habilidades metacognitivas aumentam com a idade e experiência dos indivíduos, tendo impacto direto na aprendizagem. Assim, quando o conhecimento prévio é inadequado, os estudantes são mais propensos a desenvolver a aprendizagem superficial (WARBURTON, 2003).

As dimensões da aprendizagem profunda foram exploradas por pesquisadores como Baeten et al. (2016), Biggs (1987), Bradbeer et al. (2017), Cassidy (2004), Godoy (2009), Gordon e Debus (2002), Warburton (2003), dentre outros, em diferentes países e contextos. Estes estudos utilizaram como base o instrumento “*Study Process Questionnaire (SPQ)*”, proposto por Biggs (1985) para avaliar a aprendizagem profunda obtida por estudantes adultos. Ele foi construído com base nas abordagens de ensino profunda e superficial e oferece escores totais de cada abordagem.

Uma nova versão deste questionário, intitulada “*The Revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*”, proposta por Biggs, Kember e Leung (2001)², possui 20 itens distribuídos em duas escalas, sendo uma de abordagem profunda (DA) e outra de abordagem superficial (SA). Cada escala possui duas subescalas compostas de cinco itens cada, sendo duas referentes à motivação e duas à estratégia, quais sejam: motivação profunda (DM), estratégia profunda (DS), motivação superficial (SM) e estratégia superficial (SS). Esse instrumento foi validado no contexto brasileiro por Godoy (2009).

Normalmente, a aprendizagem profunda ocorre em ambientes inovadores de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento dos indivíduos (BRADBEER et al., 2017). Tal perspectiva tem sido confirmada pelo projeto “*Innovative Learning Environments and Teacher Change*” (ILETC), liderado por pesquisadores da Universidade de Melbourne (Austrália) e que reúne a expertise de pesquisadores líderes em ambientes de ensino e aprendizagem com 15 organizações parceiras em política e indústria da Austrália, Nova Zelândia, Suécia e Estados Unidos.

² Esse questionário encontra-se disponível gratuitamente em: <<http://www.johnbiggs.com.au>>.

Este projeto tem como objetivo investigar como os professores podem usar o potencial inexplorado dos ambientes de aprendizagem inovadores para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, maximizando, assim, a aprendizagem profunda (UNIMELB, 2018). Os achados preliminares da pesquisa apontam para uma correlação muito forte entre ambientes de aprendizagens inovadores, altos níveis de aprendizagem profunda e ensino de alta qualidade (BRADBEER et al., 2017).

Uma vez que os ambientes de aprendizagem são determinantes no desenvolvimento da aprendizagem profunda dos alunos (MELLANBY; CORTINA-BORJA; STEIN, 2009; WARBURTON, 2003), faz-se necessário compreender os ambientes de aprendizagem e as dimensões que os contemplam. Assim, o próximo tópico apresenta as concepções acerca dos ambientes de aprendizagem.

2.3 AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Os ambientes de aprendizagem podem ser entendidos de diferentes formas, variando de acordo com as perspectivas epistemológicas sob as quais são concebidos.

Para Hannafin e Land (1997) os ambientes de aprendizagem podem ser vistos como um conjunto formado pelas dimensões psicológicas, pedagógicas, tecnológicas, culturais e pragmáticas. Neste sentido, cada dimensão funciona de maneira integrada, independente e possui um papel fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. O grau de interdependência entre estas dimensões pode ser maior ou menor: quanto maior for a interseção entre as dimensões, mais integradas elas estarão, possibilitando, assim, um ambiente de aprendizagem equilibrado (HANNAFIN; LAND, 1997).

Segundo Merriam e Brockett (2007), o conceito de ambiente de aprendizagem é emergente na educação de adultos e envolve as dimensões do ambiente físico, psicológico e social. A dimensão do ambiente físico considera o espaço onde ocorre a aprendizagem; a dimensão psicológica diz respeito ao clima favorável para trocas entre professores e alunos; e a social relaciona-se às questões culturais, de classe, de gênero e a princípios morais, entre outros. Se utilizados de maneira integrada, conforme as autoras, os elementos do ambiente de aprendizagem tendem a potencializar a aprendizagem dos adultos.

Sob a perspectiva de Day (2009), o ambiente de aprendizagem envolve o ambiente físico, as condições psicológicas ou emocionais e as influências sociais ou culturais que afetam o crescimento e desenvolvimento dos indivíduos em âmbito educacional. Já, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) concebe ambiente de aprendizagem como um “conceito orgânico, holístico que aborda a aprendizagem assim como o cenário: um ecossistema de aprendizagem que inclui as atividades e resultados da aprendizagem” (OECD, 2013).

Além disso, os ambientes de aprendizagem podem ser caracterizados como espaços de ensino focados em ganhos de aprendizagem (KEMBER; HO; HONG, 2010). Para tanto, estes ambientes devem permitir aos alunos: estabelecer interesse com as atividades realizadas; escolher cursos ou disciplinas que pretendem estudar; aprender atividades através do desenvolvimento de projetos, simulações e apresentações; testar a compreensão de atividades por meio de avaliações; aplicar práticas relevantes; permitir relacionamentos estreitos entre professores e alunos; e fomentar o sentimento de pertença entre colegas de classe (KEMBER; HO; HONG, 2010).

Entende-se, contudo, que limitados recursos financeiros, de estrutura, pessoas ou tempo, associados a prioridades, regulamentos e procedimentos, pré-estabelecidos pelas instituições, Estado ou hierarquias podem afetar o desenvolvimento dos estudantes e a ação dos professores nos ambientes de aprendizagem (DAY, 2009), o que pode ter impacto direto nas formas de aprendizagens e nos saberes dos aprendizes.

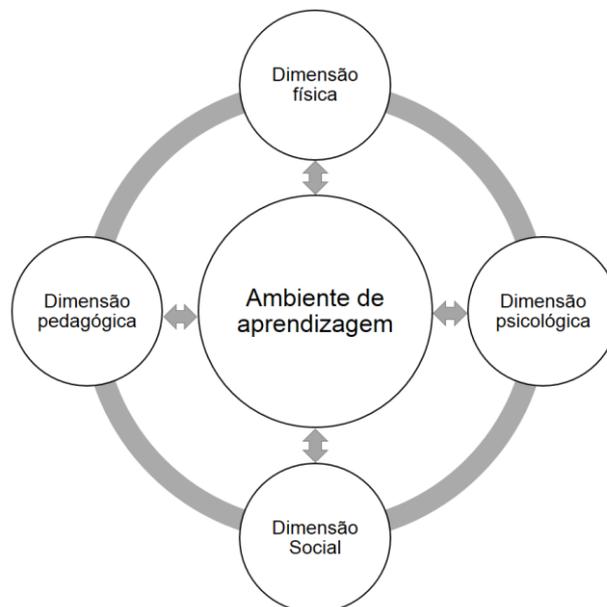
A imagem abaixo (Figura 2) representa espacialmente a concepção de ambiente de aprendizagem baseada na definição do periódico internacional *Learning Environment Research* (LER, 2018). Segundo a visão desse periódico de destaque internacional sobre o tema, adotada neste estudo³, ambientes de aprendizagem são os “contextos sociais, físicos, psicológicos e pedagógicos em que ocorre a aprendizagem e que afetam a realização e as atitudes dos alunos” (LER, 2018).

As quatro dimensões do ambiente de aprendizagem são descritas através dos círculos interconectados entre si e relacionados através de uma seta de dois lados com o ambiente de aprendizagem (ao centro). Isto quer dizer que todas as dimensões

estão interligadas e presentes no ambiente de aprendizagem, ou seja, ao mesmo tempo em que influenciam o ambiente de aprendizagem, são influenciadas por ele.

Destaca-se, assim, que o ambiente de aprendizagem é dinâmico e mutável, uma vez que uma dimensão poderá ter maior ou menor influência sobre ele. De modo semelhante, o ambiente, por si só, poderá definir quais dimensões atuarão mais fortemente, impactando na aprendizagem dos alunos. Acredita-se que deve existir uma sinergia entre todas as dimensões para que o ambiente de aprendizagem seja favorável a gerar a aprendizagem profunda dos alunos. Cada uma dessas dimensões é detalha a seguir.

Figura 2: concepção de ambiente de aprendizagem adotada no estudo



Fonte: elaborado pelo autor com base na teoria (2019).

2.3.1 Dimensão física dos ambientes de aprendizagem

Os ambientes físicos de aprendizagem possuem uma história que supera as definições e as teorias de aprendizagem das quais eles são uma corporificação (HERBERT, 2010). Por muito tempo os espaços físicos de aprendizagem foram concebidos apenas como auditórios e salas de aulas convencionais, onde os alunos eram ensinados através do “modelo de transmissão” da aprendizagem (LONG; EHRMANN, 2005). Tal concepção está associada às memórias sensoriais e às respostas emocionais dos estudantes que vivenciaram esse tipo de educação. Mesmo após terem passado por estas experiências, eles continuam sendo afetados

comportamental e cognitivamente por essa percepção de ambiente de aprendizagem (GRAETZ, 2006).

Com o avanço das teorias educacionais, contudo, o ambiente físico de aprendizagem deixa de ser apenas uma dimensão restrita (um espaço formalmente dimensionado) para ser compreendido como uma extensão mais ampla. Dessa maneira, fica definido que o processo de aprendizagem está além da sala de aula (HERBERT, 2010). Por exemplo: sentado em uma sala de aula, debaixo de uma árvore, em frente à tela do computador, trabalhando com outras pessoas em uma mesa, no salão de uma residência, ou, simplesmente lendo um livro em uma janela, os alunos são absorvidos por informações ambientais (GRAETZ, 2006). Tal percepção sobre os ambientes físicos de aprendizagem deve-se ao entendimento de que os seres humanos, onde quer que estejam, têm a capacidade de aprender, por meio de suas experiências e reflexões (BRADBEER et al., 2017).

A noção de ambiente físico de aprendizagem também pode ser associada à estrutura física, equipamentos, tecnologias, ferramentas, estações de trabalho, áreas modulares (HANNAFIN; LAND, 1997) ou, ainda, como uma combinação de sistemas de educação formal e informal onde a aprendizagem ocorre dentro e fora das escolas (KUUSKORPI; GONZÁLEZ, 2011). O ambiente físico de aprendizagem torna-se, portanto, uma dimensão importante no processo de aprendizagem, sendo capaz de influenciar de maneira significativa o desenvolvimento da aprendizagem profunda dos alunos (HERBERT, 2010).

Ao ampliar as perspectivas sobre o ambiente de aprendizagem para além das paredes das salas de aulas das escolas, torna-se importante refletir sobre as questões psicológicas envolvidas na construção do conhecimento, analisando-se as interações entre os indivíduos e os ambientes de aprendizagem. Deste modo, o próximo tópico abordará a dimensão psicológica dos ambientes de aprendizagem.

2.3.2 Dimensão psicológica dos ambientes de aprendizagem

A dimensão psicológica dos ambientes de aprendizagem representa os estados emocionais em que os sujeitos se encontram para a realização de suas atividades, refletindo a perspectiva em que os indivíduos adquirem, organizam e utilizam o conhecimento (HANNAFIN; LAND, 1997).

Os estudos sobre a dimensão psicológica dos ambientes de aprendizagem oferecem contribuições oriundas de teorias psicológicas como: 1) behaviorismo, ao tratar da associação entre estímulo, resposta e reforço para desenvolvimento da aprendizagem; 2) psicologia cognitiva, ao contemplar os processos de aprendizagem associados a estímulos para a criação de significados e integrando novos conhecimentos aos já existentes, a fim de recuperá-los e utilizá-los; e 3) psicologia social cognitiva, ao englobar a relação entre contexto e conhecimento, abordando os aspectos de aprendizagem que são mediados socialmente (HANNAFIN; LAND, 1997). Um ambiente de aprendizagem seguro psicologicamente estimula o cérebro a funcionar perfeitamente, influenciando a maneira com que as informações são consolidadas e interpretadas pelos indivíduos (MORGAN; MORGAN; HALL, 2000).

Em um ambiente de aprendizagem onde se destacam a opressão ou a desvalorização dos estudantes, por sua vez, o cérebro bloqueia o funcionamento das funções cognitivas de *input*, integração, planificação, execução e *output*, as quais permitem o acesso às aprendizagens simbólicas e à resolução de problemas complexos (FONSECA, 2016). Assim, os indivíduos começam a se sentir inseguros e pensam que o seu aprendizado não é possível devido à dificuldade das tarefas (MORGAN; MORGAN; HALL, 2000). Nessas circunstâncias, possivelmente, terão seu aprendizado comprometido (MERRIAM; BROCKETT, 2007).

Um ambiente psicológico favorável à aprendizagem deve estimular as trocas entre professores e alunos, favorecendo o compartilhamento das emoções de modo positivo (MERRIAM; BROCKETT, 2007). Assim, as necessidades psicológicas dos estudantes servirão de base para sua automotivação, levando à integração com a sua personalidade individual e crescimento pessoal (MANOLIS et al., 2013).

Para que a dimensão psicológica seja favorável à aprendizagem dos adultos é importante conhecer o contexto social onde são desenvolvidas as relações entre esses estudantes, seus professores e colegas. Sendo assim, a próxima seção abordará a dimensão social dos ambientes de aprendizagem.

2.3.3 Dimensão social dos ambientes de aprendizagem

A dimensão social dos ambientes de aprendizagem tem como pressuposto que a interação é o caminho natural para as pessoas aprenderem (HILTZ, 1998). Através dessa dimensão, é possível refletir sobre como os indivíduos constroem significados

com base nas suas relações com o mundo físico e social (MERRIAM; BROCKETT, 2007).

Parte-se do entendimento que as interações sociais propiciam impulsos que dão início ao processo de aprendizagem, podendo ocorrer na forma de percepção, transmissão, experiência, imitação, atividade e participação, dentre outras. Assim, elas servem para a integração pessoal em comunidades, possibilitando a sociabilidade do indivíduo (ILLERIS, 2013).

Para Bandura (2001) a aprendizagem desenvolvida através dos esforços socialmente coordenados e interdependentes envolve: 1) maior atenção (uma vez que os fatores presentes podem aumentar ou diminuir a quantidade de atenção prestada); 2) retenção (pois inclui codificação simbólica, imagens mentais e organização cognitiva); e 3) reprodução (pois os alunos podem reproduzir as informações que recebem). Através dessas relações são desenvolvidas culturas de aprendizagem na forma de convívio entre as pessoas, as quais assumem formas variáveis e se alteram com o transcorrer do tempo (MERRIAM; BIEREMA, 2014).

A dimensão social da aprendizagem pode se desenvolver mais facilmente em atividades em grupo a partir de perspectiva da aprendizagem baseada em equipes, comunidades ou redes (TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2013). Essa forma estimula os indivíduos a refletirem sobre como os ambientes podem se ajustar aos objetivos de aprendizagem (VAN DEN BEEMT; VRIELING, 2016) e sobre como as interações sociais em grupo influenciam a aprendizagem profunda (KOLB; KOLB, 2005).

Segundo Kolb e Kolb (2005) o conhecimento desenvolvido através das interações sociais é transformado através das experiências vivenciadas pelos indivíduos e, assim, é criado e recriado o tempo todo através dos diálogos construídos nos ambientes de aprendizagem (KREIJNS; KIRSCHNER; JOCHEMS, 2003; LI; ARMSTRONG, 2015). Tais interações estimulam o compartilhamento de raciocínios e sentimentos, os quais podem gerar mais envolvimento com as tarefas e, conseqüentemente, a aprendizagem profunda (DAY, 2009).

O contexto social, no qual os indivíduos estão imersos exige cada vez mais participação ativa dos estudantes e dos professores nos processos de aprendizagem. Para refletir sobre os alcances da aprendizagem na vida das pessoas torna-se importante analisar a dimensão pedagógica dos ambientes de aprendizagem.

2.3.4 Dimensão pedagógica dos ambientes de aprendizagem

A dimensão pedagógica dos ambientes de aprendizagem concentra-se nas atividades, métodos e estruturas para a aquisição de conhecimentos pelos estudantes (HANNAFIN; LAND, 1997). Normalmente, é pensada para capacitar alguém a aprender algo através da orientação do professor ou instrutor, pelo tipo de conhecimento a ser desenvolvido, pela natureza do aprendiz ou pelo propósito do aprendizado (MERRIAM; BIEREMA, 2014). Ao tratar das ferramentas, recursos e estratégias pedagógicas para a aprendizagem (HANNAFIN; LAND, 1997), influencia a maneira como alunos e professores interagem no ambiente de aprendizagem.

A dimensão pedagógica envolve vários elementos: 1) as diversas teorias de aprendizagem (WONG, 2012); 2) os métodos de aprendizagem (WIHLBORG, 2009); 3) os estilos de aprendizagem (MANOLIS et al., 2013); e 4) os cenários em que os estudantes podem aprender (MANOLIS et al., 2013). Numa perspectiva mais ampla, engloba também as relações com o contexto de aprendizagem, sejam elas relacionadas à política, ao desenvolvimento econômico e aos impactos da internacionalização no ensino (WIHLBORG, 2009).

Esta dimensão tem sido associada às práticas e ao estilo de vida dos estudantes, uma vez que se preocupa com a formação de suas identidades (sempre mutáveis), tanto pelo consumo da experiência quanto pela postura de aprendizagem em relação à vida (USHER, 2013).

Neste sentido, é importante que os educadores sejam capazes de promover a autonomia na aprendizagem e o interesse dos alunos, através da adoção de metodologias de ensino adequadas aos seus estilos e aos contextos em que estão inseridos (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2008). Vale ressaltar, então, que uma abordagem mais vivencial relaciona-se a um aprendizado mais efetivo (KOLB; KOLB, 2005).

Após a caracterização dos ambientes de aprendizagem, a próxima seção do referencial teórico abordará, especificamente, os ambientes inovadores de aprendizagem.

2.4 AMBIENTES INOVADORES DE APRENDIZAGEM

Os ambientes inovadores de aprendizagem (AIAs) surgiram como uma resposta às “mudanças de perspectivas sobre o que constitui uma educação importante e apropriada [...] na sociedade contemporânea” (CLEVELAND; FISHER, 2014, p. 15). Eles são considerados novos ambientes socioespaciais, potencialmente melhores do que outros tipos de ambientes para a aprendizagem (OECD, 2013). O núcleo pedagógico é considerado o elemento-chave dos AIAs e é composto por quatro elementos: aprendentes, educadores, conteúdos e recursos (OECD, 2013).

Nestes ambientes, os educadores não são, necessariamente, professores. Muitos especialistas, adultos ou colegas podem ensinar ao lado dos educadores (OECD, 2013). Além disso, o ambiente de aprendizagem é considerado uma forma organizacional que abrange arranjos de aprendizagem para um grupo de alunos em um contexto e ao longo do tempo, o qual pode estar localizado em uma instituição escolar, por exemplo, mas não precisa, necessariamente, ser sempre em uma escola (ISTANCE; KOOLS, 2013a).

Os AIAs adotam a ideia de aprendizagem onipresente, onde as tecnologias digitais facilitam a aprendizagem tanto em contextos formais quanto informais, dentro e além das escolas ou salas de aula e ao longo do tempo (NELSON; JOHNSON, 2017). Utilizam abordagens de ensino flexíveis que priorizam o ensino colaborativo e a responsabilidade coletiva da aprendizagem entre alunos e educadores (NELSON; JOHNSON, 2017). Assim, professores, conteúdos e recursos estão interligados de uma maneira não comum às salas de aulas convencionais (ISTANCE; KOOLS, 2013a).

As pesquisas científicas sobre os ambientes inovadores de aprendizagem têm sido desenvolvidas em torno de três principais enfoques (“APÊNDICE E”): 1) estudos que enfatizam o **ambiente pedagógico** e os desdobramentos do uso de abordagens de ensino inovadoras (ADAMSON; BAILIE, 2012; BAETEN; DOCHY; STRUYVEN, 2008; IOANNOU; VASILIOU; ZAPHIRIS, 2015; NAZ; MURAD, 2017; NIEMI, 2009; PALADINO, 2008; STEFANOU et al., 2013); 2) pesquisas sobre a influência do **ambiente físico** destes espaços inovadores no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (CHE AHMAD; OSMAN; HALIM, 2013; CHOI; VANMERRIËNBOER; PAAS, 2014; CLEVELAND; FISHER, 2014; KARIIPPANON et al., 2017; MISHRA et al., 2013; NETZER; ROWE, 2010; PEACOCK; PRATT, 2011; SCHRITTESSER; GERHARTZ-REITER; PASEKA, 2014; ZITTER et al., 2011; ZHU, 2013); 3) e as questões relacionadas ao **ambiente social e psicossocial** dos ambientes inovadores

de aprendizagem (BAETEN et al., 2016; BOERSMA et al., 2016; DAHL; SETHRE-HOFSTAD; SALOMON, 2013; HUGERAT, 2016; MÄKELÄ; HELFENSTEIN, 2016; MAGEN-NAGAR; STEINBERGER, 2017). Uma síntese dos principais achados desses estudos, organizados a partir desses três enfoques, é descrita a seguir.

2.4.1 Ambiente pedagógico dos AIAs

Em ambientes de aprendizagens caracterizados pela inovação, rigor científico e complementados pela introdução do humor e da criatividade, como é o caso dos AIAs, o uso de metodologias de ensino colaborativas possibilita a promoção de uma aprendizagem mais significativa para os estudantes (PALADINO, 2008). Estas atividades podem acontecer através da facilitação ou mediação dos professores com o uso de abordagens de ensino multidisciplinares, muitas vezes em equipes, onde o foco da aprendizagem são os alunos e os diálogos contínuos com os artefatos, seres humanos e com o ambiente (BENADE, 2019; NIEMI, 2009).

Os AIAs podem oferecer práticas construtivas com potencial de ajudar na transformação pessoal e engajar os estudantes (ADAMSON; BAILIE, 2012a). O uso de estratégias de aprendizagem baseados em projetos e baseada em problemas possibilita maior autonomia para os estudantes desenvolverem as suas aprendizagens de forma autogerida (STEFANOU et al., 2013). Além disso, a interação entre ferramentas e espaços flexíveis permite que os alunos se envolvam em trabalhos colaborativos dentro e fora da sala de aula (IOANNOU; VASILIOU; ZAPHIRIS, 2015).

Para promover o ensino inovador, esses ambientes de aprendizagem precisam ser desenvolvidos com base nas diversas necessidades dos estudantes, como status financeiro, classe social, circunstâncias familiares, idade, experiência educacional anterior, ambições pessoais, religião, etnia, dentre outras (NAZ; MURAD, 2017).

Através de atividades de ensino que estimulam o engajamento dos alunos em tarefas práticas e criativas que fomentam o pensamento crítico, os AIAs promovem a aprendizagem com foco em questões globais e locais. O desenvolvimento dos AIAs oferece uma oportunidade para preparar alunos para o seu envolvimento em um mundo mediado tecnologicamente (REINSFIELD, 2019).

A transição de ambientes de aprendizagens tradicionais para ambientes de aprendizagem flexíveis possibilita que professores desenvolvam orientações mais

focadas, refinadas e responsivas às compreensões dos alunos e com isso melhorem seus relacionamentos e processos didáticos (TERRY; IMMS; HARTNELL-YOUNG, 2018). Também, é possível melhorar os ganhos de aprendizagem dos estudantes, uma vez que as mudanças no espaço físico possibilitam o desenvolvimento de pedagogias mais ativas e maiores níveis de diferenciação entre atividades de ensino (TERRY; IMMS; HARTNELL-YOUNG, 2018).

Che Ahmad, Osman e Halim (2013) identificaram uma relação positiva entre o aumento no desenvolvimento de técnicas de ensino mais recentes e o atendimento as necessidades dos professores em relação aos aspectos físicos do ambiente de aprendizagem. Os autores concluíram que nestas situações os professores podem ser capazes de ensinar de maneira mais eficaz e isso, por sua vez, pode melhorar a qualidade geral do ambiente de aprendizagem. Por outro lado, mesmo em ambientes inovadores de aprendizagem, onde muitas vezes é valorizado o espaço físico, os alunos podem ser resistentes a modelos pedagógicos inovadores (BAETEN; DOCHY; STRUYVEN, 2008).

É importante também compreender as influências do espaço físico dos AIAs na aprendizagem dos estudantes, abordada na próxima seção.

2.4.2 Ambiente físico dos AIAs

A associação entre tecnologias e ambiente físico presente nos AIAs facilita a aprendizagem na medida em que os professores podem combinar atividades teóricas e práticas em diferentes espaços (físico e online), possibilitar a transformação intelectual, emocional e incorporada dos estudantes e influenciar suas crenças e convicções básicas em relação aos conteúdos (NETZER; ROWE, 2010).

As tecnologias presentes nestes ambientes e os elementos de *design* podem impactar a aprendizagem autodirigida dos estudantes na medida que os conectam a recursos tecnológicos não disponíveis em espaços tradicionais de aprendizagem. Esses elementos podem interferir também na maneira como os estudantes gerenciam seus estilos de aprendizagem (MISHRA et al., 2013).

O tamanho, o conteúdo e o *layout* desses espaços de aprendizagem permitem mais interação entre professor-aluno-objeto do que em ambientes de aprendizagem formais (PEACOCK; PRATT, 2011). Assim, quando os espaços físicos são bem projetados, eles fornecem orientação adequada para que estudantes desenvolvam as

aprendizagens e para que professores facilitem as trocas entre alunos através de técnicas pedagógicas que valorizam a colaboração (ZITTER et al., 2011).

Para Kariippanon et al. (2017), o ensino diferenciado para a aprendizagem personalizada não é possível e nem eficaz nas salas de aula tradicionais e precisa ser acompanhado por espaços diferenciados. Os espaços de aprendizagem flexíveis oferecem uma gama de opções de mobiliário e *layout* que, juntamente com a pedagogia centrada no aluno, são percebidas positivamente pelos usuários desses espaços, o que gera maiores níveis de aprendizagem (ASINO; PULAY, 2019; KARIIPPANON et al., 2017).

A criação dos AIAs tem incentivado pesquisadores a buscar novas metodologias de pesquisa que possam ser usadas para avaliar a eficácia destas instalações educacionais (CLEVELAND; FISHER, 2014). Estudos têm apontado que apesar de existirem instrumentos que avaliam os ambientes de aprendizagem que valorizam as opiniões dos usuários, a maioria dessas ferramentas ainda se concentra nas características físicas do ambiente e não no alinhamento entre espaços e práticas, atividades e comportamentos educacionais desejados e opiniões dos alunos (CLEVELAND; FISHER, 2014).

Schrittesser, Gerhartz-Reiter e Paseka (2014) identificaram que, embora escolas tenham tentado instalar ambientes físicos de aprendizagem que poderiam ser classificados como inovadores, de acordo com os critérios da OCDE, essas inovações não tiveram impacto claro sobre como a aprendizagem ocorre, uma vez que os processos de aprendizagem subjetivamente significativos não foram incentivados e os padrões tradicionais de aprendizado continuam a dominar as lições. Dessa forma, os processos de diagnóstico contínuo das necessidades de alunos, docentes e equipe de suporte nos AIAs devem ser tratados como prioridade pelas escolas (ZITTER et al., 2011).

Para que tais processos ocorram da melhor maneira possível, é necessário compreender as questões relacionadas ao ambiente social e psicossocial destes ambientes.

2.4.3 Ambiente social e psicológico dos AIAs

Os AIAs enfatizam o contexto de identidade dos indivíduos e isso possibilita que o aprendizado ocorra de maneira socialmente envolvente e, assim, expanda a

compreensão dos estudantes através de experiências que se relacionam com o sentido de questionar de onde viemos, quem somos e para onde estamos indo (DAHL; SETHRE-HOFSTAD; SALOMON, 2013).

O clima social favorável destes espaços contribui para melhorar o interesse dos alunos, a motivação para aprender e possibilita aprender com os erros, sem sentir vergonha de perguntar ou errar, o que, conseqüentemente, leva a um maior desempenho dos estudantes (HUGERAT, 2016).

Os AIAs buscam integrar escola e trabalho em um único contexto de aprendizagem para desenvolver competências profissionais básicas e auxiliar na orientação vocacional dos estudantes. A adesão de atividades práticas reais possibilita que a aprendizagem cooperativa e aprendizagem significativa sejam estimuladas nestes ambientes (BOERSMA et al., 2016). Além disso, os relacionamentos sociais gerados através da aprendizagem cooperativa permitem que os estudantes tenham uma abordagem de aprendizagem profunda (BAETEN et al., 2016b).

Os AIAs também encorajam a amizade entre os estudantes e isso aumenta o interesse e o envolvimento na aprendizagem, promove a investigação de tópicos de estudo e desenvolve estudantes responsáveis e independentes. Assim, quanto mais amigáveis os alunos estão um com os outros, maiores os níveis de cooperação para executar tarefas, compartilhar ideias e criar produtos de aprendizagem conjuntos (MAGEN-NAGAR; STEINBERGER, 2017).

Os espaços de experiência criados pelos AIAs são uma alternativa para maior envolvimento das pessoas e, também, para incorporar aos espaços de pensamento a ideia de “experimentar” e “fazer” (DAHL; SETHRE-HOFSTAD; SALOMON, 2013). Além disso, estas estruturas apoiam o bem-estar, a colaboração, o lazer e o descanso dos indivíduos (MÄKELÄ; HELFENSTEIN, 2016).

Concluída a seção, a seguir serão apresentadas questões relativas às escolas criativas e inovadoras.

2.5 INDÚSTRIA CRIATIVA, ECONOMIA CRIATIVA E CIDADES CRIATIVAS

Nas últimas décadas, as mudanças econômicas e sociais fizeram com que empresas e governos passassem a reconhecer as ideias e a criatividade como um elemento extremamente essencial para a produção de bens e serviços (FLORIDA,

2014). Neste contexto, surgiu a expressão “indústria criativa”, a qual está associada aos movimentos ocorridos a partir dos anos 1990 na Austrália e na Inglaterra, onde o foco das atividades econômicas deixaram de ser apenas industriais e passaram a ser atividades intensivas em conhecimento (BENDASSOLLI et al., 2009; BLYTHE, 2001).

Na Austrália, a expansão das atividades identificadas como criativas remonta ao ano de 1994, através do anúncio do projeto “*Creative Nation*”, o qual sintetizava a então nova política cultural do governo federal australiano (ROWE et al., 2016). Já na Inglaterra, a expressão “*Creative Industries*” passou a ser usada no final da década de 1990 com o objetivo de ser uma política pública, com ênfase em potenciais retornos econômicos obtidos através de atividades e intervenções culturais (SERRA; FERNANDEZ, 2014).

A partir destes movimentos iniciais em torno da “indústria criativa”, várias outras nações passaram a adotar a nomenclatura em suas políticas de desenvolvimento cultural e criativo (FLORIDA, 2014). Neste sentido, pesquisas em torno do termo “economia criativa”, o qual é tido como um sistema econômico baseado na síntese entre economia, cultura, ciência e tecnologia, passaram gradualmente a serem reconhecidas por indivíduos e organizações, na medida em que estes compreenderam a criatividade como um motor que alimenta os processos do desenvolvimento econômico (UNCTAD, 2018).

Os setores integrantes da economia criativa são responsáveis pelas atividades produtivas que apresentam como processo principal um ato criativo gerador de valor simbólico, cultural e inovador (SERRA; FERNANDEZ, 2014). Estas atividades são responsáveis pela geração de riqueza cultural e econômica para as nações (FLORIDA, 2014). Em geral, estes setores tem como pontos em comum a forte produção de bens e conteúdos intangíveis, a necessidade de habilidades especiais da força de trabalho e a estreita relação com os avanços científicos e tecnológicos (SERRA; FERNANDEZ, 2014). Os profissionais e organizações que atuam neste setor são consideradas fontes de vantagem competitiva e de crescimento para as economias pós-industriais (MUZZIO; PAIVA JÚNIOR, 2014).

Normalmente, os trabalhadores criativos são motivados por questões internas e pessoais para trabalhar nestas empresas, ao invés de serem influenciados apenas pelo contexto político ou econômico em que estão inseridos (CHRISTOPHERSON, 2008). Contudo, pesquisas apontam, também, que há um foco excessivo na

meritocracia, nas baixas barreiras de entrada para novos profissionais, na aparência inclusiva, colaborativa, satisfatória e divertida do trabalho nesta área (MUNRO, 2017).

A partir da difusão dos conceitos de “indústria criativa” e “economia criativa”, as maiores economias mundiais começaram a enxergar a criatividade como diferencial competitivo e passaram a investir, em escala geométrica, na capacitação e no desenvolvimento das capacidades criativas dos indivíduos e de suas organizações (FIRJAN, 2016). Países que não possuíam muitos recursos minerais, como Eslováquia e outros países europeus, por exemplo, investiram no desenvolvimento de políticas públicas e no incentivo de negócios que priorizam o contexto cultural, social e geográfico, para assim gerar riqueza e oportunidades de emprego (VESELÁ; KLIMOVÁ, 2014).

No contexto brasileiro, o PIB da indústria criativa passou de 2,56% para 2,64% do total do PIB no período entre 2013-2015, representando um dos poucos setores que teve destaque diante do cenário econômico adverso (FIRJAN, 2016). No ano de 2015, o setor da indústria criativa gerou uma riqueza de R\$156,6 bilhões para a economia brasileira e empregava formalmente 851,2 mil profissionais criativos, com incremento de 0,1% em relação a 2013. Neste mesmo período, houve a extinção de 900 mil postos de trabalho no país, o que representa a redução de 1,8% dos trabalhos formais (FIRJAN, 2016).

No Brasil os setores da economia criativa, comumente, são distribuídos em 13 diferentes áreas: 1) arquitetura, 2) publicidade, 3) design, 4) artes e antiguidades, 5) artesanato, 6) moda, 7) cinema e vídeo, 8) televisão, 9) editoração e publicações, 10) artes cênicas, 11) rádio, 12) *softwares* de lazer, 13) e música (FIRJAN, 2016).

Segundo o relatório “*United Nations Conference on Trade and Development*” (Unctad) sobre economia criativa, publicado em 2018, o Brasil apresentou a maior taxa média de crescimento anual (24,80%) entre os anos de 2005 a 2014 para as exportações de artes visuais entre os países em desenvolvimento, confirmando a atual expansão do mercado brasileiro de artes, em particular da arte moderna (UNCTAD, 2018).

O relatório demonstrou também que, no Brasil, a economia criativa está prosperando através da interseção entre cultura, tecnologia, negócios e inovação, demonstrada pela proliferação de animações em 3D, pela produção de filmes de animação, pelo amplitude do parque de artes ao ar livre de Inhotim, pelo desenvolvimento de *clusters* de inovação como o Porto Digital em Recife, pela criação

da Secretaria da Economia Criativa pelo Ministério da Cultura, dentre outras ações (UNCTAD, 2018).

Além destes espaços, o Brasil possui, atualmente, nove cidades listadas na Rede de Cidades Criativas da UNESCO. São elas, Curitiba, Florianópolis, Santos, Brasília, João Pessoa, Salvador, Belém e Paraty. A Rede de Cidades Criativas da UNESCO (UCCN) foi criada em 2004 e tem como objetivo promover a cooperação com e entre as cidades que identificaram a criatividade como um fator estratégico para o desenvolvimento urbano sustentável (UNESCO, 2019).

O primeiro conceito de cidade criativa foi proposto por Landry e Bianchini (1995) e estava ligado ao reposicionamento das indústrias culturais e a regeneração do desenvolvimento urbano do Reino Unido no início dos anos 1990 (COMUNIAN, 2011). O foco inicial deste conceito estava nos possíveis retornos econômicos obtidos através das atividades e intervenções culturais (COMUNIAN, 2011). Este conceito de cidade criativa postulava que qualquer que fosse a forma de aplicação da criatividade na cidade, ela contribuiria positivamente. Assim, acredita-se que as cidades criativas facilitam o desenvolvimento de novas formas de interação entre indivíduos, proporcionando que estes encontrem soluções inovadoras para melhorar o espaço urbano onde vivem (GOMEZ; WARKEN; RODRIGUES, 2017).

Pesquisadores brasileiros têm investigado outros espaços urbanos onde a economia criativa vem se desenvolvendo nos últimos anos, como é o caso das cidades do Rio de Janeiro e Porto Alegre.

No Rio de Janeiro, a economia criativa assumiu importância ímpar no desenvolvimento da cidade nos últimos anos. As ações nesta área são voltadas para o estímulo da produção, comercialização, infraestrutura e treinamentos nas atividades criativas, principalmente, aquelas ligadas aos setores de cinema e TV (JESUS, 2017). Grandes eventos culturais como os desfiles das escolas de samba e festivais como o Rock in Rio, expõe internacionalmente a cidade, bem como seus bairros e atrações turísticas (JESUS, 2017). Outro fator importante para o desenvolvimento da economia criativa no Rio de Janeiro foram as parcerias entre governos federal e estadual para a realização de eventos como os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos em 2016, a revitalização de áreas da cidade, a criação do projeto “Rio Criativo”, a expansão de empresas com atuação na área e a internacionalização de produtos e serviços criativos, dentre outros (JESUS, 2017; MELLO; ZARDO, 2014; WANIS, 2014). Além

disso, a cidade recebeu o título de Patrimônio Mundial da Humanidade pela Unesco, o que fortalece ainda mais o setor da economia criativa.

Em Porto Alegre, a área da economia criativa é formada por profissionais e empresas que desenvolvem principalmente atividades de concepção de produtos originais (GARCIA, 2015). Muitas dessas empresas criativas são de pequeno porte e utilizam estratégias de criação autônoma de inovação ou adotam a adaptação e aquisição de inovações criadas por outras empresas ou mercados para se diferenciar e prosperar (GARCIA, 2016). Além disso, a cidade possui territórios considerados criativos espalhados em diferentes locais, como é o caso do bairro Cidade Baixa (CLOSS; OLIVEIRA, 2018) e do Distrito Criativo (O SUL, 2018), por exemplo. Estes locais possuem um conglomerado de bares, restaurantes, cafés, imóveis tombados pelo Patrimônio Histórico e Cultural de Porto Alegre e demais empresas que desenvolvem produtos e serviços com alto valor simbólico (CLOSS; OLIVEIRA, 2018).

Um ponto em comum entre as cidades criativas brasileiras é que elas estão buscando criar um “clima popular”, que é não apenas desenvolver ambientes favoráveis para o desenvolvimento de negócios criativos, com impostos mais baixos e regulamentação mínima, por exemplo. Mas sim, criar um ambiente aberto e receptivo para o desenvolvimento do potencial humano, dos novos talentos, de forma inclusiva e diversa (FLORIDA, 2014).

Acredita-se que tais ações possam potencializar a economia criativa como um dos setores com maior potencial para contribuir com o desenvolvimento dos indivíduos, como mecanismo da promoção de empregos e inovação e inclusão social, diversidade cultural e sustentabilidade (CLOSS; OLIVEIRA, 2018; UNCTAD, 2018) e assim, possibilitando que ela se torne ainda mais rentável e lucrativa (FLORIDA, 2014).

Concluída esta seção, a seguir será apresentado as questões relativas às escolas inovadoras e às escolas de atividades criativas.

2.6 ESCOLAS INOVADORAS E AS ESCOLAS DE ATIVIDADES CRIATIVAS

Um ponto característico das escolas inovadoras é que “as práticas realizadas podem ser diferentes, mas há vários princípios em comum levados a sério – a autonomia, a cooperação e a sustentabilidade são alguns deles” (GRAVATÁ et al., 2013). Além disso, outros elementos como ambiente, reflexão, realidade, professor,

flexibilidade e experimentação caracterizam as escolas inovadoras (GRAVATÁ et al., 2013). Tais questões são observadas em diferentes ambientes de aprendizagem de escolas e programas de educação inovadores ao redor do mundo, exploradas posteriormente.

A concepção de escolas inovadoras surgiu com o desenvolvimento das novas tecnologias de educação e comunicação as quais buscam articular criatividade e inovação para produção de ideias ou a resolução de problemas (SOUSA; BICA; MONTEIRO, 2014). A presença da criatividade na educação é considerada muito importante no trabalho docente e nas relações entre professor-aluno. Através da criatividade pode-se também desenvolver aspectos relacionados ao aumento ou estímulo do interesse dos alunos, a atribuição de significado ao conhecimento, a facilitação da aprendizagem e o atendimento às necessidades educativas individuais (OLIVEIRA; ALENCAR, 2012).

As escolas inovadoras podem ser caracterizadas como “microculturas” - contextos nos quais as práticas pedagógicas e culturais se fundem. Este conceito envolve quatro atributos principais sobre os ambientes de aprendizagem: 1) o saber; 2) a inserção social; 3) o mundo real; e 4) a formação de identidade normativa (TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2013).

Preocupadas em educar através do uso de novas formas de ensino-aprendizagem (GRAVATÁ et al., 2013), as escolas inovadoras introduzem em suas políticas e práticas novos métodos e pedagogias (envolvendo currículos mais flexíveis e diferentes teorias de aprendizagem) (ISTANCE; KOOLS, 2013; ZHU, 2013), aliados a espaços de aprendizagem que podem ser configurados de várias maneiras para facilitar o ensino, a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes (KARIIPPANON et al., 2017). Dessa maneira, possuem sua essência na co-construção do conhecimento (MAGEN-NAGAR; STEINBERGER, 2017), na medida em que combinam três fatores essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem inovadora: 1) tecnologia; 2) orientações pedagógicas; e 3) ambiente cultural (ZHU, 2013).

Além disso, normalmente utilizam como pano de fundo a teoria de aprendizagem experiencial (UNIVERSIA, 2016). Estratégias pedagógicas sob essa concepção enfatizam a aprendizagem através da experiência, isto é, o agir e o refletir sobre a ação (KOLB; KOLB, 2005; MANOLIS et al., 2013; SONAGLIO; GODOI; SILVA, 2013) o que pressupõe a interação, o envolvimento, a colaboração, a solução de problemas, o enfrentamento de dificuldades, a tomada de decisões e a reflexão em

relação às atividades e práticas desenvolvidas (ARPIAINEN; KURCZEWSKA, 2017; KOLB; KOLB, 2005).

Outra teoria que subsidia as estratégias de ensino adotadas nas escolas inovadoras é da aprendizagem transformadora, desenvolvida pelo sociólogo Jack Mezirow, que concebe essa aprendizagem como o processo pelo qual os indivíduos transformam modelos de referência problemáticos em modelos mais inclusivos, diferenciados, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de gerar ideias, opiniões e mudar ações (MEZIRROW, 2013). Tais modelos de referência são estruturas culturais e linguísticas que permitem aos adultos interpretar significados, atribuir coerência e significância às suas experiências. Além disso, moldam e delimitam percepções, a cognição e os sentimentos, predispondo as intenções, opiniões, expectativas e propósitos das pessoas (MEZIRROW, 2013).

Alguns exemplos de escolas inovadoras são descritos a seguir. A *Team Academy*, escola que surgiu na Finlândia, em 1993, voltada para jovens que buscam empreender na prática, criou espaços sem professores e sem provas, focados na aprendizagem através de times, sem deixar de lado os conhecimentos teóricos. Neste sentido, os próprios times constituem os ambientes de aprendizagem da *Team Academy*, os quais exploram o aprendizado além das portas da universidade (GRAVATÁ et al., 2013).

O *Sustainability Institute*, da África do Sul, utiliza diferentes espaços de aprendizagem para testar e promover a capacidade de dedicação dos alunos. Dentre as atividades propostas pela escola estão aprender teorias do mundo inteiro, realizar estudos de caso a partir de situações reais, debater assuntos polêmicos, praticar experiências emocionais, desenvolver peças de teatro, pintar quadros, produzir vídeos, cultivar alimentos, dentre outras (GRAVATÁ et al., 2013).

A *Kaospilot*, escola com sedes na Dinamarca e na Suíça, acredita que a “aprendizagem deveria combinar descoberta, prática, criação, performance e reflexão” (KAOSPILOT, 2018). A escola entende que pode criar ambientes de aprendizagem adequados para que as pessoas criativas se tornem líderes criativos e empreendedores. Assim, através da experimentação, exploração, experiência e do empreendedorismo, os alunos são desafiados a desenvolver novas perspectivas e aumentar o seu conhecimento e o de várias outras pessoas (KAOSPILOT, 2018).

A *Hyper Island*, instituição sueca com presença global, é reconhecida pelo desenvolvimento de experiências de aprendizagem que desafiam empresas e

indivíduos a crescerem e se manterem competitivos em um mundo cada vez mais digitalizado. A instituição oferece cursos imersivos e consultorias voltados para o aprimoramento de conhecimentos e habilidades de liderança e mudança, com foco no desenvolvimento de estratégias digitais, e-commerce, gerenciamento de dados, direção de arte, estudos sobre o comportamento do consumidor, dentre outros, através do desenvolvimento da autogestão e reflexão dos indivíduos (HYPER ISLAND, 2018). As metodologias de ensino e aprendizagem da *Hyper Island* enfocam o porquê, o como e o quê, através de atividades colaborativas em equipe. Os participantes dos cursos são desafiados a crescer pessoal e profissionalmente através do desenvolvimento de novas maneiras de pensar e aprender promovidos por uma comunidade animada e eclética de talentos e profissionais experientes de diferentes lugares do mundo (HYPER ISLAND, 2018).

A *The School of Life*, uma escola global com sede em Londres, está focada no desenvolvimento do pensamento inteligente e da reflexão por meio do aprimoramento da inteligência emocional dos indivíduos. A instituição oferece ambientes de aprendizagem que primam pela diversão e descoberta com o uso de metodologia própria. Assim, a escola oferece aulas, cursos intensivos, oficinas, atividades de consultoria e treinamento para indivíduos e empresas (THE SCHOOL OF LIFE, 2018). No Brasil, a *The School of Life* iniciou suas atividades em 2013, em São Paulo, oferecendo cursos e treinamentos para pessoas que buscam mudar de carreira, aprofundar e aprimorar relacionamentos, desenvolver resiliência e compaixão ou, apenas, saber lidar com mudanças (THE SCHOOL OF LIFE, 2018).

O conceito de “escola de atividades criativa”, originalmente, é um termo mercadológico, utilizado por escolas de origem nacional, baseado nos conceitos das escolas inovadoras e dos ambientes inovadores de aprendizagem difundidos internacionalmente na literatura sobre ensino e aprendizagem.

No Brasil, esse conceito surgiu, primeiramente, como uma alternativa para formação de recursos humanos da área da economia criativa como profissionais das áreas de Publicidade e Propaganda, Marketing e Design, dentre outras, através de cursos de extensão que ligavam as demandas do mercado às necessidades técnicas e humanísticas necessárias de serem desenvolvidas nestes profissionais (GASPARETTO, 2009).

Atualmente, as escolas de atividades criativas oferecem cursos variados sobre criatividade e geração de ideias, empreendedorismo criativo, gestão de projetos,

futurismo, liderança (PERESTROIKA, 2018), *design thinking*, *business design*, inovação social (ESCOLA DESIGN THINKING, 2018), produção de moda, marketing digital e *storytelling* (POLO CRIATIVO, 2018), dentre outros.

Algumas escolas estão se destacando por oferecerem cursos e metodologias de ensino e aprendizagem considerados inovadores no Brasil. Dentre as escolas com maior visibilidade no cenário nacional destacam-se: Perestroika, Escola Design Thinking, Laje e Escola São Paulo. Além destas, existem outras escolas com destaque regional como: Polo Criativo, Umbora , Caxias Criativa, 4ED e Rapideia. Uma breve síntese de suas propostas é descrita a seguir.

A Perestroika é uma escola de atividades criativas que possui sedes em cinco capitais brasileiras, além de oferecer cursos on-line e *in company*. A escola acredita que o ambiente de aprendizagem pode ser mais leve e divertido e, assim, criou sua metodologia própria denominada *Experience Learning*. A Perestroika oferece cursos dos mais diferentes assuntos com grande enfoque na área da economia criativa. Seu propósito é “ajudar a transformar o mundo num lugar mais criativo, subversivo, sensível e do bem” (PERESTROIKA, 2018).

A Escola Design Thinking, criada em 2012 na cidade de São Paulo/SP pelo laboratório de inovação Echos, tem como propósito formar uma nova geração de inovadores com impacto positivo e possibilidade de mudança na sociedade, através da colaboração, multidisciplinaridade, empatia, experimentação e interdependência (ESCOLA DESIGN THINKING, 2018). A escola acredita que espaços de aprendizagem adequados facilitam o desenvolvimento do processo criativo. Por meio da construção e compartilhamento de notas e ideias, os ambientes de aprendizagem servem como uma “memória de curto prazo” para os projetos desenvolvidos pelos alunos (ESCOLA DESIGN THINKING, 2018).

A Laje é uma escola com sede no Rio de Janeiro/RJ que tem como objetivo fortalecer o ecossistema de inovação do Brasil. Para tanto, acredita que a educação deve ser desenvolvida através dos princípios da interdisciplinaridade, da divergência, da cocriação, da capacitação e da transformação. A metodologia de ensino utilizada tem como foco a prática e o impacto social através do desenvolvimento de projetos aplicados em parceria com instituições sem fins lucrativos e negócios sociais (LAJE, 2018a). A escola oferece cursos de liderança, *storytelling*, *design thinking*, marketing digital, dentre outros. Além disso, desenvolve projetos *in company* e consultorias em marketing, design e gestão de pessoas (LAJE, 2018).

A Escola São Paulo tem como objetivo ser “um espaço de compartilhamento de experiências e de conhecimento”. A escola adota uma metodologia que privilegia a democracia e promove a reflexão e o diálogo entre educadores e alunos possibilitando, assim, a construção de novos caminhos pessoais e profissionais (ESCOLA SÃO PAULO, 2018). Segundo a escola, os indivíduos devem ter a capacidade de escolher o que querem ser, onde querem ser e como querem ser. Neste sentido, as ideias são vistas como importantes mecanismos capazes de superar os dogmas e os manuais de instrução (ESCOLA SÃO PAULO, 2018).

A Polo Criativo é uma escola de atividades criativas com sede no Rio de Janeiro que utiliza metodologia de ensino focada na prática das atividades. Seus cursos são oferecidos para profissionais das áreas de Marketing, Moda, Design, Artes, Comunicação, Inovação, entre outras, e para pessoas que fazem da criatividade um *hobby*. Em sua atuação, oferece cursos livres de curta duração e cursos de formação profissional de longa duração, com uma programação diversa e temas variados (POLO CRIATIVO, 2018).

A Umbora é uma escola de atividades criativas com sede em Fortaleza que tem a missão de “inspirar as pessoas para a descoberta de novos caminhos, por meio de um jeito diferente de sentir, pensar e agir”. A escola acredita que o caminho do aprendizado deve ser trilhado de forma leve e satisfatória, capaz de causar experiências úteis, despertar emoções e o prazer de reaprender a aprender (UMBORA, 2018). A escola oferece cursos de criatividade e inovação, design thinking, futurismo, liderança, empreendedorismo inovador, dentre outros, para pessoas e empresas.

A Caxias Criativa, escola de atividades criativas de Caxias do Sul/RS, oferece cursos voltados para o desenvolvimento de habilidades do futuro, inovações disruptivas e cultura do empreendedorismo (CAXIAS CRIATIVA, 2018). A escola oferece programas de imersão para pessoas e consultorias e treinamentos *in company* para empresas. A metodologia utilizada prioriza a “mão na massa” e o “por quê”. Dessa forma, a escola oferece novas formas de pensar e ver o mundo para que pessoas e empresas sejam capazes de crescer e alavancar seus resultados profissionalmente (CAXIAS CRIATIVA, 2018).

A 4ED, Escola de Design de Porto Alegre/RS, utiliza uma metodologia própria de aprendizado baseada em quatro pilares: aprender, pesquisar, desenvolver e produzir. Durante este processo os alunos são estimulados a criar e a desenvolver

habilidades práticas voltadas para o que querem aprender, a buscar referências e inspirações, a analisar projetos já desenvolvidos, a colocar ideias em prática, a desenvolver e transformar ideias em negócios, e, por fim, a desenvolver peças, produtos, mobiliários, dentre outros, para disponibilizá-los ao mercado (4ED ESCOLA DE DESIGN, 2018).

Já a Rapideia é uma escola criativa de Belo Horizonte/MG que tem como objetivo formar uma legião de pessoas criativas no Brasil. A metodologia adotada pela escola prioriza o desenvolvimento do conhecimento disruptivo, divertido e funcional. Os cursos desenvolvidos pela escola são indicados para estudantes, profissionais, empresários de todas as áreas e pessoas interessadas em desenvolver a criatividade. Além disso, a escola oferece cursos presenciais em diferentes regiões do Brasil, buscando oferecer seu ambiente inovador de aprendizagem ao maior número de pessoas possíveis (RAPIDEIA, 2018).

As escolas de atividades criativas são consideradas importantes agentes promotores da aprendizagem experiencial a partir do momento em que: suas práticas são voltadas para a atenção individualizada dos alunos; existem conexões entre a escola e o mundo a seu redor; há incentivo do pensamento crítico, raciocínio lógico e capacidade de resolver problemas; e, também, existe investimento contínuo em abordagens pedagógicas diversificadas (UNIVERSIA, 2016).

O propósito destas escolas vai além de oferecer cursos para pessoas e consultorias empresariais. A metodologia experiencial, predominantemente adotada por essas escolas, possibilita transformar os ambientes de aprendizagem em *global's mindsets* de negócios ou *hubs* de inovação (ESCOLA DESIGN THINKING, 2018; LAJE, 2018; PERESTROIKA, 2018).

O conceito de *global mindset* engloba a noção de agir local, mas com um pensar global, e está relacionado com a capacidade de se pensar em um mundo complexo, com culturas diferentes e com como se movimentar, agir e interagir nesse cenário tão diverso e tão complexo (FLEURY, 2011). Já a palavra “*hub*”, na linguagem tecnológica, se refere a uma peça central que recebe os sinais transmitidos pelas estações e os retransmite para todas as demais. Em se tratando dos ambientes físicos, os *hubs* são caracterizados como lugares propícios para encontros de pessoas que interagem, criam, empreendem e trabalham juntas (FORSTER, 2016).

Neste sentido, acredita-se que as escolas de atividades criativas sejam capazes de promover o que Mezirow (1996) chama de uma “mudança estrutural forte

e suficiente” capaz de fazer com que os alunos mudem seus quadros de referência e, assim, sua visão de mundo, seus relacionamentos e interações com o ambiente (MEZIROW, 1978; MEZIROW, 1996).

Por fim, acredita-se que os ambientes de aprendizagem possuem papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem em escolas criativas e inovadoras. Eles podem ser considerados grandes facilitadores das práticas e das trocas de experiências entre educadores e estudantes na medida em que a atmosfera criada permite incentivar a autonomia e a reflexão por parte de todas as pessoas que integram a escola (CHAGAS, 2016).

Concluído o capítulo de revisão teórica, o próximo capítulo abordará as questões relativas aos procedimentos metodológicos adotadas neste estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo aborda os procedimentos metodológicos que foram adotados neste estudo. Nas próximas seções serão apresentados: a abordagem metodológica e o delineamento da pesquisa, o tipo de estudo, a fase qualitativa exploratória, a fase quantitativa descritiva, os critérios de inclusão e exclusão dos participantes e as questões éticas.

3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA E DELINEAMENTO DA PESQUISA

O uso de métodos mistos é considerado o mais adequado para as pesquisas sobre ambientes de aprendizagem (JOHNSON; MCCLURE, 2004), uma vez que visam aproveitar os pontos fortes e minimizar as fraquezas associadas a diferentes métodos de pesquisa (JOHNSON; MCCLURE, 2004), representando o mais alto grau de integração ou combinação entre os enfoques qualitativo e quantitativo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

O delineamento da pesquisa estabelece a estrutura conceitual na qual a pesquisa será conduzida, determinado as balizas para a coleta, mensuração e análise dos dados; o planejamento; e a operacionalização do estudo (MALHOTRA, 2012). Seguindo os parâmetros apresentados por Johnson e McClure (2004), este estudo será realizado através de dois enfoques: qualitativo e quantitativo.

O enfoque de pesquisa qualitativa é baseado em um esquema indutivo que se preocupa em estudar as experiências dos indivíduos em relação aos ambientes em que eles se inserem (FLICK, 2009). Por isso, a pesquisa qualitativa não tem a pretensão de medir numericamente os fenômenos estudados, nem utiliza análises estatísticas para generalizar os resultados de sua pesquisa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

O enfoque quantitativo, por sua vez, se fundamenta em um esquema dedutivo e lógico, ao propor medição padronizada e numérica e ao utilizar a análise estatística através de amostras representativas (MALHOTRA, 2012).

A próxima seção detalhará as questões relativas ao tipo de estudo adotado.

3.2 TIPO DE ESTUDO

Com base nos objetivos propostos, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso coletivo, transversal, de cunho exploratório e descritivo.

Stake (2005) identifica três tipos de estudos de caso: 1) intrínseco: que busca o melhor entendimento de um caso específico; 2) instrumental: quando um caso específico de interesse e que serve de apoio é examinado, principalmente em busca de informações sobre um tema; e 3) coletivo: quando se trata de estudo instrumental estendido a múltiplos casos. Neste sentido, esta pesquisa se enquadra enquanto um estudo de caso coletivo, uma vez que foram estudados dois casos com o objetivo de fazer uma melhor análise e, conseqüentemente, uma melhor compreensão e teorização do problema estudado (STAKE, 2005).

Para Sampieri, Collado e Lucio (2006) as pesquisas transversais coletam informações sobre os fatos apenas uma única vez, em um único tempo. Estas pesquisas tem como objetivo descrever variáveis e analisar sua incidência e inter-relação em dado momento, ou, ainda, descrever comunidades, eventos, fenômenos ou contextos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). As pesquisas transversais se dividem em três: exploratórias, descritivas e correlacionais (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Neste estudo serão desenvolvidas uma etapa de pesquisa exploratória e uma descritiva.

Os estudos exploratórios buscam examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado ou que é motivo de muitas dúvidas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Além disso, as pesquisas exploratórias geralmente determinam tendências, identificam áreas, ambientes, contextos e situações de estudo a serem estudadas mais rigorosamente. Neste sentido, ao se considerar que estudos sobre ambientes de aprendizagem ainda são incipientes em território nacional, sobretudo, em escolas não convencionais, justifica-se o desenvolvimento de uma fase exploratória antecedendo a pesquisa descritiva.

As pesquisas descritivas, por sua vez, descrevem as características de um fenômeno ou de uma população ou, ainda, por relacionar variáveis (GIL, 2002). Elas medem, avaliam ou coletam dados sobre diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno a ser pesquisado (MALHOTRA, 2012). Assim, pretendem verificar como é e como se manifesta determinado fenômeno (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

Neste estudo, foram incluídas duas “escolas de atividades criativas” brasileiras, com sedes na cidade do Rio de Janeiro/RJ, que foram escolhidas em função de sua relevância no cenário nacional, por aceitarem participar das duas etapas da pesquisa (qualitativa e quantitativa), pela disponibilidade e conveniência do pesquisador para realizar a pesquisa em seus espaços e por serem escolas reconhecidas pelo mercado como ambientes de aprendizagem que oferecem cursos com potencial de: a) influenciar positivamente a carreira dos alunos; e, b) favorecer o desenvolvimento da criatividade e da inovação nas organizações, pessoas e instituições.

As demais escolas de atividades criativas brasileiras foram excluídas deste estudo em função das limitações de tempo, de recursos financeiros para operacionalização do estudo ou após a recusa formal da instituição.

De modo a manter o sigilo dos dados e a integridade dos participantes do estudo, optou-se por adotar as nomenclaturas escola “A” e escola “B”.

A seguir, são detalhadas as duas fases da pesquisa, a primeira qualitativa exploratória e a segunda, quantitativa descritiva.

3.3 ETAPA QUALITATIVA EXPLORATÓRIA DO ESTUDO

A pesquisa qualitativa envolve um conjunto de práticas interpretativas e materiais que permitem ao pesquisador analisar os fatos em seus contextos naturais e entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhe atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2005). Esta fase foi realizada através de entrevistas individuais em profundidade com professores, coordenadores dos cursos e estudantes da escola “A” e “B”.

As entrevistas em profundidade tiveram o intuito de compreender as experiências atribuídas pelos entrevistados à temática do estudo (MALHOTRA, 2012).

O instrumento de pesquisa utilizado foi um roteiro semiestruturado, o qual permite alterar a ordem das questões de acordo com a direção das entrevistas realizadas pelo pesquisador e a possibilidade de incluir novas questões que não tinham sido previstas inicialmente (GIL, 2002).

Os roteiros de entrevistas (apêndices “A” e “B”) foram construídos tendo como base a revisão de literatura sobre ambientes de aprendizagem realizados no Brasil e no exterior e inspirado nos roteiros dos estudos realizados por pesquisadores como Bradbeer et al. (2017), Hannafin e Land (1997) e Silva (2016). Além disso, foram

incluídas questões sobre os fatores individuais que influenciam a aprendizagem profunda dos alunos, baseadas no estudo desenvolvido por Warburton (2003) e questões relacionadas ao perfil dos respondentes.

Esta fase do estudo utilizou a saturação dos dados como critério para a realização de novas entrevistas e definição da amostra final (FLICK, 2009).

Nesta etapa da pesquisa qualitativa, primeiramente, as entrevistas foram transcritas e posteriormente submetidas à análise de conteúdo, definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise das entrevistas foi feita a partir de um sistema de categorias definidas *a priori* à coleta dos dados (BARDIN, 2011), com base no referencial teórico. Sendo assim, as categorias foram as seguintes: 1) fatores individuais; 2) conteúdo dos cursos; 3) dimensão física do ambiente de aprendizagem; 4) dimensão psicológica do ambiente de aprendizagem; 5) dimensão social do ambiente de aprendizagem; 6) dimensão pedagógica do ambiente de aprendizagem; e 6) oportunidades, facilidades e dificuldades de aprendizado.

4.4 PARTICIPANTES DA ETAPA QUALITATIVA

Na escola “A” participaram das entrevistas cinco alunos e quatro professores que realizaram cursos ou conduziram aulas no ano de 2018. A seleção dos entrevistados se deu através de contatos via *e-mail* e *Whats App*, levando em consideração a ordem aleatória dos contatos disponibilizados pelos participantes dos cursos, além da disponibilidade para as entrevistas. Os alunos responderam o questionário “*R-SPQ-2F*” e deixarem seus dados para contato posterior. Já os professores, disponibilizaram seu contato diretamente para o pesquisador.

Os indivíduos que não responderam após cinco tentativas de contato foram excluídos da lista de potenciais participantes da entrevista. Buscou-se alunos e professores que tinham participado de diferentes cursos para garantir a maior diversidade de respostas possível. O “Quadro 1” apresenta as informações sobre os entrevistados da escola “A”.

Quadro 1- Informações dos entrevistados – Escola “A”								
Entrevista do	Código de identificação	Nível de escolaridade	Idade	Atuação profissional	Curso	Data da entrevista	Duração	Condução da entrevista
Estudante 1 da escola “A”	EA1	MBA	30 anos	Gestor de TI	Liderança	04/12/2018	38min	Online
Estudante 2 da escola “A”	EA2	Especialização	40 anos	Psicóloga	Liderança	09/01/2019	42min	Presencial
Estudante 3 da escola “A”	EA3	MBA	33 anos	Consultora	Liderança	17/01/2019	1h16min	Online
Estudante 4 da escola “A”	EA4	MBA	30 anos	Gestor de RH	Branding	12/03/2019	49min	Online
Estudante 5 da escola “A”	EA5	Estudante de graduação.	21 anos	Empreendedor	Branding	15/03/2019	1h10min	Online
Professor 1 da escola “A”	PA1	Graduação	26 anos	Gerente de produção e professor	Liderança	22/10/2018	1h02min	Online
Professor 2 da escola “A”	PA2	Doutorado	35 anos	Coordenador dos cursos e professor	Liderança, Branding e Inovação.	25/02/2019	58min	Online
Professor 3 da escola “A”	PA3	MBA	36 anos	Diretor da escola e professor	Liderança, Branding e Digital	26/02/2019	1h05min	Online
Professor 4 da escola “A”	PA4	Mestrado	30 anos	Professora	Liderança, Branding, Inovação	05/03/2019	56min	Online

Na escola “B” participaram das entrevistas 6 estudantes e quatro professores, sendo 3 homens e 8 mulheres, que realizaram cursos ou conduziram aulas na escola “A” no ano de 2018. A seleção dos entrevistados se deu através de contatos via *e-mail* e *Whats App* levando em consideração a ordem aleatória dos contatos disponibilizados pelos participantes dos cursos, além da disponibilidade para as entrevistas. Os alunos responderem ao questionário “*R-SPQ-2F*” e deixarem seus dados para contato posterior. Já os professores, disponibilizaram seu contato diretamente para o pesquisador.

Os indivíduos que não responderam após cinco tentativas de contato foram excluídos da lista de potenciais participantes da entrevista. Buscou-se alunos e professores que tinham participado de diferentes cursos para garantir a maior diversidade de respostas possíveis. O “Quadro 2” apresenta as informações sobre os entrevistados.

Quadro 2- Informações dos entrevistados – Escola “B”								
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Entrevista do	Código de identificação	Nível de escolaridade	Idade	Atuação profissional	Curso	Data da entrevista	Duração	Condução da entrevista
Estudante 1 da escola "B"	EB1	Graduação	28 anos	Analista de marketing	Marketing Digital	05/01/2019	42min	Online
Estudante 2 da escola "B"	EB2	Nível técnico	26 anos	Empreendedora	Design de moda	07/02/2019	59min	Online
Estudante 3 da escola "B"	EB3	Graduação	32 anos	Bancário	Marketing Digital	19/02/2019	41min	Online
Estudante 4 da escola "B"	EB4	Graduação	27 anos	Jornalista	Marketing Digital	22/02/2019	1h06min	Online
Estudante 5 da escola "B"	EB5	Mestrado	36 anos	Consultora	Design de experiências	20/03/2019	1h07min	Online
Estudante 6 da escola "B"	EB6	Especialização	32 anos	Jornalista	Design de moda	22/03/2019	51min	Online
Professor 1 da escola "B"	PB1	Mestrado	38 anos	Consultora de Inovação e Professora	Marketing Digital, Design de Experiências	29/01/2019	52min	Online
Professor 2 da escola "B"	PB2	Mestrado	32 anos	Professor	Design de moda	25/02/2019	1h02min	Online
Professor 3 da escola "B"	PB3	MBA	35 anos	Consultora de marketing e Professora	Marketing Digital	05/03/2019	1h11min	Presencial
Professor 4 da escola "B"	PB4	MBA	38 anos	Coordenador dos cursos	Coordenação dos cursos da escola.	11/03/2019	1h17min	Online
Professor 4 da escola "B"	PB5	MBA	40 anos	Professora	Design de moda, produção de moda.	17/03/2019	59min	Online

A próxima seção apresentará o método da fase quantitativa deste estudo.

3.5 ETAPA QUANTITATIVA DESCRITIVA DO ESTUDO

Neste estudo também foi realizada uma pesquisa quantitativa descritiva, que se caracteriza pela quantificação dos dados e posterior realização de análises estatísticas (MALHOTRA, 2012).

Esta etapa foi realizada por meio de uma *survey*. Essa modalidade utiliza a interrogação direta de pessoas ou grupos de pessoas sobre o assunto que se deseja conhecer. Num primeiro momento, as pessoas são questionadas e, depois, suas

respostas são tratadas por meios quantitativos para que sejam obtidas conclusões (GIL, 2002).

O instrumento de pesquisa utilizado nesta fase foi o “*The Revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*” (Apêndice “C”) proposto por Biggs, Kember e Leung (2001). Este instrumento foi validado no contexto brasileiro por Godoy (2009). O questionário possui 20 itens distribuídos em duas escalas, sendo uma de abordagem profunda da aprendizagem (DA) e outra de abordagem superficial da aprendizagem (SA).

As escalas deste instrumento são do tipo *Likert*, as quais permitem medir as atitudes e conhecer o grau de conformidade do entrevistado com as afirmações propostas, em cinco níveis, sendo o número 1 para medir total desacordo do respondente e o número 5 o total acordo com a afirmativa (DALMORO; VIEIRA, 2013).

Cada escala possui duas subescalas compostas de cinco itens cada, sendo duas referentes à motivação e duas à estratégia de aprendizagem, sendo elas: motivação profunda (DM); estratégia profunda (DS); motivação superficial (SM); e estratégia superficial (SS) (GODOY, 2009), totalizando 20 questões. Complementarmente, foram incluídas mais 6 questões para identificar o perfil dos respondentes.

O questionário *R-SPQ-2F* foi utilizado para avaliar as abordagens de aprendizagens dos estudantes das escolas “A” e “B” e foi coletado através de um questionário físico impresso e do uso de um formulário *on-line* do *Google Forms*.

A fase quantitativa da pesquisa utilizou amostra não probabilística por conveniência, a qual possibilita oferecer boas estimativas das características da população com a utilização das unidades amostrais a cargo do pesquisador, sendo os participantes normalmente escolhidos por se encontrarem em determinado lugar e momento (MALHOTRA, 2012).

Considerando que o tamanho da amostra é importante para o nível de confiabilidade dos dados e que resulta de aspectos como tamanho da população, nível de confiança e erro permitido (MALHOTRA, 2012), este estudo obteve respostas de 96 estudantes na escola “A” e 100 estudantes na escola “B”.

Na etapa da pesquisa quantitativa, os dados e informações provenientes dos questionários foram transferidos para o Programa *Microsoft Excel* (2016). Para a análise quantitativa dos dados foi utilizado o *Software Statistical Package for the*

Social Sciences (SPSS). As técnicas utilizadas para a análise dos dados quantitativos foram a estatística descritiva e a análise inferencial não-paramétrica.

A estatística descritiva permite organizar, descrever, analisar e interpretar dados resultantes de uma pesquisa por meio de quadros, gráficos e indicadores numéricos (MALHOTRA, 2012). Para Gil (2002) a estatística descritiva é um conjunto de técnicas e de regras que resumem as informações coletadas sobre uma amostra ou população, sem distorção ou perda de informação.

A estatística não-paramétrica, por sua vez, representa um conjunto de ferramentas de uso mais apropriado em pesquisas onde não se conhece bem a distribuição e os parâmetros da amostra. Ela não requer a suposição de que a população está distribuída em forma de curva-normal (MALHOTRA, 2012).

Neste estudo utilizou-se o teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis que é aplicado quando estão em comparação três ou mais grupos independentes e a variável deve ser de mensuração ordinal. Este teste indica se há diferença significativa entre os grupos. O teste avalia uma hipótese nula, que consiste na igualdade dos grupos testados, com um determinado nível de significância. Se a hipótese nula for aceita os grupos não diferem, se a hipótese nula for rejeitada os grupos possuem diferenças significativas (MALHOTRA, 2012). Foi atribuído um nível de significância de 5%, o que significa que o nível de confiança é de 95%. Os dados serão apresentados através de tabelas e gráficos do tipo *boxplots*.

Os gráficos do tipo *boxplots* são conhecidos também como “diagramas de caixas” e são usados para apresentar os valores máximo, mínimo, mediana, primeiro e terceiro quartil de uma determinada variável (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Além disso, os *boxplots* são utilizados para demonstrar a tendência central, a dispersão (observações entre o primeiro e o terceiro quartil), e os dados que apresentam valores extremos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

A próxima seção apresentará as questões éticas deste estudo.

3.6 QUESTÕES ÉTICAS

Todos os indivíduos convidados a participar do estudo receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice “D”), via e-mail ou impresso, onde constam informações da pesquisa, como objetivo, justificativa, possíveis riscos

e benefícios, garantias de sigilo, anonimato e formas de uso das informações. Também foram disponibilizados os contatos do pesquisador e da Instituição proponente.

Ficou assegurada a livre participação e a possibilidade de retirada do consentimento, a qualquer momento, pelo sujeito participante, sem qualquer tipo de prejuízo com o pesquisador ou com a Instituição.

Concluído o capítulo sobre os procedimentos metodológicos, a próxima seção apresentará os resultados e a discussão dos dados deste estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos dados da etapa qualitativa e quantitativa dos dois casos estudados: escola “A” e escola “B”.

4.1 CASO 1: ETAPA QUALITATIVA ESCOLA “A”

Esta seção apresenta e discute os dados coletados através de entrevistas semiestruturadas conduzidas com estudantes e professores da escola “A”. O ponto de partida para a análise foi a caracterização dos dados de modo a analisar a influência dos fatores individuais e dos conteúdos dos cursos na aprendizagem; Depois, buscou-se descrever e analisar as dimensões físicas, psicológicas, sociais e pedagógicas do ambiente de aprendizagem; e identificar e analisar oportunidades, facilidades e dificuldades de aprendizado fornecidos pela escola “A”.

4.1.1 Caracterização da escola “A”

A escola “A” foi fundada em 2015, no Rio de Janeiro, e oferece cursos nas modalidades livres de curta duração para pessoas e empresas (entre 2 e 96 horas) e consultorias para empresas e instituições de ensino sobre inovação, novas formas de trabalho, *design*, marketing, liderança, *branding*, entre outros.

A instituição tem como propósito oferecer formação e soluções de negócios ágeis e abertas para que pessoas e organizações prosperem a partir de seus propósitos e cresçam com as mudanças do mundo moderno.

4.1.2 Fatores individuais: escola “A”

Os estudantes entrevistados descreveram que, entre suas motivações para realizar cursos na escola “A”, estiveram a busca do aprimoramento de suas habilidades de liderança através de cursos que oferecessem conteúdos diferenciados, dinâmicos e o aprendizado de ferramentas de gestão (EA1, EA3). Estes elementos são descritos na literatura como responsáveis pelo crescimento das escolas de atividades criativas no Brasil nos últimos anos (CHAGAS, 2016; GASPARETTO, 2009; UNIVERSIA, 2016). Muitas dessas escolas oferecem cursos voltados para o desenvolvimento das capacidades técnicas e humanísticas necessárias para atuação dos profissionais da indústria criativa e áreas afins (GASPARETTO, 2009; GRAVATÁ et al., 2013).

Ademais, os primeiros relatos sobre motivação para aprender vão ao encontro do fato de que líderes e gestores estão cada vez mais buscando cursos de educação gerencial de curta duração ou da “modalidade livre” em ambientes inovadores de aprendizagem (TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2013), em contraponto à formação executiva tradicional, através de cursos de MBA, por exemplo (BOFF et al., 2018). As motivações dos estudantes para realizar cursos na escola “A” são ilustradas na fala de EA1, a seguir:

EA1: “Basicamente eu estava procurando um curso para aprimorar as minhas habilidades de liderança, porque hoje eu sou um líder de equipe na empresa. Eu achei o conteúdo programático da escola ‘A’ diferenciado e eu optei por fazer este curso para aprimorar as minhas habilidades do dia a dia na empresa”.

Também, foi possível identificar aspectos associados às “novas tendências do trabalho”, “carreira”, e aos conceitos de “futurismo” e “*branding*” (EA4). Este discurso está alinhado às propostas de ensino adotadas pelas escolas de atividades criativas que buscam responder aos crescentes questionamentos em torno do ambiente competitivo da economia digital no chamado mundo VUCA, onde organizações devem adaptar suas estruturas para corresponder às mudanças rápidas e aos cenários mais complexos (COUSINS, 2018). Tais perspectivas são visíveis na fala a seguir:

EA4: “Algumas coisas me motivaram [...] Mas, acho que foi muito mais a questão de carreira. Eu trabalhava em uma empresa de consultoria e saí desta empresa para um cargo de RH. Foi mais no sentido de aprender qual é o nosso

papel hoje em dia, como está ocorrendo as novas formas de trabalho, futurismo, *branding* e tal”.

Distintas percepções acerca das *expertises* e conhecimentos prévios individuais dos estudantes foram observadas. Houve quem considerou ter conhecimentos prévios suficientes para realizar os cursos, os quais envolviam suas formações acadêmicas, experiências de trabalho atual e anteriores (EA1). Por outro lado, teve quem revelou possuir conhecimentos básicos sobre o tema quando buscou o curso na escola “A” e que suas limitações envolviam tanto aspectos de conteúdos acadêmicos como os conhecimentos práticos (EA5).

Biggs (1987) alerta para o fato de que quando os conhecimentos prévios dos alunos são inadequados ou baixos, os estudantes são mais propensos a adotar abordagens superficiais de aprendizagem. Vale destacar, também, que o conhecimento e as experiências anteriores podem impactar na maneira como os estudantes vão se relacionar com o conteúdo apresentado (SANTOS; ALCARÁ; ZENORINI, 2013). Assegurar que a turma seja composta por estudantes com diferentes experiências e *expertises* pode garantir que o aprendizado se torne relevante para todos (WARBURTON, 2003).

Os relatos dos estudantes sobre seus diferentes conhecimentos prévios e *expertises* são descritos nas falas que se seguem:

EA1: “Sim, então, eu considero que tinha conhecimentos prévios adequados até por ter um graduação, um MBA e já ter feito outros dois cursos na área antes. Além disso, no dia a dia na empresa eu já estou há quase três anos desempenhando este papel [...]. Uma série de informações que foram apresentadas no curso eu já conhecia e outras eu vi pela primeira vez ou vi de uma forma diferenciada que mostrou que aquele conhecimento pode ser explorado de outras formas, né?”

EA5: “Então, eu tinha um conhecimento muito básico sobre o tema do curso. Eu sempre via o termo *branding* como apenas gestão de marcas, manutenção de marcas. Eu só tinha duas capacitações de 2 horas cada uma sobre o tema. Eu acho que eu tinha entre 4 e 5% do conhecimento que a gente aprendeu lá”.

Contrapondo, em parte, o que foi apresentado pelos estudantes, os professores entrevistados defenderam que a grande maioria dos estudantes da escola “A” possuíam *expertises* e conhecimentos prévios adequados para realizar os cursos (PA1; PA3). Segundo eles, os conhecimentos prévios ficaram evidentes na medida em que os estudantes contribuíam significativamente com os conteúdos compartilhando suas vivências em posições hierárquicas de destaque ou através de

suas criatividade para desenvolver as tarefas utilizando as ferramentas disponibilizadas pelos professores.

Considerar os aprendizados prévios dos estudantes para a construção do conhecimento por parte dos professores possibilita que a absorção do conhecimento seja facilitada através do relacionamento de ideias e isso contribui para que a aprendizagem seja mais significativa (LANUTI; JUNIOR, 2016). Desta maneira, é imprescindível que o professor conheça os alunos de tal maneira que ele consiga desenvolver atividades focadas nos próprios propósitos dos estudantes (COKER et al., 2017).

As constatações dos professores a respeito das *expertises* e conhecimentos prévios dos estudantes é ilustrada no trecho das fala abaixo:

PA1: “A gente fala sobre liderança transformadora e tal [...]. Então, pela experiência que eles trouxeram com certeza era suficiente sim! Tinha pessoas que tinham posições hierárquicas de destaque, tinha outras que não. Mas, mesmo as que não tinham, conseguiram contribuir de forma significativa. Então, eu acredito que a *expertise* estava adequada, sim”.

O primeiro passo para o desenvolvimento da aprendizagem profunda é o professor saber qual o seu papel no ambiente de aprendizagem e qual a função da escola no processo de formação dos estudantes. Também, é importante que essas percepções estejam alinhadas com as expectativas dos estudantes.

Os professores descreveram que os seus papéis na construção do conhecimento dos alunos envolvem a atuação com foco na retenção da atenção por meio do compartilhamento de conteúdos interessantes e a facilitação das atividades estudantis através de um propósito de aprendizagem em comum (PA1; PA3). Perceber os professores sob a perspectiva de facilitadores da aprendizagem é interessante, já que são eles que criam o conteúdo e as experiências junto com os estudantes no ambiente de aprendizagem. Um professor facilitador pode ser compreendido como aquela pessoa que tem a capacidade de entregar bons conteúdos e recursos capazes de promover a aprendizagem nos estudantes. Ele não deve apenas apresentar os conteúdos, mas sim saber contextualizá-los para os estudantes, combinando-os com outras experiências. Também, deve ser aberto ao diálogo, às críticas e às contribuições em seus materiais (ALLEN, 2016).

Os professores descreveram, ainda, que suas atuações envolvem o desenvolvimento de conteúdos pautados em pesquisas relevantes e o estímulo às

discussões e ao protagonismo dos estudantes para cocriar as possíveis soluções dos problemas de aprendizagem existentes (PA3; PA4).

Essas percepções indicam que os professores da escola “A” entendem que devem mudar as suas atuações de “provedores de conhecimento” para “facilitadores da aprendizagem”, onde o foco principal está nos resultados de aprendizagem e não mais nos resultados de ensino (GAYTAN; SLATE, 2002). Acredita-se que tais pensamentos possam subsidiar práticas educativas mais inclusivas e inovadoras.

Os relatos dos professores sobre seus papéis no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes são descritos a seguir:

PA1: “Eu acho que o professor tem um papel muito importante de conseguir provocar a atenção dos participantes. [...] pelo horário ou pelo tempo, pela carga de trabalho, os participantes têm uma dificuldade de se manter conectados o tempo todo. Então, o professor tem o papel de manter o conteúdo relevante.”

PA3: “Eu acho que o papel do professor é o de ser facilitador. Uma ponte entre as pessoas e o método. Eu acho que a grande mágica está exatamente na capacidade destas pessoas em se integrarem, em se conectarem em face a um propósito comum.”

PA4: “Eu sempre reforço uma linha de trazer conceitos e não só a facilitação. [...] Eu sempre procuro trazer um conteúdo pautado em pesquisas, na relevância do que está acontecendo e a partir daí provocar a discussão. Eu vejo que além de você ter que trazer uma visão de mundo diferente, que os estudantes ainda não viram, algo que chame a atenção deles, que chame o protagonismo deles naquele momento das aulas, mas também conseguir trazer a forma de trabalhar coletivamente isso com eles, né?”

Os professores compreenderam a escola “A” como uma instituição que reflete um padrão cultural que tem como objetivo associar o seu propósito de educação aos anseios dos estudantes para mudar suas formas de pensar e agir (PA2; PA3). Este entendimento vai ao encontro da proposição de Tosey, Dhaliwal e Hassinen (2013), que caracterizam as escolas inovadoras como “microculturas”, ou seja, ambientes onde as práticas pedagógicas e culturais se fundem, envolvendo os atributos principais sobre os ambientes de aprendizagem: 1) o saber; 2) a inserção social; 3) o mundo real; e 4) a formação de identidade normativa..

Além disso, os professores descreveram a escola como um sendo um ambiente disruptivo e provocador que possibilita a mudança de *mindset* das pessoas, que constrói o conhecimento com base no campo prático (PA3; PA4). Tais achados indicam percepção favorável por parte dos professores para a criação de um ambiente

de aprendizagem criativo e inovador, pautado na facilitação da aprendizagem (LÄHDEMÄKI, 2019; ISTANCE; KOOLS, 2013).

As percepções dos professores acerca do papel da escola “A” no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes são sintetizados na fala abaixo:

PA3: “Acho que o papel da escola está muito em associar o propósito dela às pessoas. Provocar as pessoas a enxergar os desafios do mundo moderno com um *mindset* diferente. Acho que o primeiro papel da escola é promover uma ruptura nesta mentalidade, né? Tirar as pessoas destes cenários tradicionais e enviesados que eles estão acostumados a lidar e através de um método, de uma ferramenta, provocar eles a olharem por uma perspectiva diferente, de modo que eles consigam colocar isso em ação e construir valor.”

Alguns estudantes revelaram que seus processos de formação nos cursos da escola “A” aconteceram de maneira evolutiva e crescente através da aquisição de conhecimentos novos em cada módulo e do desenvolvimento de um projeto final aplicado, ao final do curso, o que lhes possibilitou a tangibilização dos conhecimentos teóricos e o sentimento de atendimento das expectativas de conteúdo (EA1; EA5). Tais relatos indicam que, para estes estudantes, a escola “A” ofereceu conhecimentos teóricos e práticos de maneira suficiente e adequada.

Aquisição de conhecimentos teóricos e práticos são fatores constantemente citados entre os principais elementos para a escolha de um curso na área de gestão e liderança (BOFF et al., 2018; WOOD JR; CRUZ, 2014) ou como pressupostos básicos para a formação de recursos humanos na economia criativa (FLORIDA, 2014). O entendimento do processo de formação como algo evolutivo e de crescimento contínuo é exemplificado nos relatos dos estudantes que se seguem:

EA1: “Eu avalio o meu processo de formação como de crescimento contínuo ao longo dos módulos. O curso pra mim trouxe mais reflexão do que o ferramental. E é isso mesmo que eu estava procurando. Eu queria algo fora desta questão de você receber um material mastigado ‘tá aqui um *framework*, tá aqui uma metodologia, dá uma tabela você preenche aqui e com isso você consegue atingir um resultado esperado”.

EA5: “Eu achei que tive um processo evolutivo ao longo do curso. No começo eu não sabia quase nada e ao final estava maravilhado com o curso. O curso havia atendido muitas minhas expectativas, principalmente de conteúdo. Também, foi bacana porque nós tivemos um negócio aplicado e isso foi muito legal porque os alunos desenvolviam as atividades focadas nos nossos problemas. Eu acho que isso influenciou no meu aprendizado”.

Contudo, outros estudantes criticaram o caráter excessivamente ferramental dos cursos, o baixo aprofundamento teórico dos conteúdos oferecidos e, também, a

falta de estímulos para relacionamentos entre os estudantes. Assim, esses estudantes avaliaram que seus processos de formação foram muito fracos e não aconteceram da maneira como eles gostariam (EA2; EA3). Tais achados corroboram com o estudo de Tomer e Mishra (2016), os quais argumentam que as experiências vivenciadas ao longo de um curso influenciam no valor percebido em relação ao treinamento recebido.

As percepções negativas dos estudantes sobre os seus processos de formação nos cursos da escola “A” são descritas abaixo:

EA2: “Meu processo de formação não aconteceu como eu queria, isso eu tenho certeza! Eu fiquei puta da cara porque todas as aulas era a mesma coisa. Como é o nome daquele negócio mesmo? Ah, CANVAS! Pra mim é uma coisa muito superficial. Quadrado, é só isso que faz o CANVAS? É isso que é ser líder?! Acho que eles não aproveitaram a turma, não aproveitaram [...] as pessoas [...] que estavam ali! Não teve nada de prático! E quando teve era tudo uma encenação, entendeu?!”

Por outro lado, não foi possível identificar entre os professores a visão negativa sobre o processo de formação ao longo do curso levantada por alguns estudantes. Eles consideraram que o processo de formação da escola “A” varia de acordo com o formato e o tamanho dos cursos e visa garantir que os estudantes tenham autonomia e confiança para desenvolver seus aprendizados através do compartilhamento de conteúdos mais modernos e práticos para os desenvolvimentos de competências comportamentais do século XXI (PA2; PA3).

O fato dos professores indicarem que o processo de formação adotado pela escola privilegia a autonomia e a confiança dos estudantes parece ter base nos pressupostos da Andragogia de Knowles, os quais indicam que os adultos têm um autoconceito já estabelecido e estão preparados para aprendizagem autodirigida (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009).

Outros pontos destacados no processo de formação pelos professores foi o fato da formação ser pensada para responder algumas inquietações dos alunos como: “buscar novos conhecimentos ou migrar para um campo novo”, abrir o “*mindset*” para uma abordagem mais empreendedora”. Provocar o desenvolvimento de “conceitos de facilitação” e de “inovação disruptiva”, também foram destacados pelos professores (PA2; PA3). Esses aspectos indicam preocupação desses professores em conhecer a orientação motivacional dos alunos e, assim, adequar o processo de formação às demandas dos aprendentes (MELLO; LEME, 2016).

A percepção dos professores a respeito do processo de formação dos estudantes é descrita abaixo:

PA2: “Eu vejo o processo de formação deles muito no campo holístico da coisa. É muito mais garantir que eles tenham a confiança e a autonomia para colocar isso pra fora, né? Porque quando eles chegam na nossa escola eles já estão inquietos com algo que já é velho, que não está dando certo ou que já está fadado ao insucesso. Eles já estão num processo de buscar novos conhecimentos ou migrar para um campo novo. Eles querem sair de algo que eles acham que é mais tradicional para algo que é mais moderno, sair de algo que é engessado para algo que é mais ágil, sair de algo que é só do campo da ideia para algo que eles querem aterrissar no campo mais prático. Então, eu acho que é muito associado à essas *soft skills* do século XXI”.

PA3: “[...]tem muito a ver com o tamanho e o formato dos cursos, né? O nosso objetivo nesse curso de liderança é provocar a visão de mundo que eles tem, a visão do que é ser líder, de agir mais como facilitador e menos como um líder tradicional que impõe a decisão, mas sim quem enxerga a complexidade, se conecta com a complexidade e promove mudanças de forma indireta também, né? Já o curso de inovação, o nosso principal objetivo é abrir o “*mindset*” para uma abordagem mais empreendedora, levando em conta os conceitos de facilitação e de inovação disruptiva.”

A descrição dos fatores individuais dos estudantes permitiu observar a motivação para realizar um curso na área da economia criativa na escola “A”. Os principais fatores pontuados pelos alunos estavam associados à busca pelo aprimoramento de suas habilidades de liderança, a escolha por cursos que oferecessem conteúdos diferenciados e dinâmicos, aprendizado de ferramentas, o aprimoramento do conhecimento em torno das novas tendências tecnológicas, futurismo, *branding* e processos de transição de carreira.

Os estudantes apresentaram distintas percepções sobre seus conhecimentos prévios para estudar na escola “A”. As percepções favoráveis enfatizaram que seus aprendizados prévios eram suficientes e envolviam experiências acadêmicas e de trabalho. Já as desfavoráveis enfatizaram a falta de conhecimentos acadêmicos e práticos mais aprofundados sobre os temas abordados nos cursos. Estas evidências revelaram uma diversidade em torno dos conhecimentos prévios necessários para atuação profissional dos estudantes na economia criativa ou em áreas afins.

A relação entre facilitação da aprendizagem e flexibilidade do ambiente foi descrita pelos professores como um importante elemento do processo de formação adotado pela escola. Eles perceberam seus papéis enquanto facilitadores que procuram estimular o desenvolvimento das habilidades criativas dos estudantes

através do compartilhamento de conhecimentos e estímulo para o desenvolvimento de possíveis soluções de aprendizagem.

Alguns estudantes consideraram que seus processos de formação nos cursos da escola “A” aconteceram de maneira evolutiva e crescente, enquanto outros evidenciaram o caráter extremamente ferramental e o baixo aprofundamento teórico dos cursos. Já, os professores reforçaram o foco no desenvolvimento da autonomia e da confiança dos estudantes como importantes elementos do processo de formação.

Nos últimos tempos, os estudos com base em relatos dos estudantes e professores ressaltaram a forte relação entre as abordagens de aprendizagens dos alunos à percepção sobre o contexto de aprendizagem e à experiência dos alunos no ambiente de aprendizagem (CHALETA, 2014). Muitos estudos reportaram os aspectos relacionados às metas de aprendizagem, carga de trabalho, avaliações e competências genéricas (*soft skills*) desenvolvidas pelos estudantes nos cursos (CHALETA, 2014). Assim, a próxima seção abordará as questões relacionadas ao conteúdo dos cursos.

4.1.3 Conteúdo dos cursos: escola “A”

O conteúdo dos cursos envolve tanto aspectos relacionados aos processos de formação dos estudantes quanto a carga de trabalho e as atividades realizadas nos cursos. Eles podem ser seguidos, avaliados e readequados levando em consideração as necessidades de aprendizagem dos estudantes e o propósito da instituição.

Alguns estudantes e professores consideraram a carga de trabalho dos cursos oferecidos na escola “A” como sendo adequada, apresentada através de módulos de conteúdos que facilitavam o desenvolvimento dos estudantes ao longo de suas trajetórias no curso, com uma relação custo-benefício muito boa por entregar um conteúdo suficiente em um curto espaço de tempo e por ser capaz de ajudar os estudantes nas suas tomadas de consciência (EA1; EA5; PA3). Apresentar um conteúdo relevante e carga de trabalho adequada possibilita que os alunos aprofundem os seus conhecimentos e aprendam de forma mais significativa (BOOTH; LUCKETT; MLADENOVIC, 1999; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009).

As percepções que consideraram a carga de trabalho adequada são descritas a seguir:

EA1: “Foi legal, não foi muito, nem pouco. Acho que foi adequado pra cobrir os temas que foram propostos. Até comparando com os outros dois cursos que eu já havia feito e até alguns outros que eu já vi sendo colocados no mercado por outras instituições eu achei que o custo-benefício pelo total de carga horária do curso foi muito bom, teve bastante conteúdo, bastante carga horária por um custo acessível na minha visão. Isso foi um ponto positivo, um diferencial que me fez buscar esta instituição, assim como para outras pessoas”.

PA3: “Eu considero que a nossa carga de trabalho é adequada. Nós pensamos o curso nesta visão modular que é uma tendência de mercado. Por ser volátil, incerto, complexo e ambíguo, nada é certo. Então, uma visão tradicional que eu vou ingressar em um curso, em uma graduação, ou em uma pós-graduação que eu vou levar 4, ou 5 anos para chegar no lugar que eu quero. Neste atual contexto, não há mais como ter certeza de que daqui há quatro anos, quando você chegar aonde você se determinou, você vai ter a sensação de que era ali que você queria estar”.

Por outro lado, alguns estudantes não consideraram a carga de trabalho dos cursos como adequada. Segundo eles, a carga de trabalho foi muito superficial, não teve o aprofundamento teórico desejado e, em sua maioria, também, não apresentou referências bibliográficas suficientes para que eles aprofundassem seus aprendizados. Estes relatos evidenciaram ainda o distanciamento entre as atividades práticas apresentadas pela escola “A”, as vivências do dia a dia dos estudantes e a pouca entrega de ferramentas para execução dessas atividades em âmbito organizacional (EA2; EA3).

Segundo Galvan et al. (2015), o aumento da carga de trabalho e o pouco tempo fornecido pelos professores para a realização das atividades pode diminuir o engajamento dos alunos com as tarefas. Conseqüentemente, a experiência de aprendizado será afetada, já que isso poderá levar à ausência dos alunos nas aulas e a diminuição no desempenho no curso (DARMODY et al., 2008). Em se tratando especificamente da educação para adultos, é importante que os estudantes identifiquem algum senso de realização no conteúdo apresentado. Assim, a aprendizagem será mais significativa (BARRY; EGAN, 2018).

As percepções dos estudantes que consideraram a carga de trabalho inadequada são descritas a seguir:

EA2: “Acho que a carga de trabalho foi muito superficial. Foi só no último dia que colocaram um caso real, mas era de uma empresa de TI. Você tá falando com todo o tipo de gente, assim. Não me acrescentou em nada porque não é o meu mundo, entendeu? Eu nem ‘tô’ falando que não é o meu mundo, mas não é o mundo de pessoas comuns. Eram termos técnicos. Acho que faltou muito [...] O conteúdo foi muito fraco, tirando a primeira aula.”

EA3: “Eu acho que a carga de trabalho não foi adequada. Acho que faltou bibliografia, faltou referência de fato do que você está entregando e porque tem aquela cara. Faltou experiência de mercado para mostrar cases [...] Faltou, de fato, entrega de novos instrumentos.”

Contudo, estas percepções negativas em relação à carga de trabalho podem ser explicadas também pela presença de outros elementos importantes no desenvolvimento do conteúdo dos cursos que foram pontuados por alguns estudantes, tais como: o estímulo à reflexão muito mais do que a entrega de ferramentas; a possibilidade de gerar uma visão ampliada e diferenciada para lidar com os desafios do dia a dia da empresa, muito mais do que um *framework* ou uma metodologia com os passos para a implementação das soluções dos possíveis problemas (EA1); o incentivo maior para os alunos ampliarem suas visões de mundo, de mercado e de pessoas, em detrimento à entrega da receita dos problemas (EA5).

Estes relatos, descritos abaixo, estão em conformidade com as perspectivas de aprendizagens que focam na transformação do aprendizado através dos estímulos dos professores para gerar reflexão nos estudantes sobre suas práticas cotidianas (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009; MERRIAM; BROCKETT, 2007). Essas perspectivas potencializam o surgimento de novos saberes nos indivíduos (PIMENTEL, 2007), através das estruturas cognitiva, de ação, de emoção e de percepção (LI; ARMSTRONG, 2015).

EA1: “Assim, o curso pra mim trouxe mais reflexão do que o ferramental. E é isso mesmo que eu estava procurando. Eu queria algo fora desta questão de você receber um material mastigado ‘tá aqui um *framework*, tá aqui uma metodologia, dá uma tabela você preenche aqui e com isso você consegue atingir um resultado esperado’. Não é isso que eu queria, eu queria realmente ter esta reflexão, uma visão diferenciada e ampliada para agir nos diferentes contextos de desafios da empresa”.

EA5: “Acredito que o conteúdo do curso acendeu uma chama que eu não conhecia. Uma chama para enxergar as diferentes visões de mundo que a gente tem na empresa, os diferentes mercados, as diferentes fases de vida das pessoas. Acho que isso ajudou muito e pode ser melhor até do que receber o passo a passo das coisas, uma receita de bolo, sabe?”

O aprofundamento na compreensão dos estudantes e professores sobre os conteúdos dos cursos evidenciou tanto pontos positivos quanto pontos a serem melhorados pela escola “A”.

Os principais pontos positivos evidenciaram o desenvolvimento dos cursos através de módulos que facilitavam a aprendizagem dos estudantes, a boa relação

custo-benefício e a entrega de conteúdos suficientes em um curto espaço de tempo. Foram pontuados ainda importantes elementos balizadores dos conteúdos dos cursos da escola “A”, tais como: o estímulo à reflexão e a ampliação das visões de mundo, de mercado de trabalho e pessoas.

Já, os pontos a serem melhorados evidenciaram o distanciamento entre os conteúdos apresentados pela escola e as atividades laborais dos estudantes, o pouco aprofundamento teórico e a limitada entrega de ferramentas para execução dos aprendizados.

Este distanciamento entre expectativas e entrega de conteúdo, contudo, podem ser explicados pelo fato da maioria dos cursos realizados pelos entrevistados ser de curta duração. Esta limitação de tempo possivelmente impede os professores de aprofundar os seus conteúdos.

Compreender a dinâmica de cada dimensão presente no ambiente de aprendizagem pode propiciar o descobrimento de outras facetas que podem impactar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, as próximas seções discutirão os resultados de cada dimensão do ambiente de aprendizagem da escola “A”.

4.1.4 Ambiente físico: escola “A”

O ambiente físico da escola “A” foi caracterizado por alguns estudantes como sendo um ambiente confortável, agradável de se estar e que recebia muito bem as pessoas. Além disso, o *design* do espaço físico permitia a aproximação entre as pessoas o que facilitava o diálogo entre os estudantes e professores (EA2; EA3).

Um ambiente físico agradável, com espaço amplo, *design* experiencial e móveis confortáveis é propício para a ocorrência de aprendizagens formais, não formais e informais (SILVA, 2016). Ele também pode ser capaz de influenciar positivamente o desenvolvimento da aprendizagem profunda dos alunos (HERBERT, 2010).

As visões positivas dos estudantes sobre o ambiente físico da escola “A” são descritas abaixo:

EA2: “Achei incrível! Achei ótimo. O que eu gostei muito não foi somente do espaço. Eu amei o espaço. O espaço é maravilhoso. Me senti super

confortável. Acho que para o curso que eles estavam apresentando o espaço físico era muito bom, acima da expectativa!”

EA3: “Tinha espaço para você discutir, dialogar, sem uma mesa interferir na outra. O que eu acho que pra este tipo de experiências é muito importante.”

Os professores da escola “A” corroboraram as percepções desses estudantes descrevendo o espaço físico como um espaço receptivo e envolvente que leva em conta a transformação da experiência de aprendizado do aluno através da criatividade e do acolhimento. Estes professores pontuaram ainda a presença de cadeiras e mesas diferentes, frases nas paredes escritas pelos alunos, o contexto aberto, o pé direito alto, a ‘vibe’ de gramado e os “*puffs*” como elementos característicos do ambiente físico da escola “A” (PA1; PA2; PA3).

A presença destes elementos indica que o ambiente físico da escola “A” pode ser caracterizado enquanto um espaço flexível propício para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa e da responsabilidade coletiva, assim como proposto por Nelson e Johnson (2017). Desta maneira professores, conteúdos e recursos podem se interligar de uma maneira não comum às salas de aulas convencionais (ISTANCE; KOOLS, 2013).

Os relatos dos professores a respeito do ambiente físico da escola “A” são descritos abaixo:

PA1: “Acho que o ambiente físico da escola “A” deve ser definido levando em conta a experiência do aluno. Não é só a sala de aula, mas o próprio entorno, a recepção, as cadeiras, a disposição das cadeiras e das mesas tem a ver com o espaço físico né? Até o palco que tem ali é um elemento de espaço físico que demonstra alguma coisa né?”.

PA2: “Eu acho que o espaço físico é bem envolvente, convida à participação, tem uma linguagem que quebra a formalidade, um ambiente criativo. É disposto com mesas e cadeiras diferentes, parece que é um ateliê de criação. Tem frases escritas pelos alunos nas paredes, parece até que você está em um bar, por exemplo, em um contexto aberto”.

PA3: “Eu diria que o espaço físico da escola foi pensado para fomentar a criatividade das pessoas. A escolha das cores que são preto e laranja que tem um espectro quente e de acolhimento para a criatividade, até a amplitude da sala e o pé direito dela. É algo espaçoso, que as pessoas podem se ouvir, algo onde todas elas se enxerguem ao mesmo tempo e a gente consiga de uma forma muito versátil, mudar os formatos para ter dinâmicas diferentes, né?”.

Em contraponto aos aspectos positivos identificados, houve relatos tanto de estudantes, quanto de professores indicando que o ambiente de aprendizagem da

escola “A” não foi agradável, pois as cadeiras eram muito desconfortáveis e faltavam tomadas para carregar os celulares. Além disso, o espaço de socialização entre estudantes e professores era limitado e atrapalhado pela acústica que não era a ideal.

O fato destes relatos apontarem que as cadeiras não eram as mais confortáveis e que faltaram tomadas para celulares indica uma possível limitação em torno dos aspectos tecnológicos do ambiente físico de aprendizagem da escola “A”. Para Cleveland e Fisher (2014) elementos do espaço físico que garantem o conforto e bem-estar dos estudantes são imprescindíveis para que as aprendizagens dos estudantes não sejam impactadas negativamente.

Os relatos sobre os pontos negativos do ambiente físico de aprendizagem da escola “A” são exemplificados abaixo:

EA4: “Como eu tenho hérnia de disco, a cadeira me matava. As cadeiras eram muito desconfortáveis! [...] Hoje a gente está em um mundo totalmente tecnológico e lá faltavam tomadas para carregar o celular. Outra coisa que eu não gostei foi a parte do café. Eu acho que o espaço de socialização no café era limitado e não era chamativo pra você fazer conversas e *networking* ali.”

PA2: “Tem algumas coisas que precisam ser resolvidas, por causa do eco, o eco atrapalha muito ainda, a acústica não é a ideal ainda”.

Os elementos presentes no espaço físico que foram considerados como mais importantes para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos foram a distribuição adequada das cadeiras, a presença de *puffs* e carpetes confortáveis, o espaço do café adequado para socialização, a boa iluminação, as cores acolhedoras usadas nas paredes, os elementos mais lúdicos como os *post its* e demais elementos de prototipagem (EA1; EA5; PA1). Tais percepções vão ao encontro dos achados do estudo de Barrett et al. (2013) sobre ambientes físicos de aprendizagem que apontou um impacto positivo dos elementos do *design* da sala de aula na aprendizagem dos estudantes. Segundo estes autores, elementos como cor, conexão, complexidade, flexibilidade do espaço e luz são elementos do ambiente físico que mais impactam na aprendizagem.

Foi possível identificar, nas falas dos alunos, elementos relacionados à flexibilidade do ambiente físico como, por exemplo, a possibilidade de mudar a configuração do ambiente para que os alunos pudessem “ocupar outros espaços”, que a distribuição das cadeiras possibilitou os “dias mais produtivos” e que sentar no ‘carpetezinho’ deixou um aluno “bem relaxado” (EA1; EA5). Percebeu-se, também,

que alguns recursos da dimensão física descritos pelo professor, tais como as canetinhas, o Lego e o CANVAS podem ser relacionados à dimensão pedagógica (PA1).

As percepções sobre os elementos do espaço físico presentes na escola “A” que foram considerados mais importantes são descritos a seguir:

EA1: “Eu acho que os dias mais produtivos foram as aulas com a roda. Porque a gente tirou as mesas, colocou as cadeiras em roda e todos ficaram com a visão de tudo, sem fazer com que alguém ficasse de costas um para os outros. Então, eu considero que a disposição das cadeiras no ambiente físico foi o elemento fundamental!”.

EA5: “Havia cinco mesas que ficavam distribuídas entre as equipes, mas as pessoas tinham a possibilidade de ocupar os outros elementos do espaço físico. Elas poderiam ficar em pé em alguns momentos, poderiam usar os *puffs*, os carpetes ou o espaço do café. Aquele ‘carpetezinho’ era o ambiente que eu me sentia mais confortável. Eu estava sentado ali com meu caderninho fazendo anotações, eu ficava bem relaxado, isso me ajudou muito!”.

PA1: O projetor, os *post its*, estes recursos mais lúdicos que a gente usa de vez em quando, o Lego, as canetinhas, material de prototipagem, os próprios CANVAS. O banheiro, enfim... A iluminação né? Ah, as cores! As cores dão a entender que é um ambiente legal de se estar, os brinquedos que estão ali.

Quando questionados sobre o quanto o espaço físico contribuiu para as suas aprendizagens, os alunos evidenciaram que elementos relacionados ao conforto e bem-estar, tais como: a boa acústica da sala, o espaço adequado para a circulação das pessoas, a presença de mesas amplas, a climatização adequada, os móveis confortáveis e o projetor em pleno funcionamento. Todos estes contribuíram positivamente para o desenvolvimento de suas aprendizagens.

Estas afirmações estão de acordo com as visões de Peacock e Pratt (2011), de que o tamanho, o conteúdo e o *layout* dos espaços de aprendizagem possuem influência no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Para estes autores, ambientes de aprendizagem muito pequenos podem restringir o movimento, enquanto espaços muito grandes podem impedir que os alunos interajam entre si e com os objetos que compõem o espaço.

As evidências dos estudantes sobre os elementos que contribuíram positivamente para os seus aprendizados são descritas abaixo:

EA2: “Acho que ele facilitou a distribuição dos alunos, as dinâmicas. O espaço em si é maravilhoso! Eu poderia ficar sentada, tranquila por três horas. Bem confortável!”.

EA4: “Eu acho que uma sala grande, com pessoas que estão ali para um mesmo objetivo, com boa acústica e espaço para circulação das pessoas, isso eu acho que ajudou na minha aprendizagem”.

EA5: “Eu posso dizer que os elementos do espaço físico que me ajudaram foram o fato de ter mesas amplas, climatização adequada, móveis confortáveis, com projetor que funcionou plenamente. Enfim, diferentes tecnologias que ajudaram o professor a facilitar o nosso aprendizado dos alunos”.

Já, os professores apontaram novamente a associação entre os elementos de bem-estar e as ferramentas/tecnologias disponíveis no espaço físico como pontos de destaque que facilitaram o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Segundo eles, fatores como as cores quentes, as escritas nas paredes, o *layout* amplo e moderno do espaço, a projeção, a sonorização e os elementos lúdicos como os *post its*, *frameworks* e demais *kits* de prototipagem foram fundamentais para o desenvolvimento de suas atividades docentes e para que os estudantes tivessem experiências de aprendizagens enriquecedoras (PA1; PA2).

Estes relatos reforçam que o ambiente físico de aprendizagem da escola “A” possui elementos presentes em outros espaços de aprendizagem considerados flexíveis e inovadores (BRADBEER et al., 2017; CLEVELAND; FISHER, 2014; ISTANCE; KOOLS, 2013). A combinação destes elementos com o foco da escola na facilitação da aprendizagem permite que os estudantes se sintam mais confortáveis e criativos (MCCOY; EVANS, 2002; TANNER, 2008) e isso pode gerar impactos positivos na aprendizagem.

Os apontamentos dos professores sobre os elementos do espaço físico que facilitaram a aprendizagem dos estudantes são descritos nas falas que se seguem:

PA1: “Este caso, por exemplo das cores quentes, de ter coisas engraçadas escritas nas paredes. A pessoa tenha assinado lá de algum jeito ‘X’, demonstrando que estava se sentindo confortável pra escrever lá. Isso com certeza facilita o trabalho docente e melhora a experiência de aprendizado dos estudantes”.

PA2: “Eu acho que o *layout* do espaço, alguns instrumentos básicos como os *post its*, os *frameworks*, os *kits* de prototipagem. Eu sei que tem alguns *kits* de prototipagem que as pessoas voltam para um *mindset* mais infantil mesmo que desperta a criatividade e tal. Esses instrumentos, né? A projeção e a sonorização em bom estado”.

Alguns alunos apontaram barulho e ruídos como os principais pontos negativos do ambiente físico de aprendizagem e que, de alguma forma, foram elementos que impactaram negativamente na aprendizagem deles (EA3; EA4). Complementarmente,

a falta de uso de tecnologias presentes no ambiente de aprendizagem, a disposição inadequada e o desconforto das cadeiras no ambiente de aprendizagem, espaço físico muito rígido ou a sensação de espaço opressor, foram descritos por estudantes e professores como pontos negativos da dimensão física do ambiente de aprendizagem (EA3; EA4; PA4).

Para Silva (2016) se o ambiente físico de aprendizagem apresenta limitações que geram algum grau de estresse ou desconforto nos estudantes, estas limitações tendem a exercer uma influência negativa no aprendizado dos alunos que podem gerar altos níveis de insatisfação com a escola e comprometer os vínculos sociais entre estudantes e instituição. Neste sentido, torna-se importante que a escola adote mecanismos que visem a correção destas lacunas e gerem *feedbacks* para os estudantes impactados.

Os elementos negativos presentes no ambiente físico de aprendizagem da escola “A” são observados nos trechos abaixo:

EA3: “Tinha um mau uso, na minha opinião, às vezes. Tipo [...]. Você no meio de um processo, você tá discutindo uma coisa com o grupo e tem uma música mega agitada, nada a ver no fundo, mega alta! Isso foi prejudicial! Acho também que faltou usar os recursos que eles tinham lá disponíveis, como projeção e tudo mais”.

A análise da dimensão física do ambiente de aprendizagem da escola “A” possibilitou compreender as diferentes perspectivas em torno dos elementos que compõem esse espaço.

Tanto estudantes quanto professores descreveram o espaço físico como sendo agradável, amplo e confortável, o qual permitia a aproximação entre as pessoas e facilitava os diálogos. Também, foram destacados a presença de elementos de *design* que são frequentemente utilizados em espaços criativos e inovadores, tais como: o contexto aberto com *layout* amplo, os *puffs* e carpetes confortáveis, espaço agradável do café, boa iluminação, cores acolhedoras, tecnologias de som e imagem e os móveis confortáveis e flexíveis.

Além destes, foram pontuados elementos que poderiam ser descritos em outras dimensões, como é o caso dos materiais lúdicos, *frameworks* e demais *kits* de prototipagem associados à dimensão pedagógica de aprendizagem. Todos esses elementos foram considerados importantes e facilitaram o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Por outro lado, a falta de uso ou limitação das tecnologias presentes no espaço aprendizagem, a disposição inadequada e o desconforto das cadeiras e as sensações de “espaço opressor” presentes em alguns momentos foram destacadas como pontos negativos do ambiente físico e impactaram negativamente na aprendizagem.

Apesar destas limitações, o grande número de elementos presentes em outras pesquisas sobre o tema permite caracterizar o ambiente físico de aprendizagem da escola “A” como um espaço inovador e flexível.

Os ambientes de aprendizagem inovadores podem oferecer práticas construtivas com o potencial de ajudar na transformação pessoal e engajar os estudantes. Assim, aqueles que buscam criar sistemas de aprendizagem transformadores devem ir além dos modelos educacionais tradicionais e utilizar as teorias de aprendizagem de adultos, combinadas com práticas colaborativas para oferecer oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem interdisciplinar.

Para aprofundar essas questões, é necessário entender como os indivíduos se sentem no ambiente de aprendizagem, como são os seus estados emocionais e a maneira como se comportam no espaço. Assim, na próxima seção serão abordadas as questões relativas à dimensão psicológica do ambiente de aprendizagem da escola “A”.

4.1.5 Ambiente psicológico: escola “A”

Os estudantes descreveram o ambiente da escola “A” como sendo formado por um clima psicológico adequado com estímulo à integração e formação de vínculos entre pessoas, caracterizado por atividades lúdicas com objetivo de melhorar o clima social da turma como os *‘warm ups’*, por exemplo, e com uma disposição do ambiente físico que possibilitava o bem-estar dos indivíduos (EA1; EA3; EA4).

Essas percepções reforçam a importância da integração social entre professores e estudantes para gerar um clima psicológico agradável (CHE AHMAD; OSMAN; HALIM, 2013; SILVA, 2016) e a relevância de se ter um espaço físico que possibilite tanto bem-estar dos estudantes quanto o suporte às atividades realizadas pelos docentes (CLEVELAND; FISHER, 2014; HANNAFIN; LAND, 1997).

As características positivas do ambiente psicológico da escola “A” evidenciadas por estes estudantes são descritas a seguir:

EA1: “Fiquei confortável e até fiquei bem à vontade. Eu tenho um perfil bem tímido, mas acho que uma pessoa que seja até mais tímida do que eu, neste momento, iria se sentir à vontade pela disposição do ambiente”.

EA3: “Eu acho que no primeiro dia foi possível construir uma relação muito interessante, pelo fato de terem muitas pessoas que a gente veria ao longo do curso lá. Como o processo de boas-vindas, eu achei isso muito elegante, muito interessante. Então, a abertura para as pessoas se apresentarem rapidamente. Isso criou um certo vínculo com o próprio grupo”.

EA4: “As últimas dinâmicas, acho que eram os *‘warm ups’* né? Onde a gente tinha que interagir mais, ou dançar, ou fazer alguma brincadeira. Na minha visão isso *‘quebra o gelo’* e traz uma visão bem positiva pra aula, para o conteúdo e tem um impacto na aprendizagem”.

Contudo, um estudante caracterizou a dimensão psicológica como envolvendo momentos de mal-estar, conversas paralelas, clima ruim, pessoas indisponíveis ou cansadas (EA1). Outro estudante evidenciou a presença de professores com despreparo didático, o que desestabilizou a turma emocionalmente algumas vezes. Além disso, a turma sofreu impactos emocionais do contexto político complexo e incerto que se apresentava na época (EA3). Tais percepções reforçam a ocorrência de possíveis abalos emocionais com desdobramentos negativos na aprendizagem dos estudantes, assim como encontrado em outros estudos (CHE AHMAD; OSMAN; HALIM, 2013; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2018).

Os relatos dos estudantes sobre os pontos negativos do ambiente psicológico da escola “A” são descritos nas falas abaixo:

EA1: “Lógico que teve aquele dia da *‘professora em específico’* que as pessoas ficaram mais em mal-estar. Aí começa aquela coisa que é o pior que pode acontecer no curso, que são as conversas paralelas. Que ao invés das pessoas falarem *‘para’* as pessoas, né? Elas começam a falar entre si. Aí, começa a ficar aquele clima ruim. Acho que na aula 1 para aula 2 daquela professora as pessoas já foram indisponíveis, entendeu?”.

EA3: “Eu acho que se usa muito errado o termo facilitador lá. Alguns professores eram facilitadores, alguns professores eram contadores de conteúdos. O que desestabilizava os alunos emocionalmente, às vezes [...]. Tinha uma ansiedade política porque você estava no meio de eleições, não sabia quem iria ganhar. Socialmente havia uma situação psicológica mega complicada rolando!”.

Os professores descreveram o ambiente psicológico da escola “A” como sendo composto, geralmente, por pessoas descontraídas que tinham seus comportamentos estimulados positivamente através de atividades que possibilitavam *‘quebrar o gelo’* e

potencializar as emoções positivas entre os indivíduos, como era o caso do *energizer* (PA1; PA2).

Contudo, os professores reforçaram, também, que o clima psicológico da turma poderia variar entre momentos de descontração e momentos de tensão e que estes eram muitas vezes impactados pela percepção de valor dos estudantes em relação aos cursos (PA2; PA3). Tais percepções são descritas abaixo:

PA1: “Acho que o começo das aulas com o *energizer* é bem emocional, as pessoas ficam muito mexidas. Ele é bem divertido. É engraçado e tal. Realmente leva a energia lá em cima. Acho que tinha um papel do facilitador de estimular as emoções positivas, de contribuir para chamar um pouco a energia de povo, estimular a participação”.

PA2: “Eu acho que ali é um ambiente que normalmente as pessoas tendem a ser mais descontraídas. Mas, em alguns momentos também mostram um pouco de tensão. Isso é normal porque é uma escola nova, ainda está se constituindo, né? Mas, eu vejo um misto dos dois, é um pouco de descontração e um pouco de preocupação do tipo: ‘Opa, tô preocupado, vamo vê, vamo vê, vamo ficar atento’. Mas assim, é acolhedor. Não é uma super tensão, é uma tensão pela performance”.

PA3: “Eu acho que esta questão é um binômio, né? Ela é uma conexão entre o quanto de valor a pessoa vê neste programa, quando ela fecha. Se é ela que está pagando, se é a empresa que está sugerindo, ou em um espectro pior ainda, se é alguém que está forçando que ela faça o curso. Então, eu acho que isso tudo tem um impacto psicológico”.

O fato de existir distintas percepções sobre o ambiente psicológico da escola pode ser explicado pois a dimensão psicológica é construída de acordo com os comportamentos e estados emocionais que as pessoas estão vivenciando no momento, podendo variar de acordo com o curso, com os estudantes e com professores que estão no ambiente de aprendizagem.

Além disso, a dimensão psicológica pode ser impactada por elementos externos ao ambiente da escola como, por exemplo: fatores políticos, de trabalho, familiares, influências de humor ou bem-estar físico. Desta maneira, é importante que o ambiente de aprendizagem seja seguro psicologicamente para estimular o funcionamento cerebral, influenciando a maneira com que as informações são consolidadas e interpretadas pelos indivíduos (MORGAN; MORGAN; HALL, 2000).

Em meio a este contexto, os professores têm um papel fundamental no estímulo à criação de um ambiente comportamental favorável à aprendizagem, que permita o intercâmbio de aprendizados com os estudantes e que estes se sintam bem em compartilhar suas emoções (MERRIAM; BROCKETT, 2007).

Os alunos também descreveram algumas emoções ou comportamentos que lhes marcaram durante o curso realizado na escola “A”. Segundo os relatos, percebeu-se que os momentos vivenciados no ambiente de aprendizagem oscilaram entre momentos bons e ruins e que, em ambas as situações, as emoções foram marcantes. Estar psicologicamente bem no momento do curso e com a vida pessoal e profissional estável foram considerados elementos que contribuíram de maneira significativa para a promoção de um clima psicológico favorável. Além disso, a expressão do significado dos cursos pelos estudantes, o desenvolvimento do projeto final e o compartilhamento de conhecimentos entre colegas, foram alguns dos sentimentos e emoções positivas descritas pelos alunos (EA4; EA5).

As emoções desempenham um papel fundamental como determinantes de atitudes e comportamentos humanos, uma vez que cada pensamento e comportamento executado pelo indivíduo é afetado de alguma maneira pelas emoções (SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2018). Assim, se sentir bem emocionalmente é o aspecto mais importante para se iniciar um processo de estudo.

As percepções dos estudantes sobre as emoções e comportamentos que lhes marcaram positivamente durante os cursos na escola “A” são descritas a seguir:

EA4: “Eu diria que eu estava psicologicamente bem no momento do curso. Eu diria que a minha vida estava estável. Eu já tinha feito o processo de mudança de emprego uns seis meses antes do curso. Eu ‘tava’ vivenciando a experiência de emprego durante estes seis meses. Eu estava lá mais para aprender mesmo. Eu estava bem em casa, bem no trabalho”.

EA5: “No final do curso cada pessoa teria que falar uma palavra sobre o que lhe marcou no curso e explicar o que isso significava. Um dos alunos refugiados expressou seus sentimentos, ele falou muito bem e emocionou a todos. A banca que avaliou o projeto final também contribuiu em muito para as emoções serem positivas. Foi um momento bem legal, porque cada um falou o que o curso significou, teve emoções. Teve uma pegada de inovação, teve compartilhamento de conhecimentos. Foi algo que realmente me marcou!”.

Por outro lado, os estudantes também descreveram as emoções e os comportamentos negativos vivenciados no ambiente de aprendizagem da escola “A”. Eles enfatizaram aspectos ligados a tempo de duração das atividades, dificuldade psíquica dos professores em administrar situações e facilitar o aprendizado dos estudantes, as discussões que travavam o desenvolvimento do conteúdo (EA3; EA4). Estes relatos indicam a presença de comportamentos emocionais negativos por parte

dos professores e estudantes que podem ter influenciado negativamente na experiência de aprendizagem.

EA3: “A dificuldade psíquica da coisa foi que os professores não conseguiram administrar as situações, sabe? Teve uma aula que foi muito ruim! Porém, a professora subiu no salto e parecia que estava dando uma palestra. As pessoas começaram a emitir sinais durante a aula de tipo: ‘não tá fazendo sentido, eu não tô entendendo, tá confuso’. Então a pessoa começou a se ‘embananar’ toda lá na frente e a diminuir a importância da participação dos estudantes”.

EA4: “Alguns comportamentos negativos que me marcaram eram sobre algumas discussões que a turma entrava. Em algumas aulas a gente ficava travado em coisas pequenas sabendo que tinha coisas bem mais complexas para discutir. Eu lembro uma aula que a gente ficou discutindo sobre uma palavra, o significado da palavra e tal. [...] O importante não é a palavra, sabe?”.

Segundo Silva (2016) algumas atitudes exercidas pelos professores no ambiente de aprendizagem podem causar sensações emocionais contraproducentes entre os estudantes e interferir negativamente nas relações pessoais. Além disso, determinados comportamentos que visam diminuir a importância dos estudantes ou que lhes cause algum desconforto podem influenciar na maneira como o aprendizado é construído (SILVA, 2016).

Já, as situações emocionais vivenciadas pelos professores no ambiente de aprendizagem envolviam o compartilhamento de experiências, estados emocionais de descoberta e curiosidade (PA1), momentos de tensão, ansiedade e desconexão dos indivíduos (PA2), bem como emoções positivas despertadas através do desenvolvimento de projeto de inclusão e diversidade (PA3).

Estes apontamentos indicam uma variação entre a percepção do ambiente psicológico pelos professores e isso pode ser explicado através das distintas experiências vivenciadas pelos docentes com estudantes e turmas diferentes. Assim como preconizado por Silva, Silva e Araújo (2018), o estado emocional dos indivíduos pode variar de acordo com o ambiente em que eles estão inseridos, suas expectativas, conquistas ou frustrações.

Tais observações dos professores sobre o ambiente psicológico da escola “A” são descritas a seguir:

PA1: “É um estado emocional de descoberta que a gente acaba passando ali no ambiente de aprendizagem. Um estado emocional de descoberta e curiosidade, de construir o conhecimento com os alunos”.

PA2: “Eu vejo que os participantes trazem alguns componentes psicológicos bem complicados. Teve uma situação que aconteceu comigo onde um dos participantes não conseguia desconectar do trabalho por várias emergências. Isso refletia a tensão, a ansiedade e a desconexão do indivíduo”.

PA3: “Pra mim o projeto de inclusão e diversidade dos refugiados gerou muitas emoções positivas! É um exemplo de pessoas que chegaram ali para aprender a construir uma marca e saíram de lá extremamente impactadas porque desenvolveram um modelo de negócio que tinha uma marca cativante e um propósito extremamente engajador”.

Estudantes e professores também expressaram suas percepções a respeito do impacto das emoções na aprendizagem com base nas experiências vivenciadas nos cursos da escola “A”.

Alguns alunos descreveram que acreditam “100%” na influência do estado emocional das pessoas na aprendizagem, que ter um acolhimento com as pessoas contribui positivamente para as emoções e que a facilitação dos docentes contribui positivamente para o desenvolvimento de um estado emocional adequado para as pessoas desenvolverem seus aprendizados (EA3; EA4).

Esses relatos indicam que o comportamento e a produtividade dos estudantes podem ser afetados ou potencializados por seus estados emocionais e que o professor exerce um papel importante na facilitação das emoções. Dessa maneira, ele pode contribuir para a motivação e para o modo como os estudantes relacionam as suas necessidades pessoais ou profissionais no ambiente de aprendizagem (SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2018).

Já, os professores evidenciaram que as emoções são um fator determinante para o desenvolvimento do conhecimento entre os estudantes, que as emoções atuam como princípios neurológicos de conexões e retenções de aprendizagem e que as experiências vivenciadas emocionalmente geram aprendizagens mais significativas (PA2; PA3). Assim, a escola deve prestar atenção às experiências emocionais do ambiente que contribuam para a satisfação do ensino e para a aprendizagem dos estudantes, pois é possível que aspectos psicológicos também possam ter um impacto nos níveis de satisfação dos alunos (CHE AHMAD; OSMAN; HALIM, 2013b).

As situações emocionais positivas vivenciadas por professores e estudantes no ambiente de aprendizagem da escola “A” são relatadas abaixo:

EA4: “Eu acho que o lado emocional é muito importante! Você pode estar lá no ambiente de aprendizagem e estar com a cabeça lá e aprender ou estar com a cabeça em outro lugar e não aprender nada. Tinha a facilitação para fazer as

peças falar. Eu acho que isso ajudou no lado emocional das pessoas e para desenvolver a aprendizagem”.

PA2: “Eu acho que a emoção é um fator determinante. Até pelo fato da tomada de decisão das pessoas ter correspondência direta e necessária das emoções. Além disso, eu acho que as emoções são os princípios neurológicos das conexões e retenções do aprendizado. São os momentos marcantes, os contextos marcantes que fazem as pessoas lembrar das experiências de aprendizado, né?”

PA3: “Quando se tem uma conversa, uma reflexão que consegue tocar de uma forma mais profunda tanto as questões mais funcionais, como as ferramentas que os alunos podem aplicar, até as reflexões que eles podem ter a partir do conteúdo do curso, isso pode gerar uma aprendizagem mais significativa”.

Segundo os estudantes, as situações emocionais que impactaram negativamente no desenvolvimento de suas aprendizagens envolveram a desconsideração por parte dos professores sobre o perfil alunos, a não percepção do estado emocional dos estudantes e a perda de foco dos estudantes devido às situações de ansiedade (EA1; EA2; EA5). Para os estudantes, quando estas situações ocorrem, os professores têm um papel fundamental na identificação dos problemas, na facilitação das possíveis soluções e no desenvolvimento dos conteúdos, procurando evitar que os estados emocionais negativos evoluam e exerçam influências na aprendizagem.

Essas percepções estão de acordo com a perspectiva defendida por Merriam e Brockett (2007), segundo a qual um ambiente psicológico favorável à aprendizagem deve estimular as trocas entre professores e alunos, favorecendo o compartilhamento das emoções de modo positivo (MERRIAM; BROCKETT, 2007).

As situações que as emoções impactaram negativamente as aprendizagens dos estudantes são descritas nos relatos abaixo:

EA1: “Acho que o facilitador tem que ver também até os casos de personalidade, né? Quem é mais tímido, quem não é. Isso é uma coisa que eu acho que precisa de melhorias no curso. O que eu sentia era que um professor que chegava novo, conhecia todo mundo do zero de novo”.

EA3: “[...] professor tem que sentir como as pessoas vão chegar! Se as pessoas estão chegando aceleradas, ansiosas e tal, não adianta você querer empurrar a tua pauta. Talvez, você vai precisar fazer uma piada, dar uma relaxada. E aí você vai entrar naquele assunto. Aconteceram situações onde os professores pareciam não perceber que isso estava acontecendo”.

EA5: “Acho que o impacto negativo das emoções é quando você é contaminado pela ansiedade. No meu caso, quando eu tenho uma apresentação para fazer eu não consigo ficar totalmente focado na aula. Acho que aí o professor precisa ‘puxar’ os alunos para focar na aula”.

Para os professores, as situações em que as emoções atuaram de maneira negativa para a aprendizagem dos alunos envolveram os momentos de bloqueio, de desconforto e irrelevância no conteúdo (PA1); as situações em que a facilitação da aprendizagem deu lugar aos momentos de conflitos, resistências e desafios (PA2); e os episódios onde o medo de se expor ou errar tomou lugar do espaço de acolhimento e do incentivo à socialização entre os estudantes (PA3).

Quando existe um ambiente de aprendizagem onde se destacam a opressão ou a desvalorização dos estudantes o cérebro bloqueia o funcionamento das funções cognitivas de *input*, integração, planificação, execução e *output*, as quais permitem o acesso às aprendizagens simbólicas e à resolução de problemas complexos (FONSECA, 2016). Assim, os indivíduos começam a se sentir inseguros e pensam que o seu aprendizado não é possível devido à dificuldade das tarefas (MORGAN; MORGAN; HALL, 2000). Nessas circunstâncias, possivelmente, terão seu aprendizado comprometido (MERRIAM; BROCKETT, 2007).

Os relatos dos professores sobre as situações emocionais que dificultaram o aprendizado são descritas a seguir:

PA1: “Eu acho que as emoções podem dificultar a aprendizagem quando se tem bloqueio, ou seja, o oposto do *rapport*. Quando os alunos pensam: ‘Ah, eu não me senti confortável’. ‘Eu não acho que isso é relevante’. ‘Isso falou contra um propósito meu’. Aconteceu algumas situações assim no curso de liderança”.

PA2: “Tiveram algumas situações que aconteceram onde a facilitação se tornou um ambiente de conflito. Por algumas situações que ocorreram no ambiente de aprendizagem, o clima se tornou de resistência e desafio. Quando isso acontece, os participantes fortalecem ainda mais os seus vieses conectivos, suas bases de conhecimento. Então, ele se fortalece e se defende, ele se fecha pra qualquer situação de aprendizagem”.

PA3: “Eu diria que quando se tem o medo! O medo que as pessoas tem de se expor ao erro, de se expor ao ridículo. Elas preferem ficar em uma zona de conforto do tipo: ‘Ah, eu vou ficar aqui ouvir e ver o que vai acontecer’. O medo gera ansiedade, o medo gera aflição, o medo gera insegurança.”.

A dimensão psicológica do ambiente de aprendizagem da escola “A” foi descrita pelos estudantes como sendo formada por um clima emocional adequado, com atividades lúdicas e estímulo à participação dos estudantes.

Os seus relatos indicaram também que o ambiente físico exerceu influência positiva no desenvolvimento do bem-estar e do clima favorável ao desenvolvimento das suas aprendizagens. Além disso, percebeu-se uma valorização dos aspectos

pedagógicos como elementos importantes para o desenvolvimento e compartilhamento de comportamentos e emoções positivas no ambiente de aprendizagem.

Para os professores, o clima psicológico da escola favoreceu o desenvolvimento de atividades descontraídas que tinham como objetivo estimular comportamentos e emoções positivas entre os estudantes. Segundo eles, houve momentos de descontração e outros com um pouco de tensão, onde o clima psicológico foi evoluindo e se adaptando às demandas dos indivíduos.

Tanto professores, quanto alunos pontuaram momentos onde ocorreram emoções negativas e comportamentos prejudiciais ao desenvolvimento das aprendizagens. Estas situações envolveram desde aspectos internos associados ao comportamento dos professores em sala de aula, quanto os aspectos do ambiente externo, tais como incertezas políticas e preocupações com trabalho e estudo. Isso indica que, por mais que as escolas possam ser criativas e inovadoras, nem sempre elas estarão livres de fatos negativos que afetam a aprendizagem dos alunos.

Apesar de existirem essas situações negativas, percebeu-se que, na maioria das vezes, os professores utilizaram abordagens pedagógicas capazes de estimular os estudantes a mudar o seu estado emocional, a desenvolver sua aprendizagem coletivamente e a evitar que as emoções negativas tomassem conta do ambiente.

Ficou claro que o ambiente psicológico sofreu interferências tanto positivas, quanto negativas das demais dimensões presentes (social, física e pedagógica), comprovando que há uma relação de influência possível entre todas as dimensões no mesmo ambiente como destacado por Silva, Silva e Araújo (2018).

Assim, para que estas relações sejam exploradas de uma maneira mais profunda, a próxima seção abordará a dimensão social do ambiente de aprendizagem da escola “A”.

4.1.6 Ambiente social: escola “A”

O ambiente social da escola “A” foi descrito pelos estudantes como sendo facilitado por elementos do ambiente físico como a boa iluminação, a decoração e o quadro onde os estudantes deixavam recados (EA1).

Outros elementos que possibilitaram o desenvolvimento do ambiente social da escola foram o ócio que era criado entre as atividades ou no início/final das aulas, a percepção de interesse entre as pessoas, as oportunidades de relacionamentos propiciada pelos próprios alunos, as leituras não verbais que aproximaram as pessoas e os processos de experimentação que eram facilitados pelos professores (EA3; EA4).

Tais achados vão ao encontro da preposição de Bos, Brown e Farrelly (2013), a qual indica que a aprendizagem social desenvolvida através de um processo de experimentação é muito importante para a inovação em contextos estáveis e de difíceis mudanças. Além disso, acredita-se que a aprendizagem de adultos é facilitada através de processos mais flexíveis, colaborativos e transformadores (ADAMSON; BAILIE, 2012a) que podem ser potencializados pela aprendizagem social.

A percepção de que as pessoas presentes no ambiente de aprendizagem eram “muito boas” e de que o ócio que se tinha possibilitava “oportunidades de relacionamento” é interessante, já que em uma perspectiva humanista o ócio pode ser entendido como “um caminho capaz de aproximar o homem de seu projeto existencial e pode beneficiar o homem em muitos aspectos: autodescoberta, desenvolvimento psicológico e social, saúde e qualidade de vida” (RHODEN, 2009, p. 1236).

Assim, ambientes de aprendizagem que estimulam que o ócio se desenvolva de maneira criativa podem gerar divertimento e percepção de valor aliadas à formação (DE MASI, 2000).

As percepções dos estudantes sobre o ambiente social da escola “A” são descritas abaixo:

EA1: “Eu acho que o conjunto como um todo facilitou essa troca. O ambiente, a iluminação, os móveis com diferentes cores, o quadro onde as pessoas poderiam deixar recados escritos nele, a decoração, o *timing* para o *coffee*. Na minha visão todos estes elementos facilitaram a troca entre os indivíduos”.

EA3: “Acho muito bom! Até uma das coisas que facilitou isso foi o ócio que tinha ali. Acho que o que eles têm de forte, que se fosse eu investiria até a última gota, são as pessoas que eles atraem. Muita, muita gente legal! Se eu trocasse de grupo daqui para ali, eu encontraria muita pessoa legal! Os professores facilitaram algumas experimentações e isso ajudou muito!”

EA4: “Acho que tiveram oportunidades de relacionamentos e afins, muito por iniciativa dos próprios alunos. As pessoas não vivem sozinhas! Então, é muito natural que você crie empatia por algumas pessoas, pelo que elas falam, pelo que elas não falam. Existe uma série de leituras não verbais que aproximam as pessoas”.

Segundo os professores, a dimensão social do ambiente de aprendizagem da escola “A” pode ser compreendida como formada por um ambiente bastante integrador, com diversidade social e de gênero que fomentava as conexões e o *networking* entre os indivíduos (PA1; PA2; PA3).

Para eles, o ambiente social era potencializado através de três fatores principais, são eles: 1) o **posicionamento da escola** que atraía tanto executivos quanto profissionais do mercado de diferentes níveis e possibilitava trocas de conhecimentos distintos (PA2); 2) os **minutos de atraso** para iniciar as aulas que possibilitavam aproximações entre os estudantes (PA1); e, 3) o **método de ensino** adotado pela escola que possibilitava as conexões necessárias para as trocas entre os indivíduos acontecerem no ambiente de aprendizagem (PA3).

Estas percepções corroboram com as preposições de Tomkins e Ulus (2016), de que a aprendizagem pode ser experiencial e centrada nos relacionamentos. Holfve-Sabel (2014) indica que os professores são agentes de socialização cujas responsabilidades incluem a promoção de objetivos sociais. Esta socialização inclui os comportamentos não-verbais (WUBBELS; BREKELMANS, 2005) e os comportamentos de comunicação coletiva (MCCROSKEY; RICHMOND; BENNETT, 2006).

Assim, os professores devem criar um clima de sala de aula positivo onde o conhecimento dos alunos possa ser desenvolvido através de efeitos combinados entre aprendizagem e socialização (BOS; BROWN; FARRELLY, 2013).

As percepções dos professores sobre a dimensão social do ambiente de aprendizagem da escola “A” são relatadas abaixo:

PA1: “Eu acho que o ambiente social da escola ‘A’ é bastante integrador. Pessoal conversava bastante, trocava bastante. Então, depois de algumas aulas eles favam: ‘ah, ela é assim, ele é assim’. Eles estavam apenas alguns dias juntos ali, né? Acho que os minutos de atraso fazem com que as pessoas se socializem mais também. E acho que as dinâmicas, os exercícios que a gente propõe também ajudam”.

PA3: “Eu diria que o ambiente social da escola é um ambiente de conexão e *networking*. Eu diria que isso acontece principalmente através do nosso método de aprendizagem e é uma das grandes forças motriz para as pessoas buscarem a nossa escola. Eu acho que tanto quanto o curso, tanto quanto o método, tanto quanto a ferramenta, priorizam as conexões entre as pessoas”.

Os alunos também descreveram algumas experiências vivenciadas socialmente durante o curso que influenciaram nos seus aprendizados. Segundo eles,

as rápidas aproximações entre colegas no ambiente de aprendizagem facilitadas pelos professores, as trocas de contatos de *Whats App* e as conversas no início/final das aulas possibilitaram trocas de informações e compartilhamento de conhecimentos com os demais.

Além disso, estas aproximações permitiram formar pequenos grupos na turma que compartilhavam carona ou dividiam “Uber” e isso fez com que os laços entre os colegas e o *networking* aumentasse. Esses relatos apontam para a importância do uso de tecnologias para a facilitação da aprendizagem social entre estudantes (SILVA, 2016b) e que a integração entre os indivíduos possibilita que a aprendizagem ocorra através de um caminho natural de trocas de conhecimentos (HILTZ, 1998).

As percepções dos estudantes sobre as experiências sociais que facilitaram as suas aprendizagens são descritas abaixo:

EA1: “Acho que todos trocaram, ter uma aproximação com as pessoas. Acho que todos tiveram um nível de aproximação rápida que foram facilitadas pelos professores. E trocar experiências do dia a dia não só dentro da aula, mas ir para casa junto, trocar *Whats*, acho que todo isso possibilitou a troca entre as pessoas e influenciou positivamente na nossa aprendizagem”.

EA2: “Acho que tive alguns *insights* com colegas, principalmente no início e no fim das aulas. É muito bom você colocar um monte de gente boa ali. Acho que eles devem conseguir fazer isso fácil, colocar as pessoas ali. Acho que as aproximações entre os colegas e o fato de alguns pegarem Uber ou dividirem carona ajudou para a aprendizagem e *networking*”.

Os professores descreveram experiências diferentes às apontadas pelos alunos, porém de igual relevância social. Segundo os professores, o “*networking*” faz parte da proposta de valor dos cursos da escola “A” e o ambiente possibilita a construção de bons relacionamentos e aumento do conhecimento. Além disso, eles evidenciaram que o ambiente de aprendizagem da escola propiciou experiências concretas como oportunidades de trabalho e o aprofundamento em tópicos vistos em aula (PA1; PA3).

Tais percepções acerca do ambiente social da escola “A” vão ao encontro das preposições que afirmam que o espaço de aprendizagem deve proporcionar experiências sociais que estimulem os sentidos dos estudantes, encorajem as trocas de informações e potencializem o *networking* dos indivíduos (VAN DEN BEEMT; VRIELING, 2016).

Os relatos dos professores sobre as experiências sociais que facilitaram as suas aprendizagens são descritos abaixo:

PA1: “Na última aula, o pessoal foi para o bar, foram almoçar juntos. O *networking* faz parte da proposta de valor dos cursos. Também, teve uma aluna que assistiu a minha primeira aula e não poderia estar na segunda, ela me procurou no final da aula e disse: ‘gostei! Infelizmente, eu não poderei estar na segunda aula’. Será que gente poderia trocar mais. Vamos marcar um café?’. Eu achei legal a atitude dela e passei meu e-mail. Acho que o nosso ambiente possibilita construir bons relacionamentos e aprofundar o conhecimento dos tópicos vistos em aula”.

PA3: “Eu tenho uma pessoa que inclusive a gente contratou para a escola. Este colaborador veio para a escola para assistir um *workshop* sobre *mindset* e experiência de usuário. Como ele gostou muito deste curso de experiência, ele resolveu entrar em contato com a escola e falar que estava preparado para trabalhar com experiência e queria trabalhar em nossa escola porque foi aqui que ele descobriu o propósito de trabalho e que tinha condições de contribuir com o nosso propósito”.

Os alunos também falaram sobre o quanto as experiências sociais vivenciadas durante o curso facilitaram o desenvolvimento de suas aprendizagens. Segundo eles, algumas dinâmicas realizadas no ambiente de aprendizagem potencializaram o desenvolvimento da aprendizagem através da dimensão social. Dinâmicas de “formação de equipes” para a construção de projetos e “colegas com base” sobre os assuntos abordados foram listados como importantes elementos para a construção do conhecimento.

Para Tosey, Dhaliwal e Hassinen (2013), a dimensão social da aprendizagem pode se desenvolver mais facilmente em atividades em grupo a partir de perspectiva da aprendizagem baseada em equipes, comunidades ou redes (TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2013). Essa forma estimula os indivíduos a refletirem sobre como os ambientes podem se ajustar aos objetivos de aprendizagem (VAN DEN BEEMT; VRIELING, 2016) e sobre como as interações sociais em grupo influenciam a aprendizagem profunda (KOLB; KOLB, 2005).

Os relatos dos estudantes sobre as experiências sociais que facilitaram as suas aprendizagens são descritos abaixo:

EA3: “Acho que é muito sobre a discussão que as pessoas trazem e tal. Eu acho que a formação de equipes, de times para discutir os assuntos foi legal. Acho que isso gerou mais interação entre as pessoas. Acho que estas dinâmicas de facilitação contribuem para a integração das pessoas nos grupos”.

EA4: “ Quando você já tem um bom conhecimento sobre o assunto, eu acredito que absorção fica mais facilitada. Conseqüentemente os relacionamentos também são potencializados”.

EA5: “Quando você está em um ambiente que as pessoas são mais parecidas com você, você se sente mais confortável. Isso é um pouco mais fácil e, também, sei lá, se tem uma classe social um pouco maior, as pessoas estão ali todas adequadas, isso facilita o diálogo e os relacionamentos”.

Os relatos dos estudantes e dos professores sobre as situações sociais vivenciadas na escola “A” que influenciaram negativamente no aprendizado envolveram a segregação dos estudantes através da criação de “panelinhas” e isso fez com que as discussões permanecessem restritas a um determinado grupo em alguns momentos (EA4; PA1).

Tais revelações evidenciam um comportamento semelhante por parte dos alunos em relação aos aspectos negativos do ambiente social e isso é preocupante. Para Merriam e Brockett (2007) segregações no ambiente de aprendizagem podem fazer com que os estudantes limitem os seus conhecimentos em torno de determinados tópicos ou que eles não tenham o aprofundamento ideal através das contribuições das diferentes visões dos colegas.

As percepções dos estudantes e dos professores sobre os pontos negativos do ambiente social que dificultaram as aprendizagens são observadas abaixo:

EA4: “Acho que a aprendizagem é dificultada quando se criam panelinhas. Em alguns momentos, a discussão ficou restrita a pequenos grupos e não num grupo como um todo, eu acho que isso teve um impacto negativo na aprendizagem”.

PA1: “A gente vê que algumas vezes pode existir a formação de “panelinhas” entre amigos que conversam assuntos nada a ver com o conteúdo dos cursos. Isso faz os alunos não prestarem atenção e, conseqüentemente, serem prejudicados na aprendizagem”.

A análise da dimensão social do ambiente de aprendizagem da escola “A” revelou elementos do espaço físico considerados importantes pelos estudantes para o desenvolvimento de suas aprendizagens, tais como: a boa iluminação, a decoração e o quadro de recados. Além disso, os estudantes pontuaram a importância do ócio criado em alguns momentos para a aproximação, o *networking* e o compartilhamento de saberes entre eles.

Os professores complementaram a descrição dos estudantes apontando a contribuição de elementos para o desenvolvimento da aprendizagem social, tais como: o posicionamento de mercado adotado pela escola, os minutos de atraso para iniciar as aulas e o método de ensino focado nas conexões.

Para os estudantes a aprendizagem social também foi facilitada pelo uso do *Whats App*, da formação de grupos para compartilhamento de carona, e das aproximações por interesses em comum que ocorriam na sala de aula. Estes elementos revelaram que estas trocas possibilitaram o aprofundamento de conhecimentos entre os estudantes.

Contudo, o fato de haver relatos tanto de estudantes quanto de professores indicando a ocorrência de “panelinhas”, que foram capazes de limitar a aprendizagem, revela que um dos desafios da escola “A” é melhorar os seus processos de diagnóstico e facilitação de situações sociais negativas.

Apesar dos pontos negativos evidenciados pelos estudantes e professores, o ambiente de aprendizagem da escola “A” se mostrou favorável para o desenvolvimento dos relacionamentos sociais e do *networking*. Acredita-se que as atividades positivas pontuadas nesses cursos possam ser aprofundadas e melhor analisadas sob a perspectiva das diferentes dimensões do ambiente de aprendizagem, de modo que possam ser aprimoradas e replicadas nos demais cursos da instituição.

Assim, para refletir sobre o aprofundamento destas questões torna-se importante analisar a dimensão pedagógica da escola.

4.1.7 Ambiente pedagógico: escola “A”

Os estudantes da escola “A” caracterizaram a dimensão pedagógica do ambiente de aprendizagem como sendo muito boa, formada por aulas planejadas, dinâmicas interessantes, atividades individuais, com materiais pedagogicamente pensados e com base em um projeto social aplicado (EA1; EA3; EA5). Esses elementos associados ao espaço físico de aprendizagem criaram uma sinergia positiva entre estudantes e conteúdos e isso lhes possibilitou experiências de aprendizado não encontrado em outros cursos até então realizados.

A ocorrência de elementos do espaço físico, associados aos métodos pedagógicos da escola presentes nas percepções dos estudantes, vão ao encontro das preposições de Istance e Kools (2013), os quais afirmam que as escolas inovadoras introduzem em suas políticas e práticas métodos e pedagogias que envolvem espaços mais flexíveis e diferentes teorias de aprendizagem. Essas escolas

utilizam espaços de aprendizagem configurados de várias maneiras para facilitar o ensino, a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes (KARIIPPANON et al., 2017).

A ideia de usar projetos aplicados nos cursos reforça a ideia de que a escola “A” utiliza em sua metodologia de ensino elementos oriundos da teoria da aprendizagem baseada em projetos (ABP). A concepção da ABP tem como pressuposto o método de ensino “aprender fazendo”, que é uma visão contrária à educação “conteudista” tradicional, um modelo que coloca em destaque atitudes, valores e competências relevantes para atuação profissional com desenvoltura, flexibilidade e criatividade (BENTO; BARICHELLO, 2011).

As percepções dos estudantes sobre a dimensão pedagógica do ambiente de aprendizagem são descritas a seguir:

EA1: “Eu acho que a dimensão pedagógica tem uma diferenciação bem legal na escola ‘A’ que é a forma como as aulas são planejadas, os acordos iniciais, todos os tempos já são subdivididos, as dinâmicas são interessantes, o aquecimento, as atividades individuais, tudo isso, acho que pelo menos pra mim foi diferente das outras instituições que eu conhecia”.

EA3: “Os materiais, os *slides* muito bem feitos, pedagogicamente pensados. Alguns professores tinham materiais bem robustos. Associado a isso, tinha a configuração das mesas e cadeiras. Eu acho que isso é uma coisa que agrega valor porque você não tá aprendendo só sobre um conteúdo, mas você está aprendendo como apresentar uma ideia”.

EA5: “Eu acho que esta sacada do projeto aplicado foi muito boa. Acho que o projeto aplicado dá um gás, ainda mais quando é um projeto social! As pessoas se engajam mais!”

Contudo, tiveram alunos que definiram a dimensão pedagógica da escola “A” com sendo formada por pouca prática, pouco planejamento e conteúdo, com alguns professores sem didática, que não dominavam o conteúdo e por aulas com pouca teoria (EA2; EA3; EA4). Os estudantes também reforçaram o foco excessivo em instrumentos como o CANVAS para o desenvolvimento das atividades práticas (EA2), uma preocupação demasiada de alguns professores com as suas aparências em detrimento a facilitação das atividades (EA3), e o baixo nível de aprofundamento nos conteúdos (EA4).

O despreparo didático dos professores na condução dos módulos pode ter atrapalhado o desenvolvimento da ABP e, conseqüentemente, os resultados de aprendizagem esperados pelos alunos. De acordo com Carriger (2015), os professores devem buscar desenvolver o conteúdo com base em problemas que

tenham senso de pertencimento real ao contexto dos estudantes, para que assim seja possível ampliar os seus interesses.

As evidências sobre o pouco aprofundamento teórico dos conteúdos são preocupantes e sugerem que alguns professores podem ter pautado seus conteúdos em uma abordagem de aprendizagem superficial. Esta abordagem é relacionada aos processos de memorização seletiva que resultam em aprendizados restritos (ENTWISTLE; MCCUNE; WALKER, 2001) e podem não levar à retenção de conhecimento de longo prazo.

As características negativas da dimensão pedagógica descritas pelos estudantes da escola “A” são relatadas nas falas a seguir:

EA2: “A sensação que eu tenho é que eles não planejaram este curso. Acho que tinha pouca prática pra muito tempo. Acho que faltou conteúdo, preparo, planejamento. Teve professores com pouco cuidado, que não teriam condições de estar ali. Com relação ao conteúdo do curso, eu não vi nada de novo. O único instrumento foi o tal do CANVAS que deve ser uma coisa que qualquer idiota pega na Internet”.

EA3: “Teve uma professora que não tinha didática nenhuma! Ela ‘tava’ toda bonita, muito bem arrumada, com um monte de *slide*. Mas, parecia que ela queria se esconder atrás do *slide*. E a linguagem corporal dela de quando você questionava muito era de dizer: “é o que está escrito aqui, é o que está escrito aqui.”

EA4: “Eu acho que na dimensão pedagógica poderia ter tido mais aprofundamento dos assuntos. Eu senti um pouco de falta de artigos sobre os assuntos, o que a gente iria debater na aula seguinte e tal. A gente tinha só os *slides* da aula passada. Eu, particularmente, gosto de ter mais aprofundamento nos conteúdos”.

Os professores da escola “A” caracterizaram a dimensão pedagógica do ambiente de aprendizagem como adequada, formada por elementos e ferramentas que facilitam a aprendizagem, com conteúdo teórico e prático, focada na experimentação e na prototipação e que usa os próprios casos para facilitar as atividades (PA1; PA2; PA4).

Os professores demonstraram também utilizar ferramentas que buscam potencializar a criatividade e a participação dos estudantes, tais como: o *check-in* e *check-out*, mapa de empatia, *brain written* e *brainstorm* (PA2). Além disso, eles também usam outras ferramentas com foco na tangibilização dos conteúdos e cocriações de soluções para os projetos, tais como *post its*, Lego e CANVAS (PA1).

Utilizar os próprios casos para o desenvolvimento de uma filosofia educacional própria tem sido frequente em escolas criativas de atuação internacional como *Team*

Academy e *KaosPilot* (TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2013; LÄHDEMÄKI, 2019). Isso indica que a escola “A” tem procurado se inspirar em escolas já consolidadas internacionalmente para construir seus próprios métodos de ensino e aprendizagem.

Outra prática é o uso de *check-in* e *check-out*, onde os estudantes se reúnem em círculo e refletem sobre suas expectativas, esperanças e preocupações. Tal prática é comumente utilizada na *KaosPilot* para conduzir os processos de implementação de novos projetos. Estes *feedbacks* iniciais e finais asseguram o sucesso dos projetos criados pelos alunos e garantem que as expectativas dos estudantes sejam atendidas da melhor maneira possível (LÄHDEMÄKI, 2019).

Por fim, outras características em comum entre as escolas é o uso de metodologias com base em técnicas e ferramentas de cocriação, experimentação e prototipação como o *design thinking*, o *CANVAS* e *brainstorm* (BROBERG; KRULL, 2010; TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2013).

As percepções dos professores sobre o ambiente pedagógico da escola “A” são descritas nas falas a seguir:

PA1: “Eu definiria o nosso ambiente pedagógico como formado por elementos que facilitam a aprendizagem como os *post its*, Lego, *CANVAS* e os *slides*. Acho que a disposição física também. A abordagem que usamos atualmente é a mais adequada porque unimos conteúdo teórico e prático. Nós sempre buscamos fazer um *check-in* e um *check-out* nas aulas também que funciona como um direcionador sobre o que a gente vai trabalhar”.

PA2: “Caracterizo a dimensão metodológica como adequada. A escola usa muito o *design thinking* para pautar os seus métodos. Priorizamos a construção coletiva. Nós usamos técnicas e ferramentas como o mapa de empatia, formas de reposicionar o problema, a ideação, o *brain written*, o *brainstorm*, as ferramentas de potencialização de ideias criativas, as ferramentas de desconstrução de ideias, a experimentação e a prototipação”.

PA4: “Eu diria que o método da escola é um método aplicado. Tudo o que nós nos propomos relacionado à pedagogia deve conter ferramentas que viabilizem a ideação e a criação de uma solução. Nós usamos alguns casos que são dos nossos projetos aplicados, dos nossos laboratórios de inovação para tangibilizar o conteúdo”.

Os alunos também descreveram algumas experiências pedagógicas que influenciaram os seus aprendizados. Segundo eles, destacaram-se: o conteúdo em *slides*, tido como necessário para aproximação com os conceitos importantes; os conteúdos apresentados através de “*cases*”, que geraram bastante colaboração; e as atividades em grupo que fomentaram discussões entre os colegas.

O fato de *cases* e discussões em grupos serem apontadas como atividades marcantes para os alunos em diferentes cursos indica que estes conseguiram absorver mais conteúdo através de atividades lúdicas e discussões entre colegas. Tais atividades podem ajudar os estudantes a expandir suas visões sobre os conteúdos apresentados. Assim, estima-se que a escola “A” deva desenvolver metodologias que priorizam o desenvolvimento das aprendizagens com foco em atividades práticas e nos estilos de vida dos estudantes (USHER, 2013).

Os relatos dos estudantes sobre as atividades que facilitaram as suas aprendizagens são descritos a seguir:

EA1: “Eu acho que o conteúdo em *slides* foi necessário, é preciso ter uma base. Em alguns momentos, dependendo do conteúdo em si, da disciplina, seria interessante ter mais *cases*. Teve uma disciplina em si, que eu não me lembro muito bem, que foram citados alguns *cases*. Isso gerou bastante conversa, bastante colaboração”.

EA5: “Tiveram atividades em grupo que geraram mais valor. Nestas atividades em equipe você conseguia pegar diferentes visões, de diferentes pessoas, diferentes mercados, diferentes empresas. As trocas de informações foram mais ricas”.

Quando questionados sobre as experiências pedagógicas realizadas no ambiente de aprendizagem da escola “A”, os professores descreveram as atividades que eles consideravam um diferencial em relação às outras escolas, as quais podem ter influenciado positivamente os aprendizados dos estudantes.

Para eles, o posicionamento e a sequência dos conteúdos apresentados através dos módulos tem uma importância ímpar, pois permite que os estudantes evoluam seus aprendizados através de uma sequência lógica (PA2). Outro elemento importante foi o método de ensino-aprendizagem adotado pela escola, que combina aspectos inspiracionais e instrumentais para gerar autorreflexão e prática entre os estudantes (PA3).

Esses relatos reforçam a importância da centralidade das atividades pedagógicas estarem focadas no desenvolvimento da aprendizagem através do constante relacionamento entre teoria e prática, o que possibilita aos estudantes desenvolverem atitudes, valores e competências relevantes para atuação profissional (BENTO; BARICHELLO, 2011).

Os relatos dos professores sobre a importância da dimensão pedagógica da escola “A” para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes são descritos a seguir:

PA2: “Eu acho que o nosso diferencial é a forma como é posicionado a sequência de conteúdo nos cursos através dos módulos. O nosso método vai desde a autorreflexão desconstrutiva, até um MVP que seja relevante pra a vida profissional dos nossos alunos. Os trabalhos de evolução nos cursos são focados para empresas sem fins lucrativos ou ONG’s. Então, os alunos têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos e ter uma noção de como seria a sua aplicação no dia a dia das suas empresas”.

PA3: “Eu diria que o nosso diferencial é que o nosso método está em um campo de concretude muito maior. Ele não é nem inspiracional, nem ferramental. Ele traz a inspiração para um campo pessoal, a partir deste campo pessoal ele dá uma ferramenta para que os alunos possam colocar em prática. Eu diria que a nossa escola é mais em sintonia com o mundo dos negócios”.

Baseados nas experiências vivenciadas no ambiente de aprendizagem da escola “A”, os alunos descreveram como a dimensão pedagógica facilitou as suas aprendizagens. Segundo eles, a combinação de elementos do espaço físico (como organização espacial e tecnologia) somada aos instrumentos disponibilizados pelos professores foram o grande diferencial (EA1). Além disso, a adoção de metodologias baseadas em equipes e o foco da construção do conhecimento através de um projeto aplicado foram tidas como atividades fundamentais para o compartilhamento de informações entre estudantes e para a facilitação da aprendizagem.

Desenvolver trabalhos em equipes utilizando abordagens de ensino flexíveis que priorizam o ensino colaborativo e a responsabilidade coletiva da aprendizagem entre estudantes e professores é uma tendência em ambientes inovadores de aprendizagem (NELSON; JOHNSON, 2017). Este modelo prioriza a interseção entre professores, conteúdos e recursos de uma maneira não comum às salas de aulas convencionais (ISTANCE; KOOLS, 2013).

A percepção de que a flexibilidade do ambiente de aprendizagem possibilitou o desenvolvimento do “aprender fazendo” corrobora com as definições mais recentes do “*learning by doing*” as quais estão tanto associadas à uma designação conceitual aplicada a uma ampla variedade de situações de aprendizagem (BRUCE; BLOCH, 2012), quanto à abordagem pedagógica na qual os professores buscam envolver os alunos em modos de aprendizagem mais práticos e criativos (CHANG;

BENAMRAOUI; RIEPLE, 2014; DENTONI et al., 2018; GAVREL; LEBON; REBIÈRE, 2016).

As percepções dos estudantes sobre os aspectos do ambiente pedagógico que facilitaram as suas aprendizagens são descritas a seguir:

EA1: “Acho que os instrumentos que eles usaram. O espaço, a tecnologia, a apresentação que é muito legal, organização espacial e os relacionamentos entre colegas. Acho que a flexibilidade nos permitiu aprender fazendo. Acredito que isso tudo facilitou a aprendizagem”.

EA5: “Eu acho que foi positivo dividir as turmas em equipes, foi uma forma muito bacana de trabalhar o conteúdo. O compartilhamento das informações ao final serviu para ver o quão alinhadas estavam essas equipes. Isso foi sensacional e motivou o pessoal! Acho que ter uma banca no final para avaliar o projeto é fundamental. Isso com certeza facilita a aprendizagem dos alunos”.

Segundo os professores, as atividades pedagógicas que facilitaram o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos estavam relacionadas ao ciclo de aprendizagem adotado pela escola, à visão global sistêmica de como os conteúdos eram produzidos/disponibilizados para que estudantes experienciassem uma aprendizagem pautada em vivências organizacionais (PA2) e à entrega do ‘como’ um elemento essencial para a aplicação dos conteúdos apreendidos pelos estudantes (PA3).

A percepção das atividades pedagógicas através de ciclos de aprendizagem aplicados na prática reforça a ideia de desenvolver cursos pautados no “aprender fazendo” (BLUMENFELD et al., 1991; CHANG; BENAMRAOUI; RIEPLE, 2014).

Esta modelagem possibilita desenvolver cursos dinâmicos para estudantes que buscam trabalhar holisticamente através de novas formas de pensar e agir (BROBERG; KRULL, 2010). Além disso, permite que os alunos desenvolvam habilidades empreendedoras e se tornem mais eficientes no trabalho em equipe e na formulação e aplicação de estratégias comerciais e sociais (CHANG; BENAMRAOUI; RIEPLE, 2014).

Os relatos dos professores sobre como a dimensão pedagógica da escola “A” facilitou a aprendizagem dos estudantes são descritos abaixo:

PA2: “Acho o ciclo de aprendizagem nos cursos interessante. Você faz um ciclo de aprendizagem, de inovação, do que realmente impacta nas empresas, as questões que são as dores das organizações de hoje em dia. Desde o processo criativo, falta de criatividade, burocracia organizacional, conflitos etc. Acho que

esta visão global e sistêmica aplicada na prática e na vivência organizacional é o ponto mais positivo e que facilita a aprendizagem dos alunos”.

PA3: “Eu acho que é exatamente no ‘como’! A entrega do ‘como’ aplicada em um projeto real é o que vai facilitar a vida deles. É o que vai transformá-los: ‘Como é que eu faço isso?’ ‘Como é que eu meço isso?’ ‘Como é que eu mostro isso pro mundo?’”

Contudo, os estudantes também relataram os pontos negativos da dimensão pedagógica que dificultaram o desenvolvimento de suas aprendizagens. Estas percepções indicaram que alguns professores não estavam totalmente preparados pedagogicamente para ministrar as aulas (EA2), que tiveram poucas aulas para que os alunos pudessem trocar mais com seus colegas, que as dinâmicas pedagógicas poderiam ter estimulado mais a interação entre os estudantes (EA4) e que houve pouco tempo em aula para resolver as tarefas (EA5).

O fato de existirem percepções sobre o “despreparo didático” de alguns professores e sobre a consideração de que eles eram “muito bons tecnicamente” sugere que alguns docentes não possuem formação didática suficiente para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem, apesar de muitos terem altas qualificações acadêmicas e experiências práticas de mercado.

Os relatos indicando que as atividades em equipe não foram suficientes e que as dinâmicas poderiam ter priorizado a troca de experiências estão em consonância com a perspectiva defendida por Lähdemäki (2019), a qual sugere que o desenvolvimento de atividades em equipe possibilita que os alunos entendam os pontos fortes, fracos e estilo de trabalho de cada colega e, assim, contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem dos demais.

Outro ponto negativo relatado foi que em alguns casos os alunos não conseguiram desenvolver as suas tarefas no tempo pré-determinado pelos professores. Isso pode ter ocorrido devido ao mau uso do tempo pelos estudantes ou pelo mau planejamento dos módulos. Porém, vale lembrar que os cursos pesquisados na escola “A” possuem entre 24 e 96 horas-aula e, talvez, este tempo não seja suficiente para que todas as atividades sejam desenvolvidas no ambiente de aprendizagem da escola.

Os apontamentos dos estudantes sobre os pontos negativos da dimensão pedagógica da escola “A” que dificultaram os seus aprendizados são descritos a seguir:

EA2: “Sobre a didática teve aquela professora que deve ser muito boa no que faz, mas não teve nenhuma habilidade pra dar aula. Teve um cara que ‘tava’ lá dando aula, muito gente boa! Mas, acho que era novidade pra ele, ele estava um pouco nervoso. [...]atrapalharam a nossa aprendizagem porque o curso tinha dez aulas e estes dois professores deram quatro”.

EA4: “Poderia ter tido mais atividades onde a gente pudesse ter se juntado mais, que a gente pudesse ter trocado de grupos para interagir mais com outros colegas. Penso que as dinâmicas pedagógicas poderiam ter priorizado as pessoas trocarem experiências e ideias, mais do que deles passarem o conteúdo deles. Acho que isso dificultou um pouco”.

EA5: “Os alunos não conseguiram resolver todos os exercícios em aula, eles tiveram que levar para casa e resolver. Alguns usaram o *WhatsApp* para se comunicar com os colegas, acho que o tempo prejudicou um pouco e os alunos não tiveram o acompanhamento de todos os professores ao longo do curso”.

Ao analisar as falas dos estudantes e dos professores foi possível identificar que a dimensão pedagógica da escola “A” é constituída por aulas bem planejadas, materiais pedagogicamente bem pensados, com elementos e ferramentas que estimulam a criatividade e facilitam a aprendizagem dos estudantes. Além disso, existe a presença de atividades em equipe e o desenvolvimento de projetos sociais aplicados para a tangibilização dos conhecimentos.

Contudo, os estudantes também revelaram a presença de professores com pouca didática, que não dominavam o conteúdo das aulas e o foco excessivo em alguns instrumentos para a aplicação prática do conteúdo.

Foi possível identificar o uso de metodologias utilizadas em outras escolas criativas de renome internacional, as quais incluíram o *brainstorm*, *brain written* o uso de *check-in* e *check-out*, *cases*, *design thinking*, e metodologias baseadas em equipes e no desenvolvimento de projetos.

Para os estudantes, o uso dos *cases* e as discussões em grupo foram considerados fatores fundamentais para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Já, os professores pontuaram os ciclos de aprendizagens, a entrega do “como” e a visão global e sistêmica dos conteúdos como os elementos que facilitaram o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

Porém, o despreparo didático de alguns professores e o pouco tempo para a resolução de tarefas no ambiente da escola foram alguns fatores apontados pelos estudantes que dificultaram as suas aprendizagens.

Estes fatos evidenciaram distanciamento entre as visões dos estudantes e dos professores. Enquanto alguns alunos identificaram pontos positivos e outros

identificaram também pontos negativos relacionados à dimensão pedagógica, os professores descreveram apenas pontos positivos.

Definir previamente o conjunto de métodos que pautarão as atividades nos cursos é um passo importante para identificar se os professores que facilitarão os módulos estão preparados didaticamente. Desta maneira, a escola pode adotar diferentes métodos e flexibilizar a abordagem que será utilizada por cada professor, associar ao uso dinâmico do seu espaço e possibilitar que este seja inclusivo e colaborativo e, assim, melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Apesar dos pontos negativos relacionados à dimensão pedagógica apontados pelos estudantes entende-se que a escola “A” se propôs a usar metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras que foram bem-sucedidas na maioria das vezes e que, em alguns casos, foram impactadas negativamente pelo mau uso ou despreparo dos professores.

Para aprofundar mais os conhecimentos sobre a influência das dimensões do ambiente na aprendizagem dos estudantes, a próxima seção abordará as oportunidades, facilidades e dificuldades de aprendizado encontrados pelos estudantes na escola “A”.

4.1.8 Oportunidades, facilidades e dificuldades de aprendizado: escola “A”

Os estudantes da escola “A” revelaram ter aprendizados que mudaram suas formas de pensar, geraram reflexão e lhes deram algum nível de autonomia (EA1; EA2; EA3). Os principais conteúdos aprendidos descritos pelos estudantes envolveram assuntos sobre vieses cognitivos, *design thinking*, nível de autonomia, estratégia e comunicação (EA1; EA2; EA3; EA5).

O fato de alguns relatos dos estudantes indicarem novidades em torno das técnicas de ensino e aprendizagem adotadas pela escola, como “a minha aprendizagem aconteceu mais pela experiência que tive lá no espaço” (EA1), “este formato em módulos era um formato de conteúdo que eu não tinha visto ainda” (EA3), “meu aprendizado foi em parte técnico e outra parte mudança de *mindset* mesmo” (EA5), indica que a escola “A” tem adotado um modelo pedagógico pautado no aprendizado cognitivo e na aprendizagem experiencial, que pode ter sido fundamental para os resultados de aprendizagem dos alunos.

O modelo de aprendizado cognitivo pressupõe que a aprendizagem ideal ocorre quando a informação é apresentada em uma sequência lógica, pré-planejada através de módulos e onde a informação é assimilada pela estrutura mental pré-existente do aprendiz, seus conhecimentos e visões de mundo (WUESTEWALD, 2016).

A aprendizagem experiencial oferece possibilidades de aprender pela construção de sentido (*sensemaking*) ou pelo exame da experiência presente em atividades desenhadas pelos professores para esse propósito (KOLB; KOLB, 2005b). Os benefícios da aprendizagem experiencial provêm da conexão com aspectos sociais e políticos do trabalho e com dilemas/problemas que formam a experiência (REYNOLDS, 2009).

As percepções dos estudantes sobre os aprendizados gerados nos cursos da escola “A” são descritas abaixo:

EA1: “Acho que teve aprendizados que me fizeram abrir a cabeça. Eu gostei do que aprendi sobre elementos do *design thinking*. Esta metodologia foi interessante porque eu posso aplicar em qualquer contexto. Posso dizer que a minha aprendizagem aconteceu mais pela experiência que tive lá no espaço”.

EA3: “Eu acho que a aula sobre vieses cognitivos foi muito boa. Esta aula gerou alguma reflexão interessante, eu aprendi algo novo. Este formato em módulos era um formato de conteúdo que eu não tinha visto ainda”.

EA4: “Eu gostei daquela aula que falava do nível de autonomia. Aquela que discutia tipo assim: ‘Aqui o meu gestor vai me dar este nível de autonomia e como é que eu vou tocar este assunto? Aqui eu tenho mais liberdade, aqui eu tenho menos liberdade’. A aula também buscou ser pautada na autonomia dos alunos. Isso foi muito bom!”.

EA5: “Eu aprendi sobre estratégia, conteúdo, comunicação. Eu acho que aprendi 100% do conteúdo, principalmente a parte da estratégia onde a gente pega os pilares de um negócio e trabalha os conceitos de marca a partir de arquétipos. Aprendi também sobre identidade visual, a parte que tem a ver com experiência do consumidor, a parte que tem a ver com a identidade do negócio e construção de público-alvo e tudo está sendo muito útil. Acho que meu aprendizado foi em parte técnico e outra parte mudança de *mindset* mesmo.”

Segundo um professor, o método pedagógico adotado pela escola através de módulos permite que os estudantes tenham uma formação mais rápida e com o atingimento de objetivos de aprendizagens mais curtos (PA2). Isso possibilita aos estudantes uma alternativa de educação profissional mais intensa em um menor espaço de tempo. Dessa forma, esses cursos se tornam uma alternativa ou complemento às especializações e MBAs (LÄHDEMÄKI, 2019; TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2013).

Além disso, a apresentação dos conteúdos de maneira modular permite que os conhecimentos sejam construídos através de uma linha crescente e lógica capaz de levar os estudantes a um desenvolvimento contínuo ao longo dos cursos (PA2). Esses módulos são organizados em torno de conteúdos teóricos, atividades práticas e projetos reais.

Para Netzer e Rowe (2010), a aprendizagem é facilitada à medida em que os espaços de aprendizagem combinam atividades teóricas e práticas. Neste sentido, organizar os módulos dos cursos em torno de um problema real e propiciar o aprender na prática parece ser a estratégia mais adequada para cursos como os oferecidos na escola “A” (FREZATTI; MARTINS, 2016).

O relato deste professor sobre a organização do conteúdo dos cursos é descrito a seguir:

PA2: “Os cursos modulares proporcionam a capacidade de atingir objetivos curtos e rápidos que geram efeitos muito mais imediatos e que estão muito mais alinhados com o propósito transitório que a pessoa está enfrentando naquele momento. E, também, este modulado vem para garantir que os contextos de aprendizado aplicados que a gente quer botar pra frente, de fato sejam percebidos. Então, os módulos seguem uma sequência lógica e vêm para responder contextos específicos através de 12 horas de desenvolvimento, separadas em três aulas de 4 horas”.

Outros professores descreveram o caráter prático, de atualização e troca de experiências que as formações na escola “A” buscam oferecer (PA1; PA3). Segundo eles, muito mais do que atualizar os estudantes sobre as principais tendências de mercado e apresentar os principais conceitos sobre as suas áreas de formação, os cursos enfatizam a combinação da aprendizagem teórica e prática, através do estímulo às trocas e da colaboração para a construção dos projetos (PA1). Essas trocas são inclusivas e permitem que os estudantes se sintam “donos” de seus projetos mesmo que eles estejam desenvolvendo uma solução para as empresas em que trabalham (PA3).

Os relatos a seguir listram essas ideias dos professores:

PA1: “Tem muita coisa de como se atualizar sobre o que está acontecendo no mundo de uma forma geral. Se atualizar com quem está olhando pra frente, de quem está ditando as regras de como as coisas vão ser. Do que vai acontecer logo ali na frente e vai se tornar padrão. Então, se atualizar mais em relação a isso e ficar mais antenado de forma teórica e prática, também pela troca. Eu acho que esta troca de experiência entre eles também é interessante. Mais do que só ficar antenado sobre o que está acontecendo teoricamente. Mas,

também ser estimulado para colocar aquilo em prática e ser estimulado a trocar com outras pessoas que estão fazendo o mesmo curso que eles”.

PA3: “É uma prática! E, sob meu olhar, é uma prática holística focada nas pessoas que cercam aquele ambiente e na nossa capacidade de facilitar soluções sempre através de um método aplicado à realidade, aos contextos que eles vivem e de forma colaborativa. Porque a colaboração é inclusiva, ela traz todos para uma mesma página, ela te dá visão do todo, ela gera empatia, e a partir de soluções construídas em conjunto a gente trabalha aquela noção de ‘sentimento de dono’. Se o cara não é dono da empresa como ele pode ser dono de uma área? Como ele pode ser dono de uma ideia, um projeto? Né?”

Apesar de existirem ganhos de aprendizagem descritos por alguns estudantes e o foco dos cursos envolver a cocriação e colaboração inclusiva (como demonstrado pelos professores), houve uma estudante que apontou que não teve aprendizagem “tão significativa” e não soube descrever o que aprendeu. Isso é descrito no relato abaixo:

EA2: “O que eu aprendi não sei. Eu gostei muito das pessoas. Aprendi muito com as pessoas. Acho que não tive uma aprendizagem tão significativa. Eu não consigo pontuar nada que aprendi no curso. Mas, eu conheci pessoas que eu adorei!”

O fato de estudantes não aprenderem, ou não saberem listar os aprendizados que tiveram ao longo do curso, mesmo que sejam mínimos, é motivo de preocupação. Isso pode indicar que os alunos não absorveram o conteúdo corretamente, que o conteúdo não foi relevante para eles, que eles não possuíam experiências de anteriores significativas para relacionar ao conteúdo, ou, ainda, que os professores não souberam facilitar o aprendizado dos alunos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009).

Nesse caso, fica evidente que alunos que não conseguem explicar o que aprenderam, não tiveram a retenção de informações capazes de gerar a aprendizagem profunda (BOOTH; LUCKETT; MLADENOVIC, 1999; BRADBEER et al., 2017).

É muito provável que os estudantes que não tiveram a retenção de aprendizado esperada também demonstrem insatisfação ou frustração em relação às expectativas iniciais que tinham no curso. Para Jaques (2008) os sentimentos de insatisfação ou frustração surgem quando uma pessoa tem a confirmação da não realização de algo desejável.

Os trechos abaixo ilustram a frustração dos alunos perante às suas expectativas iniciais:

EA2: “Não atendeu as minhas expectativas, não! O curso não! As pessoas sim”.

EA3: “Não! Eu nem lembro mais o que eu coloquei em sua enquete. Mas [...]. Eu acho que eu não devo ter colocado uma super nota, não porque o curso não atendeu as minhas expectativas”.

EA4: “Em uma nota de 1 a 10, eu daria 5,5 ou 6. A minha expectativa era 9, eu saí do curso com 5,5. Muito por causa das aulas que eu senti falta de aplicabilidade prática e, também, porque nas outras aulas a discussão foi mais baixa do que eu imaginava”.

Percebeu-se um distanciamento entre as frustrações apresentadas por alguns alunos e a percepção dos professores sobre mudanças na vida dos estudantes após a realização de cursos na escola “A”.

Segundo os docentes, os seus conteúdos tinham como objetivo contribuir para que os estudantes ganhassem consciência sobre suas tomadas de decisão (de modo que eles pudessem perceber os vieses de cada decisão e a partir daí repensar seus próprios processos de tomadas de decisão) (PA1) e para tornar o *mindset* das pessoas mais inovador e empreendedor pois, segundo eles, existem várias iniciativas de educação profissional que podem entregar conteúdo e método semelhantes ao deles ou montar um espaço de aprendizagem tão bom quanto o da escola “A” (PA3). Os apontamentos dos professores são descritos a seguir:

PA1: “A minha intenção foi a de que eles ganhassem mais consciência sobre a forma como eles trabalham. Então, tipo, eu trabalhei com conceitos onde os alunos eram estimulados a pensar como a gente toma as decisões frente aos desafios, porque, às vezes, a gente não pensa como tomamos as decisões, né? Na aula de vieses cognitivos, a minha ideia era que os alunos ganhassem mais consciência de que as coisas são enviesadas. Aí se vamos conseguir tirar os vieses é outra história. Ganhar consciência sobre isso já é uma coisa legal. A principal contribuição que eu espero ter dado é este nível de maior consciência de como a gente faz as coisas, no trabalho, sobre como nós somos”.

PA3: “Eu diria transformação de *mindset*. Eu acho que isso é o que a gente faz de melhor, até porque ferramenta e método todo mundo tem. Você tem várias iniciativas tão legais quanto a nossa escola que dispõe de métodos e ferramentas tão incríveis, espaços tão bons quanto. E a nossa própria escola a rigor de que ‘nada se cria, tudo se transforma’ também se apropria de ferramentas já consagradas e existentes para adequar a nossa proposta de mudar o *mindset* para mais inovador e empreendedor”.

Este distanciamento entre as percepções dos alunos e dos professores sobre atendimento das expectativas de aprendizado e sobre as mudanças pessoais

causadas pelo conteúdo dos cursos pode ser explicada pelo relacionamento entre os indivíduos no ambiente de aprendizagem.

De acordo com Oliveira et al. (2014), a relação entre professores e alunos pode tanto facilitar quanto dificultar a adaptação dos estudantes e isso pode ser evidenciado através de comportamentos, posturas e didática dos professores. Além disso, o desempenho dos professores no ambiente de aprendizagem, bem como as suas competências para ensinar, podem contribuir para o não atendimento das expectativas dos alunos (TEIXEIRA et al., 2008).

O desafio maior para estes educadores parece ser manter os alunos motivados a aprender, comprometidos com as tarefas e interessados na aprendizagem ao longo do curso (MELLO; LEME, 2016) para que as expectativas iniciais de aprendizagem sejam atendidas e os professores consigam entregar, de fato, as transformações que tanto anseiam.

A análise sobre as oportunidades, facilidades e dificuldades de aprendizado permitiu corroborar algumas opiniões dos professores e estudantes já evidenciadas anteriormente nas dimensões de aprendizagem, conteúdos dos cursos e fatores individuais.

Os principais aprendizados descritos pelos estudantes envolveram a mudança de *mindset* e as reflexões em torno de assuntos como vieses cognitivos, *design thinking*, nível de autonomia e comunicação.

Foi possível identificar um foco no desenvolvimento do aprendizado cognitivo através da apresentação de uma sequência lógica de conteúdos em módulos e da aprendizagem experiencial por meio da construção de sentido e pelas experiências construídas no ambiente de aprendizagem. Assim, percebeu-se que o carácter prático, rápido e reflexivo das técnicas de ensino-aprendizagem adotadas pela escola “A” facilitaram o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes.

Por outro lado, o não atendimento das expectativas de alguns estudantes e o fato de uma aluna não saber pontuar nada sobre seu aprendizado indica que as principais dificuldades de aprendizado dos estudantes se relacionaram com as limitadas competências didáticas de alguns professores.

As oportunidades de aprendizagem apareceram através do desenvolvimento do aprendizado prático e aplicado e do fortalecimento do pensamento reflexivo e das mudanças na maneira dos estudantes pensarem. Estes achados demonstraram que a escola “A” esteve preocupada em oferecer cursos capazes de suprir as necessidades

de aprendizagem dos estudantes criativos e se posicionar enquanto uma instituição educativa inovadora.

4.2 CASO 1: ETAPA QUANTITATIVA ESCOLA “A”

A avaliação das abordagens de aprendizagens dos estudantes tem recebido grande atenção de pesquisadores em territórios como Austrália (GORDON; DEBUS, 2002), Estados Unidos (CAMPBELL; CABRERA, 2014; RHEM, 1995), Hong Kong (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001), Espanha (JUSTICIA et al., 2008), entre outros. Contudo, no Brasil, as pesquisas sobre este tema ainda são pouco abordadas (GODOY, 2009). Neste sentido, esta seção tem por objetivo avaliar as abordagens de aprendizagens dos estudantes da escola “A” e contribuir com as discussões de nível mundial sobre o tema.

Nas próximas seções serão caracterizados os dados demográficos dos estudantes participantes do estudo, apresentadas as frequências de suas respostas e os testes não paramétricos através das análises das subescalas do questionário utilizado. Serão apresentados, também, os resultados das variáveis “cursos”, “sexo”, “faixa etária” e “nível de escolaridade” e a comparação entre as escalas da abordagem profunda e da abordagem superficial de aprendizagem. Por fim, será apresentada a discussão dos dados da etapa quantitativa.

4.2.1 Caracterização sócio-demográfica dos respondentes: escola “A”

Participaram do estudo 96 estudantes matriculados em cursos oferecidos pela escola “A” entre os meses de outubro de 2018 e maio de 2019. A maioria dos estudantes era do sexo feminino (64,6%); com idades entre 25 e 29 anos (46,9%) e que possuíam nível de escolaridade de especialização/MBA (45,8%). O maior número de estudantes cursou Liderança (38,5%); seguido de Estratégia e Negócios (18,8%) e *Design Thinking* (17,7%).

Os resultados referentes ao sexo, faixa etária, nível de escolaridade e cursos são descritos na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes segundo sexo, faixa etária, nível de escolaridade e cursos – Escola “A”

Variáveis	N	%
Feminino	62	64,6
Masculino	34	35,4
Total	96	100,0

Faixa etária (em anos)	N	%
< 25 anos	4	4,2
25-29 anos	45	46,9
30-34 anos	23	24
35-39 anos	14	14,6
40-44 anos	8	8,3
> 45 anos	2	2,1
Total	96	100

Nível de escolaridade	N	%
Ensino médio	6	6,3
Ensino superior	37	38,5
Especialização/MBA	44	45,8
Mestrado	9	9,4
Total	96	100

Cursos	N	%
Liderança	37	38,5
Estratégia e negócios	18	18,8
Design Thinking	17	17,7
<i>Branding</i>	12	12,5
<i>Digital branding</i>	12	12,5
Total	96	100,0

Fonte: Do autor (2019)

4.2.2 Frequência de respostas dos estudantes: escola “A”

De modo a ilustrar o perfil das respostas dos estudantes foi feita a análise das distribuições de frequência de respostas dos 20 itens presentes no questionário R-SPQ-2F.

Com relação às abordagens e motivações profundas dos estudantes, identificou-se que 43 alunos (44,8%) acreditam que estudar lhes causa um sentimento de profunda satisfação pessoal; 39 estudantes (40,6%) às vezes vão para as aulas com perguntas que esperam que sejam respondidas; e, 37 alunos (38,5%) quase sempre sentem que qualquer assunto pode ser interessante quando chegam nele.

Com relação às abordagens e estratégias profundas, identificou-se que 42 estudantes (43,8%) quase sempre acham a maioria dos novos assuntos interessantes, e normalmente, dedicam um tempo extra tentando obter mais informações sobre eles; 41 alunos (43,5%) afirmaram que quase sempre testam seus conhecimentos sobre assuntos importantes antes de entendê-los completamente; e, 33 alunos (34,4%) às vezes se propõem a olhar a maioria das leituras sugeridas em aula.

Com relação às abordagens e motivações superficiais, verificou-se que 52 alunos (54,2%) discordaram totalmente da afirmação a qual enfatizava que estudar assuntos em profundidade não ajuda e é perda de tempo. Outros 46 estudantes (47,9%) também responderam negativamente para a afirmação sobre não achar o seu curso interessante e dedicar-se pouco a ele. Além disso, 44 alunos (45,8%) afirmaram que raramente buscam memorizar as partes mais importantes dos assuntos ao invés de buscar entendê-las.

Contudo, percebeu-se que, com relação às abordagens e estratégias superficiais, 36 alunos (37,5%) afirmaram que raramente aprendem coisas memorizando, lendo várias e várias vezes até decorá-las; 34 estudantes (35,4%) afirmaram que raramente restringem seus estudos ao que é especificamente pedido em aula; 31 estudantes (32,3%) afirmaram que raramente somente estudam seriamente o que é dado em sala de aula ou está na ementa do curso. Por fim, 33 estudantes (33,3%) raramente acham que a melhor forma de passar nos exames é tentar lembrar as respostas das prováveis perguntas.

A distribuição das frequências de respostas dos estudantes está descrita na Tabela 2, abaixo:

Tabela 2 – Distribuição das frequências de respostas aos 20 itens do R-SPQ-2F – Escola “A” (2019).										
Questões	Nunca		Raramente		Às vezes		Quase sempre		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Abordagem e motivação profundas (DADM)										
1. Eu acredito que estudar me dá um sentimento de profunda satisfação pessoal	0	0	1	1	11	11,5	41	42,7	43	44,8
5. Eu sinto que qualquer assunto pode ser muito interessante quando eu chego nele	0	0	2	2,1	35	36,5	37	38,5	22	22,9
9. Eu acho que estudar assuntos acadêmicos pode ser tão excitante como um bom livro e um filme	6	6,3	9	9,4	31	32,3	28	29,2	22	22,9
13. Eu estudo duro porque acho o material interessante	3	3,1	11	11,5	31	32,3	36	37,5	15	15,6
17. Eu vou para a maioria das aulas com perguntas que eu quero que sejam respondidas	3	3,1	16	16,7	39	40,6	26	27,1	12	12,5

Abordagem e estratégias profundas (DADS)										
2. Eu preciso trabalhar bastante em um assunto para poder formar minhas próprias conclusões antes de me sentir satisfeito (a)	2	2,1	8	8,3	29	30,2	32	33,3	25	26
6. Eu acho a maioria dos novos assuntos interessantes e normalmente dedico um tempo extra tentando obter mais informações sobre eles	1	1,0	6	6,3	30	31,3	42	43,8	17	17,7
10. Eu testo meus conhecimentos sobre assuntos importantes até entende-los completamente	4	4,2	5	5,2	30	31,3	41	42,7	16	16,7
14. Eu dedico a maior parte do meu tempo livre descobrindo mais sobre os assuntos interessantes que eu tenha discutido em aulas diferentes.	4	4,2	27	28,1	32	33,3	24	25,0	9	9,4
18. Eu me proponho a olhar a maioria das leituras sugeridas nas aulas	5	5,2	9	9,4	32	33,3	33	34,4	17	17,7
Abordagem e motivação superficiais (SASM)										
3. Meu objetivo é passar no curso e realizar o menor trabalho possível	25	26	41	42,7	24	25	4	4,2	2	2,1
7. Eu não acho o meu curso muito interessante e, então, eu me dedico o mínimo a ele	46	47,9	34	35,4	9	9,4	6	6,3	1	1,0
11. Eu descobri que posso passar na maioria das avaliações memorizando as partes mais importantes ao invés de tentar entendê-las	20	20,8	44	45,8	17	17,7	12	12,5	3	3,1
15. Eu acho que não ajuda estudar os assuntos em profundidade. Isto confunde e é perda de tempo, quando o que se precisa é um conhecimento geral dos assuntos	52	54,2	22	22,9	18	18,8	4	4,2	0	0
19. Eu não vejo razão em aprender sobre conteúdos que provavelmente não estarão nas provas	36	37,5	37	38,5	17	17,7	5	5,2	1	1,0
Abordagem e estratégia superficiais (SASS)										
4. Eu somente estudo seriamente o que é dado em sala de aula ou está na ementa do curso	2	2,1	31	32,3	26	27,1	19	19,8	6	6,3
8. Eu aprendo algumas coisas memorizando, lendo várias e várias vezes até decorá-las, mesmo que eu não as entenda	18	18,8	36	37,5	21	21,9	10	10,4	11	11,5
12. Geralmente eu restrinjo meu estudo ao que é especificamente pedido porque penso que é desnecessário fazer qualquer trabalho extra	33	34,4	34	35,4	21	21,9	5	5,2	3	3,1
16. Eu acredito que os professores não devem esperar que os alunos dediquem significativa parte do seu tempo estudando um material que todos sabem que não será avaliado	28	29,2	24	25	29	30,2	9	9,4	6	6,3
20. Eu acho que a melhor forma de passar nos exames é tentar lembrar as respostas das prováveis perguntas	20	20,8	32	33,3	32	33,3	11	11,5	1	1,0
Fonte: Do autor (2019)										

A próxima seção apresentará os testes não paramétricos e as análises das subescalas.

4.2.3 Testes não paramétricos e análise das subescalas: escola “A”

Para aprofundar o conhecimento em torno das abordagens de aprendizagem adotadas pelos estudantes da escola “A” foi realizado o teste não paramétrico de

Kruskal-Wallis e a análise das subescalas “motivação profunda”, “estratégia profunda”, “motivação superficial” e “estratégia superficial” através das variáveis: cursos, sexo, faixa etária e nível de escolaridade dos estudantes. As seções subsequentes apresentarão os resultados dessas relações.

4.2.4 Cursos: escola “A”

Através da variável “cursos” buscou-se avaliar as possíveis diferenças significativas das abordagens de aprendizagens entre os estudantes dos diferentes cursos oferecidos pela escola “A”. Identificou-se uma pequena variação entre as medianas dos cursos, sendo que o menor escore de mediana foi 18 para o curso de *Branding* e o maior escore para o curso de *Design Thinking*, com mediana 20.

Através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p= 0,585$, observou-se que não houve diferença significativa na subescala de motivação profunda entre os cursos. Ou seja, apesar de existir uma pequena variação entre as respostas dos estudantes em cada curso, ficou evidente que a variável “cursos” não foi responsável por uma motivação profunda significativamente maior dos estudantes.

A Tabela 3, a seguir, demonstra a distribuição da motivação profunda dos alunos por cursos e o valor de “P”.

Tabela 3 - Motivação profunda cursos: escola “A”				
Cursos	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Liderança	37	38,5	19 (18,00 – 20,00)	0,522
Estratégia e negócios	18	18,8	18,50 (16,00 – 20,00)	
Design Thinking	17	17,7	20,00 (18,00 – 21,00)	
<i>Branding</i>	12	12,5	18 (15,00 – 20,00)	
<i>Digital branding</i>	12	12,5	18,50 (16,50 – 20,00)	
Total	96	100,0		
Fonte: Do autor (2019)				

A variação da motivação profunda fica mais evidente no Gráfico 1, abaixo, que demonstra a distribuição e a mediana das amostras:

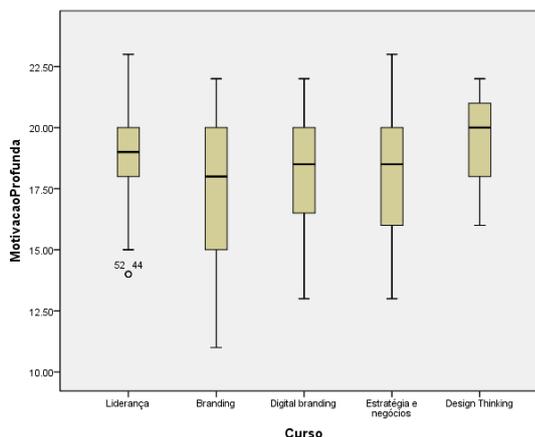


Gráfico 1: Box plot - Motivação profunda cursos- escola "A"
Fonte: Do autor (2019)

A Tabela 4 demonstra a distribuição dos dados referentes à estratégia profunda dos estudantes por cursos. Através da análise destes dados foi possível identificar que houve pouca variação entre as medianas de cada curso, sendo 17 o escore para o curso de *Branding* e 19 para o curso de *Design Thinking*. Os demais cursos tiveram mediana 18, demonstrando uma padronização em torno do perfil de respostas.

O teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p = 0,715$, revelou que não houve diferença significativa na subescala de motivação profunda entre os cursos. Assim, a variação entre as respostas dos estudantes de cada curso não foi suficiente por uma abordagem de estratégia profunda significativamente maior entre os estudantes, como pode ser observado a seguir:

Tabela 4 - Estratégia profunda cursos: escola "A"				
Cursos	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Liderança	37	38,5	18 (15,00 – 19,00)	0,715
Estratégia e negócios	18	18,8	18 (17,00 – 21,00)	
Design Thinking	17	17,7	19 (16,00 – 20,00)	
<i>Branding</i>	12	12,5	17 (16,00 – 20,00)	
<i>Digital branding</i>	12	12,5	18 (15,00 – 19,00)	
Total	96	100,0		

Fonte: Do autor (2019)

O Gráfico 2 demonstra a distribuição da estratégia profunda através da mediana entre os cursos.

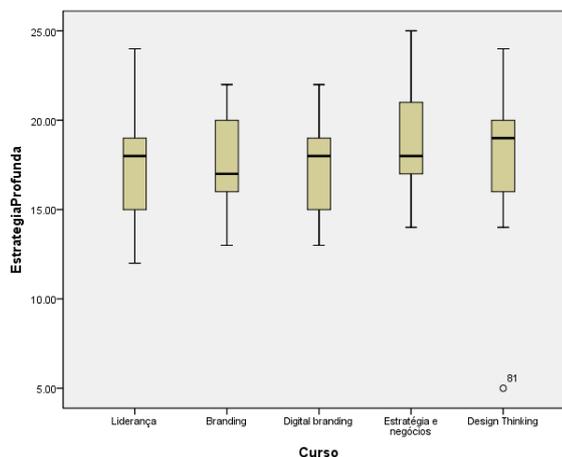


Gráfico 2: Box plot - Estratégia profunda cursos- escola "A"
Fonte: Do autor (2019)

Por meio da análise da Tabela 5, que demonstra a distribuição dos dados referentes à motivação superficial dos estudantes por cursos, identificou-se escores mais baixos em relação às medianas dos cursos de Liderança, Estratégia e Negócios e *Design Thinking*, sendo que todos estes tiveram mediana 9.

Através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p = 0,517$, observou-se que não houve diferença significativa na subescala motivação superficial entre os cursos. Assim, é possível afirmar que o comportamento da variável "cursos" não foi suficientemente responsável por uma abordagem superficial maior entre os estudantes pesquisados.

Tabela 5 - Motivação superficial cursos: escola "A"				
Cursos	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Liderança	37	38,5	9 (8,00 – 11,00)	0,517
Estratégia e negócios	18	18,8	9 (8,00 – 12,00)	
Design thinking	17	17,7	9 (8,00 – 10,00)	
<i>Branding</i>	12	12,5	10 (8,50 – 13,00)	
<i>Digital branding</i>	12	12,5	9,50 (8,00 – 13,00)	
Total	96	100,0		

Fonte: Do autor (2019)

O Gráfico 3 demonstra a variação da motivação superficial entre os cursos através da mediana das amostras.

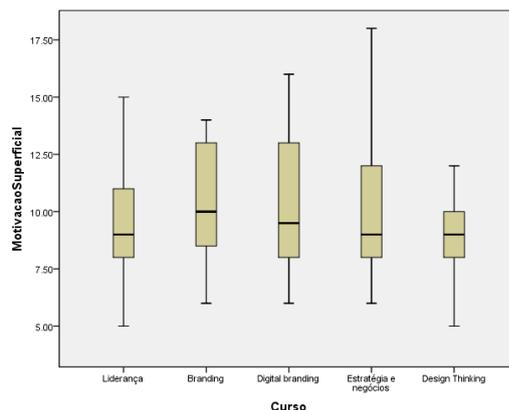


Gráfico 3: Box plot – Motivação superficial cursos: escola “A”
Fonte: Do autor (2019)

A Tabela 6 apresenta a distribuição dos dados referentes à estratégia superficial dos estudantes por cursos. Identificou-se escores mais baixos para o curso de *Design Thinking* (que teve mediana 10) e escores mais altos para o curso de *Liderança* (que teve mediana 13). Os demais cursos variaram entre mediana 11 e 12,50.

Através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p= 0,577$, foi possível identificar que não houve diferença significativa na subescala estratégia superficial entre os cursos. Assim como nas demais variáveis, ficou evidente que a variável “cursos” não foi suficientemente responsável pela abordagem de estratégia superficial dos estudantes, como observado abaixo:

Tabela 6 - Estratégia superficial cursos: escola “A”				
Cursos	N	%	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Liderança	37	38,5	13,00 (10 – 14,00)	0,577
Estratégia e negócios	18	18,8	12,50 (9,00 – 14,00)	
Design thinking	17	17,7	10 (9,00 – 14,00)	
<i>Branding</i>	12	12,5	12 (11,50 – 15,50)	
<i>Digital branding</i>	12	12,5	11 (9,00 – 13,00)	
Total	96	100,0		

Fonte: Do autor (2019)

O Gráfico 4, na sequência, demonstra a variação da estratégia superficial entre os cursos através da mediana das amostras:

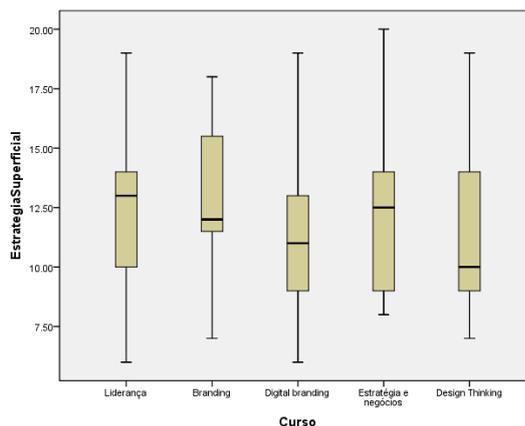


Gráfico 4: Box plot – Estratégia superficial cursos: escola “A”
Fonte: Do autor (2019)

A análise do relacionamento entre a variável “cursos” com as subescalas “motivação profunda”, “estratégia profunda”, “motivação superficial” e “estratégia superficial” evidenciou que não houve diferenças estatisticamente significativas entre elas.

Isso indica que a variável “cursos” não exerceu uma influência direta nas abordagens de aprendizagens profundas ou superficiais dos estudantes pesquisados. Assim, para explorar mais as possíveis relações entre as variáveis pesquisadas e as abordagens de aprendizagens adotadas pelos estudantes, a próxima seção apresentará os resultados das relações entre a variável “sexo” e as subescalas de aprendizagem.

4.2.5 Sexos: escola “A”

A variável “sexo” buscou avaliar se houve diferença significativa de abordagens de aprendizagens entre estudantes dos sexos masculino e feminino da escola “A”.

Através da análise da Tabela 7, a qual apresenta a distribuição da motivação profunda desses alunos, foi possível identificar que estudantes do sexo masculino tiveram mediana 18, enquanto as estudantes do sexo feminino tiveram mediana 19. Isso indica uma pequena oscilação entre a aprendizagem profunda entre estudantes do sexo masculino e feminino pesquisados.

Porém, o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p = 0,135$, indicou que não houve diferença significativa na subescala de motivação profunda entre os sexos.

Assim, a variável “sexo” não foi responsável por uma abordagem de motivação profunda significativamente maior entre os estudantes, como observado abaixo:

Tabela 7- Motivação profunda sexos: escola “A”				
Sexo	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Feminino	62	64,6	19 (17,00 – 21,00)	0,135
Masculino	34	35,4	18 (16,00 – 20,00)	
Total	96	100,0		

Fonte: Do autor (2019)

O Gráfico 5, a seguir, ilustra as pequenas oscilações entre as medianas da motivação profunda da variável sexo:

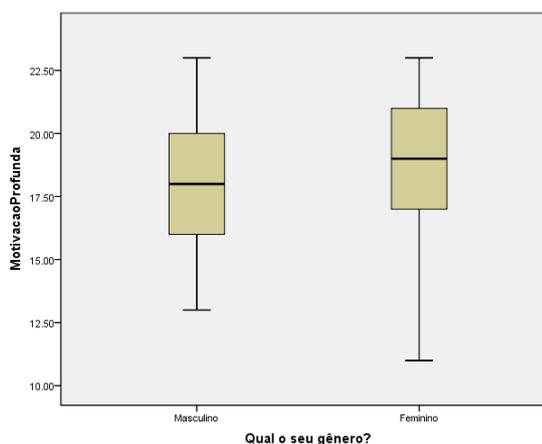


Gráfico 5: Box plot – Motivação profunda sexos: escola “A”

Fonte: Do autor (2019)

Com relação à análise da distribuição da estratégia profunda entre os estudantes do sexo masculino e feminino, apresentada na Tabela 8, percebeu-se que os estudantes do sexo masculino tiveram mediana 18 enquanto as estudantes do sexo feminino mediana 17. Esses resultados indicam uma pequena variação nessa análise.

Através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p=0,732$, percebeu-se que não houve diferença significativa na subescala de estratégia profunda entre os sexos. Assim, a variável “sexo” não foi responsável por uma motivação profunda significativamente maior entre os estudantes, como pode ser observado a seguir:

Tabela 8 - Estratégia profunda sexos: escola "A"				
Sexo	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Feminino	62	64,6	17 (15,00 – 20,00)	0,732
Masculino	34	35,4	18 (17,00 – 19,00)	
Total	96	100,0		

Fonte: Do autor (2019)

O Gráfico 6, abaixo, ilustra a variação entre as medianas da estratégia profunda da variável sexo:

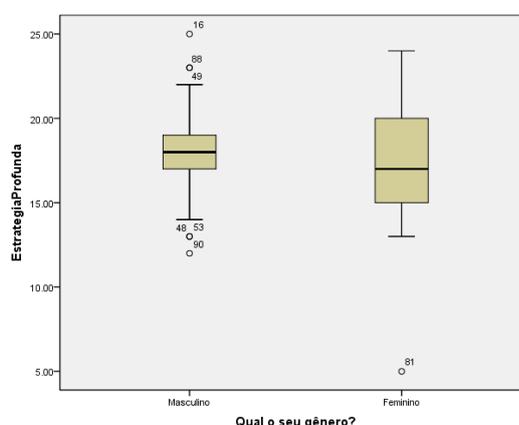


Gráfico 6: Box plot – Estratégia profunda sexos: escola "A"

Fonte: Do autor (2019)

A análise da Tabela 9 demonstra a distribuição dos dados referentes à motivação superficial dos estudantes por cursos. A mediana dos estudantes do sexo masculino foi 10 e a mediana das estudantes do sexo feminino, 9.

Através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p=0,023$, observou-se que houve diferença significativa na subescala motivação superficial entre os sexos. Assim, pode-se afirmar que as estudantes do sexo feminino apresentaram resultados significativamente menores em relação à motivação superficial.

Tabela 9 - Motivação superficial sexos: escola "A"				
Sexo	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Feminino	62	64,6	9 (8,00 – 11,00)	0,023
Masculino	34	35,4	10 (9,00 – 14,00)	
Total	96	100,0		

Fonte: Do autor (2019)

O Gráfico 7, a seguir, ilustra a variação entre as medianas da motivação superficial da variável sexo:

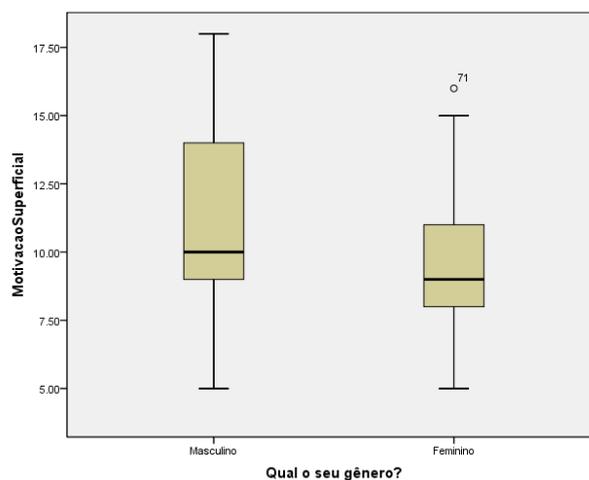


Gráfico 7: Box plot – Motivação superficial sexos: escola “A”
Fonte: Do autor (2019)

A Tabela 10 apresenta a distribuição dos dados referentes à estratégia superficial dos estudantes entre os sexos masculino e feminino. A mediana dos estudantes do sexo masculino foi 13 e a mediana das estudantes do sexo feminino foi 11.

O teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p= 0,022$, revelou que houve diferença significativa na subescala estratégia superficial entre os sexos masculino e feminino, onde a abordagem de estratégia superficial foi significativamente menor entre as estudantes do sexo feminino. Tais evidências são descritas abaixo:

Tabela 10 - Estratégia superficial sexos: escola “A”				
Sexo	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Feminino	62	64,6	11 (9,00 – 13,00)	0,022
Masculino	34	35,4	13 (10,00 – 16,00)	
Total	96	100,0		

Fonte: Do autor (2019)

O Gráfico 8, abaixo, ilustra a variação entre as medianas da estratégia superficial da variável sexo:

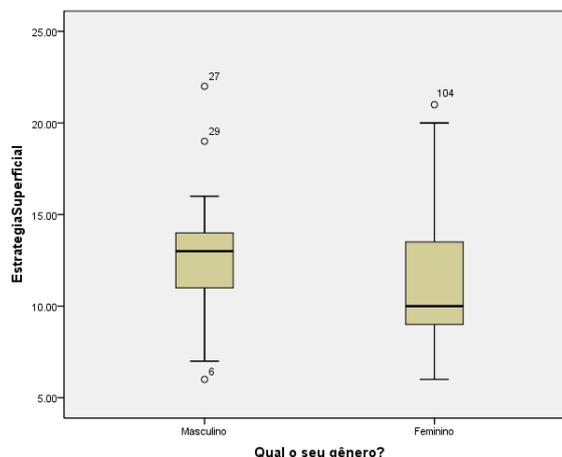


Gráfico 8: Box plot – Estratégia superficial sexos: escola “A”
Fonte: Do autor (2019)

A análise da variável “sexo” e seu relacionamento com as subescalas de motivação profunda, estratégia profunda, motivação superficial e estratégia superficial permitiu identificar diferenças em torno das medianas dos estudantes de sexo masculino e feminino, aspecto que indica pequena oscilação entre as suas abordagens de aprendizagens.

Porém, somente através dos testes não paramétricos foi possível identificar quais abordagens de ensino estavam significativamente relacionadas à variável sexo. Neste sentido, o teste estatístico Kruskal-Wallis, com $p= 0,023$, na subescala motivação superficial e $p=0,022$ na subescala de estratégia superficial, revelou que houve diferenças significativas entre sexos nessas duas abordagens. Assim, as abordagens de motivação superficial e de estratégia superficial foram significativamente menores entre as estudantes do sexo feminino.

As demais subescalas testadas não apresentaram relacionamento estatisticamente significativo entre a variável sexo. Assim, a próxima seção analisará as relações entre as faixas etárias dos estudantes e suas abordagens de aprendizagens.

4.2.6 Faixa etária: escola “A”

A variável “faixa etária” buscou avaliar se houve diferenças significativas das abordagens de aprendizagens entre estudantes de diferentes idades da escola “A”. Pela análise da Tabela 11, que mostra a distribuição da motivação profunda entre as

faixas etárias dos alunos, é possível verificar que houve uma variação entre as medianas de cada faixa etária, onde os menores escores foram de 18,50 para as idades entre 20 a 24 anos e os maiores escores foram de 21 para a faixa etária acima de 45 anos.

Pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p=0,052$, observou-se que não houve diferença significativa na subescala de motivação profunda entre as faixas etárias dos estudantes. Neste sentido, apesar de apresentar variação entre as medianas, a variável “faixa etária” não foi responsável por uma motivação profunda significativamente maior ou menor dos estudantes, como pode ser observado a seguir:

Tabela 11 - Motivação profunda faixa etária: escola “A”				
Faixa etária	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
20-24 anos	4	4,2	18,50 (15,50 – 20,50)	0,052
25-29 anos	45	46,9	18 (17,00 – 20,00)	
30-34 anos	23	24	19 (18,00 – 20,00)	
35-39 anos	14	14,6	19,50 (16,00 – 21,00)	
40-44 anos	8	8,3	19,50 (17,00 – 20,50)	
> 45 anos	2	2,1	22 (21,00 – 23,00)	
Total	96	100		

Fonte: Do autor (2019)

A variação da motivação profunda entre as faixas etárias fica mais evidente ao se analisar a distribuição e a mediana das amostras no Gráfico 9, abaixo:

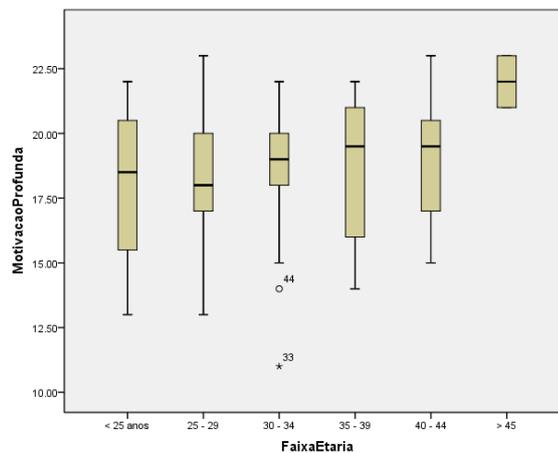


Gráfico 9: Box plot – motivação profunda faixa etária: escola “A”
Fonte: Do autor (2019)

Através da análise da Tabela 12, a qual demonstra a distribuição da estratégia profunda entre as faixas etárias dos alunos, foi possível identificar que houve uma variação entre as medianas. A menor mediana foi 16 para as faixas etárias entre 30 a 34 anos e maior foi 20,50 para os estudantes com idades acima de 45 anos.

Pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p=0,052$, observou-se que não houve diferença significativa na subescala de estratégia profunda entre as faixas etárias dos estudantes. Assim, as variações entre as idades dos estudantes não puderam comprovar a presença de uma abordagem de estratégia profunda maior ou menor entre os estudantes, como pode ser observado a seguir:

Tabela 12 - Estratégia profunda faixa etária: escola "A"				
Faixa etária	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
< 25 anos	4	4,2	18,00 (16,50 – 21,00)	0,052
25-29 anos	45	46,9	18,00 (16,00 – 20,00)	
30-34 anos	23	24	16 (14,00 – 18,00)	
35-39 anos	14	14,6	18,50 (15,00 – 21,00)	
40-44 anos	8	8,3	18,50 (16,50 – 20,50)	
> 45 anos	2	2,1	20,50 (20,00 – 21,00)	
Total	96	100		

Fonte: Do autor (2019)

A Gráfico 10, a seguir, ilustra as diferenças entre as medianas das faixas dos estudantes pesquisados:

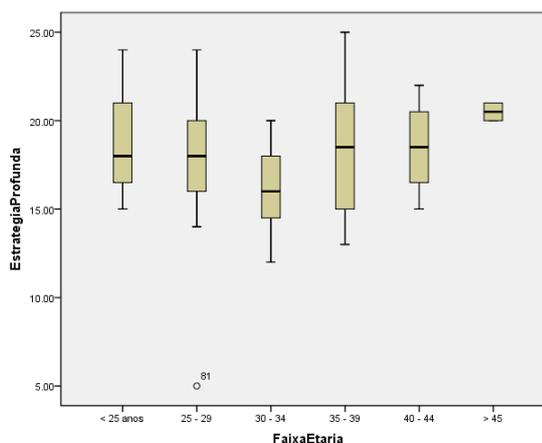


Gráfico 10: Box plot – estratégia profunda faixa etária: escola "A"
Fonte: Do autor (2019)

A análise da Tabela 13 demonstra a distribuição da motivação superficial entre as faixas etárias dos alunos. Foi possível identificar uma tendência explícita entre a abordagem de motivação superficial dos estudantes com faixas etárias entre 25 a 34 anos, os quais obtiveram um escore de mediana 9; entre os estudantes com 25 anos de idade ou menos e com os estudantes com 45 anos ou mais, os quais tiveram mediana 9,50.

Através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p= 0,914$, observou-se que não houve diferença significativa na subescala de motivação superficial entre as faixas etárias dos estudantes. Assim, apesar de existirem tendências e poucas variações em torno da abordagem de motivação superficial entre os estudantes, os resultados não puderam comprovar a presença de uma abordagem de motivação superficial significativamente superior ou inferior entre os alunos. Tais resultados são ilustrados na Tabela 13 abaixo:

Tabela 13 - Motivação superficial faixa etária: escola "A"				
Faixa etária	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
< 25 anos	4	4,2	9,50 (7,00 – 13,00)	0,914
25-29 anos	45	46,9	9 (8,00 – 11,00)	
30-34 anos	23	24	9 (7,00 – 13,00)	
35-39 anos	14	14,6	10 (9,00 – 11,00)	
40-44 anos	8	8,3	9 (8,00 – 10,50)	
> 45 anos	2	2,1	9,50 (6,00 – 13,00)	
Total	96	100		
Fonte: Do autor (2019)				

O Gráfico 11, na sequência, ilustra as tendências de respostas entre os mais jovens e as variações apresentadas entre as demais idades:

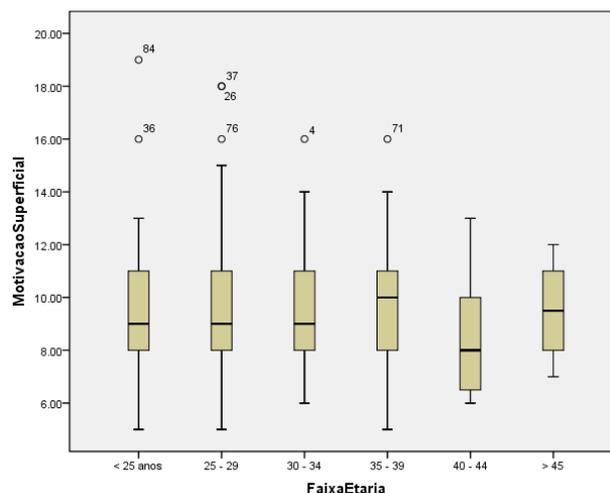


Gráfico 11: Box plot – motivação superficial faixa etária: escola “A”
Fonte: Do autor (2019)

Através da análise da Tabela 14, que demonstra a distribuição da estratégia superficial entre as faixas etárias dos alunos, observou-se uma variação das medianas entre as faixas etárias dos estudantes da escola “A”. Os menores escores de mediana foram 11 para os alunos mais novos (com faixas etárias entre 20 e 24 anos) e, os maiores foram 14,50 para os estudantes mais velhos (com faixas etárias entre 45 e 49 anos). As faixas etárias entre 25 a 29 anos e 40 a 44 anos obtiveram mediana 12. Pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p= 0,786$, observou-se que não houve diferença significativa na subescala de “estratégia superficial” entre as faixas etárias dos estudantes. Assim, as variações entre as idades dos estudantes não puderam comprovar a presença de uma abordagem de estratégia superficial maior ou menor entre os estudantes, como pode ser observado a seguir:

Tabela 14 - Estratégia superficial faixa etária: escola “A”				
Faixa etária	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
< 25 anos	4	4,2	11 (9,00 – 14,00)	0,786
25-29 anos	45	46,9	12 (9,00 – 14,00)	
30-34 anos	23	24	13 (9,00 – 14,00)	
35-39 anos	14	14,6	11,50 (10,00 – 13,00)	
40-44 anos	8	8,3	12 (9,00 – 17,00)	
> 45 anos	2	2,1	14,50 (14,00 – 15,00)	
Total	96	100		
Fonte: Do autor (2019)				

O Gráfico 12, abaixo, ilustra as variações da mediana da estratégia profunda entre as faixas etárias dos estudantes:

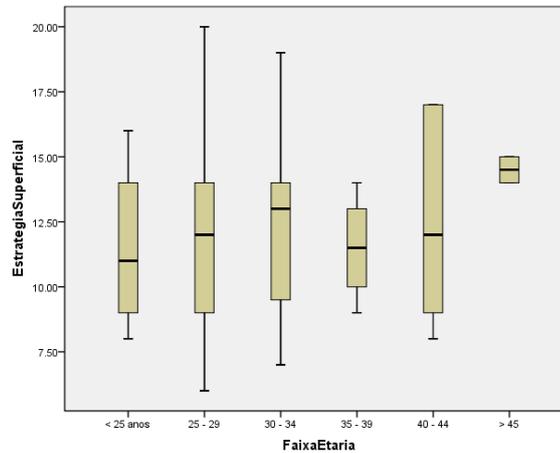


Gráfico 12: Box plot – estratégia superficial faixa etária: escola “A”
Fonte: Do autor (2019)

Através da análise da variável “faixa etária” das subescalas de aprendizagem foi possível identificar uma tendência entre a abordagem de motivação superficial dos estudantes com faixas etárias entre 25 a 34 anos e, também, entre os estudantes com 25 anos de idade ou menos e com 45 anos ou mais.

Observou-se, ainda, uma variação das medianas entre as faixas etárias dos estudantes, as quais indicam que os alunos mais velhos da escola tiveram uma maior abordagem superficial em relação aos mais jovens.

Apesar desses achados, os testes não paramétricos de Kruskal-Wallis não evidenciaram relacionamentos estatisticamente significativos entre as subescalas “motivação profunda”, “estratégia profunda”, “motivação superficial” e “estratégia superficial” com as faixas etárias dos estudantes pesquisados.

A próxima seção abordará o relacionamento entre a variável nível de escolaridade e as abordagens de aprendizagens dos estudantes.

4.2.7 Nível de escolaridade

A variável “nível de escolaridade” busca avaliar se houve diferenças significativas de abordagens de aprendizagens entre os estudantes de diferentes idades nos cursos pesquisados na escola “A”.

Percebeu-se um comportamento semelhante em torno da motivação profunda dos estudantes que ocorreu através da concentração da mediana 18 entre os respondentes com nível superior e mestrado. Os menores valores para mediana ocorreram entre os estudantes com ensino médio (mediana 17,50) e os maiores valores para alunos com especialização/MBA (mediana 19).

Contudo, o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p= 0,597$, evidenciou que não houve diferenças significativas na subescala de motivação profunda entre os níveis de escolaridade dos estudantes. Isso pode ser observado na Tabela 15:

Tabela 15 - Motivação profunda nível de escolaridade: escola "A"				
Nível de escolaridade	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Ensino médio	6	6,3	17,50 (16,00 – 19,00)	0,597
Ensino superior	37	38,5	18 (16,00 – 20,00)	
Especialização/MBA	44	45,8	19 (17,50 – 20,00)	
Mestrado	9	9,4	18 (17,00 – 21,00)	
Total	96	100		

Fonte: Do autor (2019)

Através do Gráfico 13, apresentado a seguir, é possível observar melhor a distribuição das medianas entre os estudantes dos diferentes cursos da escola "A":

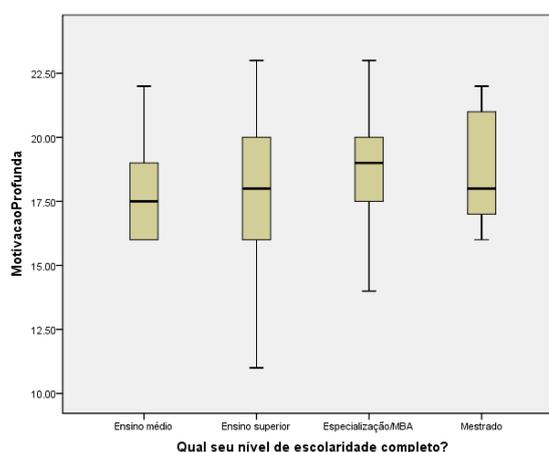


Gráfico 13: Box plot – motivação profunda nível de escolaridade: escola "A"
Fonte: Do autor (2019)

Através da análise da distribuição da estratégia profunda entre os níveis escolares dos estudantes foi possível identificar que os menores escores foram para

os alunos com mestrado (mediana 17) e os maiores escores para os alunos com ensino médio (mediana 19). Chamou a atenção que a maioria dos estudantes (62%), com ensino superior, apresentou mediana 18, considerada alta neste caso.

Porém, o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p= 0,316$, revelou que não houve diferença significativa na subescala de estratégia profunda entre os níveis de escolaridade dos estudantes. Assim, pode-se afirmar que a abordagem de estratégia profunda dos estudantes não foi diretamente impactada pelos níveis escolares dos estudantes. Esses resultados são descritos na Tabela 16:

Tabela 16 - Estratégia profunda nível de escolaridade: escola "A"				
Nível de escolaridade	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Ensino médio	6	6,3	19 (19,00 – 21,00)	0,316
Ensino superior	37	38,5	18 (16,00 – 20,00)	
Especialização/MBA	44	45,8	17,00 (15,00 – 20,00)	
Mestrado	9	9,4	17 (17,00 – 20,00)	
Total	96	100		

Fonte: Do autor (2019)

O Gráfico 14, na sequência, apresenta a variação entre a estratégia profunda e os níveis de escolaridade dos estudantes:

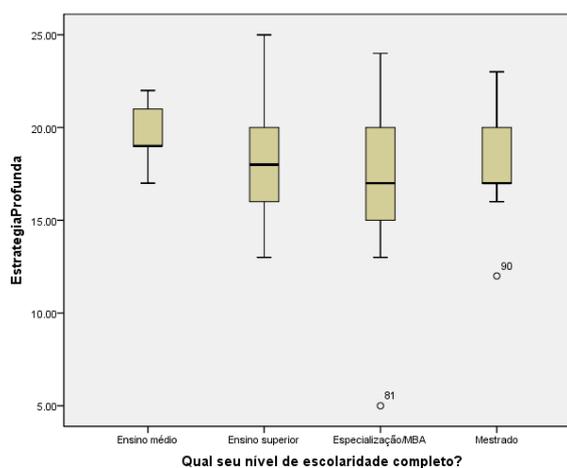


Gráfico 14: Box plot – estratégia profunda nível de escolaridade: escola "A"
Fonte: Do autor (2019)

A Tabela 17 apresenta os dados referentes à motivação superficial dos estudantes, divididos em grupos através de seus níveis de escolaridade. Percebeu-se

pequena variação entre as medianas e escores mais baixos para os estudantes de ensino médio (mediana 8,50) e os maiores escores para os estudantes com nível de mestrado (mediana 10). A maioria dos estudantes (84,3%) com ensino superior e especialização/MBA tiveram mediana 9.

O teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p= 0,698$, revelou que não houve diferença significativa na subescala motivação superficial entre os níveis escolares dos estudantes. Assim, é possível afirmar que o comportamento da variável “nível de escolaridade” não foi suficientemente responsável pela abordagem superficial dos estudantes. Estas evidências ficam claras na Tabela 17 a seguir:

Tabela 17 - Motivação superficial nível de escolaridade: escola “A”				
Nível de escolaridade	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Ensino médio	6	6,3	8,50 (7,00 – 10,00)	0,698
Ensino superior	37	38,5	9 (8,00 – 12,00)	
Especialização/MBA	44	45,8	9 (8,00 – 11,00)	
Mestrado	9	9,4	10 (9,00 – 11,00)	
Total	96	100		

Fonte: Do autor (2019)

O Gráfico 15, abaixo, ilustra a distribuição das medianas entre os níveis de escolaridade dos estudantes, o que demonstra a paridade entre os níveis de motivação superficial e os diferentes níveis escolares:

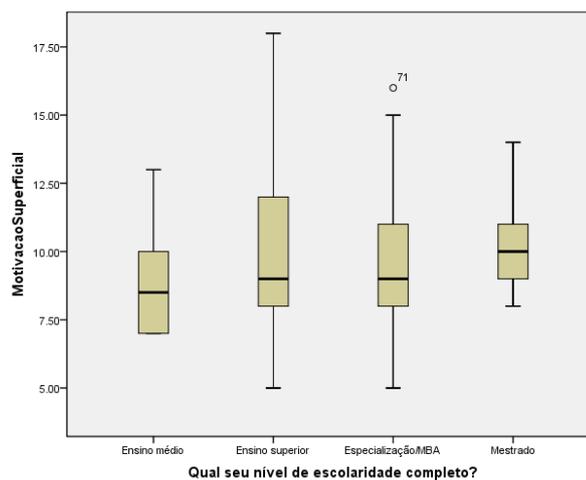


Gráfico 15: Box plot – motivação superficial nível de escolaridade: escola “A”
Fonte: Do autor (2019)

Através da análise da Tabela 18, que apresenta os dados referentes à distribuição da estratégia superficial entre os níveis de escolaridade dos estudantes, percebeu-se que os valores das medianas permaneceram praticamente os mesmos (mediana 12), apenas com leve queda entre os estudantes com especialização/MBA (que apresentaram mediana 11).

Pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p = 0,798$, observou-se que não houve diferença significativa na subescala de estratégia profunda entre os níveis de escolaridade dos estudantes. Assim, os diferentes níveis de escolaridade não puderam comprovar a presença de uma abordagem de estratégia profunda maior ou menor entre os estudantes, como pode ser observado na Tabela 18, a seguir:

Tabela 18 - Estratégia superficial nível de escolaridade: escola "A"				
Nível de escolaridade	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Ensino médio	6	6,3	12 (9,00 – 13,00)	0,798
Ensino superior	37	38,5	12 (10,00 – 14,00)	
Especialização/MBA	44	45,8	11 (9,50 – 14,00)	
Mestrado	9	9,4	12 (10,00 – 13,00)	
Total	96	100		

Fonte: Do autor (2019)

Estes resultados são ilustrados no Gráfico 16, que demonstra a distribuição semelhante das medianas entre os níveis de escolaridade dos estudantes:

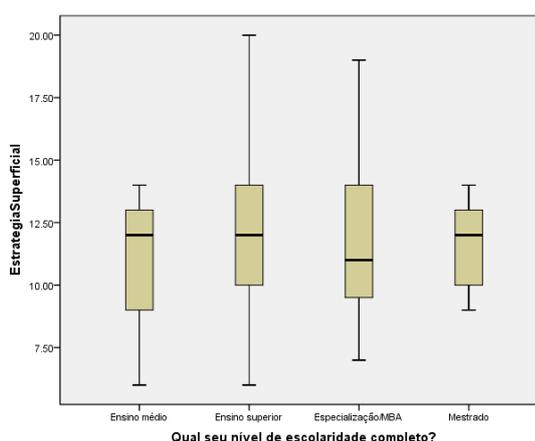


Gráfico 16: Box plot – estratégia superficial nível de escolaridade: escola "A"
Fonte: Do autor (2019)

A análise da variável "nível de escolaridade" permitiu identificar comportamentos semelhantes em torno das abordagens de aprendizagens dos

estudantes em relação às subescalas “motivação profunda”, “estratégia profunda” e “estratégia superficial”. Após a realização dos testes não paramétricos de Kruskal-Wallis, observou-se que não houve diferenças significativas entre os diferentes níveis de escolaridade dos estudantes e as subescalas das abordagens de aprendizagens.

Assim, para complementar estas análises, a próxima seção apresentará os resultados gerais das escalas de abordagens de aprendizagem superficial e profunda entre os estudantes da escola “A”.

4.2.8 Comparação entre escalas: escola “A”

A comparação entre as escalas e subescalas possibilitou vislumbrar quais abordagens de aprendizagens prevaleceram entre os estudantes da escola “A” pesquisados. A Tabela 19 apresenta as medianas das quatro subescalas: “estratégia profunda”, “motivação profunda”, “motivação superficial” e “estratégia superficial”, e, também, as medianas das escalas de “abordagem superficial” e “abordagem profunda”.

Através da análise da Tabela 19 percebeu-se que a motivação profunda e a estratégia profunda apresentaram escores significativamente maiores com mediana 19 e 18, respectivamente, enquanto a motivação superficial apresentou os menores escores com mediana 9. Percebeu-se, também, uma prevalência maior da abordagem profunda com mediana 36 em relação à abordagem superficial, que obteve mediana 21.

Tabela 19 - Comparação de subescalas e escalas: escola “A”	
Subescalas	Mediana (P25 – P75)
Motivação profunda	19 (17,00 – 20,00)
Estratégia profunda	18 (15,25 – 20,00)
Motivação superficial	9 (8,00 – 11,00)
Estratégia superficial	12 (10,00 – 14,00)
Escalas	Mediana (P25 – P75)
Abordagem superficial	21 (18,00 – 26,00)
Abordagem profunda	36 (33,00 – 39,00)
Fonte: Do autor (2019)	

O Gráfico 17 apresenta a variação entre as abordagens de aprendizagem presentes nos estudantes da escola “A” e evidencia a maior presença da abordagem de motivação profunda e de estratégia profunda.

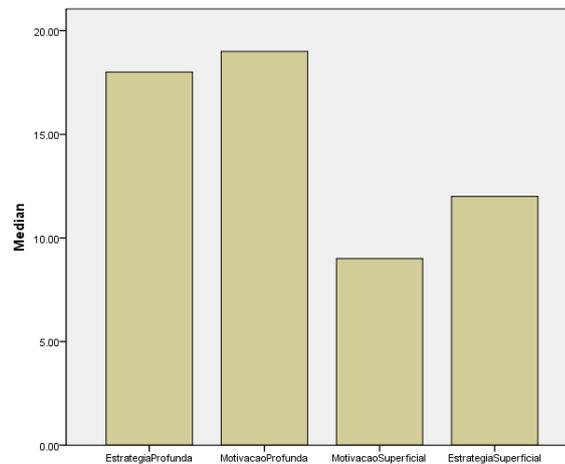


Gráfico 17: Box plot – comparação entre escalas: escola “A”
Fonte: Do autor (2019)

O Quadro 3 abaixo apresenta o resultado do teste estatístico de comparação entre as subescalas, o qual demonstra que a estratégia profunda e a motivação profunda tiveram escores significativamente maiores que as outras subescalas:

Quadro 3 – Comparação entre subescalas: escola “A”

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
MotivacaoSuperficial-EstrategiaSuperficial	-.578	.186	-3.103	.002	.012
MotivacaoSuperficial-EstrategiaProfunda	1.870	.186	10.034	.000	.000
MotivacaoSuperficial-MotivacaoProfunda	2.177	.186	11.683	.000	.000
EstrategiaSuperficial-EstrategiaProfunda	1.292	.186	6.932	.000	.000
EstrategiaSuperficial-MotivacaoProfunda	1.599	.186	8.581	.000	.000
EstrategiaProfunda-MotivacaoProfunda	-.307	.186	-1.649	.099	.595

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is .05.

Fonte: Do autor (2019)

4.2.9 Discussão da fase quantitativa: escola “A”

A análise das frequências de respostas do questionário R-SPQ-2F identificou que parcela considerável dos estudantes pesquisados (44,8%) acredita que estudar

lhes causa um sentimento de profunda satisfação pessoal; boa parte dos estudantes (40,6%) às vezes vão para as aulas com perguntas que esperam ser respondidas; e parcela considerável (38,5%) quase sempre sente que qualquer assunto pode ser interessante quando chegam nele.

Esses resultados indicam que os alunos tiveram algum grau de comprometimento com seus estudos (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001) e que estes estudos podem ter sido satisfatórios por agregarem componentes motivadores e experienciais aos estudantes (ALLEN, 2016). Contudo, o fato de alguns alunos pontuarem que qualquer assunto pode ser interessante para eles indica que podem não ter o nível de maturidade ou *expertise* necessária para escolha dos melhores conteúdos ou que suas escolhas podem sofrer influências dos professores, dos colegas e do ambiente em que estão inseridos (CHANG; BENAMRAOUI; RIEPLE, 2014; WOOD JR; CRUZ, 2014).

Grande parte dos estudantes (43,8%) evidenciou que quase sempre acha a maioria dos novos assuntos interessantes e quase sempre testa seus conhecimentos sobre assuntos importantes antes de entendê-los completamente (43,5%) e, às vezes, se propõe a olhar a maioria das leituras sugeridas em aula (34,4%).

O fato de parcela considerável de estudantes estar aberta para novos assuntos e testar seus conhecimentos indica que, muito provavelmente, os estudantes desenvolveram esses aprendizados não só através da facilitação dos professores, mas também, pela curiosidade em colaborar e testar através das vivências geradas no ambiente aprendizagem (FREZATTI; MARTINS, 2016; LÄHDEMÄKI, 2019). Além disso, disponibilizar-se a olhar a maioria das leituras sugeridas evidencia que, em algum nível, esses alunos desenvolveram as suas aprendizagens autodirigidas (JUSTICIA et al., 2008; MERRIAM; BROCKETT, 2007; RHEM, 1995).

Verificou-se que a maioria dos estudantes (54,2%) discordava totalmente da afirmação a qual enfatizava que estudar assuntos em profundidade era perda de tempo; outros 47% responderam negativamente para a afirmação sobre não achar o seu curso interessante e dedicar-se pouco a ele; e, 45,8% afirmaram que raramente buscam apenas memorizar os conteúdos ao invés de buscar entendê-los.

Tais resultados indicam que os alunos da escola “A”, de alguma maneira, estavam interessados em seus cursos, procuravam se aprofundar em assuntos aprendidos e não estavam preocupados em aprender apenas os assuntos das provas (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001).

Parcela considerável dos estudantes (37,5%) afirmou que raramente aprende coisas memorizando, lendo várias e várias vezes até decorá-las; 35,4% afirmou que raramente restringe seus estudos ao que é especificamente pedido em aula; e, 32,3% afirmaram que raramente somente estudam seriamente o que é dado em sala de aula ou o que está na ementa do curso.

Estes resultados demonstram que os comportamentos de aprendizagem adotados pelos estudantes estão de acordo com os pressupostos da aprendizagem profunda, os quais são estimulados à medida em que os alunos buscam compreender o significado da aprendizagem e não apenas reproduzir aquilo que os professores os questionam (MARTON; SÄLJÖ, 1976). Provavelmente, esses estudantes buscaram extrair significado de suas leituras e relacionar essas informações com seus conhecimentos prévios para, de alguma maneira, avaliar mais criticamente o conhecimento que lhes foi apresentado (DOLMANS et al., 2016).

Através dos testes não paramétricos de Kruskal-Wallis foi possível identificar que as relações entre as subescalas de abordagem de aprendizagem e as variáveis “curso”, “faixa etária” e “nível de escolaridade” não foram estatisticamente significativas. Assim, ficou claro que as abordagens de aprendizagem dos estudantes pesquisados não sofreram influências dessas variáveis. Por outro lado, o teste não paramétrico indicou diferenças entre os sexos nas abordagens de aprendizagens, revelando que as estudantes do sexo feminino tiveram abordagens de motivação superficial e estratégia superficial significativamente menores que os estudantes do sexo masculino.

Esses dados evidenciam as diferenças que podem ocorrer nas abordagens de aprendizagens dos estudantes em um mesmo ambiente de aprendizagem (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001; GORDON; DEBUS, 2002) e que os ganhos de aprendizagem podem ser variados de acordo com tais abordagens (WARBURTON, 2003). Entretanto, é possível que essas abordagens possam ter sofrido influências de aspectos relacionados às diferentes dimensões do ambiente de aprendizagem (CHE AHMAD; OSMAN; HALIM, 2013; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2018).

O teste comparativo entre as escalas e subescalas evidenciou que a motivação profunda e a estratégia profunda dos estudantes apresentaram escores significativamente maiores, enquanto a motivação superficial apresentou os menores escores e que houve uma prevalência maior da abordagem profunda em relação à abordagem superficial.

Tais achados indicam que a abordagem profunda foi mais expressa do que a abordagem superficial entre os estudantes da escola “A” pesquisados. Esses resultados estão em consonância com os estudos de (BRADBEER et al., 2017; CAMPBELL; CABRERA, 2014; GODOY, 2009; WARBURTON, 2003), os quais evidenciaram prevalência da abordagem profunda de aprendizagem entre estudantes em diferentes contextos.

4.3 CASO 2: ETAPA QUALITATIVA ESCOLA “B”

Esta seção apresenta e discute os dados coletados através de entrevistas semiestruturadas conduzidas com estudantes e professores da escola “B”. As categorias de análise foram definidas *a priori* com base no referencial teórico. Sendo assim, as categorias foram as seguintes: 1) fatores individuais; 2) conteúdo dos cursos; 3) dimensão física do ambiente de aprendizagem; 4) dimensão psicológica do ambiente de aprendizagem; 5) dimensão social do ambiente de aprendizagem; 6) dimensão pedagógica do ambiente de aprendizagem; e 6) oportunidades, facilidades e dificuldades de aprendizado.

4.3.1 Caracterização da escola “B”

A escola “B” foi fundada em 2011, no Rio de Janeiro, e oferece cursos nas modalidades livres de curta duração (entre 12 e 36 horas) e cursos de formação profissional de longa duração (entre 120 e 160 horas) nas áreas de marketing, moda, *design*, artes, comunicação e inovação.

A instituição tem como propósito formar profissionais que buscam ensino criativo através de uma metodologia de ensino com foco na prática e no conceito de educação livre, onde os professores atuam como mediadores na construção do conhecimento com os estudantes.

4.3.2 Fatores individuais: escola “B”

Os estudantes dos cursos de marketing digital, *design* de experiências e produção de moda entrevistados pontuaram diferentes motivos para realizar um curso

na escola “B”, tais como: desemprego e mercado de trabalho competitivo (EB1); gostos pessoais por moda, pessoas e tendências (EB2); a possibilidade de fazer um curso de formação de curta duração em detrimento à uma especialização (*latu sensu*) e o preço acessível (EB3); a duração menor dos cursos e os processos de transição de carreira (EB6).

As motivações em realizar cursos na área do marketing digital podem ser explicadas devido à tendência de contínuo crescimento desse mercado nos últimos anos. Segundo pesquisa do *Interactive Advertising Bureau*, os investimentos em marketing digital no Brasil devem continuar crescendo cerca de 12% ao ano até 2021 (IAB, 2019). Já os motivos em buscar cursos de moda e *design* podem estiveram associados ao fato de que profissionais formados nestas áreas tem a possibilidade de atuar em um mercado amplo onde a capacidade criativa e inovadora das pessoas é o grande diferencial (CAMELO; CORIOLANO; LEITÃO, 2017).

Tanto os fatores relacionados às tendências de crescimento de mercado quanto a ampliação da gama de possibilidades de atuação profissional se relacionam de alguma maneira com os motivos descritos pelos estudantes para realizar cursos como os oferecidos pela escola “B”.

O fato de alguns alunos relatarem o processo de transição de carreira como motivador para a busca de um novo curso pode ser explicado pelas constantes e rápidas mudanças econômicas enfrentadas pela sociedade do século XXI que têm influenciado as decisões de carreira e transformado as relações de trabalho. Nos últimos tempos, as escolhas de carreira deixaram de ser apenas um caminho linear e passaram a ser muito mais uma representação das decisões tomadas pelos indivíduos com base nos contextos de suas vidas e nos ambientes nos quais estão inseridos (SAVICKAS, 2012).

A migração do jornalismo para a moda observada nas falas de algumas alunas (EB2; EB6) revela que o processo de transição de carreira tem sido potencializado através da procura por cursos na escola “B”. Percebeu-se também os estudantes possuíam formação acadêmica ou técnica (EB3; EB6), alguns se encontravam em início de carreira (EB1) e outros estavam em processo de aprimoramento profissional após terem uma carreira consolidada (EB2; EB3), o que explica a necessidade de atualização no conhecimento pontuada por estes estudantes.

As percepções a respeito da motivação para realizar um curso na escola “B” são verificadas nas falas dos seguintes entrevistados (EB1; EB2; EB3; EB6):

EB1: “Então, na época em que eu comecei a fazer o curso eu estava desempregada. Sou formada em Jornalismo e ‘tava’ procurando vagas na área de jornalismo, mas eu não encontrava [...]. E aí eu fui vendo que a maioria das vagas estavam voltadas para a área de marketing, especialmente para a área de marketing digital”.

EB2: “O que me motivou é que eu gosto muito de moda, de tendências, tudo o que está ligado a pessoas eu gosto muito! Então eu comecei a fazer o curso com este foco. Também, eu queria trabalhar com alguma coisa que eu pudesse trabalhar à distância, que eu pudesse trabalhar com a minha criatividade de qualquer lugar do mundo”.

EB3: “Eu sou publicitário já formado e comecei a ver uma tendência do mercado pra essa profissão. Em princípio, eu comecei a buscar os cursos de pós-graduação (*lato sensu*), mas aí vendo as declarações de algumas pessoas que já tinham feito cursos de pós-graduação em marketing digital não gostaram muito e todo mundo estava orientando para fazer algum curso de formação de curta duração e com preço mais acessível”.

EB6: “Acho que teve uma questão de mudança de carreira. Eu pensava em sair da minha atual profissão que é jornalismo. Eu sempre gostei de moda e queria trabalhar com isso um dia. Eu diria então que foi transição de carreira”.

Através dos relatos dos estudantes da escola “B” foi possível identificar que os mesmos demonstravam ter conhecimentos adequados para realizar os cursos e que fatores como formação acadêmica na área, experiência prática de trabalho e conhecimentos teóricos sobre os assuntos foram suficientes para embasá-los previamente e ajudá-los na construção do conhecimento no decorrer das atividades realizadas. Como apontado por Biggs (1987), conhecimentos prévios adequados possibilitam maiores índices de orientação para a aprendizagem profunda.

Abaixo são descritas algumas percepções acerca das *expertises* e conhecimentos prévios individuais listadas pelos estudantes:

EB1: “Quando eu comecei a fazer o curso já era formada na área de comunicação. Eu comecei a fazer a faculdade e consegui um estágio em um sindicato e fiquei cinco anos lá trabalhando na parte de comunicação, eu tive bastante parte prática. Depois eu trabalhei mais três meses em um outro sindicato como assistente de mídias. Então, considero que eu já tinha expertises e conhecimentos prévios adequados”.

EB2: “Eu já conhecia um pouco sobre o assunto de moda, redes sociais. Já tive uma página no *Facebook* que tinha 14.000 curtidas. Eu já trabalhava na área como costureira. Mas, eu não tinha o conhecimento profundo que eu tive no curso da escola ‘B’”.

EB5: “Eu já tinha estudado sobre o assunto do curso. Estudo marketing há algum tempo. No momento eu estou lendo o livro do Kotler chamado “Marketing 4.0: do tradicional ao digital”. É um tema que me interessa mesmo. Devido à minha formação, é um tema que eu dedico bastante estudos para entender mais a parte de estatística e tal. Eu fui mais com este foco, mais neste sentido,

porque o conhecimento, no geral, eu já tenho. Eu fui com o foco de aprender mais sobre métricas”.

Para os professores, existiram diferenças entre os níveis de conhecimentos prévios e *expertises* entre os estudantes da escola “B”, os quais indicaram cinco principais perfis de alunos, que foram: 1) profissionais que possuíam conhecimentos práticos e queriam aprimorar o conhecimento técnico; 2) profissionais que possuíam conhecimentos acadêmicos e queriam se aprimorar tecnicamente; 3) empreendedores que buscavam adquirir conhecimentos para usar em seus negócios; 4) jovens com formação acadêmica ou não e que estavam fora do mercado de trabalho; e, 5) profissionais em transição de carreira.

A atuação profissional dos estudantes da escola “B” demonstrou uma forte ligação com a produção de bens e conteúdos intangíveis associados à economia criativa, através de atuações em empresas da economia criativa, em áreas criativas dentro de organizações de outros setores, pela formação em cursos da área criativa ou pelo fato de serem empreendedores neste setor. Assim, a busca por aperfeiçoamento nesta área se torna necessária para o desenvolvimento de atividades que necessitam habilidades especiais de força trabalho (SERRA; FERNANDEZ, 2014).

Os relatos dos professores acerca dos conhecimentos prévios e *expertises* dos estudantes da escola “B” são descritos a seguir:

PB1: “Eu acho que a gente tem ali na escola três perfis de alunos. A gente tem o aluno que é ‘*Hard User*’ de internet e redes sociais e tal. Mas, tá buscando mais informações e está buscando o curso para balizar um pouco aquilo que ele sabe na prática. A gente tem o aluno que não sabe nada de internet e é um ‘*Young User*’. Um jovem usuário que está indo ali pra se aprimorar e saber como usar. E a gente tem aquele aluno, uma galera, que vai pra lá pra saber como faz daquilo um negócio. Então, eu acho que a gente tem estes três públicos lá dentro”.

PB3: “Eu vejo que os alunos chegam com muito pouco conhecimentos prévios. No começo eu tinha esta preocupação com a formação, de quem são e tal [...] Mas, hoje eu já percebi que por mais que tenham perfis muito diferentes de alunos, dentro desta própria diferença, o perfil é praticamente o mesmo. Vem estes empreendedores, aí eu começo a perceber quem tem empresa e quer fazer o curso para aplicar na sua empresa. Aí tem outros que vem do mercado, mas não tem tanto conhecimento assim e é por isso que vem buscar o curso. E alguns são estudantes. Os estudantes são os mais imaturos, os que vem mais ‘*crus*’, os que não praticam, os que não vão lá pegar a aula depois”.

PB5: “Tem turmas que eu tenho alunos que já fizeram alguma coisa de moda e querem se aprofundar. Tem outras que a pessoa gosta de comprar roupas, aí quer fazer moda. Moda é muito vivência, é você ir ao museu, é você assistir

televisão, é você andar na rua, você ver as pessoas, você ler revista, é você estar conectado com tudo que está acontecendo. Então, os conhecimentos prévios não são só os conhecimentos acadêmicos, tem também a cultura, as experiências de consumo, os relacionamentos, etc. Eu acho que os alunos têm um conhecimento prévio adequado”.

A percepção de que os conhecimentos prévios dos alunos são construídos não apenas por formação acadêmica, mas como uma combinação entre formação acadêmica, cultura, experiências de consumo e relacionamentos é interessante, uma vez que o setor da economia criativa exige que os profissionais estejam em constante aprimoramento e seguindo a evolução da sociedade (FIRJAN, 2016; FLORIDA, 2014).

Este entendimento está em consonância com os critérios não muito rígidos adotados pela escola para a seleção dos estudantes. Tais critérios são vistos como uma forma de diversificar as turmas e possibilitar que os estudantes consigam “quebrar os padrões”. Isso pode ser observado no relato do coordenador dos cursos da escola “B” (PB4):

PB4: “Eu acho que esta questão vai muito de encontro com a nossa filosofia, com a nossa visão. A nossa ideia é justamente formar uma turma a mais diversificada possível. A gente quer o aluno que vai vir aqui para quebrar os padrões. A gente não quer uma turma com os mesmos conhecimentos prévios, com o mesmo perfil. Eu acho que a sacada é mesmo misturar! A gente não conseguiria ser tão exigente no processo seletivo e isso é ótimo! A gente tem restrições de idade e alguns pré-requisitos mínimos”.

A diversidade de perfis dos estudantes pode ser considerada como um ponto positivo da escola, uma vez que alunos com diferentes níveis de conhecimentos tendem a trocar informações e colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem uns dos outros. Contudo, a presença de um corpo discente muito jovem e sem experiência suficiente para refletir criticamente sobre os trabalhos desenvolvidos também pode gerar barreiras para a promoção da aprendizagem profunda (ASIKAINEN; GIJBELS, 2017). Uma questão fundamental para o desenvolvimento deste nível de aprendizagem é a compreensão do papel do professor e a função da escola no processo de formação dos estudantes.

Os professores (PB2; PB32; PB5) compreenderam suas funções como sendo ligadas à facilitação da aprendizagem dos estudantes por meio da orientação de atividades desenvolvidas na escola, no desenvolvimento de competências técnicas

por meio da disponibilidade de ferramentas e na construção de atalhos para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Tal entendimento está em conformidade com a perspectiva defendida por Oliveira e Alencar (2012) sobre a importância da criatividade no ambiente de aprendizagem. Segundo esses autores, ambientes ricos em criatividade propiciam o estímulo do interesse dos alunos e o atendimento de suas necessidades educacionais individuais através da facilitação da aprendizagem desenvolvida pelos professores (OLIVEIRA; ALENCAR, 2012).

Atuar para mostrar as possibilidades de escolha para os alunos dentro de determinada área demonstra que os professores da escola “B” têm consciência que seus papéis não podem se limitar apenas a uma única teoria, método ou ferramenta. Mas, que em suas atuações devem se preocupar em apresentar diferentes perspectivas para as situações que podem ocorrer na vida profissional dos estudantes, estimulá-los a tomar decisões conscientes e estarem abertos para receber *feedbacks*.

Os relatos dos professores indicaram ainda que os relacionamentos criados com os estudantes permitem o suporte necessário para o desenvolvimento das aprendizagens e extrapolam os limites do ambiente formal de aprendizagem através da orientação de questões relacionadas à carreira dos estudantes, por exemplo. Tais percepções são descritas nas falas dos seguintes entrevistados:

PB2: “Eu vejo o meu papel realmente sendo uma pessoa que mostra as possibilidades de escolha para os alunos dentro da área que eles vão atuar ou dentro dos objetivos que eles querem alcançar. Aí, de acordo com as experiências de vida de cada um deles, eles escolhem o que fazer. Existem várias opções dentro de cada caixinha de opções. Então, eu vou abrindo todas as caixinhas de opções. Aí, eles vão escolhendo e definindo o que eles vão fazer”.

PB3: “Eu vejo o meu papel como o de atuar para dar um atalho pra os estudantes. Muita coisa que eu ensino pra eles eu aprendi, mas demorei muito tempo pra aprender, eu tento passar tudo isso que aprendi. Eu procuro passar todo o conhecimento que eu tenho sobre as ferramentas também. É mostrar pra eles como uma ferramenta funciona. Facilitar e orientar os alunos para ser um processo mais rápido”.

PB5: “Acho que nós assumimos uma postura de mentores dos alunos. [...] principalmente pelo bom relacionamento que a gente tem com eles. Eu sinto que há uma procura para uma orientação pós aula também. Mas, aí uma orientação mais voltada para a questão profissional e não de conteúdo”.

Além disso, o coordenador dos cursos da escola “B” descreveu a importância que os professores têm em inspirar e motivar os alunos, pois através de suas vivências práticas e formações acadêmicas podem contribuir para que os estudantes sejam os protagonistas do desenvolvimento de suas aprendizagens. Isso pode ser observado no relato a seguir:

PB4: “Vejo que o papel fundamental do professor aqui na escola é inspirar os alunos, motivar esse cara para ele absorver o conteúdo, sabe? Nosso professor é muito mais Yoda⁴ do que Luke Skywalker⁵! A nossa ideia sempre foi de ter professores que fossem capazes de pegar na mão dos alunos e dizer: ‘Vamos construir isso aqui juntos!’ São professores que têm vivência prática e formação acadêmica. Nós achamos que o professor é o camisa 10 da parada. Ele é quem vai “pifar” o aluno pra fazer o gol!”.

Acredita-se que as opiniões do corpo docente e da coordenação da escola sobre o papel dos professores no desenvolvimento da aprendizagem possa subsidiar práticas educativas mais inclusivas e criativas na escola “B”. Assim, de modo a aprofundar ainda mais essas questões buscou-se analisar as percepções dos professores sobre o papel da escola no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

A interseção entre criatividade, inovação e atividades práticas foi descrita pelos professores como uma das principais contribuições da escola “B” para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Perceber estes elementos enquanto agregadores de conhecimento está em conformidade com as perspectivas que defendem a criatividade e a inovação como grandes responsáveis pela promoção das competências e habilidades dos seres humanos no século XXI (SILVA; NAKANO, 2012; SOBRINHO et al., 2018; TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2013).

Os professores perceberam a escola “B” enquanto um espaço acessível, com boa localização e com uma equipe de trabalho qualificada, fatores esses que influenciam nos processos de escolha dos estudantes. Além disso, o seu ambiente de

⁴ Yoda foi um personagem fictício no universo *Star Wars*. Tinha apenas 76 centímetros de altura e era membro masculino de uma raça cujo nome nunca foi revelado. Ele foi o Grão Mestre da Ordem Jedi durante as Guerras Clônicas e um dos mais sábios e poderosos Jedi de todos os tempos. O estudante mais importante de Yoda foi Luke Skywalker, o qual Yoda treinou para ser o futuro da Ordem.

⁵ Luke Skywalker foi o protagonista da trilogia *Star Wars*, um lendário Cavaleiro Jedi que ajudou a derrotar o Império Galáctico e a formar a Nova República, assim como a Nova Ordem Jedi. Em 2008, o personagem foi escolhido pela revista *Empire* como o 54º maior personagem de filmes de todos os tempos.

aprendizagem foi descrito como um local que possibilita que negócios da área criativa se desenvolvam através de conexões que são potencializadas entre estudantes e professores (PB1; PB2).

Assim, estima-se que a escola “B” possa atuar como um espaço de aprendizagem flexível e colaborativo, onde os alunos têm condições de desenvolver o seu conhecimento técnico ao mesmo tempo em que transformam as suas consciências e formam vínculos capazes de gerar novos negócios (ADAMSON; BAILIE, 2012; TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2013). Tais percepções ficam mais evidentes nos relatos que se seguem:

PB1: “Eu acho que a escola cumpre um papel muito importante ao ser um espaço criativo e acessível. Ela tem uma localização muito boa, uma equipe muito qualificada e isso possibilita que os alunos aprendam e tenham condições de mudar suas carreiras. [...] A ambiência propicia o desenvolvimento de novas empresas de economia criativa e transforma a aprendizagem em um resultado muito prático através de um ecossistema de inovação e criatividade, permeando todas as disciplinas”.

PB2: “Acho que a maior contribuição da escola “B” é ensinar o que os alunos tem que fazer de forma prática e auxiliar no processo de tomada de decisão para escolha dos materiais, caminhos e outros que eles precisarão para exercer a sua profissão. Se ele quer ser estilista, fotógrafo ou trabalhar com marketing, por exemplo, ele vai aprender tudo o que ele precisa para exercer a sua profissão técnica. A escola não dá um diploma chancelado pelo MEC, mas ensina o que os alunos precisarão aplicar no dia-a-dia de seus trabalhos”.

A descrição dos fatores individuais dos estudantes permitiu observar a motivação para realizar um curso na área da economia criativa na escola “B”. Os principais fatores pontuados pelos alunos estavam associados ao mercado de trabalho, às tendências tecnológicas, às constantes mudanças da sociedade, à possibilidade de ampliar a gama de atuação profissional e à transição de carreira.

Os estudantes demonstraram ter conhecimentos prévios suficientes para realizar os cursos e que estes envolviam aspectos relacionados à cultura e experiências de consumo além da formação acadêmica ou conhecimentos técnicos na área. Esses aspectos indicam uma pluralidade de conhecimentos necessária para atuação profissional na economia criativa ou em áreas afins.

Tal pluralidade nos perfis dos estudantes foi indicada como sendo benéfica para a construção do conhecimento através dos relacionamentos e da colaboração entre estudantes, mas também poderia ser associada como um possível limitador da aprendizagem profunda através da presença de um corpo discente ainda muito jovem.

Ficou nítida a relação entre facilitação da aprendizagem e flexibilidade do ambiente para suportar as ações propostas pelos professores. Os professores perceberam seus papéis como coconstrutores do conhecimento junto aos estudantes e que a escola deve ser vista enquanto um espaço que suporta a interseção entre criatividade, inovação e atividades práticas. Tais elementos serão melhor explorados em cada dimensão do ambiente de aprendizagem avaliada neste estudo. Sendo assim, a próxima seção abordará as questões sobre o conteúdo dos cursos.

4.3.3 Conteúdo dos cursos: escola “B”

O conteúdo dos cursos envolve tanto aspectos relacionados aos processos de formação dos estudantes quanto a carga de trabalho e as atividades realizadas nos cursos. Ele assume importância ímpar à medida em que pode potencializar ou dificultar a aprendizagem dos estudantes. Eles podem ser seguidos, avaliados e readequados levando em consideração as necessidades de aprendizagem dos estudantes e o propósito da instituição.

Perceber que o processo de formação possibilitou um crescimento contínuo indica que os estudantes da escola “B” tiveram condições de desenvolver suas aprendizagens de maneira constante ao longo dos cursos (EB1). Além disso, os seus relatos revelaram a presença do aprendizado de ferramentas em seus processos de formação (EB2), o que está frequentemente presente em cursos de escolas de atividades criativas no Brasil (CHAGAS, 2016; GASPARETTO, 2009). A importância desses elementos no processo de formação dos estudantes é retratada nas falas a seguir:

EB1: “Eu posso dizer que o meu processo de formação foi um crescimento contínuo. Eu sabia o “básico” [...] *Facebook, Instagram e Google* a gente sabe que são ferramentas que estão em constante atualizações, o tempo todo. Eu fui descobrindo aos poucos como funcionavam as ferramentas, questão de anúncios e tal”.

EB2: “Eu avalio que o meu processo de formação no curso foi muito bom porque eu saí com outra visão da moda, de ser mais sustentável, entender melhor o cliente. [...] Aprendi algumas ferramentas que usamos no dia a dia também”.

Os professores corroboraram as percepções dos estudantes sobre o processo de formação oferecido pela escola “B” à medida em que evidenciaram as características modulares que propiciam a evolução do aprendizado nos cursos (PB1). O desenvolvimento da aprendizagem através de conteúdos aplicados tecnicamente e com o uso de ferramentas perpassando todos os módulos dos cursos também foi evidenciado como ponto positivo (PB3).

O intercâmbio entre aprendizados teóricos e práticos através de grades modulares que enfocam problemas reais facilita a aprendizagem dos estudantes pois propicia que os mesmos desenvolvam suas competências técnicas e humanísticas enquanto colaboram uns com os outros (FREZATTI; MARTINS, 2016; MELLO; LEME, 2016). Os pontos positivos do processo de formação dos estudantes evidenciados pelos professores da escola “B” são descritos nas falas a seguir:

PB1: “Uma coisa que a escola tem de muito interessante é que o curso é modulado. Assim, é quase como se o aluno fosse executando um projeto ao longo das disciplinas. Então, você tem um curso que, por esta característica modular, é muito técnico e muito aplicado, mas não deixa de ter a base do conteúdo que está lá nas aulas de conceitos, de introdução”.

PB3: “O curso aqui é diferente de um mestrado, de uma graduação. E eu acho que esta parte teórica também é muito importante. A formação dos conceitos, dos pensadores é muito importante. Mas, a parte técnica de como usar um gerenciador de anúncios do *Facebook*, como usar o gerenciador de anúncios do *LinkedIn*, isso é o que eles vão usar no dia a dia. É uma metodologia do *design* para elaborar o projeto final e isso os alunos dizem que também não tem na faculdade”.

Por outro lado, houve alunos que destacaram os pontos negativos de seus processos de formação. Foi possível identificar em suas falas aspectos relacionados à não padronização nos conteúdos e falhas nos processos pedagógicos adotados pela escola “B” (EB4). Além disso, os estudantes evidenciaram carências em relação à conexão entre os assuntos que foram aprendidos na teorização e as experiências práticas laborais (EB5). Os relatos a seguir evidenciam essas características apontadas pelos estudantes:

EB4: “Meu processo de formação não foi tão positivo. Eu assisti às aulas com dois professores e foi uma coisa. Outros alunos assistiram as mesmas aulas com outros professores e foi outra coisa. Do ponto de vista pedagógico tinha um professor melhor do que o outro. Porém, nenhum deles forneceu conteúdos suficientes sobre o assunto, entendeu?”

EB5: “Acho que faltou mais aulas práticas para que nós pudéssemos manipular mais as ferramentas [...] A teorização era uma coisa, a prática outra. Como era

uma formação para analista e é um cargo que vai depender muito da gente estar ali nas ferramentas executando e não só fazendo gestão. Acho que poderia ser mais planejada para a prática”.

O distanciamento entre percepções dos estudantes e professores pode ser explicado pela experiência de aprendizado e de ensino que cada um destes atores teve em cursos na escola “B”. Ou seja, este processo pode sofrer diferentes impactos tanto positivos, quanto negativos e ainda estar sujeito à interpretação dos indivíduos. Para melhor aprofundar estas questões, buscou-se avaliar as interpretações dos sujeitos a respeito da carga de trabalho dos cursos oferecidos pela escola “B”.

Os estudantes descreveram a carga de trabalho dos cursos como sendo adequada para o desenvolvimento de suas aprendizagens e que em alguns casos até superou as expectativas (EB2; EB3; EB4). Tais percepções estão em concordância com as perspectivas de ensino e aprendizagem de adultos que buscam oferecer conteúdo relevante e carga de trabalho adequadas para possibilitar que os alunos aprofundem os seus conhecimentos e aprendam de maneira mais significativa (BOOTH; LUCKETT; MLADENOVIC, 1999; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009).

Contudo, alguns estudantes também evidenciaram pontos em relação à carga de trabalho e ao conteúdo dos cursos que poderiam ser aprimorados de modo a gerar melhor experiência de aprendizado (EB2; EB3). Segundo os relatos, a escola “B” poderia oferecer em seus cursos maior carga horária de aulas práticas e, também, atualizar os conteúdos mais frequentemente. Essas características a respeito da carga de trabalho são visíveis nos relatos abaixo:

EB2: “A carga de trabalho foi adequada. Porém, alguns conteúdos eu já conhecia e daí não teve uma novidade muito grande, sabe? Mas, acho que foi bom mesmo assim. Quem sabe eles poderiam atualizar mais frequentemente o conteúdo, porque algumas coisas eu já tinha visto antes em livros, em sites, palestras e outros cursos”.

EB3: “Considero que foi adequada. O material que era exposto lá era um material de qualidade. Se eu pudesse sugerir uma melhoria na carga de trabalho do curso eu colocaria mais carga horária de aula prática.

EB4: “Eu acho que a carga de trabalho foi muito adequada. Superou as minhas expectativas! Eles te dão uma noção geral de todas as áreas, isso facilita para aprender. Pra você se aprofundar, eu acho que é como em todo curso, o aluno precisa buscar fora também. Acho que a carga de trabalho possibilitou enxergar onde você se enquadra mais, onde você gosta mais”.

Houve indicação positiva por parte dos professores sobre a carga de trabalho atual dos cursos, e de que estes têm liberdade para desenvolver e disponibilizar o conteúdo que, de acordo com as suas percepções, são os mais adequados para suprir as necessidades de aprendizagem dos estudantes (PB1).

Porém, os professores relataram também situações em que a decisão sobre o conteúdo, as técnicas de aprendizagem e os métodos de avaliação foram decididos exclusivamente pela escola e isso limitou as suas liberdades criativas (PB3). Por fim, os professores evidenciaram as carências em torno do aprofundamento dos conteúdos nos cursos devido as limitações de carga horária atual (PB5). Tais constatações ficam evidentes a seguir:

PB1: “A gente tem muita abertura para sugerir conteúdo. Então, eu incluo conteúdo quando eu acho que uma turma precisa de mais conteúdo ou algo em especial. Sempre falo sobre tendências, porque as tendências vão mudando [...] De fato, a gente tem uma carga horária e um conteúdo programático que está ali e vai ser disponibilizado para os alunos, mas nada impede de agregar o que a gente pensar que naquele momento é necessário”.

PB3: “Eu acho que a carga de trabalho é adequada. A única coisa que eu não gosto é que o conteúdo seja tão amarrado. Às vezes, a instituição diz como a aula deve ser dada, a técnica que você tem que usar, o que você tem que cobrar dos alunos, o que você tem que avaliar. Como sou profissional da indústria criativa e professor há mais de dez anos, acho que poderia ter mais liberdade para criar o conteúdo da disciplina e interagir com este material”.

PB5: “Eu acho que em determinadas matérias a carga de trabalho deveria ser aprofundada. Mas, acho que é uma questão da escola em oferecer um curso mais superficial de início para depois conseguir fazer outro mais especializado, mais aprofundado e tal. Tem muita coisa que eu penso em usar, às vezes eu quero ir além, mas aí eu penso: “Pô, se eu for além não vai dar tempo!”.

Os relatos dos professores evidenciando possíveis limitações e carências em torno da carga de trabalho dos cursos é preocupante já que estes fatores associados podem diminuir o engajamento dos alunos com as tarefas (GALVAN et al., 2015) e, conseqüentemente, afetar a experiência de aprendizado (FESTAS, 2015; LINS; MIYATA, 2008).

O entendimento do processo de formação na escola “B” evidenciou como os conteúdos dos cursos vem sendo trabalhados e como a presença de características pedagógicas (tais como o aprendizado de ferramentas, o desenvolvimento das disciplinas através de módulos e o intercâmbio entre atividades teóricas e práticas) têm produzido resultados positivos em torno da percepção de aprendizagem por parte dos estudantes.

Apesar dos notáveis ganhos de aprendizados evidenciados, alguns relatos indicaram também a não padronização nos conteúdos e algumas falhas nos processos pedagógicos adotados pela escola, aspectos que em algumas disciplinas provocaram desconexão entre teoria e práticas laborais.

A carga de trabalho dos cursos foi destacada como um ponto positivo nos cursos oferecidos pela escola “B”, fato que em alguns casos acabou superando as expectativas dos estudantes. Contudo, foram feitas pequenas sugestões para melhorar a experiência de aprendizado através da indicação de aulas mais práticas e atualização mais frequente dos conteúdos.

O alinhamento sobre a carga de trabalho proposta em cada módulo e a liberdade dada pela escola para os professores desenvolverem seus conteúdos também foi destacada. De um lado, alguns professores evidenciaram que possuem liberdade criativa para criar os módulos de acordo com as suas percepções sobre o que é mais adequado apenas seguindo a ementa da escola. Por outro, foi relatado que em alguns casos as decisões sobre o conteúdo, as técnicas de aprendizagem e os métodos de avaliação foram decididos exclusivamente pela escola.

Tais situações indicam que ainda existe um desalinhamento que precisa ser melhor explorado entre os processos pedagógicos adotados pela escola envolvendo os conteúdos a serem abordados nos cursos, bem como a liberdade criativa dos professores para criar e facilitar tais conteúdos.

No próximo tópico serão apresentados e discutidos os dados a respeito das dimensões do ambiente de aprendizagem

4.3.4 Ambiente físico: escola “B”

O ambiente físico da escola “B” foi caracterizado por alguns estudantes como sendo acolhedor e confortável, com boa distribuição de espaço, bons equipamentos e tecnologias, com salas grandes e climatizadas, um espaço que inspirou a criatividade (EB1; EB3).

Um ambiente físico formado com estes elementos facilita a aprendizagem à medida em que professores têm a possibilidade de associar tecnologias e demais elementos presentes no espaço para desenvolver atividades teóricas e práticas, gerar transformação intelectual e emocional nos estudantes e influenciar suas crenças e

convicções básicas em relação aos conteúdos (NETZER; ROWE, 2010), dificilmente desenvolvidos em ambientes totalmente tradicionais.

As primeiras impressões dos estudantes da escola “B” sobre o ambiente físico de aprendizagem são descritas a seguir:

EB1: “Olha, eu achei a parte física bem confortável, bem acolhedora. Acho que os equipamentos são bons! Eles estruturaram com TV maior, computadores super funcionou, a internet também. O estilo é “coloridinho”, eu gosto! Todo mundo se sente tranquilo! Não tem muito aquela cara institucional, é um espaço que te acolhe, te deixa mais criativo”.

EB3: “Em relação ao espaço físico, eu considero adequado. A recepção é uma recepção que recebe bem as pessoas, tem lugar para você sentar, pra você ser atendido. Você transita bem ali. As salas também são grandes e climatizadas, gerando conforto.

Alguns professores da escola “B” demonstraram gostar do ambiente de aprendizagem atual, da sua estrutura física e das tecnologias presentes (PB3). Os seus relatos indicaram ainda o uso da flexibilidade dos móveis para a promoção de atividades em equipe e para o desenvolvimento de exercícios com foco na criatividade (PB5).

Para Adamson e Bailie (2012) a aprendizagem de adultos é melhor realizada em ambientes de aprendizagem mais flexíveis, colaborativos e transformadores. A possibilidade de configuração dos espaços de aprendizagem também facilita o ensino, a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes (KARIIPPANON et al., 2017). Assim, estima-se que o ambiente físico de aprendizagem da escola “B” possa estimular a coconstrução de conhecimentos e a criatividade entre os indivíduos.

As características sobre a estrutura, tecnologia e flexibilidade do espaço físico da escola “B” relatadas pelos professores estão descritas a seguir:

PB3: “Eu gosto muito do espaço da escola “B”. Acho que a escola tem uma mega estrutura de computadores que é ótima para os alunos. A possibilidade de juntar as mesas ajuda na construção da pedagogia da disciplina com eles. Acho que em cursos da economia criativa é fundamental um espaço assim”.

PB5: “Eu uso uma das salas que eu posso juntar as mesas para fazer trabalhos em equipes e para estimular a criatividade. Eu também escolho um tema onde o aluno faz uma produção em casa e junta com seus colegas para aprimorar na sala de aula”.

Por outro lado, houve estudantes que descreveram o ambiente físico da escola como sendo tradicional, com espaço físico inadequado, com elementos de *design* que

não foram decisivos para o aprendizado, que possuía cadeiras desconfortáveis e que a disposição dos computadores não gerou a criatividade esperada (EB4). Além disso, suas percepções indicaram que a escola “B” não faz os investimentos necessários em seu ambiente virtual de aprendizagem (EB5). Tais apontamentos estão visíveis nas declarações que se seguem:

EB4: “Eu acho que o espaço físico poderia ser maior. Acho que o espaço físico deles é mais do convencional! Não teve nada que eu ficasse surpreendida! Eu acho que a tela da TV fica muito em cima. Acho que poderia ser colocado cadeiras mais confortáveis. Acho que o *design* do espaço não foi decisivo para minha aprendizagem”.

EB5: “Eu considero que o ambiente físico da escola é tradicional. Eu não acho que seja um ambiente inovador, tá bom? Pra mim não provoca criatividade, pra mim não provoca inovação. A modelagem da sala de computação onde os computadores ficam enfileirados, um atrás do outro e tal, isso pra mim é tradicional. Sem contar que eles não investem no ambiente virtual de aprendizagem que teoricamente eles têm”.

Alguns professores complementaram estas visões enfatizando que o ambiente físico atual da escola não é totalmente inovador, que em alguns aspectos ele reflete um ambiente de aprendizagem tradicional onde a disposição das cadeiras prioriza o ensino conteudista em detrimento à discussão e a colaboração para desenvolvimento da aprendizagem e onde há um foco excessivo na figura do professor como principal responsável por este processo (PB2; PB5).

Essas evidências sobre o ambiente físico da escola “B” são preocupantes uma vez que podem indicar também que, ao mesmo tempo em que a instituição se posiciona como um espaço voltado para o desenvolvimento de recursos humanos da economia criativa, ela não possui um espaço de aprendizado tão flexível e inovador o quanto deveria ter.

Atenta-se para o fato de que um ensino diferenciado para a aprendizagem do século XXI não é possível e nem eficaz em salas de aula tradicionais (KARIIPPANON et al., 2017). Acredita-se que espaços de aprendizagem inovadores oferecem uma gama de opções de mobiliário e *layout* que, juntamente com a pedagogia centrada no aluno, são fundamentais para o desenvolvimento do ensino, da aprendizagem e do bem-estar dos estudantes (KARIIPPANON et al., 2017). Assim, ao adotar um ambiente mais inovador e flexível a instituição poderá minimizar estes impactos negativos.

As limitações do espaço bem como os demais fatores negativos do ambiente físico descritas pelos professores são apresentadas abaixo:

PB2: “Acho que a escola “B” acaba sendo o reflexo da sala de aula convencional que a gente tem. Por exemplo, o laboratório de informática que tem todas as cadeiras apontadas pra frente é um reflexo de uma sala de aula tradicional, é exatamente o que eu não gosto. Então eu acho que seria interessante explorar outros formatos, onde os alunos não ficassem olhando pra frente com um professor em um pedestal”.

PB5: “Eu te falo que, às vezes, pra mim trabalhar lá é complicado porque tem só duas salas disponíveis. Às vezes, acontece de eu chegar lá e o professor que estava ocupando a sala anteriormente ainda não ter saído. Até o professor se dar conta que ele tem que sair e os alunos todos também eu já perdi meia hora de aula. As aulas são de 2 horas e eu tenho uma aula só por semana. Então, isso tem um impacto grande”.

Segundo o coordenador dos cursos da escola “B” grande parte destas questões podem ser explicadas pelos altos custos para a criação e promoção de um ambiente de aprendizagem inovador, pelo atual público-alvo que a escola atende e, também, porque a instituição é relativamente nova e está em processo de experimentação de novas propostas de ambientes de aprendizagem (PB4). O que pode ser observado no relato abaixo:

PB4: “Eu definiria o nosso espaço físico como razoável. Como eu comecei esta escola do zero, nos fundos da minha casa, eu considero que hoje nós temos um espaço físico razoável. Eu fui me adaptando ao longo dos tempos [...]. No começo era em um casarão antigo com uma escada que tinha uns 40 degraus para chegar até as salas de aula. No momento, atendemos um público de classe média ou mais baixa que as outras escolas. Somos novos e estamos testando o nosso modelo de ambiente de aprendizagem [...]. Considero também que o ambiente físico da escola está razoável muito em função desta questão de custos”.

Os estudantes descreveram a área de trabalho clara, as salas coloridas, os computadores e a distribuição do espaço como os principais elementos do ambiente físico de aprendizagem da escola “B”, elementos frequentemente destacados em espaços de aprendizagem inovadores e criativos. Para Mishra et al. (2013) as tecnologias presentes em ambientes de aprendizagem criativos e inovadores e os elementos de *design* podem impactar a aprendizagem autodirigida dos estudantes na medida que os conectam a recursos tecnológicos não disponíveis em espaços tradicionais de aprendizagem.

Assim, apesar de algumas percepções indicarem que o ambiente físico da escola “B” ainda não pode ser considerado totalmente inovador, ele possui credenciais que podem apontá-lo como um espaço que está em processo de transição de um ambiente totalmente tradicional para um ambiente mais inovador, o qual possui alguns elementos presentes em outros ambientes inovadores de aprendizagem. Esses elementos do espaço físico considerados importantes pelos estudantes são descritos a seguir:

EB2: “A área de trabalho era bem clara, com salas coloridas. Eu, particularmente, gosto muito de cores. Acho que isso deixa uma ambiência agradável. As cores eram alegres, eu gosto de psicologia das cores também, então isso era agradável pra mim”.

EB3: “Fizeram uma obra lá que melhorou a distribuição do espaço físico. Nesta obra eles colocaram computadores melhores no laboratório. A televisão foi ampliada, colocaram uma TV e ficou uma visualização maior e bem melhor também. A obra que eles fizeram ficou excelente! O espaço ficou muito bem distribuído”.

Os estudantes também descreveram, com base em suas experiências vivenciadas na escola “B”, os elementos do espaço físico que, de alguma maneira, facilitaram ou dificultaram as suas aprendizagens.

A percepção de acolhimento gerada pelo ambiente foi descrita pelos estudantes como um importante elemento para o desenvolvimento da aprendizagem. Este sentimento pode ser gerado devido à presença de cores quentes como tons de amarelo e laranja, cores normalmente usadas em espaços criativos (EB1). Além disso, a presença de tecnologias necessárias como computadores com *softwares* atualizados e ferramentas de comunicação; mobiliários confortáveis como mesas, cadeiras e sofás; e, a iluminação adequada reforçam os aspectos importantes presentes em ambientes inovadores de aprendizagem (EB2).

Tais apontamentos corroboram a perspectiva de Silva (2016) sobre elementos adequados e flexíveis do espaço físico. Segundo a autora, quando estes elementos são percebidos como fundamentais para a aprendizagem eles são capazes de gerar experiências transformadoras através de aprendizagens formais, não formais e informais (SILVA, 2016b).

As percepções dos estudantes sobre os elementos do espaço físico que contribuíram para as suas aprendizagens são descritas a seguir:

EB1: “Eu acho que as salas são legais, tem este sentimento de acolher as pessoas e isso eu acho legal. Acho que isso com certeza tem um impacto significativo na aprendizagem das pessoas. Porque os alunos se sentem mais acolhidos e o professor se sente mais confortável para dar a aula”.

EB2: “Eu acho que não teve nada que dificultou, não. Eu considero que as salas eram bem claras, o ambiente bem animado, com os materiais básicos, com as tecnologias necessárias, com as mesas e cadeiras confortáveis, eu acho que isso foi um ponto muito agradável. Eu me sentia bem naquele espaço e acho que isso é o que importa, né?”

Para os professores, elementos como a lousa, computadores, climatização, recursos de áudio e vídeo, além dos móveis flexíveis e da geolocalização da escola são os principais elementos do ambiente físico que facilitam a aprendizagem dos estudantes (PB2; PB4). Tais elementos são descritos na literatura como responsáveis pelo bem-estar e descanso dos estudantes e professores no ambiente de aprendizagem e também por apoiarem a promoção da colaboração e da criatividade (MÄKELÄ; HELFENSTEIN, 2016).

Outros materiais do espaço físico como revistas e elementos lúdicos que também podem ser categorizados como pertencentes à dimensão pedagógica foram considerados como importantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes (PB2). Tais elementos são descritos nas falas abaixo:

PB2: “Acho que tem alguns recursos que já estão lá que ajudam [...]. Acho que o quadro, a lousa que eu escrevo, ela é bem criativa, os computadores que eles usam tem grande tecnologia, o data show, as televisões, as revistas que os alunos usam para pesquisa, outros materiais e elementos lúdicos que eles usam para recortar. Acho que é isso [...]. Esses recursos ajudam!”

PB4: “Acho que os computadores, a questão audiovisual, a disposição dos móveis. Penso que estes são elementos do espaço físico que contribuem para a aprendizagem dos alunos. Acho que a geolocalização do imóvel ajuda também. Nós temos muitos alunos de outros municípios e de regiões distintas do Rio e a nossa localização facilita o deslocamento até a escola. Outra coisa é a climatização que deixa um clima mais confortável para os estudantes conseguirem absorver o conteúdo”.

Eles também reafirmaram as suas perspectivas em relação à disposição das cadeiras e das mesas como elementos limitadores da aprendizagem dos estudantes. Além disso, os formatos de *design* das salas de aula e a necessidade de criar um espaço para convívio e socialização entre alunos e professores foram outros elementos pontuados como dificultadores da aprendizagem dos estudantes no atual ambiente físico da escola “B” (PB2; PB3).

Desenvolver um ambiente físico que suporte a socialização e as trocas entre estudantes e professores possibilitará que a instituição aumente o interesse dos alunos em permanecer em seu espaço e com isso promova maior envolvimento e cooperação para executar tarefas, compartilhar ideias e criar produtos (MAGEN-NAGAR; STEINBERGER, 2017).

As percepções dos professores acerca dos limitadores ou dificultados de aprendizado presentes no espaço físico da escola “B” são descritos a seguir:

PB2: “Alguns elementos que podem dificultar a aprendizagem deles são as cadeiras e mesas voltadas pra frente e as salas retangulares. Acho que em ambientes assim fica complicado para gerar colaboração já que há uma padronização do *design* do espaço e o professor é o grande ‘rei’. É isso”.

PB3: “Eu acho que o que falta lá é um de espaço de convívio [...]. Acho que estes elementos limitados do espaço físico fazem com que os alunos percam um pouco desta troca, desta troca de experiências entre professores e alunos e isso pode impactar na aprendizagem de alguma forma”.

As distintas percepções de estudantes e professores a respeito da composição do ambiente físico da escola “B” e sua relação com o desenvolvimento do aprendizado indica que esta avaliação pode ter sofrido influências do período de vínculo aos cursos oferecidos pela instituição, das experiências dos usuários com os cursos ou das experiências educacionais anteriores em outras instituições.

Foi possível observar nos relatos de alguns entrevistados elementos do espaço físico da escola “B” que são comumente encontrados em ambientes inovadores de aprendizagem, tais como: tecnologias, amplitude de espaço, cores criativas e mobiliário flexível. Porém, houve também a descrição de elementos que podem ser associados a espaços de aprendizagem tradicionais, tais como: a distribuição de computadores em linha, o enfileiramento de cadeiras em aulas teóricas e o foco excessivo na figura do professor como principal fonte de informações e responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, acredita-se que o ambiente físico da escola “B” pode ser caracterizado enquanto um espaço criativo voltado para a formação de profissionais da economia criativa. Contudo, esse espaço precisa ainda agregar outros elementos e adequá-los ao seu propósito de educação para ser considerado um ambiente físico de aprendizagem inovador ou rico em inovação.

Supõe-se, neste sentido, que os elementos presentes no espaço físico da escola podem estar interligados de alguma maneira com outras dimensões do

ambiente de aprendizagem. Aprofundar estas questões possibilitará vislumbrar as demais nuances do ambiente da escola “B”. Assim, a próxima seção abordará às questões relativas ao ambiente psicológico.

4.3.4 Ambiente psicológico: escola “B”

Os estudantes descreveram o ambiente psicológico da escola “B” como sendo formado por momentos bons e por momentos mais tensos, balizado pelos seus comportamentos e pelas suas emoções (EB3; EB4). A equipe de apoio da escola foi considerada responsável por manter o clima psicológico adequado, por mediar conflitos, por criar dinâmicas de interação e aproximação entre estudantes e professores e por elevar a energia antes das aulas (EB2; EB4). Fatores externos à escola como o estresse emocional causado pela perda de familiares, questões de trabalho e carreira impactaram negativamente na construção da dimensão psicológica (PB3). Estas percepções são descritas abaixo:

EB2: “Considero que o ambiente psicológico da escola “B” era tranquilo. A equipe de apoio sempre entrava na sala bem animada para falar com a turma, dar um *feedback*, e deixavam a turma super animada! Acho que isso era super bacana!”.

EB3: “Acho que foi uma mescla! O ambiente psicológico foi marcado por bons momentos e por momentos mais tensos. Tiveram as ações de boas vindas da equipe de apoio e isso motivou as pessoas. Porém, eu estava em um momento difícil havia perdido a minha mãe há pouco tempo e tinha sido diagnosticado com síndrome de *Burnout*, que é um excesso de esgotamento físico e emocional por demandas do trabalho. Aí eu estava nas aulas, mas com uma grande carga de estresse”.

EB4: “Pra mim a escola tinha um clima psicológico super positivo! Os professores eram sempre solícitos às demandas dos estudantes. Em algumas aulas tinham atividades para elevar a energia dos alunos antes das atividades. A equipe de apoio sempre perguntava como a gente estava”.

Os comportamentos e emoções que mais marcaram os estudantes durante as atividades no ambiente de aprendizagem da escola “B” envolveram fatores externos como o desemprego, início em um novo trabalho, casos de morte na família e violência (EB1; EB6) e, fatores vivenciados no espaço da escola como conflitos gerados pelos diferentes pontos de vista dos estudantes e momentos onde a turma se mostrou mais motivada (como em atividades que possibilitaram aos estudantes exporem suas emoções) (EB3; EB5).

Determinadas ações, mesmo que não intencionais, podem influenciar o clima psicológico do ambiente de aprendizagem. Elas possibilitam o desenvolvimento de um ambiente hostil (causado por sensações como falta de abertura para o diálogo e imposição de interesses) ou proporcionam um clima agradável e favorável ao compartilhamento de ideias e visões de mundo (através de um ambiente acolhedor e amigável) (SILVA, 2016). Entende-se, contudo, que a escola deve procurar desenvolver um ambiente de aprendizagem em que os estudantes e professores possam se sentir seguros, confortáveis e motivados com os processos de aprendizagem (MÄKELÄ; HELFENSTEIN, 2016).

Os relatos das emoções e comportamentos que marcaram os estudantes durante a realização dos cursos na escola “B” são descritos a seguir:

EB1: “No período do curso eu estava desempregada [...] e acabei sendo chamada pra ser assistente de marketing em um salão de festas. Fiquei uma semana neste salão e foi um dos piores momentos da minha vida! E aí eu chegava no curso completamente desmotivada e triste. Um dia eu tive aula com uma professora, contei pra ela da minha situação. Ela me incentivou a sair deste emprego e não desistir do curso”.

EB3: “No início, nós éramos duas turmas diferentes, divididas em dois horários. Mas depois a escola tentou juntar estas duas turmas em horários semelhantes. Eu acho que esta foi a pior estratégia que a escola poderia ter adotado para a aprendizagem dos alunos. Isso gerou muito transtorno, muitos alunos desistiram [...]. Aí ficou tipo a novela do SBT “Amigos e Rivals”.

EB5: “Teve uma aula que eu chorei de emoção! Teve outras pessoas que choraram de emoção. A professora também chorou de emoção. Era uma aula onde a professora fazia um exercício de mentoria. Era um exercício que você colocava seus metas e objetivos profissionais e pessoas, o porquê daquilo e como você chegaria naquilo. Você também colocava seus mentores e incentivadores para cada área, profissional, pessoal e acadêmica. Todo mundo se emocionou bastante”.

EB6: “Algumas pessoas que passaram por alguns momentos complicados e isso influenciava a aprendizagem dos alunos, né? Influenciava porque quando era alguma coisa muito triste todos ficavam envolvidos e isso acabava abalando um pouco a turma. Tiveram casos de roubo, morte na família, violência, etc.”.

Segundo os estudantes, as situações onde as emoções facilitaram as suas aprendizagens envolveram a motivação para realizar tarefas e o estímulo emocional através de aulas atrativas com uso de vídeos, experiências de trabalho e de vida dos docentes (EB1; EB4). Esta ligação entre o conhecimento obtido em sala de aula e as vivências práticas produzem um significado mais efetivo para os estudantes, já que estes vislumbram um contexto mais amplo e relacionam teorias às possíveis soluções

práticas para a resolução dos problemas em seus campos de atuações profissionais (CHANG; BENAMRAOUI; RIEPLE, 2014).

As situações onde as emoções dificultaram a aprendizagem ocorreram principalmente através do bloqueio mental causado por fatalidades que afetaram o ritmo e a qualidade do aprendizado (EB3). Segundo os estudantes, a figura do professor foi fundamental para a facilitação e mudança destas situações psicológicas difíceis (EB4).

Esses achados estão em conformidade com os apontamentos de Silva, Silva e Araújo (2018) os quais defendem que a figura do professor tem impacto direto nas situações de insegurança, incerteza ou abandono que podem ocorrer no ambiente de aprendizagem. Segundo os autores, os processos de aprendizagem proporcionam que os alunos tenham experiências diversificadas onde cada indivíduo reage de uma forma diferente aos estímulos dos professores. Assim, é necessário que estes saibam mediar as situações emocionais difíceis que podem se desenvolver no ambiente de aprendizagem.

Os relatos dos estudantes sobre como as emoções podem facilitar e como elas podem dificultar a aprendizagem são descritas nas falas abaixo:

EB1: “Acho que as emoções podem influenciar na aprendizagem quando elas motivam os alunos. E eu acho que nas aulas na escola ‘B’ a gente teve muito isso, através de vídeos que os professores levavam, através de experiências dos próprios professores nos seus empregos e suas experiências de vida”.

EB3: “Eu acho que quanto melhor emocionalmente você tá, melhor é para absorver o conteúdo. Eu estava nessa época pensando em começar um mestrado na área da comunicação, mas não tive condições emocionais de prosseguir por conta das fatalidades. Então, foi uma coisa que me bloqueou completamente a minha capacidade de aprender porque eu estava com as minhas emoções completamente comprometidas”.

EB4: “Eu acho que quando a gente está bem psicologicamente as coisas são mais fáceis. E, quando a gente tá mal psicologicamente, o conteúdo fica mais difícil de aprender. Eu tenho muita dificuldade de me concentrar quando eu tô mal. Eu não consigo parar de pensar no problema [...]. Eu acho que o professor é um dos responsáveis por perceber quando um aluno não está bem e tentar dar uma aula mais atrativa”.

Os professores consideraram o ambiente psicológico da escola “B” como sendo tranquilo, inspirador e motivador o qual estimulou o desenvolvimento de atividades com foco na cocriação e no compartilhamento de saberes entre estudantes e professores (PB1). Eles também enfatizaram que os estudantes demonstraram mais emoções em atividades que envolveram questões relacionadas ao impacto social e

ambiental de suas atividades laborais, como é o caso do uso de tecidos, peles de animais e demais matérias primas (PB2).

Tais evidências vão ao encontro da perspectiva de Lancione e Clegg (2015) que enfatiza que a adoção de práticas docentes criativas associadas ao desenvolvimento de ambientes de aprendizagem experienciais, integrativos e acolhedores tem potencializado o ensino da sustentabilidade em todo o mundo.

O ambiente psicológico da escola “B” também foi descrito como sendo um ambiente ainda um pouco obscuro, onde alguns professores demonstram dificuldades em perceber a energia da turma, as emoções e os comportamentos que se desenvolveram ao longo das práticas educacionais (PB3).

As percepções dos professores acerca do ambiente psicológico da escola “B” são evidenciadas nos seguintes discursos:

PB1: “Eu considero que o ambiente psicológico da escola “B” é um ambiente inspirador e motivador! Diferentemente de outras escolas, outros lugares, que você tem uma grande competição, ali há uma ausência de competição. Desde a equipe pedagógica até os colaboradores da escola, passando por professores, e até para os alunos a gente estimula neles a cocriação e não a competição. E, isso faz com que a gente tenha um ambiente de cocriação e compartilhamento muito boa”.

PB2: “Acho que o ambiente psicológico é tranquilo. O que eu percebo que mexe muito com meus alunos é quando nós falamos de sustentabilidade. Isso motiva muito eles a participarem da aula [...]. Quando a gente fala do uso da pele e dos recursos naturais para a fabricação de determinados tecidos, quando a gente fala que algodão é extremamente poluente e não tem nada de sustentável, por exemplo, isso mexe muito com eles. Então, eu percebo que isso toca nas emoções deles”.

PB3: “É um ambiente um pouco obscuro ainda! Falo isso porque não tenho muito a sensibilidade de perceber isso. Às vezes, a gente percebe a energia nas outras pessoas, mas, talvez, eu não perceba tanto quando deveria ou o aluno esconda um pouco isso do professor, né? Talvez, os colegas consigam perceber mais isso entre eles. O professor vira meio chefe da empresa, sabe. A “rádio corredor” tá rolando, mas o chefe não sabe. Acho que com as emoções é assim também”.

Os professores relataram distintas situações emocionais ou comportamentais marcantes vivenciadas no ambiente de aprendizagem da escola “B”. Houve relatos que os alunos compartilharam seus sentimentos e até ficaram emocionados ao falarem sobre assuntos específicos de uma disciplina a qual eles tinham interesse. Isso indica que os estudantes se sentiram à vontade para compartilhar opiniões, tirar dúvidas e expressar suas emoções e, ao mesmo tempo, que os professores

conseguiram desenvolver dinâmicas pedagógicas capazes de criar um clima propício para isso (PB2).

A criação de um ambiente que viabilize o surgimento de reações emocionais positivas entre estudantes e professores tem se configurado cada vez mais como um ponto crucial para o processo de ensino-aprendizagem, pois isso possibilita que os alunos se sintam motivados, seguros e confortáveis durante os processos de aprendizagem para desenvolverem seus conhecimentos de maneira significativa (SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2018).

Por outro lado, houve situações onde os estudantes demonstraram certa imaturidade no desenvolvimento de atividades em equipe e no convívio do dia-a-dia em sala de aula. Isso, por sua vez, gerou situações desconfortáveis e emoções negativas que podem ter causado impactos negativos na aprendizagem dos estudantes (PB3).

As emoções e os comportamentos que marcaram os professores durante as suas atividades na escola “B” são descritos a seguir:

PB2: “Eles se sensibilizam muito quando a gente fala de pesquisas sobre públicos-alvo. Então, eu falo sobre os perfis de públicos da Zona Sul e da Barra da Tijuca, por exemplo. Aí a gente vai discutindo porque são diferentes [...]. Então, eles começam a descobrir que estes públicos são muito diferentes e o que eles pensavam ser uma heterogeneidade, não é mais! Eles acabam se identificando e dando exemplos. Nestes exemplos, você consegue perceber muitas questões emocionais mesmo. Isso gera um engajamento profundo entre eles e a disciplina”.

PB3: “Teve uma situação na última turma de projeto final que o grupo resolveu excluir um colega do grupo no dia da apresentação. Isso é uma coisa muito complicada. Um dos meninos do grupo não queria apresentar se este colega apresentasse. Teve outra situação, com outro aluno, onde a turma começou a reclamar porque ele fazia muitas perguntas e estava atrapalhando o desenvolvimento da aprendizagem. Nestas situações o clima ficou tenso e os alunos se sentiram incomodados”.

Com base em suas experiências no ambiente de aprendizagem da escola “B” os professores também relataram as suas opiniões sobre o impacto das emoções no desenvolvimento da aprendizagem. Segundo eles, as emoções facilitam a aprendizagem à medida em que os docentes desenvolvem atividades interativas e experiências sensoriais capazes de promover emoções positivas entre os estudantes e quando os professores e equipe de apoio recebem os estudantes sorridentes e usam estratégias de ensino para ‘energizar’ os alunos (PB1; PB2; PB4). Estas ações podem

estimular os estudantes a desenvolver os seus raciocínios criativos e potencializar os sentimentos de integração e segurança entre os estudantes.

Para Morgan, Morgan e Hall (2000) um ambiente seguro e integrado psicologicamente permite que o cérebro dos indivíduos funcione perfeitamente e isso influencia positivamente na maneira com que as informações são consolidadas e interpretadas pelas pessoas.

Os relatos dos professores a respeito dos impactos positivos das emoções na aprendizagem dos estudantes são descritos abaixo:

PB1: “Eu acho que a economia criativa é muito emocional. As disciplinas de economia da experiência, *design* de experiência que eu dou são bem emocionais. Eu procuro apresentar uma vivência mais interativa, um jogo de negócios trazendo experiências sensoriais. Tem uma aula que eu faço com meus alunos, que é uma aula de inovação, onde eles têm uma série de produtos esdrúxulos dentro de um envelope, palito de dentes, cotonetes, borrachas de cabelo, clips, papel [...]. Aí eles precisam criar campanhas criativas que resinifiquem aqueles produtos”.

PB2: “Acho que as emoções contribuem para a aprendizagem quando elas ajudam os alunos a se sentirem mais integrados. Quando há um acolhimento. Quando os professores facilitam uma dinâmica de aprendizado ou quando eles recebem uma notícia muito boa no trabalho, por exemplo. Acho que em situações como estas, os alunos estão com o estado emocional mais adequados para cocriar e desenvolver a aprendizagem”.

PB4: “Acho que as emoções podem facilitar a aprendizagem quando elas são emoções boas. Mas, o que a gente faz para promover isso na sala de aula é sempre receber o aluno com um sorriso no rosto, tentar uma abordagem mais ‘*good vibes*’ na sala de aula. Até porque os nossos alunos que estudam à noite, normalmente, trabalham o dia todo e estão mais cansados. Nós precisamos dar um “*up*” neste cara, né?”

Os professores indicaram que os principais fatores responsáveis por gerar emoções negativas e desconfortos nos estudantes foram os aspectos externos à escola, como a violência, por exemplo. Segundo eles, a violência causou impactos negativos na autoestima dos estudantes, gerou abalos psicológicos entre os estudantes e, também, foi responsável por desistências nos cursos oferecidos pela escola “B” (PB4; PB5).

Tais relatos refletem a realidade de violência presente no estado e na cidade do Rio de Janeiro, que pode ser ilustrada por três principais dados: 1) em 2018 houve registro de 1.480 pessoas mortas por tiros no estado do Rio de Janeiro e 1.363 pessoas ficaram feridas durante confrontos armados na capital e na Região Metropolitana (G1, 2019a); 2) neste mesmo ano foram registrados cerca de 42

assaltos a ônibus por dia no estado do RJ (G1, 2019b); e, 3) nos dois primeiros meses de 2019 o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (TJRJ) registrou 22.360 novos processos de violência contra a mulher, o que equivale a uma média de 15 novas denúncias a cada hora (G1, 2019c).

As percepções sobre o impacto negativo das emoções na aprendizagem são descritas abaixo:

PB4: “Eu sempre acreditei que as emoções negativas poderiam atrapalhar a aprendizagem dos alunos. Acho que esta questão da violência é a principal delas, né? É uma coisa tão complexa porque, na maioria das vezes, são elementos externos ao nosso ambiente de aprendizagem que afetam negativamente as emoções dos alunos. Isso pode gerar um desconforto na turma. Porém, eu não consigo mensurar o quanto isso atrapalha”.

PB5: “Principalmente nestas questões relacionadas à moda alguns impactos afetam a autoestima desta galera. Tive uma aluna que teve que parar o curso porque não ela não conseguia voltar pra casa, para a comunidade dela depois das 22 horas. A gente via que ela estava frustrada porque ela queria continuar o curso e não podia. Isso afeta a autoestima e é difícil pra gente também, mas é uma situação que foge do nosso controle também, né? Acredito que isso teve um impacto psicológico negativo”.

A dimensão psicológica foi descrita por professores e alunos como tendo importância ímpar na construção da aprendizagem no ambiente da escola “B”. Os relatos indicaram fatores que estimularam a cocriação e o compartilhamento de emoções positivas como a facilitação dos professores e o papel da equipe de apoio na articulação entre demandas de professores e alunos.

Para os estudantes os fatores emocionais mais marcantes durante os cursos realizados na escola “B” envolveram questões relacionadas ao espaço externo da escola, a vida profissional, carreira e também aspectos relacionados a família e problemas sociais como a violência. A combinação destes fatores influenciou de alguma maneira as aprendizagens dos estudantes seja positiva ou negativamente.

As situações que facilitaram as aprendizagens envolveram principalmente a atuação dos professores na facilitação e condução de atividades mais lúdicas, criativas e animadas. Já, as situações emocionais que dificultaram as aprendizagens dos estudantes aconteceram através de fatalidades externas ao ambiente escolar e alguns pequenos conflitos entre colegas durante as atividades rotineiras.

Para os professores, o ambiente tranquilo, inspirador e motivador da escola “B” possibilitou que os estudantes desenvolvessem as suas aprendizagens da melhor

maneira. Porém, alguns professores demonstraram certas dificuldades em lidar com os aspectos emocionais e comportamentais presentes no ambiente de aprendizagem.

Houve situações onde a carga emocional ficou visível entre os estudantes e professores. Isso evidencia a flexibilidade do ambiente psicológico da escola “B” e a abertura para expressão de sentimentos. Estes fatores podem ter sido decisivos para a aprendizagem, uma vez que mesmo com as situações adversas apresentadas pelo ambiente externo, muitos alunos não desistiram de seus cursos.

Entende-se que a escola “B” foi capaz de oferecer um ambiente psicológico seguro e inspirador, apesar das dificuldades dos fatores externos e internos mencionadas por professores e alunos. Porém, algumas decisões tomadas poderiam ter aprofundado mais os aspectos sociais e psicológicos envolvidos de modo a evitar possíveis conflitos ou para facilitar os conflitos gerados. Assim, para aprofundar as questões relacionadas às dimensões do ambiente de aprendizagem, a próxima seção abordará o ambiente social de aprendizagem da escola “B”.

4.3.5 Ambiente social: escola “B”

Os estudantes caracterizaram o ambiente social da escola “B” como sendo um espaço interessante que propiciou aproximações e criação de vínculos entre alunos, professores e equipe de suporte. Eles evidenciaram a importância do bom tratamento recebido pela escola e que isso lhes possibilitou desenvolver redes de relacionamentos no próprio ambiente e potencializá-las através de aplicativos de mensagens que facilitaram o compartilhamento de aprendizagens e dúvidas (EB1; EB2; EB4; EB5). Isso permitiu aos alunos ampliarem o seu ambiente estudo, de colaboração e socialização para além das paredes da escola (SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2018).

Essas trocas possibilitaram ganhos profissionais através da formação de *network* e geração de novos negócios e, também, ganhos pessoais por meio do aprendizado individual adquirido. Tais achados corroboram a pesquisa de Silva (2016) que evidenciou a criação de vínculos e redes profissionais entre estudantes no ambiente de aprendizagem de um mestrado profissional em Administração. Apesar do perfil dos estudantes e o propósito destas formações serem diferentes (mestrado

e cursos livres) as duas formações possuem um caráter profissional e algum nível de foco na prática, o que pode explicar as semelhanças encontradas.

As percepções dos estudantes sobre o ambiente social da escola “B” são descritas a seguir:

EB1: “Olha, eu acho o espaço social deles bem interessante. Eles tentar incluir todos os alunos iguais [...]. A primeira coisa que me impactou lá foi que o banheiro não tem definição se é masculino ou feminino. Acho que foi o primeiro lugar que eu vi que não tem definição de gênero. Eu acho bem interessante você utilizar a educação para trabalhar a mente das pessoas. Acho que deve ser bem legal trabalhar em uma empresa que não tenha esta separação”.

EB2: “Eu acho que o espaço social deles é adequado. Eu tenho um relacionamento até hoje com os professores, todo mês a gente conversa. Depois que terminou o curso, sempre que eu precisava da ajuda deles, eles estavam bem solícitos. Teve uma pessoa que eu conheci lá que é muito minha amiga hoje e eu troco muitos conhecimentos sobre marketing com ela. Tem uma pessoa que eu conheci lá que faz trabalhos pra mim como *freelancer*”.

EB4: “Eu fiz umas cinco amigas lá que eu vou levar pra vida toda. A gente sempre ficava um tempo para esperar para entrar na aula e era nesse tempo de espera que a gente se relacionava mais [...]. Eu conheci algumas pessoas muito interessantes lá na escola, inclusive a minha sócia. Eu e minha sócia começamos a trocar muito e a partir desta troca a gente percebeu o quanto a gente se completava”.

EB5: “Eu acho que eu consegui firmar vários relacionamentos lá no curso. Nós criamos um grupo no *Whats App* onde a gente conseguia tirar as dúvidas sobre o que o professor falava. Se a gente não entendia muito bem, a gente fazia perguntas lá no grupo e sempre tinha alguém que sabia um pouco mais e explicava [...]. Embora a instituição não colocava o *Whats App* como uma ferramenta de trabalho oficial, a gente colocou e usávamos muito bem. As relações ficaram mais estreitas. E a questão de aprendizagem facilitou muito com a ajuda do *Whats App*. Eu acho que a gente conseguiu se relacionar melhor e aprender mais”.

Os professores descreveram o ambiente social da escola “B” como sendo formado por uma ambiência que fomenta naturalmente a criatividade, tornando-o um espaço propício para o desenvolvimento da cocriação (PB1). Foi destacada também a importância da proximidade da equipe de colaboradores da escola com os alunos e a relação de confiança entre professores e direção (PB3). Tais características permitiram o fomento das trocas de ideias e o desenvolvimento de parcerias entre professores e alunos.

As aproximações entre os indivíduos foram potencializadas através de trocas geradas por atividades docentes, por eventos promovidos pela escola e, também, pelos espaços de trocas informais. O desenvolvimento do empreendedorismo entre estudantes foi listado como sendo um dos resultados mais plausíveis destas relações

sociais desenvolvidas no ambiente de aprendizagem da escola “B” (PB3; PB5). Além disso, foi destacado que as trocas entre os alunos não permitiram segregações e possibilitaram o aumento na divulgação de vagas de trabalho e indicações profissionais entre os estudantes. Estas percepções dos professores são descritas a seguir:

PB1: “Olha, eu acho que a escola ‘B’ é um lugar de cocriação. Eles têm uma equipe de colaboradores que é muito legal e muito próxima dos alunos, tem a direção que compra as ideias dos professores, né? Tem toda esta ambiência que fomenta naturalmente esta criatividade. Você senta lá, descansa um pouco, senta no sofá, toma um café [...]”.

PB3: “Eu acho que rola um relacionamento muito próximo com os alunos. Acho que isso de dar o número de celular pra eles, de poder ser acessível com eles, isso gera esta proximidade [...]. Nasce parcerias destas trocas de ideias. Teve duas meninas que se conheceram no último curso, se juntaram e montaram uma agência de marketing, hoje elas têm um negócio juntas [...]. Às vezes, os alunos saem pra almoçar ou pra beber juntos e isso cria um espaço de troca mais informal”.

PB5: “Eu acho que os alunos de lá formam mais vínculos sociais do que em outros lugares que eu já dei aula. As pessoas ali são mais sociáveis. Eles querem ajudar os outros colegas. Eles não têm a segregação entre os colegas que normalmente existe em outros cursos. Eles se reúnem para fazer trabalhos juntos, fazem as fotos finais. Na verdade, eu acho que é muito porque a escola estimula isso. A escola faz eventos para a socialização dos alunos, estimulam eles a divulgar vagas de trabalho para os colegas [...]. Isso gera indicação para novos cursos entre eles e indicação para outros colegas. Então, tem muita troca lá”.

Alguns relatos dos estudantes indicaram que as experiências vivenciadas socialmente foram facilitadas pelo espaço físico da escola “B”. Segundo eles, o espaço de recepção, com cadeiras e sofás permitiu que as pessoas que chegavam com antecedência ao curso trocassem informações, formassem vínculos e aprendessem mais com seus colegas (EB2).

Além disso, os relacionamentos sociais foram facilitados por dinâmicas pedagógicas realizadas pelos professores através da apresentação de trabalhos entre os estudantes e apresentação do projeto final para banca de avaliadores, o que evidencia que as atividades experienciais realizadas na escola possibilitaram ganhos de aprendizagem (EB1). Tais atividades realizadas têm como base a teoria da aprendizagem experiencial, a qual pressupõe que o aprendizado acontece através de processos contínuos de ação e reflexão dos indivíduos sobre suas experiências (KOLB; KOLB, 2005).

Esses relatos evidenciaram ainda as relações presentes entre as dimensões física e pedagógica do ambiente de aprendizagem e seus impactos na dimensão social através da construção de relacionamentos e vínculos entre os estudantes e professores. As percepções dos estudantes sobre as experiências sociais vivenciadas no curso que influenciaram positivamente seus aprendizados são descritas abaixo:

EB1: “Muita gente consegue fazer *networking* e com isso aprender mais! Inclusive uma amiga que iniciou comigo hoje tem uma carteira de clientes que ela conseguiu formar dentro da escola. Ela montou uma empresa de consultoria em comunicação e eventos. Teve uma outra menina que conseguiu montar uma empresa de feiras culturais. Tem outros que fazem “*freelas*” também. Então eu acho isso bem legal porque eu vi que ali o crescimento não foi somente o meu”.

EB2: “Teve algumas dinâmicas em sala de aula que ajudaram na questão de relacionamentos sociais. Algumas apresentações de trabalho para colegas e também teve a banca no projeto final. Eu acho que as questões sociais se davam lá muito em função do espaço físico. As pessoas se relacionavam melhor porque elas chegavam cedo e ficavam na recepção, ou na sala de espera, lá onde tem aqueles sofazinhos [...]. Aí, elas acabavam conversando coisas ligadas ao curso, tirando dúvidas das aulas passadas, falando dos professores [...]”.

Segundo os professores, as experiências sociais que potencializaram o aprendizado dos estudantes envolveram atividades facilitadas por eles através de trabalhos em equipes aplicados na prática, em negócios consolidados ou no desenvolvimento de novos negócios dos próprios alunos (PB1). A adoção do conceito de facilitação permitiu que estes professores desenvolvessem uma pedagogia centrada nas necessidades dos estudantes, o que potencializou o desenvolvimento da aprendizagem de forma mais criativa e crítica (BLACKMORE et al., 2011; GAYTAN; SLATE, 2002).

Para os professores, o aprendizado social ocorreu na medida em que os alunos observaram as práticas de seus colegas e se envolveram nestas atividades. Isto foi possível através da pluralidade de perfis de estudantes presentes em algumas turmas, onde cada aluno costumava trabalhar com as características presentes em seu território de origem. Assim, os diversos tipos de culturas presentes no ambiente de aprendizagem permitiram enriquecer a aprendizagem social entre os estudantes (PB2).

Essas evidências corroboram a perspectiva de Merriam e Bierema (2014) de que as observações das práticas entre colegas permitem aos estudantes aprenderem

e também ensinarem seus pares através do compartilhamento de interesses em comum, da identificação de oportunidades de melhorias nas atividades e da autorreflexão dos seus próprios estilos de aprendizagem (MERRIAM; BIEREMA, 2014b). As experiências sociais descritas pelos professores são visíveis nos seguintes relatos:

PB1: “A empresa das minhas alunas que foi criada na escola ‘B’ contrata as próprias colegas quando elas têm muito trabalho e não dão conta. Isso é um tipo de ambiência que a gente tem lá dentro, entendeu? É uma coisa que não só surge, não é só espontânea, ela é facilitada estimulada por nós que somos os professores. Na disciplina de projeto final os alunos trabalham em grupos, em equipes, a gente estimula isso. Eles podem trabalhar em projetos para negócios consolidados ou para negócios para serem criados. O nosso papel nessa disciplina é de curador, de consultor. Então, o aluno executa e a gente vai consultando”.

PB2: “Eu vejo que os alunos da escola ‘B’ aprendem na medida em que eles se relacionam com os outros. Eles se desenvolvem e potencializam a aprendizagem na medida em que observam e se envolvem com o outros [...]. Então, o estágio 1 da minha disciplina é focado para os alunos pensarem juntos e fazerem os trabalhos em conjunto. Por isso que eu prefiro uma sala de aula plural, com alunos do Sul, do Nordeste, aqui do Rio [...]. Diversos tipos de culturas diferentes porque isso enriquece”.

Com base em suas experiências sociais os alunos descreveram que a colaboração, as trocas e os objetivos em comum entre eles possibilitaram o desenvolvimento de relacionamentos e amizades (EB2). Eles relataram ainda que fatores como a maturidade dos alunos e os eventos produzidos pela escola “B” potencializaram as aproximações, o engajamento e contribuíram com o desenvolvimento das suas aprendizagens (EB4).

Assim, através destas experiências sociais vivenciadas no ambiente de aprendizagem, os estudantes puderam refletir sobre as ações praticadas e contribuir com as mudanças do espaço em que estavam inseridos ao mesmo tempo em que tiveram seus conhecimentos influenciados e modificados pelas ações das demais pessoas (BANDURA, 2001).

As situações vivenciadas socialmente durante o curso que facilitaram a aprendizagem dos estudantes são descritas a seguir:

EB2: “Quando mais colaborador é o espaço onde você convive mais incentivo de aprendizado você tem, né? Se você tá num lugar onde as pessoas se dão bem, se relacionam bem, ‘cê’ tem um nível de amizade, na hora do intervalo vocês saem pra comer junto, tem assuntos em comum, tem a mesma

perspectiva de aprendizado. ‘Pô’, tudo tá cooperando pra você aprender fácil, né? Pra mim na escola ‘B’ foi assim.”

EB4: “Eu acho que as pessoas já vão um pouco mais maduras para estas escolas. Não teve nada negativo entre a minha turma, de forma alguma. A escola “B” buscou promover o engajamento da turma através dos eventos que eles realizavam. Eles faziam promoções no *Facebook* e eventos para a descontração dos alunos”.

Uma professora da escola “B” pontuou o caso de um aluno com dislexia e outro com déficit de atenção como situações em que o ambiente social favoreceu o desenvolvimento das aprendizagens. Segundo ela, o clima social de inclusão e acolhimento foi fundamental para que esses alunos conseguissem desenvolver seus projetos e não tivessem as suas aprendizagens comprometidas (PB1).

Houve também uma situação onde os relacionamentos sociais criados dentro da escola possibilitaram que um projeto final de disciplina de duas alunas acontecesse. Isso ocorreu através de contatos realizados por uma colega para captação de patrocínio e viabilização de um desfile de moda (que tinha como propósito proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizado na prática) (PB5).

Outro professor considerou que a aprendizagem social possui relação com o estado emocional dos indivíduos e que isso ficou nítido quando os estudantes estavam melhor emocionalmente, pois, segundo ele, quando estas situações ocorreram, os estudantes estavam mais abertos a realizar relacionamentos sociais com seus colegas (PB4). Foi destacado ainda que a aprendizagem social foi melhor desenvolvida quando os professores estimularam as interações sociais entre os estudantes e quando a escola promoveu eventos para *networking* e se preocupou com o lado emocional dos estudantes (PB4). Tais evidências são relatadas a seguir:

PB1: “A gente teve em uma das últimas turmas um aluno disléxico. Esse aluno disléxico fez a mesma apresentação do projeto final para a turma dele do que todos os demais. Ele trabalhou no grupo dele como os demais. Neste mesmo grupo de alunos, a gente tinha um aluno TDA, né? Déficit de atenção [...]. O projeto dele, inclusive, foi sobre isso e aconteceu a mesma coisa, ele apresentou como todo mundo! Então, assim, existe esta ambiência acolhedora e inclusiva muito boa que permite que a aprendizagem social se desenvolva e não gere exclusões!”.

PB4: “Nessa questão social eu acho que ela facilitou a aprendizagem quando os alunos foram estimulados à interação, quando a escola se preocupou em oferecer tecnologias, em promover eventos para *networking* e dialogar com eles quando não estavam 100%. Eu acho que tem a ver com a questão das emoções isso também. Porque quando a pessoa está bem emocionalmente fica nítido que os relacionamentos acontecem mais facilmente. Acho que estes são os pontos mais interessantes e o que pode causar um impacto positivo no desenvolvimento dos alunos”.

PB5: “Aconteceu um caso onde a gente estava fazendo um trabalho em grupo e as alunas haviam perdido a marca patrocinadora do evento delas poucos dias antes do desfile e elas não teriam tempo para arrumar outra. Aí, uma colega que trabalha em uma peça de teatro de um diretor famoso e tem bastante contatos se disponibilizou a ajudar elas. Numa sexta-feira à noite, durante a aula, ela ligou para os contatos dela e conseguiu uma marca patrocinadora para as colegas. Este contato da colega foi fundamental para elas conseguirem botar em prática o conhecimento e realizar o desfile final. Eu achei isso incrível!”

Chamou a atenção o fato de que os estudantes descreveram mais situações negativas vivenciadas socialmente no ambiente de aprendizagem do que situações positivas que facilitaram os seus aprendizados.

Os seus relatos indicaram que a organização de duas turmas diferentes para ter aulas no mesmo espaço físico, com o curso já em andamento, gerou incômodos e discussões entre os estudantes, causando a separação entre lado ‘A’ e lado ‘B’. Os estudantes relataram que nesta situação a escola não facilitou uma solução para os conflitos como deveria ter feito e isso gerou impactos negativos nas suas aprendizagens (EB1; EB3).

Os alunos também evidenciaram como pontos negativos os aspectos relacionados aos processos de comunicação adotados pela escola “B” para relacionamento com os estudantes o que de alguma forma atrapalhou suas interações sociais (EB4). Além disso, as limitações de espaço físico e de tempo das aulas foram consideradas como dificultadores do aprendizado social (EB5). As experiências sociais consideradas negativas pelos estudantes e que dificultaram as suas aprendizagens são descritas a seguir:

EB1: “Teve uma situação entre as turmas. A minha turma é das 8h às 12h e aí no finalzinho eles pegaram a turma de 10h às 14h e colocaram junto com a minha. Tinham algumas pessoas entre as turmas que não se davam muito bem e o convívio acabou ficando estressante! Houve discussões enormes entre os alunos no *Whats App* por conta de futilidades. No dia que você esteve na escola, não sei se você reparou, mas o lado da turma que estava do meu lado era da turma da manhã e o outro lado era a turma da tarde. A turma já estava bem separada, entendeu?”

EB3: “Ah! teve a treta do lado A e lado B. Acho que a escola poderia ter se preocupado mais em não juntar duas turmas daquele jeito ou ter minimizado e facilitado a aprendizagem dos alunos através de alguma abordagem diferente para gerar mais engajamento. Acho que a divisão das turmas foi um ponto negativo que teve impacto direto na aprendizagem. Isso comprometeu nosso convívio, as trocas, as participações dos alunos em aula”.

EB4: “Uma questão social negativa da escola está ligada à organização e na comunicação com os alunos. Eles enviam uma informação que a gente vai ter uma semana de aula, depois, em cima da hora, enviam uma comunicação avisando que vai ter três semanas paradas para a reforma. Eles marcam um

evento, uma palestra e depois desmarcam [...]. O problema é que muitos alunos não recebem estas informações. Acho que eles pecam um pouco nisso e atrapalha as nossas interações sociais também”.

EB5: “O meu ponto de vista é que o fato de ser apenas 2 horas de aula, pelo fato de o espaço não ser tão aberto também ou não ser tão convidativo para o relacionamento das pessoas e que as pessoas não têm muito tempo e nem espaço para desenvolver os relacionamentos lá na escola. Então, eu acho que estas situações dificultaram a aprendizagem”.

Os professores entrevistados também evidenciaram a limitação de espaço físico como um fator negativo que dificultou o desenvolvimento da aprendizagem social entre os estudantes.

Uma professora ilustrou a limitação do espaço físico através de uma situação que estava ocorrendo no momento da entrevista e envolvia uma conversa entre professores e alunos sobre assuntos abordados em aula. Ficou nítido neste caso que os professores não tinham espaço físico e conforto suficientes para colaborar com o desenvolvimento das atividades dos alunos (PB2).

Também, foi pontuada a disposição dos móveis nas salas de aula a qual deixava os estudantes enfileirados como um elemento dificultador dos relacionamentos sociais e que atrapalhou o desenvolvimento da aprendizagem social (PB3).

Além disso, o coordenador dos cursos relatou que ao final dos cursos os estudantes não têm a mesma colaboração que tinham no início e ao decorrer das aulas. Segundo ele, a competição por um espaço no mercado de trabalho, mesmo que seja aparentemente mínima, acontece e isso também tem um impacto negativo nos relacionamentos sociais (PB4). As dificuldades de desenvolvimento da aprendizagem social relatadas pelos professores são descritas abaixo:

PB2: “Eu acho que o que dificultou os alunos se relacionarem com outras pessoas foi a questão do espaço físico mesmo. Quando você coloca os alunos enfileirados, sentados em uma mesma cadeira em todas as aulas, você impede que eles se relacionem com os outros. Então, eu acho que o espaço pode ter interferido bastante no aprendizado social deles”.

PB3: “Olha aqui, agora [...]. O professor está falando com os alunos encostado no balcão [...]. Falta este espaço de troca [...]. Se tivesse um lugar mais confortável, onde as pessoas pudessem trocar mais, ficar mais à vontade, de repente até com cerveja, acho que renderia mais. Então, acho que o espaço físico limitado ainda dificulta a aprendizagem social”.

PB4: “Eu vejo que muitos alunos separam esta questão social da questão profissional. Quando eles estão ali no espaço, os relacionamentos são muito bons. Mas, quando eles estão desenvolvendo um trabalho no mercado, às vezes, nem sempre, é a mesma relação. Parece que mesmo que de forma

ainda pequena quando o curso se afunila existe uma maior competição entre eles por um espaço no mercado. Quando isso ocorre eu acho que é um ponto social negativo. Vai totalmente ao oposto do que a escola se propõe a oferecer aos alunos, que é a cocriação, o compartilhamento”.

Os entrevistados ressaltaram as relações sociais estabelecidas durante os cursos no ambiente de aprendizagem da escola “B”, suas implicações nos relacionamentos sociais, interpessoais e nas trocas de experiências descritas por meio de *networking* e laços de amizades que influenciaram os aprendizados de maneira positiva.

Os principais pontos positivos do ambiente social envolveram o bom relacionamento criado entre alunos, professores e equipe de apoio da escola as quais foram potencializados através de abordagens pedagógicas diferenciadas e dinâmicas de interação criativas. Alguns alunos se relacionaram tão bem com seus colegas que chegaram a colaborar em trabalhos mercadológicos, indicar amigos para vagas de emprego ou até mesmo empreender em conjunto.

Elementos do ambiente físico como espaço de recepção, cadeiras e sofás permitiram que os alunos se aproximassem e desenvolvessem aprendizagens formais e informais. Contudo, o tamanho restritivo das salas de aula e de espaço para convivência além da disposição dos móveis foram listados como possíveis limitadores de aprendizado.

Segundo os relatos dos entrevistados a aprendizagem social se desenvolveu através das abordagens de facilitação de contextos adotadas por alguns professores e estiveram presentes nas atividades práticas realizadas em equipes. Porém, houve indicação de falta de facilitação por parte dos professores em determinadas situações de conflito entre estudantes.

A aprendizagem social se fez presente através dos processos de observação das práticas entre alunos onde uns aprendiam com os outros e colaboravam para aprimorar soluções em conjunto sobre os problemas de aprendizagem apresentados. Houve também relatos indicando a maturidade dos estudantes da escola “B” e as suas responsabilidades em acolher alunos com características especiais de modo a inseri-los em um contexto social de aprendizagem.

Chamou a atenção o fato dos estudantes relatarem mais pontos negativos relacionados a experiências sociais do que os professores, o que pode ser explicado pela diversidade de disciplinas e cursos oferecidos na escola “B” e, também, porque

possivelmente os estudantes tiveram contatos sociais com outros professores além dos pesquisados e que as experiências sociais negativas não estiveram necessariamente ligadas aos professores entrevistados.

Entende-se que, apesar das limitações de tempo e espaço evidenciadas nas falas dos pesquisados, o ambiente social possibilitou muito mais trocas e facilidades de aprendizagem do que gerou conflitos ou dificuldades de aprendizagem entre os estudantes. Porém, as dificuldades geradas causaram algum impacto importante na aprendizagem dos estudantes e merecem atenção da escola.

Por fim, os relatos evidenciaram uma associação cada vez mais clara entre elementos do espaço físico, dinâmicas pedagógicas e ao estado emocional dos indivíduos. Assim, a próxima seção abordará o ambiente pedagógico da escola “B”.

4.3.6 Ambiente pedagógico: escola “B”

O ambiente pedagógico de aprendizagem da escola “B” foi descrito pelos estudantes como sendo adequado, sem muita inovação, formado por aulas consideradas tradicionais, que eram compostas de atividades teóricas em sala de aula e atividades práticas no laboratório.

As aulas teóricas eram bastante expositivas, os professores apresentavam o seu conteúdo através de *slides*, vídeos, textos e casos aplicados (EB1; EB3). Por meio da exposição de casos, os professores ‘tangibilizavam’ a teoria para que os estudantes conseguissem aplicar o conhecimento na prática, mediante o desenvolvimento de campanhas de marketing, montagem de figurinos ou desfiles de moda, por exemplo.

As aulas práticas, por sua vez, aconteciam nos laboratórios de informática ou na própria sala de aula, que também servia como laboratório para prototipação de ideias, desenvolvimento de croquis e atividades de cocriação de projetos. Nessas aulas, os estudantes colocavam os seus aprendizados em prática através das atividades propostas pelos professores após as aulas teóricas (EB2; EB4).

Segundo os estudantes, apesar das aulas teóricas serem bastante expositivas, a forma como alguns professores ‘passavam’ o conteúdo era o diferencial dos cursos oferecidos pela escola “B”, pois tornavam as aulas mais motivadoras e inspiradoras. O embasamento teórico e as experiências profissionais dos docentes chamaram a

atenção dos alunos, os quais evidenciaram que as práticas pedagógicas de algumas professoras foram responsáveis por manter alguns colegas no curso (EB4).

Os relatos dos estudantes evidenciando que as aulas expositivas eram motivadoras e inspiradoras indicam que os professores conseguiram facilitar o aprendizado e ganhar a confiança dos estudantes para construir o conhecimento desejado (NETZER; ROWE, 2010; TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2013). Tais elementos são primordiais para que o ambiente pedagógico seja mais favorável ao desenvolvimento de abordagens profundas de aprendizagem (WARBURTON, 2003).

As características do ambiente pedagógico descritas pelos estudantes da escola “B” são visíveis nos relatos que se seguem:

EB1: “A gente tinha primeiro aula teórica, depois aula no laboratório [...]. No laboratório, a gente conseguia mexer nas ferramentas, no *Google*, no *Facebook*. Na aula teórica era o professor apresentando *slides*, vídeos, mais textos, né? A gente fazia as anotações e tal [...]. Tinham aulas mais teóricas mesmo, tinha aulas mais práticas no laboratório. Entendeu? Então, eu acho que isso é bem legal, porque o que a gente aprendia na teoria, depois a gente conseguia aplicar na prática e vice-versa”.

EB2: “Considero que o ambiente pedagógico foi bom. A gente teve aulas teóricas e atividades práticas. As aulas teóricas aconteciam na sala de aula e as atividades práticas aconteciam nos laboratórios de informática ou na própria sala de aula que também era um laboratório para prototipação, desenvolvimento de croquis e atividades em de cocriação”.

EB3: “Com relação à metodologia deles, eu não acho que foi inadequado, mas acho que também não foi inovador. As aulas eram expositivas, então tinha bastante *slides* em todas as aulas. As qualidades das ferramentas eram boas, TV e áudio funcionavam super bem. A gente tinha bastante exposição de casos tanto positivos, quanto casos negativos. Isso foi legal! Os estudos de casos foram bem legais! Mas, não teve nada de sensacional, sabe? As aulas eram boas, mas nada de surpreendentes!”

EB4: “Eu acho que a dimensão pedagógica da escola é adequada. As aulas, eu considero que foram tradicionais. Mas, a forma como os professores passaram o conteúdo [...]. Isso vai parecer um pouco louco, mas eu acho que a forma de passar o conteúdo deles era diferente. A forma como eles falavam, como eles construíam o discurso, isso eu achei muito interessante. Muitas aulas expositivas. Porém, as aulas expositivas também eram dialogadas e eles apresentavam muitos casos. Muitos casos que eles já tinham passado na carreira. Alguns exemplos de empresas que se deram bem utilizando determinadas estratégias e tal”.

Já, os professores da escola “B” descreveram o ambiente pedagógico como sendo um processo estabelecido através de um cronograma de aulas teóricas e práticas, onde cada professor possui certa autonomia e liberdade para usar o método que melhor se adeque ao seu propósito de ensino e às necessidades de aprendizagem dos estudantes (PB1). Além disso, os professores revelaram que

podem contribuir com a construção do ambiente pedagógico através de suas visões de mundo, vivências de mercado e especializações acadêmicas (PB1).

Ao associar autonomia, diferentes visões de mundo, experiências acadêmicas e de mercado, os relatos evidenciam que o ambiente pedagógico de aprendizado da escola “B” possui elementos característicos de espaços favoráveis ao desenvolvimento da criatividade (DAVIES et al., 2013; FLORIDA, 2014).

Os docentes ressaltaram também que para eles os professores são considerados facilitadores e os estudantes são os estimuladores da aprendizagem em um processo metodológico de constante troca e colaboração. Neste processo, a equipe de apoio da escola exerce papel estratégico, já que potencializa a construção de um clima favorável ao desenvolvimento de interações entre professores e estudantes (PB1).

Allen (2016) acredita que a educação pautada na facilitação da aprendizagem e valorização do capital humano possibilita a construção de um ambiente pedagógico amigável, criativo e interativo, uma vez que o aprendizado depende das constantes trocas entre os indivíduos.

Foram relatados, ainda, o desenvolvimento de atividades individuais e em equipe como sendo a base dos processos pedagógicos da escola (PB3). Essas atividades foram construídas pelos professores com base em cursos ministrados em outras escolas ou com base em suas próprias formações acadêmicas. Tais relatos indicam que o ambiente pedagógico da escola “B” está em constante aprimoramento/transformação e que pode ser impactado positiva ou negativamente pelas ações empreendidas pelos docentes.

Uma professora relatou que seu método pedagógico é pautado na articulação entre ‘ação’, ‘reflexão’ e ‘ação’ dos estudantes, ou seja: primeiramente, os alunos contribuem com os seus conhecimentos sobre determinado assunto; em seguida, a professora aprofunda teoricamente os conceitos; finalmente, ela retoma as discussões com a turma para gerar colaboração entre os estudantes e sanar possíveis dúvidas (PB5). Essa abordagem pedagógica é interessante pois valoriza as *expertises* e conhecimentos prévios dos estudantes, os estimula a pensar e agir com criatividade e potencializa o desenvolvimento do senso crítico (WELSH; DEHLER, 2013).

O desenvolvimento de cursos com menor carga horária possibilita testar a adesão dos estudantes e o aprimoramento dos aspectos pedagógicos. Por fim, a adoção de abordagens pedagógicas pautadas na colaboração e o desenvolvimento

de tarefas que estimulam a criatividade foram consideradas fundamentais, uma vez que as abordagens conteudistas pautadas em teorias e sem aplicabilidade prática não causaram os efeitos pedagógicos esperados (DAVID, 2011). Tais relatos são evidenciados nas falas abaixo:

PB1: “A gente tem um processo pedagógico estabelecido, um cronograma teórico e prático das aulas [...]. Cada professor acaba imprimindo em suas aulas muito do seu olhar do mundo, muito das suas vivências, das coisas que ele traz! Eu acho que este processo pedagógico é incrível, é um processo de coeducação. O professor tem o papel de facilitador, mas o aluno tem o papel de estimulador, motivador, fomentador [...]. E a equipe toda da escola trabalha para fazer isso acontecer. O professor traz algo novo e ouve deles quais são as angústias do dia-a-dia e quais são soluções que eles trazem”.

PB3: “Com relação à dimensão pedagógica não tem muito uma regra. Cada professor encontra o método que se adequa melhor. Na minha disciplina de mídias sociais os trabalhos são individuais e em equipes [...]”.

PB4: “Eu acho que a nossa questão pedagógica tá boa. Tá dentro do razoável. Pelos *feedbacks* dos alunos que a gente teve nos últimos meses, eu acho que está sendo bacana. Antes de fazer os cursos mais longos nós fizemos cursos menores para sentir a aceitação dos alunos. Aí, testamos a nossa metodologia. Sempre priorizamos por utilizar uma metodologia aplicada na prática. A nossa ideia é que os alunos aprendam aquilo que é oferecido nos cursos e tenham a capacidade de compartilhar o conhecimento com as outras pessoas”.

PB5: “Então, eu levei pra escola algumas coisas práticas que eu desenvolvia em outros lugares [...]. Uso um método de ação, reflexão e ação. Ou seja, eu parto primeiro de observar o conhecimento prévio do aluno sobre determinado assunto. Eu lanço um desafio, alguma coisa e deixo eles fazerem o exercício sem eu me aprofundar aquele assunto, deixo eles me apresentarem a visão deles, depois apresento a teoria e questiono se eles mudariam a resolução deles com base na teoria apresentada. Porque eu acho que teoria por teoria [...]. Ficar só na teoria não fixa o conteúdo”.

Os estudantes descreveram que as experiências pedagógicas vivenciadas no ambiente de aprendizagem da escola “B” que influenciaram os seus aprendizados envolveram as atuações docentes, o aprendizado de metodologias de gestão de negócios inovadoras e a aplicação prática dos conceitos através do projeto final (EB1; EB2; EB3).

As atuações didáticas de duas professoras, em especial, foram descritas como responsáveis por melhorar a experiência de aprendizado dos estudantes. A primeira professora ganhou destaque através do seu ensino com foco na aprendizagem de ferramentas. A segunda, por ter influenciando positivamente os alunos na forma de pensar, agir e se portar em público (EB1).

O aprendizado de metodologias de empreendedorismo e gestão de negócios, metodologias de aprender fazendo e baseadas na experiência, possibilitaram aos

estudantes ampliar suas aprendizagens e fixar os conteúdos através de experiências educacionais positivas. Os alunos destacaram ainda que o projeto final do curso foi uma experiência integradora da aprendizagem que lhes possibilitou colocar em prática os conhecimentos aprendidos ao longo de todos os módulos através de etapas estratégicas e ferramentais (EB2; EB3).

As visões sobre as experiências de aprendizado que influenciaram a aprendizagem dos estudantes da escola “B” são visíveis nas falas abaixo:

EB1: “Eu posso destacar duas professoras em especial que influenciaram o meu aprendizado. A primeira é a de rede social que abriu um leque de opções pra gente, mostrou como funciona o *Facebook*. A outra seria a professora de *design* de experiências que veio com este conceito de experiência e tudo mais. Eu diria que com a primeira professora eu aprendi mais a parte de ferramentas e com a segunda eu aprendi a mudar a minha forma de pensar, aprendi a como ter postura e a como me apresentar em público”.

EB2: “O que eu achei legal, foi aprender algumas metodologias de empreendedorismo e gestão de negócios. Eu vi algumas metodologias que até já conhecia, mas a diferença foi que eu comecei a ver de outro ângulo, um outro professor ensinando [...]. Acho que estas questões de aprender fazendo podem ter influenciado o meu aprendizado. Também acho que as metodologias baseadas na experiência das pessoas, de tentar sempre influenciar o contexto onde as pessoas estão podem ter ajudado a fixar mais o conteúdo”.

EB3: “No projeto final nós fizemos o trabalho de um *coworking* de saúde. Nós conseguimos aplicar tudo o que estudamos ao longo do curso, desde a criação das personas, fazer uma campanha pra redes sociais. No caso nós criamos anúncios para o *Facebook*, *LinkedIn*, *Instagram* e *Google*. Todos os módulos que nós tivemos no curso, nós tivemos que unir e colocar no projeto final. Desde o uso das redes sociais, personas, links patrocinados, estratégias e métricas de mensuração, etc. Foi bem legal porque teve esta parte prática que ajudou muito!”.

Os professores consideraram que o diferencial pedagógico em relação a outras escolas de atividades criativas envolveu o oferecimento de ferramentas e materiais criativos através de apostilas, materiais de apresentação em *slides*, dados de pesquisa da escola, uso do *Kahoot* e casos mercadológicos (PB2; PB3). Além disso, a valorização da cultura através de visitas guiadas a museus e exposições também foi destacada como ponto fundamental para a construção de um ambiente pedagógico favorável à aprendizagem (PB5).

O aprendizado de ferramentas associado ao estímulo da cultura e da criatividade pode ser uma boa alternativa para estimular a aprendizagem com foco na prática, ao mesmo tempo em que possibilita ampliar as visões de mundo dos estudantes (ENTWISTLE; MCCUNE; WALKER, 2001; NETZER; ROWE, 2010).

Os professores descreveram ainda a importância das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem, tais como a equipe de apoio e os docentes da escola “B”. Para eles, estes são os responsáveis pelo desenvolvimento da liberdade criativa e da construção de um ambiente pedagógico inspirador (PB4).

Apesar de parecerem tradicionais, tais elementos foram considerados como diferenciais em relação às tecnologias de ponta e aos espaços físicos inovadores que são usados em outras escolas. Essas percepções são interessantes, pois tendem a valorizar o componente humano e suas relações na sala de aula (MERRIAM; BIEREMA, 2014b).

Contudo, também podem estar na contramão de perspectivas pedagógicas facilitadas pela tecnologia e pelo *design* do espaço físico que são presentes em ambientes inovadores de aprendizagem e que estão modificando as tradicionais relações professor-aluno (CLEVELAND; FISHER, 2014; KUUSKORPI; GONZÁLEZ, 2011).

Dessa forma, a abordagem metodológica descrita pelos professores da escola “B” como adequada para o atendimento das necessidades dos estudantes pode não ser uma metodologia considerada inovadora. Tais percepções são descritas a seguir:

PB2: “Nós temos as apostilas, os materiais que apresentamos no *Power Point*, temos as pesquisas que a gente faz, né? Isso eu acho legal. Eu dou aula pra eles dentro do museu, dentro CCBB (Centro Cultural do Banco do Brasil) também”.

PB3: “Eu busco trazer muitos *cases* meus, situações que eu vivi. Eu trago como foram as minhas experiências, como é que foi a abordagem, como é que a gente fez pra chegar nos resultados, como é que a gente fez pra contratar os parceiros, quanto que a gente deve pagar pra eles. Eu mostro como eu fiz. Acho que isso gera credibilidade com eles. Trago também exemplos do mercado, *cases* do mercado. Uso o *Kahoot* e eles adoram. Quando eu uso o *Kahoot* eles pedem para usar mais vezes”.

PB4: “Vejo o nosso diferencial como a forma com a gente lida com os alunos. Até porque tecnologia todo mundo pode comprar, espaço físico e *design* bonito todo mundo pode ter, o conteúdo também já que está em construção o tempo todo. Então, o nosso diferencial mesmo são as pessoas, os professores e equipe de apoio. Nós tentamos usar esse nosso relacionamento com os alunos para criar uma metodologia de ensino adequada às realidades deles”.

PB5: “Eu acho que o método da escola aproveita muito da experiência de cada professor. No meu caso, por exemplo, eu trabalho em outra instituição, aí a escola me dá liberdade para trabalhar e mesclar os conceitos pedagógicos que eu uso na outra instituição. Eu não sei como é o trabalho dos outros professores, mas eu acho que é por este caminho [...]”.

Com base em suas vivências pedagógicas na escola “B”, os estudantes afirmaram que as experiências mercadológicas dos professores contribuíram de forma positiva para suas aprendizagens, na medida em que os docentes apresentaram cases práticos oriundos de trabalhos realizados para empresas reais (EB2). Eles afirmaram também que algumas atividades didáticas focadas na cocriação e em exercícios de estímulo à criatividade foram pontos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes (EB4).

Estes achados corroboram as visões de Broberg e Krull (2010) que evidenciam que a aproximação entre as demandas de aprendizagem dos estudantes e as práticas profissionais dos professores tem se tornado uma ferramenta importante para um ensino mais criativo e inovador.

Além disso, as aulas expositivas com *slides* com *design* adequado, o ensino de ferramentas e do passo a passo para resolver situações rotineiras também foram descritas como elementos importantes para a aprendizagem dos estudantes (EB2). Essas percepções são descritas a seguir:

EB2: “Olha, eu acho que tiveram professores que facilitavam a aprendizagem dos alunos [...]. Tinha uma professora com boa vivência de mercado que ensinava muito bem. Ela dava bons exemplos, a aula dela era dinâmica, os *slides* não tinham muitos textos, o *design* era bom, era mais uma frase ou uma foto. Teve outro professor que era ‘safo’ em fazer as coisas [...]. Ele apresentava muitos exemplos de casos que ele tinha feito para empresas reais. A professora de redes sociais ensinou um passo a passo e isso foi muito bom!”.

EB4: “Acho que vai muito do perfil do aluno. Quando os alunos estão interessados e estão integrados e querem realmente aprender aquilo, dinâmicas em grupos são super interessantes. A cocriação é uma tendência! Eu acho que alguns exercícios que foram feitos para desbloquear a criatividade foram bons porque geravam muita interação. Teve um exercício que se chamava cérebros, que depois que você faz este exercício você ativa até 10% a mais do seu cérebro. Eu acho estes exercícios em grupo facilitaram a nossa aprendizagem”.

Por outro lado, os estudantes também descreveram os pontos negativos do ambiente pedagógico de aprendizagem da escola “B”. Segundo eles, situações envolvendo nervosismo, repetição dos conteúdos ou desfoque do conteúdo por parte dos professores impactaram negativamente suas experiências de aprendizado (EB1; EB2), o que sugere uma possível relação entre práticas pedagógicas e ambiente psicológico (MORGAN; MORGAN; HALL, 2000).

Os estudantes apontaram também a falta de vivência em situações reais como visitas técnicas a empresas de referências como um ponto a ser melhorado nos cursos

(EB3). Para eles, estas situações mais experienciais poderiam ter contribuído de maneira mais efetiva para seus aprendizados. Tais percepções são consideradas um desafio constante para escolas que possuem cursos com foco na formação profissional mercadológica e algum grau de prática (BOFF et al., 2018; SILVA, 2016).

As percepções dos estudantes em torno das situações negativas presentes no ambiente pedagógico da escola “B” que, de alguma maneira, impactaram negativamente as suas aprendizagens são descritas a seguir:

EB1: “Olha, no módulo de links patrocinados a professora estava super nervosa, estava tremendo no primeiro dia de aula e, às vezes, ela se atrapalhava para passar as coisas. Então, acho que esta insegurança da professora dificultou a nossa aprendizagem”.

EB2: “Teve uma professora em específico que não conseguia focar no conteúdo da aula. Isso foi bem complicado porque a aula ia até tarde, eu saía de casa na Lapa, ia andando até lá pra chegar lá na aula e a professora começar a repetir o que foi dado na aula passada ou falar da vida pessoal dela”.

EB3: “Acho que eles poderiam ter inovado um pouco mais nos métodos para melhorar ainda mais a nossa experiência. Acho que a gente poderia ter visitado um departamento de marketing de uma empresa bacana ou ter visto a vivência deles, seria interessante. Acho que, talvez, a gente visitar algumas agências de marketing digital e entender um pouquinho mais das demandas do dia a dia dos caras, quais são as suas demandas, como o analista faz, como o estagiário faz ou como o gerente faz no dia a dia do trabalho. Acho que faltou isso [...]”

Para os professores, as experiências pedagógicas que facilitaram a aprendizagem dos estudantes envolveram a liberdade em sala de aula, o conteúdo com foco nas necessidades de aprendizagem dos estudantes, os métodos oferecidos em forma de guia, o caráter de metodologia aberta e, também, as situações onde os estudantes puderam colaborar, melhorar e replicar o conhecimento em outros espaços (PB2; PB4).

De acordo com Lähdemäki (2019) existe necessidade de programas educativos alternativos, como os oferecidos por escolas criativas, de proporcionar aos estudantes ferramentas, redes e experiência necessária para aumentar a autoconfiança e a fé no futuro. Esses elementos combinados à educação aberta estão se tornando uma tendência em escolas que combinam tradição e partilham da cultura colaborativa e interativa (LÄHDEMÄKI, 2019).

Outro aspecto positivo relatado pelos professores diz respeito ao fato da escola se caracterizar enquanto um espaço de ensino não tradicional que, portanto, não segue as normativas e restrições da legislação adotadas pelo Ministério da Educação

que a maioria das instituições tradicionais seguem (PB5). Assim, teoricamente, possuía um ambiente mais favorável ao desenvolvimento da criatividade o que pode facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Tais achados também estão presentes em outras escolas criativas que procuram não seguir os padrões impostos pelos governos através do desenvolvimento de suas próprias metodologias de ensino e avaliação que, na maioria das vezes, são pautadas na reflexão constante de suas práticas (LÄHDEMÄKI, 2019).

As percepções dos professores sobre as facilidades do ambiente pedagógico da escola “B” são visíveis nos relatos a seguir:

PB2: “Acho que a dimensão pedagógica facilitou quando os professores sentiram que tinham liberdade em sala de aula para pensar o conteúdo de acordo com as suas vivências e experiências. Claro, sempre pensando que o principal beneficiado deve ser o aluno”.

PB4: “Eu acho que a dimensão pedagógica facilita a aprendizagem quando a gente oferece métodos que servem como um guia para o aprofundamento e para o compartilhamento do conhecimento. Quando o aluno não fica prejudicado por faltar em uma aula, pois ele poderá repor esta aula em outro módulo, em outra turma. A aprendizagem é facilitada também quando a metodologia do curso está aberta para que os alunos possam levar pra casa, para que eles possam questionar, para que novos pontos de vista sejam construídos pelos alunos, professores e pela escola. A nossa proposta pedagógica possibilita isso”.

PB5: “Acho que por ser uma escola criativa e não seguir as regras de outras instituições e as restrições do MEC, isso é bom para a criatividade”.

Contudo, os professores também pontuaram situações onde o ambiente pedagógico acabou dificultando a aprendizagem dos estudantes. Segundo eles, estas situações envolveram o bloqueio do desenvolvimento da diversidade, ocasiões onde os estudantes não puderam compartilhar suas experiências de vida ou quando os professores acharam necessário discutir apenas o conteúdo das apostilas (PB2; PB4). Tais achados indicam um contraponto ao propósito de uma educação voltada à compreensão (WARBURTON, 2003), ao estímulo da criatividade e da inovação (LÄHDEMÄKI, 2019) e ao foco no ganho de aprendizagem dos estudantes (BRADBEER et al., 2017b).

Além disso, os professores relataram que as repetições frequentes em torno das atividades de ensino, a centralidade da aprendizagem na figura dos docentes e a não valorização dos aprendizados prévios dos estudantes podem ser considerados elementos prejudiciais à aprendizagem (PB4).

Chamou a atenção o fato de que a mesma professora que pontuou os aspectos positivos relacionados ao não credenciamento da escola junto ao Ministério da Educação também relatou os pontos negativos associados a este fato (PB5). Segundo ela, a não padronização das regras a serem seguidas pela escola e a adoção de possíveis critérios mais brandos para as avaliações nos trabalhos finais podem dificultar o processo pedagógico adotado pelos professores. A adoção de critérios mais bem definidos e regras de avaliações mais claras poderiam facilitar os processos de aprendizagem sem comprometer ou engessar o conteúdo.

As visões sobre as situações em que a dimensão pedagógica dificultou a aprendizagem dos estudantes são descritas abaixo:

PB2: “A dimensão pedagógica pode dificultar quando eu tenho aulas baseadas na mesma coisa de sempre, quando não tem nada de inovador. Sabe? Acho que quando o professor sobe no pedestal pra dar aulas isso não é bom. Quando o professor acha que sabe mais que todos sobre determinado assunto também não. Porque aí o professor não valoriza os aprendentes. Não valoriza a sua diversidade cultural, não valoriza os seus aprendizados prévios. Acho que é isso [...]. Alguns alunos já me relataram situações como essas aqui na escola. Temos muitas coisas boas, mas precisamos melhorar ainda mais”.

PB4: “Acho que a questão pedagógica pode dificultar a aprendizagem quando os professores ou a escola não permitem o desenvolvimento da diversidade. Quando na sala de aula os alunos não podem compartilhar suas experiências de vida, quando os professores acham que o importante é só discutir o que está nas apostilas. Nós procuramos minimizar isso ao máximo aqui na escola. Mas, mesmo assim, tivemos algumas situações que envolveram estes aspectos”.

PB5: “Acho que a questão de não ser credenciada ao MEC também dificulta, pois não tem muitas regras bem definidas. Eu acho que aqui na escola o trabalho final não pode ficar muito solto. Penso que por ser um trabalho final ele deve ser encarado como um produto final, ou seja, onde o aluno precisa mostrar, de fato, o que ele aprendeu ao longo do curso. Acho que isso pode afetar negativamente a aprendizagem dos alunos. Minha opinião é de que algumas regras precisam ser tomadas para deixar o processo fluir com a sua naturalidade [...]. Eu não estou falando de criar regras para engessar o processo”.

O ambiente pedagógico da escola “B” apresentou elementos que podem caracterizá-lo enquanto um processo formado por distintas abordagens de ensino, desde as mais tradicionais até algumas mais criativas, pautado em um direcionamento dado pela direção da escola e construído através de atividades práticas e contribuições vivenciais e experienciais dos estudantes e professores.

Os estudantes e professores relataram a presença de aulas teóricas e atividades práticas que eram desenvolvidas através de apresentação de *slides*, uso

de vídeos, textos e casos aplicados, facilitação e cocriação de trabalhos em equipe. As aulas teóricas buscavam aproximar os estudantes dos principais conceitos e tendências sobre os assuntos dos cursos realizados, já as atividades práticas tinham o objetivo de ‘tangibilizar’ as teorias e dar espaço para os estudantes testarem e avaliarem as suas aprendizagens.

Os principais pontos positivos da dimensão pedagógica do ambiente de aprendizagem da escola “B” envolveram: a autonomia dos professores para criar experiências de aprendizado com base em suas visões de mundo/formações acadêmicas; a valorização da cultura e estímulo à diversidade; o ensino de metodologias de gestão de negócios inovadoras; a liberdade criativa da escola por não seguir as legislações do MEC; o ensino da aprendizagem de ferramentas; e o foco na mudança de *mindset* dos estudantes.

Já, os pontos negativos relacionaram-se aos aspectos do ambiente psicológico como: o nervosismo de alguns professores; a repetição contínua; o desfoque do conteúdo em aulas expositivas; a falta de experiências vivenciais em empresas de referência; a não valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes; a centralidade excessiva na figura do professor; o não atendimento às normas do MEC pela escola; as avaliações mais brandas em determinados trabalhos; e a falta de regras mais claras para avaliação das aprendizagens dos estudantes.

Tais achados apontam que o ambiente pedagógico de aprendizagem da escola “B” possui, ao mesmo tempo, características da educação criativa e tradicional. Suas abordagens de ensino priorizam o compartilhamento de informações no ambiente escolar e valorizam a figura humana como grande responsável pela aprendizagem. Contudo, a limitação dos métodos para facilitação da aprendizagem foi perceptível, uma vez que nem os alunos e muito menos os professores descreverem experiências com metodologias ativas, por exemplo. Por fim, acredita-se que os limitados recursos tecnológicos, de espaço físico e econômicos ainda são o grande desafio para a escola se tornar um ambiente inovador de aprendizagem.

Concluída esta seção, o próximo tópico abordará as oportunidades, facilidades e dificuldades de aprendizagem dos estudantes na escola “B”.

4.3.7 Oportunidades, facilidades e dificuldades de aprendizado: escola “B”

Os estudantes da escola “B” evidenciaram os aprendizados de ferramentas, de competências técnicas e humanísticas e o desenvolvimento de saberes sobre tendências e propósito como principais conteúdos aprendidos nos cursos realizados (EB1; EB4). Tais achados estão em conformidade com a perspectiva defendida por Merriam e Bierema (2014) a qual indica que a aprendizagem de adultos é facilitada na medida em que os conteúdos aprendidos garantem alguma recompensa, são capazes de motivar os alunos a desenvolver alguma competência, causam curiosidade ou permitem o domínio de determinado assunto (MERRIAM; BIEREMA, 2014b).

Os relatos dos estudantes também revelaram as habilidades técnicas apreendidas (*hard skills*) nos cursos da escola “B”, tais como: o desenvolvimento de “personas”, a criação de “anúncios em redes sociais”, a montagem de “desfiles” e “figurinos”, e, o uso de “métricas, relatórios e planejamento” (EB2; EB4). Ainda, foi possível observar algumas habilidades comportamentais aprendidas (*soft skills*) pelos estudantes, tais como: o entendimento sobre o “que as pessoas consomem”, a importância de aprender que “tudo depende” e a como realizar uma apresentação pessoal melhor (EB3). Tais evidências demonstram que a instituição tem procurado desenvolver suas ações pedagógicas com base na formação técnica e no desenvolvimento pessoal dos estudantes. Essas visões são perceptíveis nos relatos que se seguem:

EB1: “Então, eu aprendi esta parte mais voltada para o marketing e a publicidade. Esta questão de ‘personas’, de você focar o seu produto ou serviço para aquele público. Eu não tinha isso no jornalismo, né? Acho que o curso me ajudou neste sentido e a questão de redes sociais também, de anúncios no *Facebook*, *Instagram*. Eu gostei bastante da questão da experiência do cliente!”.

EB2: “Eu aprendi sobre tecidos, técnicas de *design* de joias, desfiles, figurinos, cores, estampas, *looks* entre outras coisas da moda. Mas aprendi a focar no usuário, a entender o cliente e montar peças de acordo com o perfil dele. Aprendi a como usar melhor os orçamentos e a como planejar um evento”.

EB3: “Eu aprendi lá sobre a questão da experiência que a gente proporciona para o usuário ou para o nosso cliente. Aprendi que a gente deve entender que as pessoas não consomem só produtos ou serviços, mas elas consomem experiências. Isso mudou uma chave dentro de mim, o que me faz pensar diferente hoje”.

EB4: “Eu aprendi sobre tendências, sobre propósito, sobre métricas. Aprendi como fazer um relatório, como montar um planejamento. Desde o estudo de negócios, de cenários, de público, análise de concorrência, *benchmarking*, até a definição de objetivos e plano de ação. Aprendi que a partir disso você faz as

métricas. Aprendi que tudo depende [...] Até me apresentar melhor, eu aprendi. Ah, aprendi a precificar e isso é muito bom!”.

Já os professores relataram a importância do aprendizado de ferramentas ser acompanhado pelo desenvolvimento humano e do pensamento estratégico (PB3). Segundo eles, esta combinação possibilita aos alunos vislumbrar um papel de destaque no mercado de trabalho e, também, auxilia no desenvolvimento de seus próprios negócios (PB1). Tais percepções vão ao encontro das visões de outras escolas criativas consagradas como *KaosPilot* e *Team Academy* as quais procuram associar o aprendizado de competências técnicas às demandas humanísticas do século XXI para que seus estudantes sejam capazes de responder e facilitar as mudanças do mundo contemporâneo (BROBERG; KRULL, 2010; TOSEY; DHALIWAL; HASSINEN, 2013). As visões dos professores sobre os aprendizados dos estudantes da escola “B” são descritas abaixo:

PB1: “Eu acho que eles saem preparados, tanto para empreender, como é o que a gente vê com muitos alunos. E, também, saem prontos para ocupar posições de destaque no mercado de trabalho. Nós tivemos alunos, inclusive, que fizeram transição de carreira por conta dos cursos da escola ‘B’. Eles estavam ocupando uma posição, fizeram o curso e depois foram preferidos no mercado por conta do curso”.

PB3: “Eu acho que tem essas duas vertentes [...]. Eles aprendem a usar as ferramentas de marketing digital, algumas né? E, aprendem sobre as funcionalidades destas ferramentas. E tem outra parte mais estratégica sobre agenda de postagens, público-alvo, editoriais entre outras coisas. Então, eu diria que tem um lado técnico e um lado estratégico”.

Os professores relataram terem auxiliado nas orientações de carreira dos estudantes e que as maiores mudanças geradas na vida de seus alunos foram relacionadas à percepção profissional, de mercado e tendências, a melhora nas técnicas e as influências na mudança de *mindset* (PB2; PB6). Estas mudanças positivas na vida dos estudantes após a realização dos cursos possibilita que estes percebam o real valor da aprendizagem construída no ambiente da escola (BLACKMORE et al., 2011; BROBERG; KRULL, 2010; DAVID, 2011).

Além disso, ficou nítida a preocupação por parte dos professores em desenvolver uma aprendizagem focada na experiência, através da cocriação e da entrega de ferramentas para que os estudantes possam usar em suas práticas profissionais (PB2). Tais questões são descritas nas falas dos seguintes professores:

PB2: “Eu acho que já consegui mudar alguma coisa na vida deles [...]. Eles conseguiram entender os caminhos que podem seguir dentro da profissão, conheceram as ferramentas que poderão precisar e as técnicas que podem utilizar. Eles já têm informações suficientes para decidir se vão querer ou não utilizar determinadas ferramentas ou quais tendências de mercado irão seguir, por exemplo. Acredito que mudei o olhar deles [...]. Acho que eles já estão olhando para a profissão, para o mercado e para as tendências de uma forma diferenciada, com olhar mais técnico, mais apurado”.

PB6: “A gente mudou muita coisa! Mudou a maneira de pensar, a maneira de como essas pessoas começaram a chegar no mercado. Acho que mudamos a visão dos profissionais [...]. Mas, o que eu acho que a gente mais mudou nas pessoas foi a capacidade, a qualidade profissional delas e essa coisa mesmo da nossa cultura. A questão do *mindset*. A experiência de ter passado pela escola também faz com que as pessoas levem um pouco do nosso DNA de cocriação junto com elas”.

Houve relato de que o conteúdo apresentado nos cursos da escola “B” atendeu as expectativas iniciais e que, em alguns casos, possibilitou ganhos além do esperado (EB4). Os principais ganhos reportados por eles envolviam o aprendizado base, as vivências com os professores e a motivação para mudar de carreira (EB1; EB4). Tais questões são descritas a seguir:

EB1: “Sim! Atendeu sim! Praticamente tudo o que eu precisava aprender, eu aprendi lá. Eu gostei! Acho que precisava desta base, das vivências dos professores”.

EB4: “O curso de analista de marketing digital mudou a minha vida praticamente! Eu poderia afirmar isso sem medo! Eu sou uma pessoa antes de 2018, antes de fazer o curso e sou uma outra pessoa depois de fazer o curso. Antes de fazer o curso eu era uma pessoa desmotivada, sem saber pra onde eu ia, eu não tinha nada além do meu trabalho. Depois do curso eu tenho uma empresa, eu trabalho muito mais do que eu trabalhava antes, mas eu gosto do que eu faço, sabe? Eu tenho um objetivo, eu tenho um propósito, eu sou muito mais feliz!”.

Entretanto, outros alunos demonstraram que os cursos não atenderam, ou atenderam em parte às suas expectativas iniciais (EB3; EB5; EB6). Estes estudantes relataram a falta de maior aplicabilidade prática dos conteúdos (EB5), maior tempo para manipulação de ferramentas e frustração com conteúdos específicos (EB3; EB6). Isso pode ser explicado por aspectos quantitativos dos cursos como a menor carga horária em cursos livres, por exemplo, e, por aspectos qualitativos como as trocas de professores, reagendamento de algumas aulas e outras limitações associadas ao ambiente externo da escola. Estas percepções são descritas abaixo:

EB3: “Na parte prática eu ainda senti falta de sair de lá mais “afiado” para poder manipular as ferramentas, entendeu? Hoje quando eu vou botar uma campanha do *Facebook* no ar eu vou ter que ir buscando o conhecimento faltante por conta própria. Acho que se a gente tivesse praticado um pouco mais seria uma oportunidade de sair de lá com um conhecimento, uma bagagem melhor e com um nível de satisfação um pouco maior”.

EB5: “O de *design* de experiências não atendeu porque eu esperava mais de prática. Mas como é um curso muito curto e era a primeira edição, eles ainda estavam testando, eu até entendo o que aconteceu. Mas, faltou tangibilizar mais.”

EB6: “Então, pra mim não atendeu as expectativas. Eu fui com foco em métricas e tudo o que eles oferecem de bom é uma coisa que eu já sabia, que eu já tinha uma noção, isso não acrescentou tanto. Acrescentou um pouco, é claro, porque conhecimento nunca é demais. Mas o meu objetivo principal que era aprender sobre métricas eles não atenderam. Então, no geral, eu diria que o curso não atendeu as minhas expectativas”.

Para os professores o conteúdo apresentado em suas disciplinas atendeu às expectativas dos estudantes da escola “B”. Segundo eles, os contatos recebidos após o término dos cursos indicam que a experiência de aprendizagem foi positiva e que os estudantes pretendem manter vínculos com os professores e com a instituição (PB2).

O ponto de partida adotado pelos professores para saber o quanto o conteúdo foi satisfatório é o desenvolvimento de situações reais de aprendizado em conjunto com os estudantes (PB3). Para garantir a satisfação e a permanência dos estudantes nos cursos, os professores buscaram garantir que os estudantes aplicassem os conteúdos aprendidos ao final de cada aula (PB3). Estas percepções são descritas a seguir:

PB2: Os *feedbacks* que tenho recebido dos alunos é que ao final da disciplina eles já aprendem técnicas e já conseguem fazer alguma coisa. Isso possibilita que eles já comecem a trabalhar na área [...]. Percebo que eles gostam quando o conteúdo tem aplicação prática, quando eles aprendem algo que eles já vão conseguir aplicar na prática. Eu digo que o que motiva os alunos voltarem na próxima aula é eles aprenderem alguma coisa prática. Então, considero que o conteúdo que eu apresento têm atendido às expectativas deles.

PB3: “Eu acho tenho atendido as expectativas deles porque eles aplicam o conhecimento aprendido no curso em situações reais e, muitas vezes, eles empreendem aqui no curso ou aplicam em seu negócio já existente. É impressionante como tem muitos que abrem empresa, tem muitos que conseguem emprego, mas o que eu mais vejo é este movimento de empreendedorismo. Depois do curso muitos me ligam para tirar dúvidas ou para contar sobre o que estão fazendo. Então, acho que o conteúdo apresentado atende sim as expectativas dos alunos. O *feedback* que eu tenho deles é estes mesmo”.

Os diferentes pontos de vista sobre o atendimento ou não das expectativas em relação ao curso indica que tanto professores quanto escola precisam aprofundar seus conhecimentos sobre os seus estudantes e sobre as suas melhores práticas para que assim consigam manter os estudantes motivados a aprender, comprometidos com as tarefas e interessados na aprendizagem ao longo do curso (MELLO; LEME, 2016) e, conseqüentemente, atendam às suas expectativas iniciais de aprendizagem da melhor maneira possível.

Os relatos dos estudantes e professores indicaram que o ambiente de aprendizagem da escola “B” facilitou o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes através do desenvolvimento de competências técnicas necessárias para a atuação de profissionais da economia criativa. Neste sentido, as expectativas dos estudantes foram atendidas, principalmente, através do aprendizado de ferramentas e pela atualização de tendências de mercado.

As dificuldades de aprendizado relatadas pelos professores e estudantes aconteceram devido as limitações de carga horária em cursos livres, as trocas de professores e o reagendamento de aulas, o engessamento dos conteúdos em determinados momentos e a dificuldade de tangibilização de alguns temas abordados nos cursos.

As oportunidades de aprendizagem apareceram através do desenvolvimento do aprendizado de competências humanísticas e do fortalecimento do pensamento estratégico para mudança de *mindset* dos estudantes. Estes achados demonstraram que a escola “B” esteve preocupada em oferecer cursos capazes de suprir as necessidades de aprendizagem dos estudantes criativos em um mundo cada vez mais volátil e complexo.

4.4 CASO 2: ETAPA QUANTITATIVA ESCOLA “B”

Nas próximas seções serão caracterizados os dados demográficos dos estudantes participantes do estudo, apresentadas as frequências de suas respostas e os testes não paramétricos através das análises das subescalas do questionário utilizado. Serão apresentados também os resultados das variáveis “cursos”, “sexo”, “faixa etária” e “nível de escolaridade” e a comparação entre as escalas da abordagem

profunda e abordagem superficial de aprendizagem. Por fim, será apresentada a discussão dos dados da etapa quantitativa.

4.4.2 Caracterização sócio-demográfica dos respondentes escola “B”

Participaram do estudo 115 estudantes matriculados em cursos oferecido pela escola “B” entre os meses de dezembro de 2018 e abril de 2019. A maioria dos estudantes era do sexo feminino (72,8%), com idades entre 25 e 29 anos (42,6%) e que possuíam ensino superior (62,8%). O maior número de estudantes também cursou marketing digital (53%), seguido de *design* de moda 28 (24,4%) e *design* de experiências (15,7%).

Os resultados referentes ao sexo, faixa etária, nível de escolaridade e cursos são descritos na tabela 20.

Tabela 20 – Distribuição dos estudantes segundo sexo, faixa etária, nível de escolaridade e cursos escola “B”

Variáveis	N	%
Sexo		
Feminino	83	72,8
Masculino	31	27,2
Total	114	100,0
Faixa etária (em anos)		
< 25 anos	26	22,6
25-29 anos	49	42,6
30-34 anos	16	13,9
35-39 anos	13	11,3
40-44 anos	7	6,1
> 45 anos	4	3,5
Total	115	100
Nível de escolaridade		
Ensino médio	12	10,6
Ensino superior	71	62,8
Especialização/MBA	28	24,8
Mestrado	1	0,9
Doutorado	1	0,9
Total	113	100
Cursos		
Marketing digital	61	53,0
Design de moda	28	24,4

Antropologia do consumo	8	7,0
Design de experiências	18	15,7
Produtor de moda	7	6,1
Total	115	100,0

Fonte: Do autor (2019)

4.4.1 Frequência de respostas dos estudantes: escola “B”

De modo a ilustrar o perfil das respostas dos estudantes foi feita a análise das distribuições de frequência de respostas dos 20 itens presentes no questionário R-SPQ-2F.

Com relação às abordagens e motivações profundas dos estudantes foi possível identificar que 69 alunos (60%) acreditam que estudar lhes causa um sentimento de profunda satisfação pessoal, 52 estudantes (45,2%) às vezes vão para as aulas com perguntas que esperam que sejam respondidas e 47 alunos (40,9%) quase sempre estudam duro porque acham os materiais interessantes.

Com relação às abordagens e estratégias profundas, identificou-se que 52 estudantes (45,2%) quase sempre acham a maioria dos novos assuntos interessantes, e normalmente, dedicam um tempo extra tentando obter mais informações sobre eles, 50 alunos (43,5%) afirmaram que quase sempre testam seus conhecimentos sobre assuntos importantes antes de entendê-los completamente, e 53 alunos (46,1%), às vezes, dedicam a maior parte dos seus tempos livres descobrindo mais sobre os assuntos interessantes.

Com relação às abordagens e motivações superficiais, verificou-se que 71 alunos (61,7%) discordaram totalmente da afirmação a qual enfatizava que estudar assuntos em profundidade é perda de tempo. Outros 65 alunos (56%) também responderam negativamente para a afirmação sobre não achar o seu curso interessante e dedicar-se pouco a ele. Além disso, 52 alunos (45,2%) discordaram totalmente da afirmativa sobre não ver razão em aprender sobre conteúdos que provavelmente não estarão nas provas.

Contudo, percebeu-se que, com relação às abordagens e estratégias superficiais, 39 alunos (33,9%) afirmaram que, às vezes, estudam seriamente somente o que é dado em sala de aula ou está na ementa do curso. Isso pode ser

preocupante, uma vez que indica que alguns estudantes tendem a se dedicar mais a estudar os conteúdos das disciplinas que serão avaliados.

Outros 44 alunos (38,3%) afirmaram que, raramente aprendem coisas memorizando, lendo várias e várias vezes até decorá-las. Por fim, 43 alunos (37,4%), informaram que nunca acreditam que os professores devem esperar que os alunos dediquem significativa parte do seu tempo estudando um material que não será avaliado.

A distribuição das frequências de respostas dos estudantes estão descritas na Tabela 21.

Tabela 21 – Distribuição das frequências de respostas aos 20 itens do R-SPQ-2F – escola “B” (2019)

Questões	Nunca		Raramente		Às vezes		Quase sempre		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Abordagem e motivação profundas (DADM)										
1. Eu acredito que estudar me dá um sentimento de profunda satisfação pessoal	0	0	0	0	9	7,8	37	32,2	69	60,0
5. Eu sinto que qualquer assunto pode ser muito interessante quando eu chego nele	0	0	5	4,3	42	36,5	41	35,7	27	23,5
9. Eu acho que estudar assuntos acadêmicos pode ser tão excitante como um bom livro e um filme	7	6,1	8	7,0	42	35,5	31	27,0	27	23,5
13. Eu estudo duro porque acho o material interessante	3	2,6	13	11,3	32	27,8	47	40,9	20	17,4
17. Eu vou para a maioria das aulas com perguntas que eu quero que sejam respondidas	5	4,3	18	15,7	52	45,2	28	24,3	12	10,4
Abordagem e estratégias profundas (DADS)										
2. Eu preciso trabalhar bastante em um assunto para poder formar minhas próprias conclusões antes de me sentir satisfeito (a)	1	0,9	7	6,1	37	32,2	40	34,8	30	26,1
6. Eu acho a maioria dos novos assuntos interessantes e normalmente dedico um tempo extra tentando obter mais informações sobre eles	1	0,9	6	5,2	33	28,7	52	45,2	23	20,0
10. Eu testo meus conhecimentos sobre assuntos importantes até entende-los completamente	4	3,5	5	4,3	37	32,2	50	43,5	19	16,5
14. Eu dedico a maior parte do meu tempo livre descobrindo mais sobre os assuntos interessantes que eu tenha discutido em aulas diferentes.	4	3,5	18	15,7	53	46,1	30	26,1	10	8,7
18. Eu me proponho a olhar a maioria das leituras sugeridas nas aulas	4	3,5	11	9,6	33	28,7	47	40,9	20	17,4
Abordagem e motivação superficiais (SASM)										
3. Meu objetivo é passar no curso e realizar o menor trabalho possível	38	33,0	36	31,3	29	25,2	8	7,0	4	3,5
7. Eu não acho o meu curso muito interessante e, então, eu me dedico o mínimo a ele	65	56,5	26	22,6	12	10,4	10	8,7	2	1,7
11. Eu descobri que posso passar na maioria das avaliações memorizando as partes mais importantes ao invés de tentar entendê-las	27	23,5	52	45,2	19	16,5	15	13	2	1,7
15. Eu acho que não ajuda estudar os assuntos em profundidade. Isto confunde e é perda de tempo,	71	61,7	24	20,9	14	12,2	5	4,3	1	0,9

quando o que se precisa é um conhecimento geral dos assuntos										
19. Eu não vejo razão em aprender sobre conteúdos que provavelmente não estarão nas provas	52	45,2	40	34,8	13	11,3	6	5,2	4	3,5
Abordagem e estratégia superficiais (SASS)										
4. Eu somente estudo seriamente o que é dado em sala de aula ou está na ementa do curso	20	17,4	30	26,1	39	33,9	20	17,4	6	5,2
8. Eu aprendo algumas coisas memorizando, lendo várias e várias vezes até decorá-las, mesmo que eu não as entenda	19	16,5	44	38,3	30	26,1	13	11,3	9	7,8
12. Geralmente eu restrinjo meu estudo ao que é especificamente pedido porque penso que é desnecessário fazer qualquer trabalho extra	37	32,2	38	33	30	26,1	6	5,2	4	3,5
16. Eu acredito que os professores não devem esperar que os alunos dediquem significativa parte do seu tempo estudando um material que todos sabem que não será avaliado	43	37,4	31	27	28	24,3	7	6,1	6	5,2
20. Eu acho que a melhor forma de passar nos exames é tentar lembrar as respostas das prováveis perguntas	32	27,8	35	30,4	34	29,6	11	9,6	3	2,6

Fonte: Do autor (2019)

A próxima seção apresentará os testes não paramétricos e as análises das subescalas.

4.4.3 Testes não paramétricos e análise das subescalas: escola “B”

Para aprofundar o conhecimento em torno das abordagens de aprendizagem adotadas pelos estudantes da escola “B” foi realizado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis e a análise das subescalas “motivação profunda”, “estratégia profunda”, “motivação superficial” e “estratégia superficial” através das variáveis: cursos, sexo, faixa etária e nível de escolaridade dos estudantes. As seções subsequentes apresentarão os resultados dessas relações.

4.4.4 Cursos: escola “B”

A variável “cursos” buscou avaliar se houve diferenças significativas das abordagens de aprendizagens entre os diferentes cursos pesquisados na escola “B”.

Pela análise da Tabela 22 que mostra a distribuição da motivação profunda dos alunos por cursos, verifica-se que houve uma pequena variação entre as medianas

de cada curso, as quais foram de 17,50 para Antropologia do Consumo até 20 para o curso de Design de Experiências.

Entretanto, através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p= 0,585$, observou-se que não houve diferença significativa na subescala de motivação profunda entre os cursos. Ou seja, apesar de existir uma pequena variação entre as respostas dos estudantes em cada curso, ficou evidente que a variável “cursos” não foi responsável por uma motivação profunda significativamente maior dos estudantes, como pode ser observado a seguir:

Tabela 22 - Motivação profunda cursos: escola “B”				
Cursos	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Analista de Marketing Digital	61	53,04	19 (17,25 – 20,75)	0,585
Design de Moda	21	18,26	18 (16,50 – 21,00)	
Antropologia do Consumo	8	6,96	17,50 (16,00 – 20,25)	
Design de Experiência	18	15,65	20 (17,75 – 21,00)	
Produtor de Moda	7	6,09	19 (16,00 – 20,00)	
Total	115	100		

Fonte: Do autor (2019)

A variação da motivação profunda fica mais evidente no Gráfico 18, que demonstra a distribuição e a mediana das amostras.

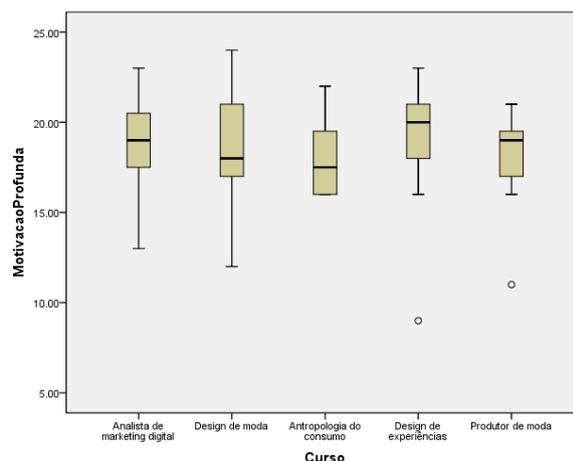


Gráfico 28: Box plot - Motivação profunda cursos: escola “B”
Fonte: Do autor (2019)

A Tabela 23 demonstra a distribuição dos dados referentes à estratégia profunda dos estudantes por cursos. Através da análise destes dados foi possível identificar que variação entre as medianas de cada curso, sendo 16 o escore para o curso de Produtor de Moda e 20 para o curso de Design de Experiências.

Porém, o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p= 0,116$, revelou que não houve diferença significativa na subescala de motivação profunda entre os cursos. Assim, a variação entre as respostas dos estudantes de cada curso não foi suficiente por uma abordagem de estratégia profunda significativamente maior entre os estudantes, como pode ser observado a seguir:

Tabela 23 - Estratégia profunda cursos: escola "B"				
Cursos	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Analista de marketing digital	61	53,04	18 (16,00 – 19,00)	0,116
Design de moda	21	18,26	18 (16,00 – 20,50)	
Antropologia do consumo	8	6,96	19 (18,25 – 20,50)	
Design de experiência	18	15,65	20 (17,00 – 21,25)	
Produtor de moda	7	6,09	16 (16,00 – 19,00)	
Total	115	100		
Fonte: Do autor (2019)				

O Gráfico 19 demonstra a variação da estratégia profunda e a distribuição das medianas entre os cursos.

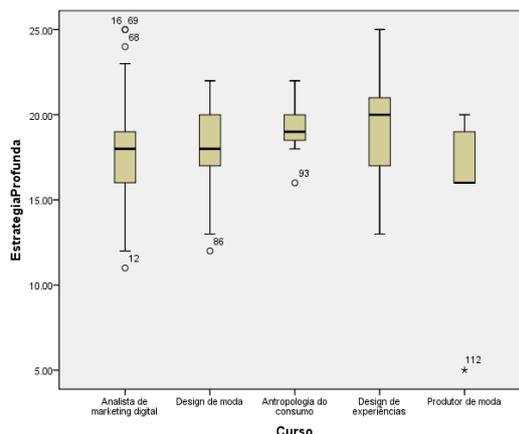


Gráfico 19: Box plot - Estratégia profunda cursos: escola "B"
Fonte: Do autor (2019)

Por meio da análise da Tabela 24, que demonstra a distribuição dos dados referentes a motivação superficial dos estudantes por cursos, identificou-se escores

mais baixos em relação às medianas de cada curso, sendo 8 a mediana para o curso de Design de Experiência e 10,50 a mediana para o curso de Antropologia do Consumo.

Através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p=0,454$ observou-se que não houve diferença significativa na subescala motivação superficial entre os cursos. Assim, é possível afirmar que o comportamento da variável “cursos” não foi suficientemente responsável por uma abordagem superficial maior entre os estudantes pesquisados.

Tabela 24 - Motivação superficial cursos: escola “B”				
Cursos	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Analista de marketing digital	61	53,04	9 (7,00 – 11,00)	0,454
Design de moda	21	18,26	9 (8,00 – 11,50)	
Antropologia do consumo	8	6,96	10,50 (8,50 – 12,50)	
Design de experiência	18	15,65	8,00 (7,00 – 11,00)	
Produtor de moda	7	6,09	10 (8,00 – 11,00)	
Total	115	100		
Fonte: Do autor (2019)				

O Gráfico 20, abaixo, demonstra a variação da motivação superficial entre os cursos através da mediana das amostras.

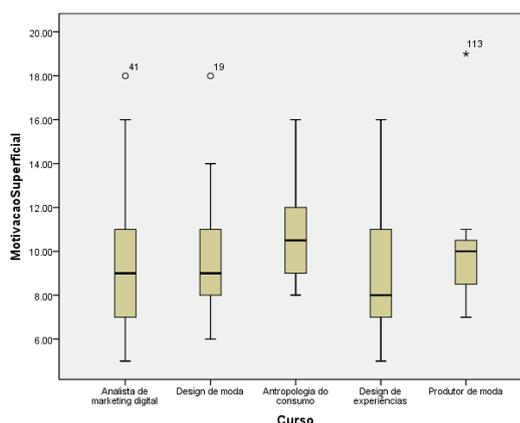


Gráfico 20: Box plot – motivação superficial cursos: escola “B”
Fonte: Do autor (2019)

A Tabela 25 apresenta a distribuição dos dados referentes à estratégia superficial dos estudantes por cursos. Identificou-se escores mais baixos em relação

às medianas de cada curso, sendo 8 a mediana para o curso de *Design* de experiência e 10,50 a mediana para o curso de Antropologia do consumo.

Através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p = 0,125$ foi possível identificar que não houve diferença significativa na subescala estratégia superficial entre os cursos. Assim como nas demais variáveis, ficou evidente que a variável “cursos” não foi suficientemente responsável pela abordagem de estratégia superficial dos estudantes, como observado abaixo:

Tabela 25 - Estratégia superficial cursos escola “B”				
Cursos	N	%	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Analista de Marketing Digital	61	53,04	12,00 (9,25 – 14,00)	0,125
Design de Moda	21	18,26	12 (10,00 – 14,50)	
Antropologia do Consumo	8	6,96	12,50 (10,25 – 13,00)	
Design de Experiência	18	15,65	10,50 (9,00 – 13,25)	
Produtor de Moda	7	6,09	8 (8,00 – 11,00)	
Total	115	100		

Fonte: Do autor (2019)

O Gráfico 21, a seguir, demonstra a variação da estratégia superficial entre os cursos através da mediana das amostras:

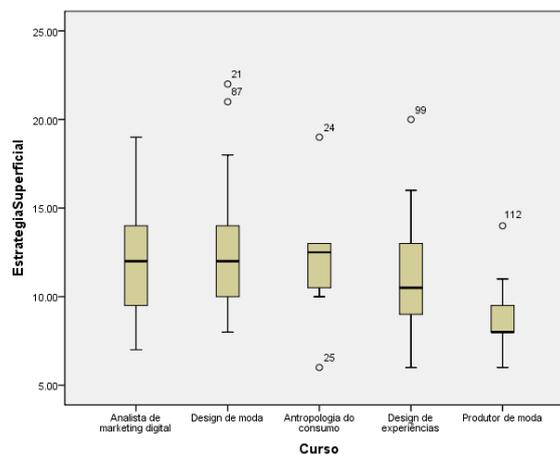


Gráfico 21: Box plot – Estratégia superficial cursos: escola “B”
Fonte: Do autor (2019)

A análise do relacionamento entre a variável “cursos” com as subescalas “motivação profunda”, “estratégia profunda”, “motivação superficial” e “estratégia superficial” evidenciou que não houve diferenças estatisticamente significativas entre elas.

Isso indica que a variável cursos não exerceu uma influência direta nas abordagens de aprendizagens profundas ou superficiais dos estudantes pesquisados. Assim, para explorar ainda mais as possíveis relações entre as variáveis pesquisadas e as abordagens de aprendizagens adotadas pelos estudantes, a próxima seção apresentará os resultados das relações entre a variável “sexo” e as subescalas de aprendizagem.

4.4.5 Sexos: escola “B”

A variável “sexo” buscou avaliar se houve diferença significativa de abordagens de aprendizagens entre estudantes dos sexos masculino e feminino da escola “B”.

Através da análise da Tabela 26, a qual apresenta a distribuição da motivação profunda destes alunos, foi possível identificar que estudantes do sexo masculino tiveram mediana 18 enquanto as estudantes do sexo feminino tiveram mediana 19. Isso indica uma pequena oscilação entre a aprendizagem profunda dos estudantes de sexo masculino e feminino pesquisados.

Porém, o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p = 0,570$, indicou que não houve diferença significativa na subescala de motivação profunda entre os sexos. Assim, a variável “sexo” não foi responsável por uma abordagem de motivação profunda significativamente maior entre os estudantes, como observado abaixo:

Tabela 26 - Motivação profunda sexos: escola “B”				
Sexo	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Feminino	83	72,8	19 (17,00 – 21,00)	0,570
Masculino	31	27,2	18 (17,00 – 21,00)	
Total	114	100,0		
Fonte: Do autor (2019)				

O Gráfico 22, na sequência, ilustra as pequenas oscilações entre as medianas da motivação profunda da variável sexo:

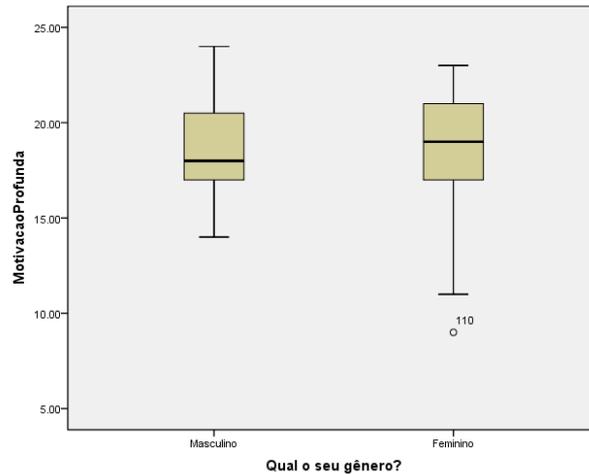


Gráfico 22: Box plot – Motivação profunda sexos: escola “B”
Fonte: Do autor (2019)

Com relação à análise da distribuição da estratégia profunda entre os estudantes do sexo masculino e feminino apresentada na Tabela 27, percebeu-se que estudantes do sexo masculino tiveram mediana 19, enquanto estudantes do sexo feminino mediana 18. Esses resultados indicam uma pequena variação nessa análise.

Através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p = 0,490$, percebeu-se que não houve diferença significativa na subescala de estratégia profunda entre os sexos. Assim, a variável “sexo” não foi responsável por uma motivação profunda significativamente maior entre os estudantes, como pode ser observado a seguir:

Tabela 27 - Estratégia profunda sexos: escola “B”				
Sexo	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Feminino	83	72,8	18 (16,00 – 20,00)	0,490
Masculino	31	27,2	19 (17,00 – 20,00)	
Total	114	100,0		

Fonte: Do autor (2019)

O gráfico 23 ilustra a variação entre as medianas da estratégia profunda da variável sexo.

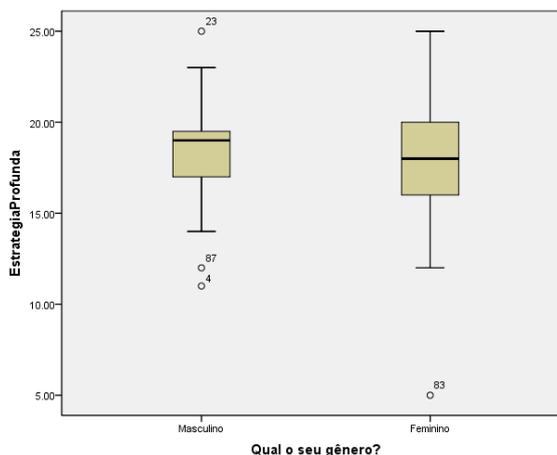


Gráfico 23: Box plot – Estratégia superficial sexos: escola “B”
Fonte: Do autor (2019)

A análise da tabela 28 demonstra a distribuição dos dados referentes a motivação superficial dos estudantes por cursos. A mediana dos estudantes do sexo masculino foi 10 e a mediana das estudantes do sexo feminino 9.

Através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p = 0,57$ observou-se que não houve diferença significativa na subescala motivação superficial entre os sexos. Assim, o comportamento da variável “sexo” não foi suficientemente responsável por gerar diferenças entre a abordagem superficial dos estudantes.

Tabela 28 - Motivação superficial sexos: escola “B”				
Sexo	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Feminino	83	72,8	10 (8,00 – 12,00)	0,57
Masculino	31	27,2	9 (7,00 – 11,00)	
Total	114	100,0		
Fonte: Do autor (2019)				

O Gráfico 24, abaixo, lustra a variação entre as medianas da motivação superficial da variável sexo:

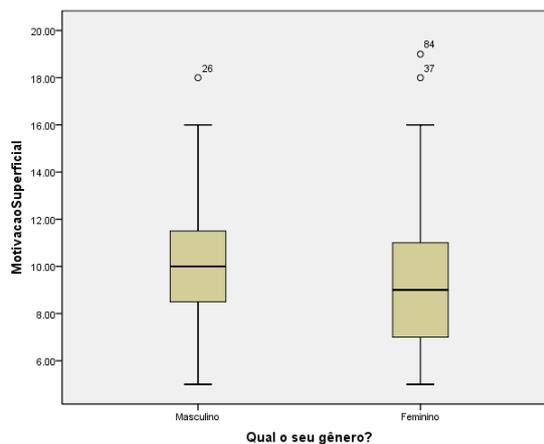


Gráfico 24: Box plot – Motivação superficial sexos: escola “B”
Fonte: Do autor (2019)

A Tabela 29 apresenta a distribuição dos dados referentes à estratégia superficial dos estudantes entre os sexos masculino e feminino. A mediana dos estudantes do sexo masculino foi 13 e a mediana das estudantes do sexo feminino foi 10.

O teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p=0,020$ revelou que houve diferença significativa na subescala estratégia superficial entre os sexos masculino e feminino, onde a abordagem de estratégia superficial foi significativamente maior entre as estudantes do sexo feminino. Assim, pode-se afirmar que as respondentes do sexo feminino tiveram uma abordagem de estratégia superficial, enquanto os estudantes do sexo masculino não tiveram. Tais evidências são descritas abaixo:

Tabela 29 - Estratégia superficial sexos: escola “B”				
Sexo	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Feminino	83	72,8	10 (9,00 – 14,00)	0,020
Masculino	31	27,2	13 (11,00 – 14,00)	
Total	114	100,0		
Fonte: Do autor (2019)				

A seguir, o Gráfico 25 ilustra a variação entre as medianas da estratégia superficial da variável sexo:

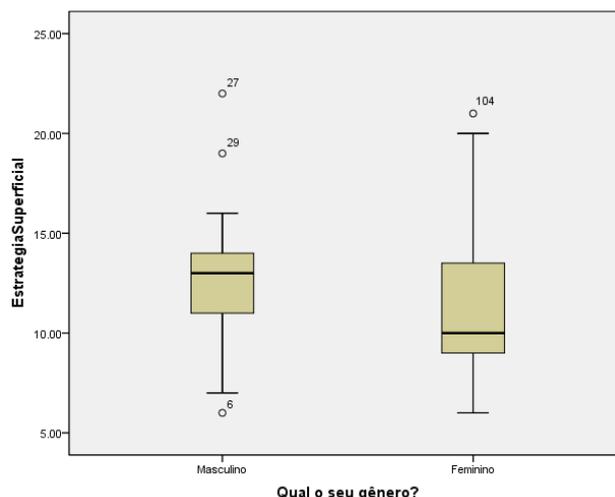


Gráfico 25: Box plot – Estratégia superficial sexos: escola “B”
Fonte: Do autor (2019)

A análise da variável “sexo” o seu relacionamento com as subescalas de “motivação profunda”, “estratégia profunda”, “motivação superficial” e “estratégia superficial” permitiu identificar diferenças em torno das medianas dos estudantes de sexo masculino e feminino, o que indica uma pequena oscilação entre as suas abordagens de aprendizagens.

Porém, somente através dos testes não paramétricos foi possível identificar quais abordagens de ensino estavam significativamente relacionadas à variável sexo. Neste sentido, o teste estatístico Kruskal-Wallis, com $p= 0,020$, revelou que houve diferença significativa na subescala “estratégia superficial” entre os sexos masculino e feminino, onde a abordagem de estratégia superficial foi significativamente maior entre as estudantes do sexo feminino. Tais achados evidenciaram que as estudantes do sexo feminino tiveram uma abordagem de aprendizagem de estratégia superficial.

As demais subescalas testadas não apresentaram relacionamento estatisticamente significativo entre a variável sexo. Assim, a próxima seção analisará as relações entre as faixas etárias dos estudantes e suas abordagens de aprendizagens.

4.4.6 Faixa etária: escola “B”

A variável “faixa etária” buscou avaliar se houve diferença significativa das abordagens de aprendizagens entre estudantes de diferentes idades da escola “B”. Pela análise da Tabela 30, que mostra a distribuição da motivação profunda entre as

faixas etária dos alunos, verificou-se que houve variação entre as medianas de cada faixa etária, onde os menores escores foram de 17,50 para as idades entre 20 a 24 anos e 21 para a faixa etária entre 40 a 44 anos.

Pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p= 0,203$, observou-se que não houve diferença significativa na subescala de motivação profunda entre as faixas etárias dos estudantes. Neste sentido, apesar de apresentar variação entre as medianas, a variável “faixa etária” não foi responsável por uma motivação profunda significativamente maior dos estudantes, como pode ser observado a seguir:

Tabela 30 - Motivação profunda faixa etária: escola “B”				
Faixa etária	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
20-24 anos	26	22,6	17,50 (16,00 – 21,25)	0,203
25-29 anos	49	42,6	18 (17,00 – 20,00)	
30-34 anos	16	13,9	20 (18,00 – 21,00)	
35-39 anos	13	11,3	19 (18,00 – 21,50)	
40-44 anos	7	6,1	21 (19,00 – 21,00)	
45-49 anos	4	3,5	19,50 (18,25 – 22,25)	
Total	115	100		

Fonte: Do autor (2019)

A variação da motivação profunda entre as faixas etárias fica mais evidente na análise da distribuição e a mediana das amostras no Gráfico 26.

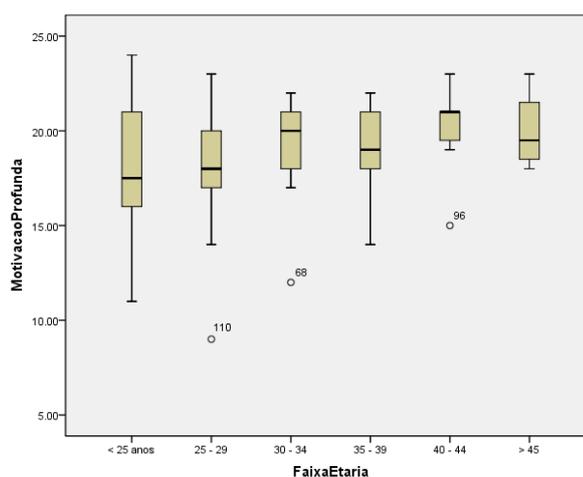


Gráfico 26: Box plot – Motivação profunda faixa etária: escola “B”
Fonte: Do autor (2019)

Através da análise da Tabela 31, a qual demonstra a distribuição da estratégia profunda entre as faixas etárias dos alunos, foi possível identificar que houve variação entre as medianas. Os menores escores foram de 17,50 para as idades entre 30 a 34 anos e atingiram seu ápice entre os estudantes mais velhos da escola, os quais tinham idades entre 40 e 49 anos.

Pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p= 0,734$, observou-se que não houve diferença significativa na subescala de “estratégia profunda” entre as faixas etárias dos estudantes. Assim, as variações entre as idades dos estudantes não puderam comprovar a presença de uma abordagem de estratégia profunda maior entre os estudantes, como pode ser observado a seguir:

Tabela 31 - Estratégia profunda faixa etária: escola “B”				
Faixa etária	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
20-24 anos	26	22,6	18,50 (15,75 – 20,00)	0,734
25-29 anos	49	42,6	18,50 (17,00 – 19,00)	
30-34 anos	16	13,9	17,50 (15,25 – 19,75)	
35-39 anos	13	11,3	18 (15,50 – 21,00)	
40-44 anos	7	6,1	20 (16,00 – 21,00)	
45-49 anos	4	3,5	20 (17,25 – 22,75)	
Total	115	100		
Fonte: Do autor (2019)				

Na sequência, o Gráfico 27 ilustra as diferenças entre as medianas das faixas dos estudantes pesquisados:

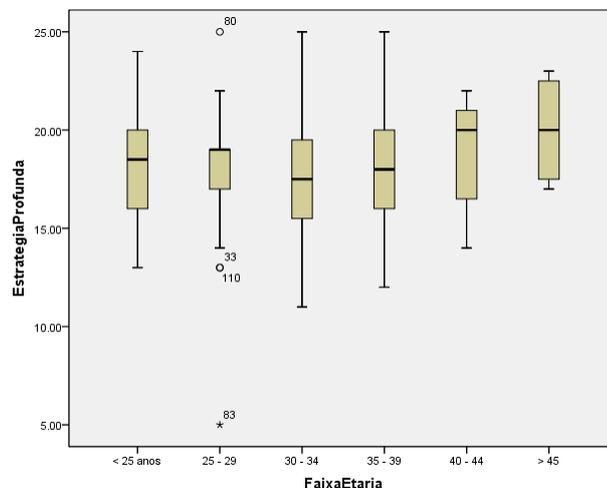


Gráfico 27: Box plot – Estratégia profunda faixa etária: escola “B”
Fonte: Do autor (2019)

Através da Tabela 32, que demonstra a distribuição da motivação superficial entre as faixas etárias dos alunos, foi possível identificar uma tendência explícita entre a abordagem de motivação superficial dos estudantes mais jovens da escola, entre as faixas etárias de 20 a 34 anos, os quais obtiveram um escore de mediana 9. A menor mediana foi de 8 para a faixa etária entre 40 a 44 anos e a maior 10 para os estudantes entre as faixas etárias de 35 a 39 anos.

Através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p= 0,942$, observou-se que não houve diferença significativa na subescala de “motivação superficial” entre as faixas etárias dos estudantes. Assim, apesar de existir uma tendência de abordagem de motivação superficial entre os estudantes mais jovens e uma variação mais acentuada entre os demais estudantes, tais resultados não puderam comprovar a presença de uma abordagem de motivação superficial significativamente superior entre os estudantes, como observado a seguir:

Tabela 32 - Motivação superficial faixa etária: escola “B”				
Faixa etária	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
20-24 anos	26	22,6	9 (7,75 – 11,25)	0,942
25-29 anos	48	42,6	9 (8,00 – 11,00)	
30-34 anos	16	13,9	9 (9,00 – 11,00)	
35-39 anos	13	11,3	10 (7,50 – 11,00)	
40-44 anos	7	6,1	8 (6,00 – 11,00)	
45-49 anos	4	3,5	9,50 (7,50 – 11,50)	
Total	115	100		
Fonte: Do autor (2019)				

A seguir, o Gráfico 28 ilustra as tendências de respostas entre os mais jovens e as variações apresentadas entre as demais idades:

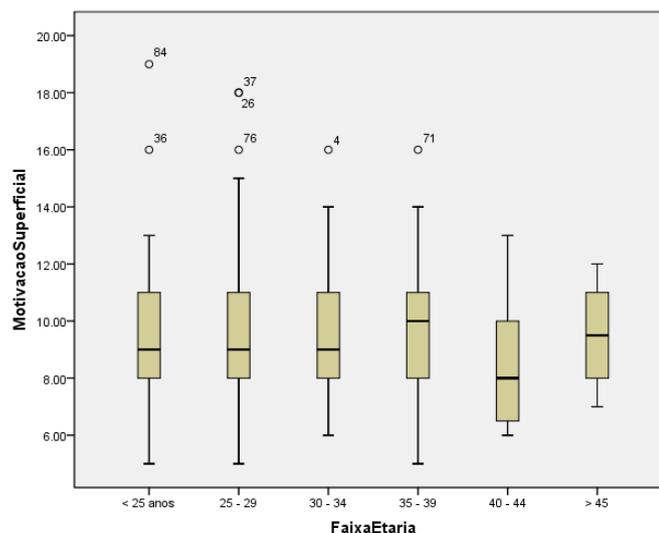


Gráfico 28: Box plot – motivação superficial faixa etária: escola “B”
Fonte: Do autor (2019)

Através da análise da Tabela 33, que demonstra a distribuição da estratégia superficial entre as faixas etárias dos alunos, observou-se uma variação das medianas entre as faixas etárias dos estudantes da escola “B”. Os menores escores de mediana foram 10 para os alunos mais novos (com faixas etárias entre 20 e 24 anos) e, os maiores foram 15 para os estudantes mais velhos (com faixas etárias entre 45 e 49 anos). O fato desses dados indicarem que os alunos mais velhos da escola tiveram uma maior abordagem superficial em relação aos mais jovens pode ter sido impactado pela disparidade de respondentes (3,5% mais velhos e 22,6% mais jovens).

Pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p=0,344$, observou-se que não houve diferença significativa na subescala de “estratégia profunda” entre as faixas etárias dos estudantes. Assim, as variações entre as idades dos estudantes não puderam comprovar a presença de uma abordagem de estratégia profunda maior entre os estudantes, como pode ser observado a seguir:

Tabela 33 - Estratégia superficial faixa etária escola “B”				
Faixa etária	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
20-24 anos	26	22,6	10 (8,00 – 13,00)	0,344
25-29 anos	48	42,6	11 (10,00 – 14,00)	
30-34 anos	16	13,9	13 (10,00 – 15,00)	
35-39 anos	13	11,3	11 (8,50 – 13,50)	
40-44 anos	7	6,1	12 (9,00 – 15,00)	
45-49 anos	4	3,5	15 (9,50 – 19,75)	
Total	115	100		

Fonte: Do autor (2019)

O Gráfico 29, abaixo, ilustra as variações da mediana da estratégia profunda entre as faixas etárias dos estudantes:

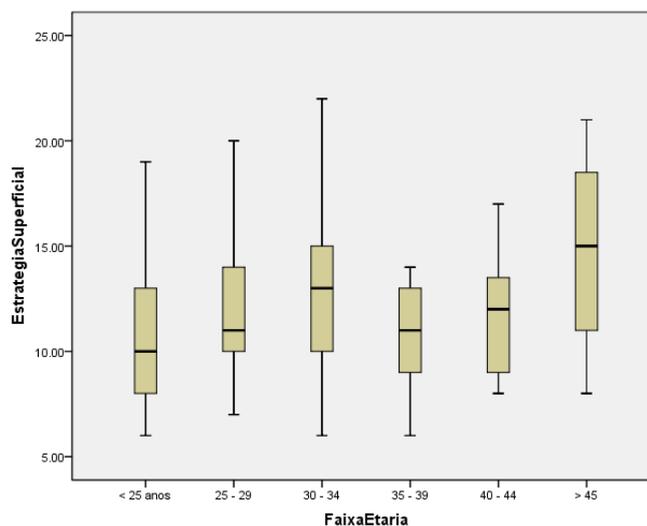


Gráfico 29: Box plot – Estratégia superficial faixa etária: escola “B”
Fonte: Do autor (2019)

Através da análise da variável “faixa etária” das subescalas de aprendizagem foi possível identificar uma tendência entre a abordagem de motivação superficial dos estudantes mais jovens da escola (entre as faixas etárias de 20 a 34 anos).

Observou-se, também, uma variação das medianas entre as faixas etárias dos estudantes, as quais indicam que os alunos mais velhos da escola tiveram uma maior abordagem superficial em relação aos mais jovens. Porém, estes dados podem ter sido impactados pela disparidade de respondentes (3,5% mais velhos e 22,6% mais jovens).

Apesar destes achados, os testes não paramétricos de Kruskal-Wallis não evidenciaram relacionamentos estatisticamente significativos entre as subescalas “motivação profunda”, “estratégia profunda”, “motivação superficial” e “estratégia superficial” com as faixas etárias dos estudantes pesquisados.

A próxima seção abordará o relacionamento entre a variável nível de escolaridade e as abordagens de aprendizagens dos estudantes.

4.4.7 Nível de escolaridade: escola “B”

A variável “nível de escolaridade” busca avaliar se houve diferença significativa de abordagens de aprendizagens entre os estudantes de diferentes idades nos cursos pesquisados na escola “B”.

Percebeu-se um comportamento semelhante em torno da motivação profunda dos estudantes que ocorreu através da concentração no valor de mediana 19 entre os respondentes com nível superior, especialização/MBA e mestrado, o que equivale a 88,5% dos respondentes. Os menores valores para mediana ocorreram entre os estudantes com ensino médio, 18,50 e os maiores valores para alunos com doutorado, 22.

Ressalta-se, contudo, que houve apenas um único respondente com doutorado, o que não possibilita a generalização da afirmação de que estudantes com maiores níveis de formação possuíram maiores abordagens de motivação profunda. Isso foi comprovado através do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p=0,630$, evidenciando que não houve diferença significativa na subescala de motivação profunda entre os níveis de escolaridade dos estudantes. Assim como pode ser observado na Tabela 34:

Tabela 34 - Motivação profunda nível de escolaridade: escola “B”				
Nível de escolaridade	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Ensino médio	12	10,6	18,50 (17 – 20,50)	0,630
Ensino superior	71	62,8	19 (17 – 21)	
Especialização/MBA	28	24,8	19 (18 – 20,50)	
Mestrado	1	0,9	19 (18 – 20,50)	
Doutorado	1	0,9	22 (22 – 22)	
Total	113	100		
Fonte: Do autor (2019)				

Através do Gráfico 30, abaixo, é possível observar melhor a distribuição das medianas entre os estudantes dos diferentes cursos da escola “B”.

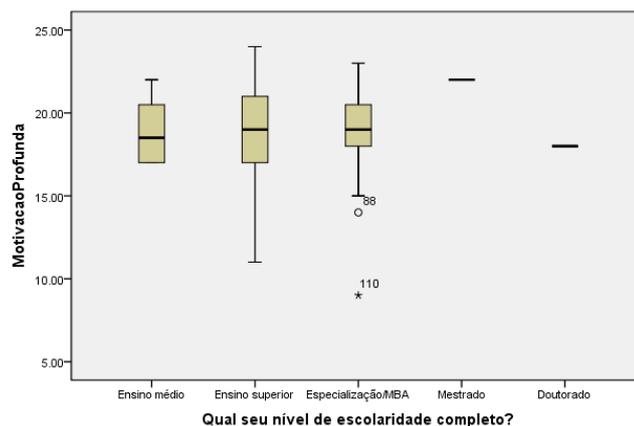


Gráfico 30: Box plot – Motivação profunda nível de escolaridade: escola “B”
Fonte: Do autor (2019)

Através da análise da distribuição da estratégia profunda entre os níveis escolares dos estudantes foi possível identificar que os menores escores foram para os alunos com especialização/MBA (mediana 17,50) e os maiores escores para os alunos com doutorado (mediana 20). Contudo, vale lembrar que os estudantes com doutorado representam apenas 0,9% da amostra pesquisada. Chamou a atenção que a maioria dos estudantes (62%), com ensino superior, apresentaram mediana 19, considerada alta neste caso.

Porém, o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p = 0,586$, revelou que não houve diferença significativa na subescala de estratégia profunda entre as níveis de escolaridade dos estudantes. Assim, pode-se afirmar que a abordagem de estratégia profunda dos estudantes não foi diretamente impactada pelos níveis escolares dos estudantes. Estes resultados são descritos na Tabela 35:

Tabela 35 - Estratégia profunda nível de escolaridade: escola “B”				
Nível de escolaridade	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Ensino médio	12	10,6	18,50 (16 – 20)	0,586
Ensino superior	71	62,8	19 (17 – 19)	
Especialização/MBA	28	24,8	17,50 (15,50 – 19,50)	
Mestrado	1	0,9	18 (16 – 20)	
Doutorado	1	0,9	20 (16 – 21)	
Total	113	100		
Fonte: Do autor (2019)				

O Gráfico 31, a seguir, apresenta a variação entre a estratégia profunda e os níveis de escolaridade dos estudantes:

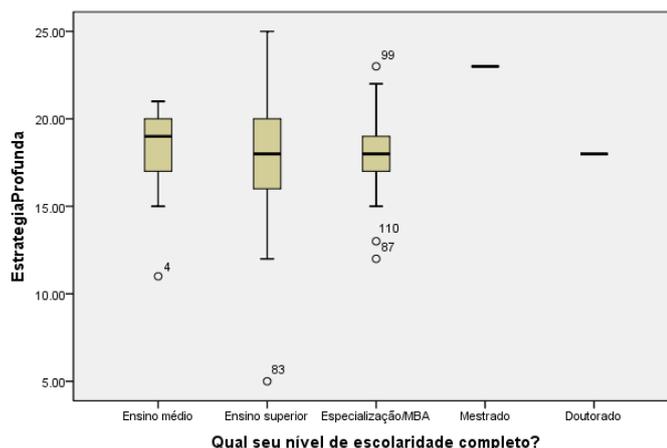


Gráfico 31: Box plot – Estratégia profunda nível de escolaridade: escola “B”
Fonte: Do autor (2019)

A Tabela 36 apresenta os dados referentes à motivação superficial dos estudantes, divididos em grupos através de seus níveis de escolaridade. Percebeu-se que uma pequena variação entre as medianas e que os escores mais baixos foram para os estudantes de ensino médio (mediana 8,50) e os maiores escores para os estudantes com nível de mestrado e doutorado (mediana 10). A maioria dos estudantes (87,6%) com ensino superior e especialização/MBA tiveram mediana 9.

O teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p = 0,967$ revelou que não houve diferença significativa na subescala motivação superficial entre os níveis escolares dos estudantes. Assim, é possível afirmar que o comportamento da variável “nível de escolaridade” não foi suficientemente responsável pela abordagem superficial dos estudantes. Estas evidências ficam claras na Tabela 36 a seguir:

Tabela 36 - Motivação superficial nível de escolaridade: escola “B”				
Nível de escolaridade	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Ensino médio	12	10,6	8,50 (8,00 – 9,50)	0,967
Ensino superior	71	62,8	9 (7,00 – 11,00)	
Especialização/MBA	28	24,8	9 (8,00 – 11,00)	
Mestrado	1	0,9	10 (10,00 – 10,00)	
Doutorado	1	0,9	10 (10,00 – 10,00)	
Total	113	100		

Fonte: Do autor (2019)

O Gráfico 32 ilustra a distribuição das medianas entre os níveis de escolaridade dos estudantes, o que demonstra a paridade entre os níveis de motivação superficial entre os níveis diferentes níveis escolares:

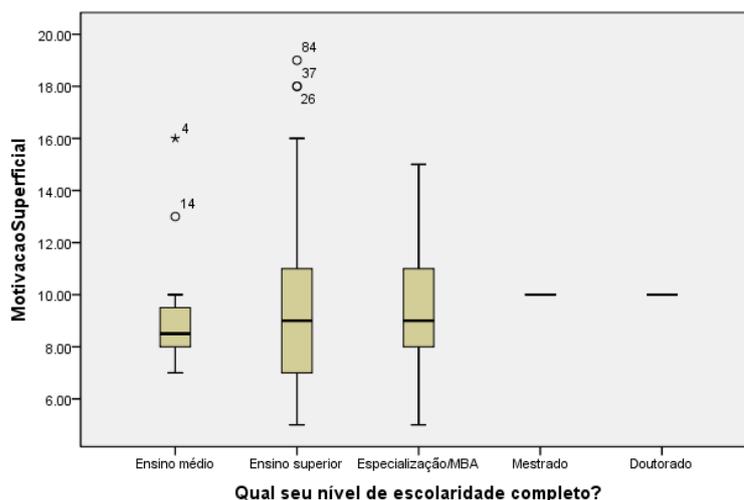


Gráfico 32: Box plot – Motivação superficial nível de escolaridade: escola “B”
Fonte: Do autor (2019)

Através da análise da Tabela 37, que apresenta os dados referentes a distribuição da estratégia superficial entre os níveis de escolaridade dos estudantes, percebeu-se que os valores das medianas permaneceram praticamente os mesmos, apenas com uma pequena variação entre os estudantes com mestrado (que apresentaram mediana 10) e os estudantes com doutorado (mediana 13). Contudo, esses estudantes somados representam apenas 1,8% da amostra pesquisada.

A maioria dos estudantes (73,4%) teve valores de mediana 11, o que indica um comportamento semelhante entre os estudantes de ensino superior e médio para a abordagem de estratégia superficial.

Pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com $p=0,923$, observou-se que não houve diferença significativa na subescala de estratégia profunda entre os níveis de escolaridade dos estudantes. Assim, os diferentes níveis de escolaridade não puderam comprovar a presença de uma abordagem de estratégia profunda maior entre os estudantes, como pode ser observado na Tabela 37, a seguir:

Tabela 37 - Estratégia superficial nível de escolaridade: escola “B”				
Nível de escolaridade	N	(%)	Mediana (P25 – P75)	Valor de P
Ensino médio	12	10,6	11 (9,50 – 13,00)	0,923
Ensino superior	71	62,8	11 (9,00 – 14,00)	
Especialização/MBA	28	24,8	12 (9,00 – 14,00)	
Mestrado	1	0,9	10 (10,00 – 10,00)	
Doutorado	1	0,9	13 (13,00 – 13,00)	
Total	113	100		
Fonte: Do autor (2019)				

Esses resultados são ilustrados no Gráfico 33 que demonstra a distribuição das medianas entre os níveis de escolaridade dos estudantes:

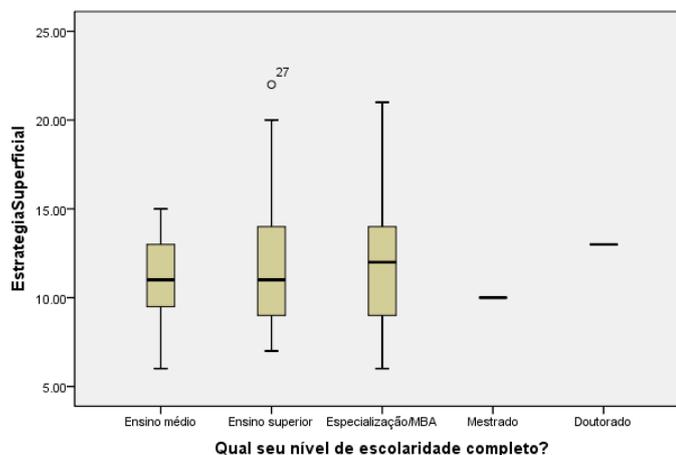


Gráfico 33: Box plot – Estratégia superficial nível de escolaridade: escola “B”
Fonte: Do autor (2019)

A análise da variável “nível de escolaridade” permitiu identificar comportamentos semelhantes em torno das abordagens de aprendizagens dos estudantes em relação às subescalas “motivação profunda”, “estratégia profunda” e “estratégia superficial”. Contudo, após a realização dos testes não paramétricos de Kruskal-Wallis, observou-se que não houve diferenças significativas entre os diferentes níveis de escolaridade dos estudantes e as subescalas das abordagens de aprendizagens.

Assim, para complementar estas análises, a próxima seção apresentará os resultados gerais das escalas de abordagens de aprendizagem superficial e profunda entre os estudantes da escola “B”.

4.4.8 Comparação entre escalas: escola “B”

A comparação entre as escalas e subescalas possibilitou vislumbrar quais abordagens de aprendizagens prevaleceram entre os estudantes da escola “B” pesquisados. A Tabela 38 apresenta as medianas das quatro subescalas: estratégia profunda, motivação profunda, motivação superficial e estratégia superficial, e, também, as medianas das escalas de abordagem superficial e abordagem profunda.

Através da análise da Tabela 38 percebeu-se que a motivação profunda e a estratégia profunda apresentaram escores significativamente maiores com mediana 19 e 18, respectivamente, enquanto a motivação superficial apresentou os menores escores com mediana 9. Percebeu-se, também, uma prevalência maior da abordagem profunda com mediana 37 em relação a abordagem superficial que obteve mediana 21:

Tabela 38 – Comparação de subescalas e escalas: escola “B”	
Subescalas	Mediana (P25 – P75)
Estratégia profunda	18 (16,00 – 20,00)
Motivação profunda	19 (17,00 – 21,00)
Motivação superficial	9 (8,00 – 11,00)
Estratégia superficial	11 (9,00 – 14,00)
Escalas	Mediana (P25 – P75)
Abordagem superficial	21 (17,00 – 25,00)
Abordagem profunda	37 (34,00 – 40,00)
Fonte: Do autor (2019)	

O Gráfico 34 apresenta a variação entre as abordagens de aprendizagem presentes nos estudantes da escola “B” e evidencia a maior presença da abordagem de motivação profunda e estratégia profunda:

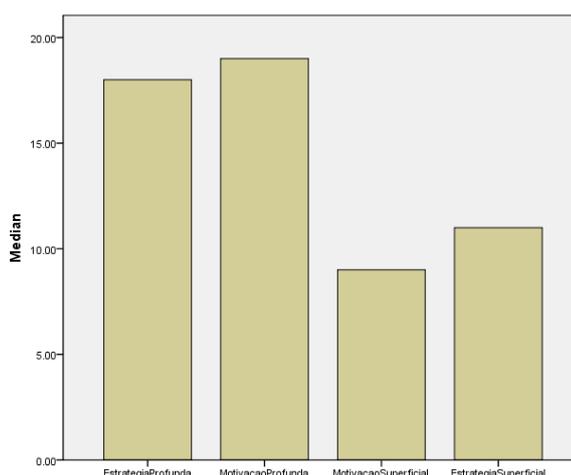


Gráfico 34: Box plot – comparação entre escalas: escola “B”

O Quadro 4, abaixo, apresenta o resultado do teste estatístico de comparação entre as subescalas:

Quadro 4 - Comparação entre subescalas: escola “B”

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
MotivacaoSuperficial-EstrategiaSuperficial	-.557	.170	-3.269	.001	.006
MotivacaoSuperficial-EstrategiaProfunda	1.878	.170	11.032	.000	.000
MotivacaoSuperficial-MotivacaoProfunda	2.139	.170	12.565	.000	.000
EstrategiaSuperficial-EstrategiaProfunda	1.322	.170	7.763	.000	.000
EstrategiaSuperficial-MotivacaoProfunda	1.583	.170	9.296	.000	.000
EstrategiaProfunda-MotivacaoProfunda	-.261	.170	-1.532	.125	.753

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is .05.

Fonte: Do autor (2019).

4.4.9 Discussão da etapa quantitativa: escola “B”

A análise das frequências de respostas do questionário R-SPQ-2F identificou que: a maioria dos estudantes pesquisados (60%) acreditam que estudar lhes causa um sentimento de profunda satisfação pessoal; boa parte (45,2%) às vezes foi para as aulas com perguntas que esperavam ser respondidas; e parcela considerável (40,9%) quase sempre estudava muito porque achava os materiais interessantes.

Esses resultados indicam a importância da produção de um bom conteúdo por parte da escola, de modo que os estudantes se sintam motivados a aprender (BORUCHOVITCH, 2008; PANSERA et al., 2016) e que possivelmente esses estudantes tenham abertura para novos conteúdos que lhes causem algum grau de engajamento e satisfação pessoal (BLACKMORE et al., 2011). Além disso, que eles possuem certo nível de comprometimento com a cocriação do aprendizado (ADAMSON; BAILIE, 2012; FLORIDA, 2014).

Grande parte dos estudantes (45,2%) evidenciou que quase sempre acha a maioria dos novos assuntos interessantes e quase sempre testa seus conhecimentos sobre assuntos importantes antes de entendê-los completamente (43,5%) e, às vezes,

dedica a maior parte dos seus tempos livres descobrindo mais sobre os assuntos interessantes (46,1%).

Isso indica que atualizações frequentes nos conteúdos dos cursos da escola “B” poderão gerar melhores engajamentos nos alunos (CHAGAS, 2016) e que existe uma oportunidade para a escola desenvolver atividades mais práticas, voltadas para o ganho de conhecimentos, através do estímulo à experimentação ou da cultura do erro, por exemplo, (ADAMSON; BAILIE, 2012; KOLB; KOLB, 2005).

Além disso, que a disponibilidade de acesso a dados de pesquisa e conteúdos relevantes poderia estimular os alunos a desenvolver suas aprendizagens autodirigidas através de busca por aprofundamento em informações sobre assuntos interessantes (JUSTICIA et al., 2008; MERRIAM; BROCKETT, 2007; RHEM, 1995).

Verificou-se que a maioria dos estudantes (61,7%) discordava totalmente da afirmação a qual enfatizava que estudar assuntos em profundidade era perda de tempo; 56% respondeu negativamente para a afirmação sobre não achar o seu curso interessante e dedicar-se pouco a ele e 45,2% discordava totalmente da afirmativa sobre não ver razão em aprender sobre conteúdos que provavelmente não estariam nas provas.

Tais resultados indicam que os alunos da escola “B”, de alguma maneira, estavam interessados em seus cursos, procuravam se aprofundar em assuntos aprendidos e que não estavam preocupados em aprender apenas os assuntos das provas (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001).

Contudo, parcela dos estudantes (33,9%) afirmou que, às vezes, estudava seriamente somente o que foi dado em sala de aula ou o que estava na ementa do curso. Isso é preocupante, uma vez que indica que alguns estudantes da escola “B” tendem a se dedicar mais a estudar os conteúdos das disciplinas que serão avaliados (BEATTIE; COLLINS; MCINNES, 1997).

Através dos testes não paramétricos de Kruskal-Wallis foi possível identificar que as relações entre as subescalas de abordagem de aprendizagem e as variáveis “curso”, “faixa etária” e “nível de escolaridade” não foram estatisticamente significativas. Assim, ficou claro que as abordagens de aprendizagem dos estudantes pesquisados não sofreram influências destas variáveis.

Por outro lado, o teste não paramétrico indicou diferenças entre os sexos nas abordagens de aprendizagens, revelando que as estudantes do sexo feminino tiveram

uma abordagem de estratégia superficial enquanto os estudantes do sexo masculino tiveram uma abordagem de estratégia profunda de aprendizagem.

Esses dados evidenciam as diferenças que podem ocorrer nas abordagens de aprendizagens dos estudantes em um mesmo ambiente de aprendizagem (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001; GORDON; DEBUS, 2002) e que os ganhos de aprendizagem podem ser variados de acordo com estas abordagens (WARBURTON, 2003). Entretanto, é possível que tais abordagens possam ter sofrido influências de aspectos relacionados às diferentes dimensões do ambiente de aprendizagem (CHE AHMAD; OSMAN; HALIM, 2013; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2018).

O teste comparativo entre as escalas e subescalas evidenciou que a motivação profunda e a estratégia profunda dos estudantes apresentaram escores significativamente maiores, enquanto a motivação superficial apresentou os menores escores e que houve uma prevalência maior da abordagem profunda em relação a abordagem superficial.

Tais achados indicam que a abordagem profunda foi mais expressa do que a abordagem superficial entre os estudantes da escola “B” pesquisados. Esses resultados estão em consonância com os estudos de (BRADBEER et al., 2017; CAMPBELL; CABRERA, 2014; GODOY, 2009; WARBURTON, 2003), os quais evidenciaram prevalência da abordagem profunda de aprendizagem entre estudantes em diferentes contextos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas sobre ambientes de aprendizagem possuem grande relevância, pois permitem identificar as influências do espaço que suporta os indivíduos em suas aprendizagens (CLEVELAND; FISHER, 2014; ISTANCE; KOOLS, 2013). Esses aspectos são dificilmente encontrados em pesquisas com foco exclusivo na formação em nível individual (SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2018). Por isso, pesquisar ambientes de aprendizagem não convencionais pode revelar aspectos importantes e apropriados para a formação de adultos na sociedade contemporânea (CLEVELAND; FISHER, 2014b).

A compreensão dos aspectos relacionados às escolhas dos estudantes para realizar um curso, seus níveis de conhecimentos prévios e as abordagens de aprendizagens podem revelar informações importantes para professores e escolas, no sentido de aprimorarem seus processos de ensino-aprendizagem.

Este estudo teve como objetivo compreender os ambientes de aprendizagem de duas escolas de atividades criativas através da análise das dimensões que compõem estes espaços, da influência dos fatores individuais e dos conteúdos dos cursos na aprendizagem dos estudantes, da identificação de oportunidades, facilidades e dificuldades de aprendizado e da análise das abordagens de aprendizagens dos estudantes.

Em relação ao ambiente físico, prevaleceram as percepções sobre um espaço físico agradável, amplo, confortável, acolhedor, com boa distribuição de espaço, que permitiu aproximações, facilitou os diálogos e inspirou a criatividade. Em ambas as escolas foi destacada a presença de elementos de *design* considerados inovadores, como: o contexto aberto com *layout* amplo, os *puffs* e carpetes confortáveis, o espaço agradável do café, a boa iluminação, as cores acolhedoras, as tecnologias de som e imagem e os móveis confortáveis e flexíveis (escola “A”); as tecnologias de computadores, a amplitude de espaço, as cores criativas e o mobiliário flexível (escola “B”).

Por outro lado, a falta de uso das tecnologias, a disposição inadequada dos móveis, o desconforto das cadeiras na escola “A” e a distribuição de computadores em linha, o enfileiramento de cadeiras em aulas teóricas e o foco excessivo na figura do professor como principal fonte de informações na escola “B”, evidenciaram também a presença de elementos característicos de ambientes tradicionais de aprendizagem.

Com base nessas análises, conclui-se que o espaço físico da escola “A” pode ser considerado um ambiente inovador pois apresentou um elevado número de características presentes em outros ambientes de aprendizagem inovadores e flexíveis, com poucas limitações tradicionais. Já, o espaço físico da escola “B”, pode ser considerado um espaço de aprendizagem criativo que está em transição do tradicional para o inovador, pois apresenta algumas características presentes em espaços inovadores, porém a maioria de seus elementos ainda são considerados tradicionais.

As vivências na dimensão psicológica permitiram a identificação de um clima emocional adequado, o qual foi potencializado através de atividades lúdicas e do estímulo à participação dos estudantes. Foi destacada a importância do ambiente físico no bem-estar, do clima favorável à aprendizagem e da valorização dos aspectos pedagógicos para o desenvolvimento de comportamentos e emoções positivas na escola “A”. Na escola “B”, a dimensão psicológica foi responsável pelo estímulo à cocriação e ao compartilhamento de emoções positivas, como a facilitação dos professores, com suporte da equipe de apoio, na articulação entre demandas de professores e alunos.

Percebeu-se que a dimensão psicológica sofreu influência tanto dos aspectos internos (associados ao comportamento dos professores em sala de aula) quanto os aspectos do ambiente externo (como as incertezas políticas, a violência e as preocupações com trabalho e estudo) em ambas as escolas. Além disso, identificaram-se influências positivas e negativas das dimensões social, física e pedagógica na dimensão psicológica do ambiente de aprendizagem nas duas escolas.

Desta maneira, conclui-se que a dimensão psicológica exerceu tanto influências positivas, as quais contribuíram com as aprendizagens dos estudantes, quanto influências negativas, que atrapalharam o desenvolvimento de suas aprendizagens.

A análise da dimensão social do ambiente de aprendizagem na escola “A” revelou elementos do espaço físico considerados importantes para o desenvolvimento das aprendizagens, tais como: a boa iluminação, a decoração e o quadro de recados. Além disso, outros elementos que contribuíram para a aprendizagem social foram: o ócio gerado no início e durante os intervalos das aulas, o posicionamento de mercado adotado pela escola, o método de ensino focado nas conexões, o uso do *Whats App*, e a formação de grupos para compartilhamento de carona.

Na escola “B” os principais pontos positivos da dimensão social envolveram o bom relacionamento criado entre alunos, professores e equipe de apoio da escola, os quais foram potencializados através de abordagens pedagógicas diferenciadas e dinâmicas de interação criativas. Alguns alunos se relacionaram tão bem com seus colegas que chegaram a colaborar em trabalhos mercadológicos, indicaram amigos para vagas de emprego ou até mesmo empreenderam em conjunto. Elementos do ambiente físico como espaço de recepção, cadeiras e sofás confortáveis permitiram que os alunos se aproximassem e desenvolvessem aprendizagens formais e informais.

Na escola “A” a ocorrência de “panelinhas” foram os pontos negativos da dimensão social, limitando a aprendizagem dos estudantes. Na escola “B” o tamanho restritivo das salas de aula, o limitado espaço para convivência e a disposição dos móveis foram considerados os grandes limitadores do aprendizado social. Em ambas as escolas os relatos de professores e alunos evidenciaram uma associação explícita entre os elementos do espaço físico, dinâmicas pedagógicas e o estado emocional dos indivíduos.

Portanto, conclui-se que o ambiente social exerceu influências positivas no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes em ambas as escolas. Porém, a limitação de espaço físico, as abordagens pedagógicas tradicionais, os estados emocionais negativos e as segregações entre estudantes comprometeram o seu melhor desenvolvimento.

A análise da dimensão pedagógica revelou o uso de metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras na escola “A”, as quais incluíram: o *brainstorm*, *brain written* o uso de *check-in* e *check-out*, *cases*, *design thinking*, metodologias baseadas em equipes e o desenvolvimento de projetos. Os estudantes revelaram que o uso dos *cases* e as discussões em grupo foram fatores fundamentais para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Os professores pontuaram os ciclos de aprendizagens, a entrega do “como” e a visão global e sistêmica dos conteúdos como elementos que contribuíram para as aprendizagens dos estudantes.

Na escola “B” foram usadas distintas abordagens de ensino, desde as mais tradicionais até algumas mais criativas. Foi relatada a presença de aulas teóricas e atividades práticas, apresentação de *slides*, uso de vídeos, textos/casos aplicados, facilitação e cocriação de trabalhos em equipe. Os professores destacaram que os pontos positivos da dimensão pedagógica da escola “B” envolveram: a autonomia dos

professores, a valorização da cultura, o estímulo à diversidade, o ensino de metodologias de gestão de negócios inovadoras, a liberdade criativa da escola por não seguir as legislações do MEC, a aprendizagem de ferramentas e o foco na mudança de *mindset* dos estudantes.

Na escola “A”, o despreparo didático de alguns professores e o pouco tempo para a resolução de tarefas no ambiente escolar foram fatores que dificultaram as aprendizagens. Já, na escola “B”, os pontos negativos envolveram o nervosismo de alguns professores, a repetição contínua de conteúdo, a falta de experiências vivenciais em empresas de referência, a não valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, a centralidade excessiva na figura do professor, o não atendimento às normas do MEC e as avaliações mais brandas em determinados trabalhos.

Assim, conclui-se que a dimensão pedagógica foi um dos componentes mais importantes para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, o qual foi mais inovador na escola “A” e mais tradicional na escola “B”. Salieta-se que essa dimensão exerceu influências tanto positivas quanto negativas em todas as demais dimensões presentes no ambiente de aprendizagem.

A descrição dos fatores individuais dos estudantes permitiu observar a motivação para realizar um curso na área da economia criativa nas escolas “A” e “B”, suas *expertises*/conhecimentos prévios, a percepção dos professores sobre seus papéis e suas opiniões sobre os papéis das escolas na formação dos estudantes.

Em ambas as escolas os fatores motivadores dos estudantes envolveram a busca pelo aprimoramento das habilidades de liderança, a escolha por cursos que oferecessem conteúdos diferenciados e dinâmicos, o aprendizado de ferramentas, o aprimoramento do conhecimento em torno das novas tendências tecnológicas e os momentos de transição de carreira.

A maioria dos estudantes da escola “A” evidenciou ter conhecimentos prévios adequados através de experiências acadêmicas e oriundas de trabalhos profissionais. Os estudantes da escola “B” também demonstraram ter conhecimentos prévios suficientes, os quais envolviam aspectos relacionados à cultura, experiências de consumo, formação acadêmica ou técnica na sua área de atuação.

Desta maneira, conclui-se que os fatores individuais contribuíram de maneira positiva para que os estudantes de ambas as escolas desenvolvessem as suas aprendizagens.

Os principais pontos positivos do conteúdo dos cursos oferecidos na escola “A” evidenciaram o desenvolvimento de cursos através de módulos, boa relação custo-benefício dos cursos, entrega de conteúdos suficientes em um curto espaço de tempo, estímulo à reflexão e a ampliação das visões de mundo, mercado de trabalho e pessoas. Já, na escola “B” foram destacados o aprendizado de ferramentas, o desenvolvimento das disciplinas através de módulos e o intercâmbio entre atividades teóricas e práticas.

Os pontos a serem melhorados na escola “A” evidenciaram o distanciamento entre os conteúdos apresentados pela escola e as atividades laborais dos estudantes, o pouco aprofundamento teórico e a limitada entrega de ferramentas para execução dos aprendizados. Já, na escola “B” os relatos indicaram a não padronização nos conteúdos, algumas falhas nos processos pedagógicos adotados pela escola e a desconexão entre teoria e prática em algumas aulas.

Assim, conclui-se que houve semelhanças positivas no conteúdo dos cursos oferecidos nas escolas “A” e “B”, os quais levaram a ganhos importantes de aprendizagem entre os estudantes. Porém, ainda há pontos que precisam ser melhorados nos conteúdos para que as escolas possam desenvolver uma educação inovadora sem restrições.

A análise sobre as oportunidades, facilidades e dificuldades de aprendizado permitiu identificar que os principais aprendizados dos estudantes da escola “A” envolveram a mudança de *mindset* e as reflexões em torno de assuntos como vieses cognitivos, *design thinking*, nível de autonomia e comunicação. Os principais aprendizados dos estudantes da escola “B”, por sua vez, envolveram o desenvolvimento de competências técnicas necessárias para a atuação na economia criativa, o aprendizado de ferramentas e a atualização em tendências de mercado.

As oportunidades de aprendizagem apareceram através do desenvolvimento do aprendizado prático e aplicado e do fortalecimento do pensamento reflexivo nas duas escolas. As dificuldades de aprendizado estiveram relacionadas às limitações de carga horária em cursos livres, trocas de professores, o reagendamento de aulas, o engessamento dos conteúdos e a dificuldade de tangibilização de alguns temas abordados nos cursos.

No que se refere à análise das abordagens de aprendizagem, foi identificado que elas não sofreram influências das variáveis “curso”, “faixa etária” e “nível de escolaridade” para os estudantes da escola “A”. Por outro lado, o teste não

paramétrico utilizado revelou que as estudantes do sexo feminino tiveram abordagens de motivação superficial e estratégia superficial significativamente menores que os estudantes do sexo masculino dessa escola.

O teste comparativo entre as escalas e subescalas na escola “A” evidenciou que a motivação profunda e a estratégia profunda dos estudantes apresentaram escores significativamente maiores, enquanto a motivação superficial apresentou os menores escores e que houve prevalência maior da abordagem profunda em relação à abordagem superficial. Tais achados indicam que a abordagem profunda foi mais expressa do que a abordagem superficial entre os estudantes da escola “A” pesquisados.

Ainda em relação à análise das abordagens de aprendizagem, identificou-se que, na escola “A”, as abordagens de aprendizagem dos estudantes pesquisados não sofreram influências das variáveis “curso”, “faixa etária” e “nível de escolaridade”. Contudo, o teste não paramétrico indicou que as estudantes do sexo feminino tiveram uma abordagem de estratégia superficial significativamente menor que os estudantes do sexo masculino.

O teste comparativo entre as escalas e subescalas na escola “B” evidenciou que a motivação profunda e a estratégia profunda dos estudantes apresentaram escores significativamente maiores, a motivação superficial apresentou os menores escores e houve prevalência maior da abordagem profunda em relação à abordagem superficial. Tais achados indicam que a abordagem profunda foi mais expressa do que a abordagem superficial entre os estudantes da escola “B” pesquisados.

Assim, conclui-se que, de modo geral, os estudantes pesquisados tiveram abordagens de aprendizagens profundas e que estas não foram influenciadas significativamente por outras variáveis. Mesmo existindo diferenças entre níveis de abordagens em função do sexo, estas diferenças não foram suficientes para gerar abordagens de aprendizagens superficiais entre todos os estudantes.

5.1 IMPLICAÇÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

O presente estudo contribuiu com a pesquisa internacional e nacional sobre ambientes de aprendizagens e economia criativa pois analisou aspectos importantes

relacionados à formação de recursos humanos em espaços de aprendizagens não tradicionais no Brasil, país emergente e reconhecido internacionalmente pelo seu potencial criativo e inovador.

Esse foi o primeiro estudo em âmbito nacional que se tem conhecimento até o momento, que buscou analisar as dimensões físicas, psicológicas, sociais e pedagógicas em escolas de atividades criativas. Também, é o primeiro estudo brasileiro a avaliar as abordagens de aprendizagens dos estudantes nestas escolas.

A partir dos resultados apresentados nesta dissertação pode-se sugerir que futuras pesquisas sejam desenvolvidas para aprofundar os conhecimentos gerados e, assim, potencializar o desenvolvimento de ambientes inovadores de aprendizagens em território nacional.

Tomando como base estes pressupostos, indica-se a realização de novas pesquisas qualitativas e quantitativas que possam aprofundar a compreensão em torno dos ambientes de aprendizagem na educação de adultos, especialmente na formação de recursos humanos relacionados à Administração e áreas afins.

Além disso, estimula-se a realização de estudos que possam contribuir com o desenvolvimento e a formação de pessoas da economia criativa. Para tanto, sugere-se a consecução de pesquisas quantitativas como estudos de coorte, pesquisas experimentais/quasi-experimentais e levantamentos que utilizem amostragens de populações estatisticamente significativas. E, também, a realização de pesquisas qualitativas que utilizem técnicas variadas para coletas de dados como observações participantes e não participantes, grupos focais, entrevistas e análises documentais.

Essas pesquisas podem ser desenvolvidas em diferentes espaços de aprendizagem como universidades, escolas técnicas, escolas de atividades criativas, escolas corporativas, parques científicos e tecnológicos e outros espaços formais e informais de aprendizagem que possam gerar conhecimento para as áreas da Administração e Educação. Para tanto, podem ser incluídos professores, coordenadores pedagógicos, pesquisadores, equipe de apoio das instituições e estudantes.

Algumas questões que poderão nortear estes estudos são as seguintes: a) Qual a influência de diferentes ambientes físicos de aprendizagem nos aprendizados dos estudantes? b) Como distintos ambientes inovadores de aprendizagem são formados? c) Qual a influência do contexto social no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes? d) Como o estado emocional dos indivíduos influencia

o desenvolvimento de competências técnicas e humanísticas para atuação no mercado de trabalho atual? e) Qual o impacto das metodologias de ensino no desenvolvimento das habilidades profissionais? f) Qual a influência das tecnologias nas abordagens de aprendizagens dos estudantes?

Essas questões de pesquisa poderão ampliar as avaliações sobre as interrelações possíveis entre as dimensões dos espaços em distintos ambientes de aprendizagem, desde os mais tradicionais até os mais inovadores. Além disso, complementarão percepções sobre os tipos de abordagens de aprendizagens adotados nessa pesquisa.

Quanto às limitações desse estudo destaca-se que, durante a coleta de dados qualitativa, houve dificuldade em conseguir a aprovação para sua realização nas escolas de atividades criativas. Além disso, houve dificuldades para realizar as entrevistas devido às indisponibilidades de agenda dos indivíduos e aos constantes reagendamentos. Em relação à fase quantitativa, as limitações foram associadas ao processo de amostragem para escolha dos indivíduos pesquisados, o qual aconteceu através de amostra não probabilística por conveniência.

6 REFERÊNCIAS

4ED ESCOLA DE DESIGN. **Apoixonados por design**. Disponível em: <<https://4ed.cc/br/sobre/>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

ADAMSON, C. W.; BAILIE, J. W. Education versus learning: restorative practices in higher education. **Journal of Transformative Education**, v. 10, n. 3, p. 139–156, 2012a.

ADAMSON, C. W.; BAILIE, J. W. Education versus learning: restorative practices in higher education. **Journal of Transformative Education**, v. 10, n. 3, p. 139–156, 2012b.

ADOBE. **Creativity and education: why it matters**. Disponível em: <https://www.adobe.com/aboutadobe/pressroom/pdfs/Adobe_Creativity_and_Education_Why_It_Matters_study.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

ALLEN, D. The resourceful facilitator: teacher leaders constructing identities as facilitators of teacher peer groups. **Teachers and Teaching**, v. 22, n. 1, p. 70–83, 2 jan. 2016.

ALVAREZ, M. D. Creative cities and cultural spaces: new perspectives for city tourism. **International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research**, v. 4, n. 3, p. 171–175, 2010.

ARPIAINEN, R.; KURCZEWSKA, A. Learning risk-taking and coping with uncertainty through experiential, team-based entrepreneurship education. **Industry & Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 143–155, 2017.

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**, v. 29, n. 2, p. 205–234, jun. 2017.

ASINO, T. I.; PULAY, A. Student Perceptions on the Role of the classroom environment on computer supported collaborative learning. **TechTrends**, v. 63, n. 2, p. 179–187, 2019.

BAETEN, M. et al. Student-centred learning environments: an investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning. **Learning Environments Research**, v. 19, n. 1, p. 43–62, 2016a.

BAETEN, M. et al. Student-centred learning environments: an investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning. **Learning Environments Research**, v. 19, n. 1, p. 43–62, 2016b.

BAETEN, M.; DOCHY, F.; STRUYVEN, K. Students' approaches to learning and assessment preferences in a portfolio-based learning environment. **Instructional Science**, v. 36, n. 5–6, p. 359–374, 2008.

BALLANTINE, J. A.; GUO, X.; LARRES, P. Can future managers and business executives be influenced to behave more ethically in the workplace? The impact of approaches to learning on business students' cheating behavior. **Journal of Business Ethics**, v. 149, n. 1, p. 245–258, 1 abr. 2018.

BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v. 52, n. 1, p. 1–26, 2001.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. DE. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48–67, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETT, P. et al. A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. **Building and Environment**, v. 59, n. 1, p. 678–689, 2013.

BARRON, B. J. S. et al. Doing with understanding: lessons from research on Problem-and Project-Based Learning. **Journal of the Learning Sciences**, v. 7, n. 3, p. 271–311, 1998.

BARRY, M.; EGAN, A. An adult learner 's learning style should inform but not limit educational choices. **International Review of Education**, v. 64, n. 1, p. 31–42, 2018.

BEATTIE, V.; COLLINS, B.; MCINNES, B. Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? **Accounting Education**, v. 6, n. 1, p. 1–12, 1997.

BEHAR, P. A. et al. Avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem: o caso do ROODA na UFRGS. **Revista Avances en Sistemas e Informática**, v. 4, n. 1, p. 87–99, 2007.

BENADE, L. Flexible learning spaces: inclusive by design? **New Zealand Journal of Educational Studies**, v. 1, n. 1, p. 1–16, 21 fev. 2019.

BENDASSOLLI, P. et al. Indústrias criativas: definição, limites e possibilidades. **Revista de Administração**, v. 49, n. 1, p. 10–18, 2009.

BENI, P. F. et al. Processo de ensino-aprendizagem e a interação de professores e alunos em um curso de graduação em Administração de Empresas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 345–374, 2017.

BENTO, M. H. DOS S.; BARICHELLO, M. R. DE A. A metodologia de projetos como estratégia de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Práxis Educacional**, v. 7, n. 11, p. 175–190, 2011.

BIGGS, J. B. The role of metalearning in study processes. **British Journal of Educational Psychology**, v. 55, n. 3, p. 185–212, 1985.

BIGGS, J. B. **Student approaches to learning and studying**. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1987.

- BIGGS, J.; KEMBER, D.; LEUNG, D. Y. P. The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. **British Journal of Educational Psychology**, v. 71, n. 1, p. 133–149, mar. 2001.
- BLACKMORE, J. et al. **Innovative learning environments research study**. Victoria: Department of Education and Early Childhood Development, 2011.
- BLUMENFELD, P. C. et al. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3–4, p. 369–398, 1991.
- BLYTHE, M. The work of art in the age of digital reproduction: the significance of the creative industries. **Journal of Art & Design Education**, v. 20, n. 2, p. 144–150, 2001.
- BOERSMA, A. et al. Designing innovative learning environments to foster communities of learners for students in initial vocational education. **Learning Environments Research**, v. 19, n. 1, p. 107–131, 2016.
- BOFF, D. et al. Mapeamento da produção científica brasileira sobre MBAs: quinze anos em análise. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 3, p. 1–19, 2018.
- BOOTH, P.; LUCKETT, P.; MLADENOVIC, R. The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance. **Accounting Education**, v. 8, n. 4, p. 277–300, 1999.
- BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, p. 30–38, 2008.
- BOS, J. J.; BROWN, R. R.; FARRELLY, M. A. A design framework for creating social learning situations. **Global Environmental Change**, v. 23, n. 2, p. 398–412, 1 abr. 2013.
- BRADBEER, C. et al. The “state of play” concerning New Zealand’s transition to innovative learning environments: preliminary results from phase one of the ILETC project. **Journal of Educational Leadership and Practice**, v. 32, n. 1, p. 22–38, 2017a.
- BRADBEER, C. et al. The “state of play” concerning New Zealand’s transition to innovative learning environments: preliminary results from phase one of the ILETC project. **Journal of Educational Leadership and Practice**, v. 32, n. 1, p. 22–38, 2017b.
- BROBERG, T.; KRULL, P. Where creativity and innovation go to school: a case study of the KaosPilot school of leadership and social entrepreneurship. **The Journal of Corporate Citizenship**, n. 39, p. 57–86, 2010.
- BRUCE, B. C.; BLOCH, N. Learning by Doing. In: SEEL, N. M. (Ed.). . **Encyclopedia of the Sciences of Learning**. Boston, MA: Springer US, 2012. p. 1821–1824.

BUTZKE, M. A.; ALBERTON, A. Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. **REGE - Revista de Gestão**, v. 24, n. 1, p. 72–84, 2017.

CAMELO, P. M.; CORIOLANO, L. N. M. T.; LEITÃO, C. S. Turismo, moda e negócios no Maraponga Mart Moda em Fortaleza/CE. **Caderno Virtual de Turismo**, v. 17, n. 3, p. 22–33, 2017.

CAMPBELL, C.; CABRERA, A. Making the mark: are grades and deep learning related? **Research in Higher Education**, v. 55, p. 467–493, 2014.

CARRIGER, M. S. Problem-based learning and management development – empirical and theoretical considerations. **International Journal of Management Education**, v. 3, n. 13, p. 249–259, 2015.

CARVALHAL, F.; MUZZIO, H. Economia criativa e liderança criativa: uma associação (im) possível? **Revista Eletrônica de Administração**, v. 82, n. 3, p. 659–688, 2015.

CASSIDY, S. Learning styles: an overview of theories, models, and measures. **Educational Psychology**, v. 24, n. 4, p. 419–444, 2004.

CAXIAS CRIATIVA. **Bem vindo à escola Caxias Criativa**. Disponível em: <<https://escolacaxiascriativa.com.br/sobre/>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

CHAGAS, S. R. O. **Vai lá e faz: um estudo de caso sobre a metodologia experience learning da escola de atividades criativas Perestroika**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração)—[s.l.] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

CHALETA, M. E. Experiência no curso – contributo para a qualidade do ensino superior. **Revista Educação em Questão**, v. 48, n. 34, p. 65–85, 25 set. 2014.

CHANG, J.; BENAMRAOUI, A.; RIEPLE, A. Learning-by-doing as an approach to teaching social entrepreneurship. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 51, n. 5, p. 459–471, 3 set. 2014.

CHASTON, I.; SADLER-SMITH, E. Entrepreneurial cognition, entrepreneurial orientation and firm capability in the creative industries. **British Journal of Management**, v. 23, n. 3, p. 415–432, 2012.

CHE AHMAD, C. N.; OSMAN, K.; HALIM, L. Physical and psychosocial aspects of the learning environment in the science laboratory and their relationship to teacher satisfaction. **Learning Environments Research**, v. 16, n. 3, p. 367–385, 2013a.

CHE AHMAD, C. N.; OSMAN, K.; HALIM, L. Physical and psychosocial aspects of the learning environment in the science laboratory and their relationship to teacher satisfaction. **Learning Environments Research**, v. 16, n. 3, p. 367–385, 2013b.

CHOI, H.-H.; VANMERRIËNBOER, J. J. G.; PAAS, F. Effects of the physical environment on cognitive load and learning: towards a new model of cognitive load. **Educational Psychology Review**, v. 26, n. 1, p. 225–244, 2014.

CHRISTOPHERSON, S. Beyond the self-expressive creative worker: an industry perspective on entertainment media. **Theory, Culture & Society**, v. 25, n. 7–8, p. 73–95, 2008.

CLEVELAND, B.; FISHER, K. The evaluation of physical learning environments: a critical review of the literature. **Learning Environments Research**, v. 17, n. 1, p. 1–28, 2014a.

CLEVELAND, B.; FISHER, K. The evaluation of physical learning environments: a critical review of the literature. **Learning Environments Research**, v. 17, n. 1, p. 1–28, 2014b.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. **Caderno EBAPE.BR**, v. 8, n. 1, p. 20–37, 2010.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Teoria da aprendizagem transformadora: contribuições para uma educação gerencial voltada para a sustentabilidade. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 15, n. 3, p. 221–252, 2014.

CLOSS, L. Q.; OLIVEIRA, S. R. Análise da Cidade Baixa como polo criativo potencial. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 24, n. 1, p. 208–237, 2018.

COKER, J. S. et al. Impacts of experiential learning depth and breadth on student outcomes. **Journal of Experiential Education**, v. 40, n. 1, p. 5–23, 2017.

COMUNIAN, R. Rethinking the creative city: the role of complexity, networks and interactions in the urban creative economy. **Urban Studies**, v. 48, n. 6, p. 1157–1179, 2011.

CORCETTI, E.; SOUZA, S. P.; LORETO, M. DAS D. S. DE. O “Programa Mulheres Mil” no Espírito Santo: uma política pública educacional de equidade de gênero? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, p. 1–33, 2018.

COUSINS, B. Design Thinking: organizational learning in VUCA environments. **Academy of Strategic Management Journal**, v. 17, n. 2, p. 1–18, 2018.

DAGHAN, G.; AKKOYUNLU, B. An examination through conjoint analysis of the preferences of students concerning online learning environments according to their learning styles. **International Education Studies**, v. 5, n. 4, p. 122–138, 2012.

DAHL, T. I.; SETHRE-HOFSTAD, L.; SALOMON, G. Intentionally designed thinking and experience spaces: what we learned at summer camp. **Learning Environments Research**, v. 16, n. 1, p. 91–112, 2013.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de Escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista de Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 161–174, 2013.

DAVID, M. E. Learning from innovative international research on higher education: how to conceptualise equity for policy, practice and pedagogies in higher education.

Research in Comparative and International Education, v. 6, n. 4, p. 430–443, 2011.

DAVIES, D. et al. Creative learning environments in education—A systematic literature review. **Thinking Skills and Creativity**, v. 8, p. 80–91, 1 abr. 2013.

DAY, K. Creating and sustaining effective learning environments. **All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 1, n. 1, p. 1–13, 2009a.

DAY, K. Creating and sustaining effective learning environments. **All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 1, n. 1, p. 1–13, 2009b.

DE MASI, D. **O ócio criativo: entrevista a Maria Serena Palieri**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DENTONI, D. et al. Learning “who we are” by doing: processes of co-constructing prosocial identities in community-based enterprises. **Journal of Business Venturing**, Enterprise Before and Beyond Benefit, Part 2: Prosocial Organizing. v. 33, n. 5, p. 603–622, 1 set. 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. London: SAGE Publications, 2005.

DIRKX, J. M.; MEZIROU, J.; CRANTON, P. Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: a dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. **Journal of Transformative Education**, v. 4, n. 2, p. 123–139, 2006.

DOLMANS, D. H. J. M. et al. Deep and surface learning in problem-based learning: a review of the literature. **Advances in Health Sciences Education**, v. 21, n. 5, p. 1087–1112, dez. 2016.

DUMONT, H.; ISTANCE, D.; BENAVIDES, F. **The Nature of Learning**. Paris: OECD Publishing, 2010.

ENTWISTLE, N. **Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts**. Annual Conference ESRC Teaching and Learning Research Programme. **Anais...: 1**. In: 1ST ANNUAL CONFERENCE ESRC TEACHING AND LEARNING RESEARCH PROGRAMME (TLRP). Leicester: University of Leicester, 2000Disponível em: <<http://www.tlrp.org/acadpub/Entwistle2000.pdf>>. Acesso em: 27 maio. 2018

ENTWISTLE, N.; MCCUNE, V.; WALKER, P. Conceptions, styles and approaches within higher education: Analytical abstractions and everyday experience. In: R J, S.; L-F, Z. (Eds.). . **Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles**. [s.l.] Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 103–136.

ESCOLA DESIGN THINKING. **A escola**. [s.l: s.n.].

ESCOLA DESIGN THINKING. **A escola**. Disponível em: <<https://escoladesignthinking.echos.cc/a-escola/>>. Acesso em: 14 abr. 2018b.

ESCOLA SÃO PAULO. **Escola São Paulo: descubra, reinvente, viva**. Disponível em: <<http://escolasaopaulo.org/web/>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. R. DE C. Inovando no ensino de Administração: uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, n. especial, p. 1–9, 2008.

ESPÍNDOLA, P. G. E. **O empreendedorismo no curso superior de turismo: uma proposta metodológica para o seu ensino**. Anais do VI Seminário da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo. **Anais...** In: VI SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO. São Paulo: ANPTUR, 2009. Acesso em: 1 jun. 2018

FERNANDES, C. R.; BINOTTO, E.; SILVA, H. C. H. DA. Estilos de aprendizagem e ambientes de confiança: um estudo das participações contributivas de alunos do mestrado. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 9, n. 3, p. 30–44, 2015.

FERREIRA, M. DA S. N.; SILVA, E. P. DA. Jogos tipo “bean bag” em aulas de evolução. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, n. 1, p. 1–22, 2017.

FESTAS, M. I. F. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 713–727, 2015.

FIALA, N.; ANDREASSI, T. As incubadoras como ambientes de aprendizagem do empreendedorismo. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 4, p. 759–783, 2013.

FIRJAN. **Mapeamento da indústria criativa no Brasil**. Rio de Janeiro: Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

FLEURY, M. T. L. **Global Mindset e EAD**, 2011. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/19684/global-mindset-e-educa%C3%A7%C3%A3o-a-dist%C3%A2ncia.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2018

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FLORIDA, R. **A ascensão da classe criativa: e seu papel na transformação do trabalho, do lazer, da comunidade e do cotidiano**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.

FLORIDA, R. The creative class and economic development. **Economic Development Quarterly**, v. 28, n. 3, p. 196–205, 1 ago. 2014.

FOMBELLIDA, J. et al. Tackling business intelligence with bioinspired deep learning. **Neural Computing and Applications**, 28 fev. 2018.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista de Psicopedagogia**, v. 33, n. 1, p. 365–384, 2016.

FORSTER, J. L. **Orquestração de ecossistemas de inovação: estudo de caso sobre o Paralelo Vivo Hub de inovações sustentáveis**. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Negócios—Porto Alegre: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016.

FREZATTI, F.; MARTINS, D. B. PBL ou PBLs: a customização do mecanismo de aprendizagem baseada em problemas na educação contábil. **Revista de Graduação USP**, v. 1, n. 1, p. 25–34, 2016.

FULLAN, M.; LANGWORTHY, L. **A rich seam: how new pedagogies find deep learning**. London: Pearson, 2014. v. 1

G1. **RJ teve quase 1,5 mil mortos por armas de fogo no ano passado**. imprensa. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/01/11/rj-teve-quase-15-mil-mortos-por-armas-de-fogo-no-ano-passado.ghtml>>. Acesso em: 9 maio. 2019a.

G1. **RJ tem 42 roubos em ônibus por dia, indica levantamento de sindicato**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/08/09/rj-tem-42-roubos-em-onibus-por-dia-indica-levantamento-de-sindicato.ghtml>>. Acesso em: 9 maio. 2019b.

G1. **Justiça do RJ registra mais de 22 mil processos de violência contra a mulher em dois meses**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/04/03/justica-do-rj-registra-mais-de-22-mil-processos-de-violencia-contr-a-mulher-em-dois-meses.ghtml>>. Acesso em: 9 maio. 2019c.

GALVAN, T. C. et al. Assessment of the workload of industrial engineering graduate students: an exploratory study. **Gestão & Produção**, v. 22, n. 3, p. 678–690, set. 2015.

GARCÍA, A. S.; GARCÍA-ÁLVAREZ, M. T.; MORENO, B. Analysis of assessment opportunities of learning spaces: on-line versus face to face methodologies. **Computers in Human Behavior**, v. 30, n. 1, p. 372–377, 2014.

GARCIA, S. R. Profissionais criativos em ciências e artes na cidade de Porto Alegre. **Sociologia & Antropologia**, v. 5, n. 3, p. 857–882, dez. 2015.

GARCIA, S. R. Economia criativa e inovação: pequenas empresas em Porto Alegre. **Políticas Culturais em Revista**, v. 9, n. 2, p. 416–436, 26 abr. 2016.

GASPARETTO, R. **Perestroika: identidade, história e estratégias de uma escola de atividades criativas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda)—Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GAVREL, F.; LEBON, I.; REBIÈRE, T. Formal education versus learning-by-doing: on the labor market efficiency of educational choices. **Economic Modelling**, v. 54, p. 545–562, 1 abr. 2016.

GAYTAN, J. A.; SLATE, J. R. Multimedia and the College of Business. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 35, n. 2, p. 186–205, 1 dez. 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, S. **Validação para o Brasil da escala The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: (R-SPQ-2F)**. Tese de Doutorado—Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2009.

GOMEZ, L. S. R.; WARKEN, D. D.; RODRIGUES, R. B. Centro Sapiens: economia criativa aplicada no centro histórico leste de Florianópolis. **Revista LOGO**, v. 6, n. 2, p. 84–102, 29 ago. 2017.

GORDON, C.; DEBUS, R. Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. **The British Journal of Educational Psychology**, v. 72, n. Pt 4, p. 483–511, dez. 2002.

GRAETZ, K. A. The psychology of learning environments. **Educase Learning Initiative**, v. 41, n. 6, p. 60–75, 2006.

GRAVATÁ, A. et al. **Volta ao mundo em 13 escolas: sinais do futuro no presente**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

GUEDES, K. DE L.; ANDRADE, R. O. B. DE; NICOLINI, A. M. A avaliação de estudantes e professores de Administração sobre a experiência com a Aprendizagem Baseada em Problemas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 71–100, 2015.

HANNAFIN, M.; LAND, S. M. The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. **Instructional Science**, v. 25, n. 1, p. 167–202, 1997a.

HANNAFIN, M.; LAND, S. M. The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. **Instructional Science**, v. 25, n. 1, p. 167–202, 1997b.

HEATON, J. B.; POLSON, N. G.; WITTE, J. H. Deep learning for finance: deep portfolios. **Applied Stochastic Models in Business and Industry**, v. 33, n. 1, p. 3–12, 7 out. 2016.

HERBERT, T. Learning spaces, learning environments and the dis‘placement’ of learning. **British Journal of Educational Technology**, v. 41, n. 3, p. 502–511, 2010.

HILTZ, S. R. **Collaborative learning in asynchronous learning networks: building learning communities**. Disponível em: <https://web.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm>. Acesso em: 29 maio. 2018.

HOLFVE-SABEL, M.-A. Learning, interaction and relationships as components of student well-being: differences between classes from student and teacher perspective. **Social Indicators Research**, v. 119, n. 3, p. 1535–1555, 1 dez. 2014.

HUGERAT, M. How teaching science using project-based learning strategies affects the classroom learning environment. **Learning Environments Research**, v. 19, n. 3, p. 383–395, 2016.

HYPER ISLAND. **About us**. Disponível em: <<https://www.hyperisland.com/about>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

IAB. **Investimento em publicidade digital no Brasil**. Disponível em: <https://iabbrasil.com.br/wp-content/uploads/2018/05/infografico_DigitalAdspend_web_VPort.jpg>. Acesso em: 24 abr. 2019.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. (Ed.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 278.

IOANNOU, B. A.; VASILIOU, C.; ZAPHIRIS, P. Creative multimodal learning environments and blended interaction for problem-based activity in HCI Education. **TechTrends**, v. 59, n. 2, p. 47–59, 2015.

ISTANCE, D.; KOOLS, M. OECD work on technology and education: innovative learning environments as an integrating framework. **European Journal of Education**, v. 48, n. 1, p. 43–57, 2013a.

ISTANCE, D.; KOOLS, M. OECD work on technology and education: innovative learning environments as an integrating framework. **European Journal of Education**, v. 48, n. 1, p. 43–57, 2013b.

ITELVINO, L. DA S. et al. Formação do empreendedor social e a educação formal e não formal: um estudo a partir de narrativas de história de vida. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, p. 471–504, 2018.

JAQUES, P. A. **Avaliando um modelo afetivo de aluno baseado em uma abordagem cognitiva**. Anais do XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2008). **Anais...** In: XIX SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. Fortaleza: Comissão Especial de Informática na Educação da Sociedade Brasileira de Computação, 2008. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/698/684>>. Acesso em: 14 abr. 2019

JESUS, D. S. V. DE. Economia Criativa, desenvolvimento e sustentabilidade: o caso do Rio de Janeiro. **Guaju**, v. 3, n. 2, p. 65–80, 20 dez. 2017.

JOHNSON, B.; MCCLURE, R. Validity and reliability of a shortened, revised version of the constructivist learning environment survey (CLES). **Learning Environments Research**, v. 33, n. 7, p. 65–80, 2004.

JUSTICIA, F. et al. The revised two-factor study process questionnaire (R-SPQ-2F): exploratory and confirmatory factor analyses at item level. **European Journal of Psychology of Education**, v. 23, n. 3, p. 355–372, 1 set. 2008.

KAOSPILOT. **Philosophy**. Disponível em: <<http://www.kaospilot.dk/philosophy/>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

KARIIPPANON, K. E. et al. Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. **Learning Environments Research**, v. 20, n. 1, p. 1–20, 2017.

KARIN, S. et al. How to persuade honors students to go the extra mile: creating a challenging learning environment. **High Ability Studies**, v. 24, n. 2, p. 115–134, 2013.

KEMBER, D.; HO, A.; HONG, C. Characterising a teaching and learning environment capable of motivating student learning. **Learning Environments Research**, v. 13, n. 1, p. 43–57, 2010.

KEMBER, D.; LEUNG, D. Y. P. The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. **Learning Environments Research**, v. 8, n. 1, p. 245–266, 2005.

KILROY, D. A. Problem based learning. **Emergency Medicine Journal**, v. 21, n. 4, p. 411–413, 2004.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **The Adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 8. ed. Abingdon: Taylor & Francis, 2009.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193–212, 2005a.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193–212, 2005b.

KREIJNS, K.; KIRSCHNER, P. A.; JOCHEMS, W. Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. **Computers in Human Behavior**, v. 19, n. 3, p. 335–353, 2003.

KUUSKORPI, M.; GONZÁLEZ, N. C. The future of the physical learning environment: school facilities that support the user. **CELE Exchange**, v. 11, n. 1, p. 1–8, 2011.

KUZHUMANNIL, V.; FEHRING, H. Effects of students' approaches to learning on performance in two pedagogical environments. **International Education Studies**, v. 2, n. 4, p. 10–14, 2009.

LÄHDEMÄKI, J. Case Study: Kaospilots: from passive listeners to global change agents. In: COOK, J. W. (Ed.). **Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education**. Cham: Springer International Publishing, 2019. p. 375–396.

LAJE. **Um novo mindset de negócios para pessoas e empresas**. Disponível em: <<https://www.laje-ac.com.br/site/a-laje>>. Acesso em: 16 abr. 2018a.

LAJE. **Um novo mindset de negócios para pessoas e empresas**. [s.l.: s.n.].

LANCIONE, M.; CLEGG, S. R. The lightness of management learning. **Management Learning**, v. 46, n. 3, p. 280–298, 2015.

LANDRY, C.; BIANCHINI, F. (EDS.). **The creative city**. London: Demos, 1995.

LANUTI, J. E. DE O. E.; JUNIOR, K. S. Saberes prévios dos estudantes: o ponto de partida para aprendizagem significativa na perspectiva da educação inclusiva. **InFor**, v. 1, n. 1, p. 211–226, 13 jun. 2016.

LER. **Learning Environments Research - An International Journal: Description**. Disponível em: <<https://link.springer.com/journal/10984>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

LI, M.; ARMSTRONG, S. J. The relationship between Kolb's experiential learning styles and Big Five personality traits in international managers. **Personality and Individual Differences**, 2015a.

LI, M.; ARMSTRONG, S. J. The relationship between Kolb's experiential learning styles and Big Five personality traits in international managers. **Personality and Individual Differences**, 2015b.

LIMA, T. B. DE; SILVA, A. B. DA. O ambiente estrutural e institucional do ensino de administração na Região Nordeste do Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 201–239, 2017.

LINS, M. J. S. DA C.; MIYATA, E. S. Avaliando a aprendizagem de criatividade em uma oficina pedagógica. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 60, p. 455–468, 2008.

LONG, P. D.; EHRMANN, S. C. Future of the learning space: breaking out of the box. **Educause Review**, v. July, n. August, p. 42–58, 2005.

LYKE, J. A.; YOUNG, A. J. Cognition in context: students' perceptions of classroom goal structures and reported cognitive strategy use in the college classroom. **Research in Higher Education**, v. 47, n. 4, p. 477–490, 1 jun. 2006.

MAGEN-NAGAR, N.; STEINBERGER, P. Characteristics of an innovative learning environment according to students' perceptions: actual versus preferred. **Learning Environments Research**, v. 20, n. 3, p. 307–323, 2017.

MÄKELÄ, T.; HELFENSTEIN, S. Developing a conceptual framework for participatory design of psychosocial and physical learning environments. **Learning Environments Research**, v. 19, n. 1, p. 411–440, 2016.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 6ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MANOLIS, C. et al. Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. **Learning and Individual Differences**, 2013a.

MANOLIS, C. et al. Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. **Learning and Individual Differences**, 2013b.

MANOLIS, C. et al. Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. **Learning and Individual Differences**, v. 23, n. 1, 2013c.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. On qualitative differences in learning: I—outcome and process*. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, n. 1, p. 4–11, fev. 1976.

MCCOY, J. M.; EVANS, G. W. The potential role of the physical environment in fostering creativity. **Creativity Research Journal**, v. 14, n. 3–4, p. 409–426, 1 out. 2002.

MCCROSKEY, J. C.; RICHMOND, V. P.; BENNETT, V. E. The relationships of student end-of-class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes. **Communication Education**, v. 55, n. 4, p. 403–414, 1 out. 2006.

MELLANBY, J.; CORTINA-BORJA, M.; STEIN, J. Deep learning questions can help selection of high ability candidates for universities. **Higher Education**, v. 57, n. 5, p. 597–608, maio 2009.

MELLO, M. B. DE J. B. DE; LEME, M. I. DA S. Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 581–590, dez. 2016.

MELLO, R. E. S.; ZARDO, J. B. G. **Rio Criativo: política pública de formação, qualificação e de incubação de empreendedores nos setores criativos do estado do Rio de Janeiro**. Anais do V Seminário Internacional – Políticas Culturais. **Anais...** In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL – POLÍTICAS CULTURAIS. Rio de Janeiro: Setor de Políticas Culturais – Fundação Casa de Rui Barbosa, 7 maio 2014. Acesso em: 31 mar. 2019

MERRIAM, S. B.; BIEREMA, L. L. **Adult Learning: linking theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014a.

MERRIAM, S. B.; BIEREMA, L. L. **Adult Learning: linking theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014b.

MERRIAM, S. B.; BROCKETT, R. G. **The profession and practice of adult learning: an introduction**. San Francisco: Jossey-Bass, 2007a.

MERRIAM, S. B.; BROCKETT, R. G. **The profession and practice of adult learning: an introduction**. San Francisco: Jossey-Bass, 2007b.

MEZIROW, J. Perspective transformation. **Adult Education Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 100–110, 1978.

MEZIROW, J. Contemporary paradigms of learning. **Adult Education Quarterly**, v. 46, n. 3, p. 158–173, 1996.

MEZIROW, J. Visão geral sobre a aprendizagem transformadora. In: ILLERIS, K. (Ed.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 278.

MISHRA, B. P. et al. Creativity, self-directed learning and the architecture of technology rich environments. **TechTrends**, v. 57, n. 1, p. 10–13, 2013.

MORGAN, K.; MORGAN, M.; HALL, J. Psychological developments in high technology teaching and learning environments. **British Journal of Educational Technology**, v. 31, n. 1, p. 71–79, 2000.

MÜLBERT, A. L.; JUNIOR, O. DE O. B. Interações espontâneas em ambiente virtual de aprendizagem por meio de dispositivos móveis: um mapeamento baseado na análise de registros de acesso ao sistema. **Revista Eletrônica de Sistemas de Informação**, v. 16, n. 2, p. 1–15, 2016.

MUNRO, E. Building soft skills in the creative economy: creative intermediaries, business support and the ‘soft skills gap’. **Poetics**, v. 64, n. 1, p. 14–25, 2017.

MUZZIO, H.; PAIVA JÚNIOR, F. G. DE. **A gestão na economia criativa e a identidade do indivíduo criativo inovador: em busca de uma convergência**. XXXVIII Encontro da ANPAD. **Anais...**Rio de Janeiro: ANPAD, 2014

NAKANO, T. D. C. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 45–53, 2009.

NAZ, F.; MURAD, H. S. Innovative Teaching Has a Positive Impact on the Performance of Diverse Students. **SAGE Open**, v. 17, n. 1, p. 1–8, 2017.

NELSON, E.; JOHNSON, L. Learning to teach in ILEs on practicum: Anchoring practices for challenging times. **Waikato Journal of Education**, v. 22, n. 3, p. 63–74, 2017.

NETZER, D.; ROWE, N. M. Inquiry into creative and innovative processes: an experiential, whole-person approach to teaching creativity. **Journal of Transformative Education**, v. 8, n. 2, p. 124–145, 2010.

NIEMI, H. Why from Teaching to Learning? **European Educational Research Journal**, v. 8, n. 1, p. 1–17, 2009.

O SUL. **Distrito Criativo de Porto Alegre acontece no sábado (17) dedicado à cultura, gastronomia, educação e sustentabilidade**. **Jornal O Sul**, 12 mar. 2018. Disponível em: <<http://www.osul.com.br/distrito-criativo-de-porto-alegre-acontece-no-sabado-17-dedicado-cultura-gastronomia-educacao-e-sustentabilidade-e-o-dia-c-com-mais-de-220-horas-de-eventos-simultaneos/>>. Acesso em: 1 abr. 2019

OECD. **Innovative Learning Environments**. Paris: OECD Publishing, 2013.

OLIVEIRA, C. T. et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239–246, 2014.

OLIVEIRA, E. B. P.; ALENCAR, E. M. L. S. DE. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. **Estudos de Psicologia**, v. 29, n. 4, p. 541–552, 2012.

OLIVEIRA, M.; REIS, P.; TINOCA, L. A influência do gênero nas salas de aulas de ciências: um estudo com docentes e estudantes de 9º ano. v. 26, n. 99, p. 257–277, 2018.

PALADINO, A. Creating an interactive and responsive teaching environment to inspire learning. **Journal of Marketing Education**, v. 30, n. 3, p. 185–188, 2008.

PANSERA, S. M. et al. Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 313–320, ago. 2016.

PASK, G. Styles and strategies of learning. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, n. 1, p. 128–148, 1976.

PASK, G.; SCOTT, B. C. E. Learning strategies and individual competence. **International Journal of Man-Machine Studies**, v. 4, n. 3, p. 217–253, 1972.

PEACOCK, A.; PRATT, N. How young people respond to learning spaces outside school: a sociocultural perspective. **Learning Environments Research**, v. 14, n. 1, p. 11–24, 2011.

PERESTROIKA. **Peres o que?** [s.l: s.n.].

PERESTROIKA. **Peres o que?** Disponível em: <<https://www.perestroika.com.br/peres-o-que/>>. Acesso em: 24 mar. 2018b.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 159–168, 2007.

POLO CRIATIVO. **A escola da economia criativa.** [s.l: s.n.].

POLO CRIATIVO. **A escola da economia criativa.** Disponível em: <<https://www.polocriativo.com.br/a-escola/>>. Acesso em: 24 mar. 2018b.

RAPIDEIA. **Rapideia Storm.** Disponível em: <<https://rapideia.com/storm>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

REINSFIELD, E. A future-focused conception of the New Zealand curriculum: culturally responsive approaches to technology education. **International Journal of Technology and Design Education**, v. 1, n. 1, p. 1–9, 2019.

REYNOLDS, M. Wild frontiers: reflections on experiential learning. v. 40, n. 4, p. 387–392, 2009.

RHEM, J. Deep/surface approaches to learning: an introduction. **The National Teaching and Learning Forum**, v. 5, n. 1, p. 5, 1995.

RHODEN, I. O ócio como experiência subjetiva: contribuições da psicologia do ócio. **Revista Subjetividades**, v. 9, n. 4, p. 1233–1250, 2009.

ROWE, D. et al. Transforming cultures? From Creative Nation to Creative Australia. **Media International Australia**, v. 158, n. 1, p. 6–16, 1 fev. 2016.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANDBERG, J.; BARNARD, Y. Deep learning is difficult. **Instructional Science**, v. 25, n. 1, p. 15–36, 1997.

SANTOS, A. A. A. DOS; ALCARÁ, A. R.; ZENORINI, R. DA P. C. Estudos psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 3, p. 531–546, dez. 2013.

SAVICKAS, M. L. Life design: a paradigm for career intervention in the 21st century. **Journal of Counseling & Development**, v. 90, n. 1, p. 13–19, 2012.

SCHRITTESSER, I.; GERHARTZ-REITER, S.; PASEKA, A. Innovative learning environments: about traditional and new patterns of learning. **European Educational Research Journal**, v. 13, n. 2, p. 143–154, 2014.

SERRA, N.; FERNANDEZ, R. S. Economia criativa: da discussão do conceito à formulação de políticas públicas. **Revista de Administração e Inovação**, v. 11, n. 4, p. 355–372, 2014.

SILVA, A. B. DA et al. Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 1, p. 9–41, 2012.

SILVA, T. F. DA; NAKANO, T. DE C. Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 743–759, 2012a.

SILVA, M. D. S. **Implicações do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais**. [s.l.] Universidade Federal da Paraíba, 2016a.

SILVA, M. D. S. **Implicações do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais**. Dissertação de Mestrado em Administração—[s.l.] Universidade Federal da Paraíba, 2016b.

SILVA, M. D. S.; SILVA, A. B.; ARAÚJO, A. L. L. C. Implications of the learning environment in a professional Master's degree in business administration in Brazil. **Learning Environments Research**, 29 ago. 2018.

SILVA, T. F.; NAKANO, T. DE C. Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 743–759, 2012b.

SOBRINHO, C. A. et al. Processamento de informações motivada em grupos: a relação entre reflexividade e criatividade. **FACES: Revista de Administração**, v. 17, n. 1, p. 121–141, 2018.

SONAGLIO, A. L. B.; GODOI, C. K.; SILVA, A. B. DA. Estilos de Aprendizagem Experiencial e aquisição de habilidades: um estudo com discentes de graduação em Administração em Instituições de Ensino Superior. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. 123, 2013.

SOUSA, F. C. DE; BICA, J. M. B. P.; MONTEIRO, I. P. Aprendendo com o insucesso: um estudo de caso de aplicação da resolução criativa de problemas ao projeto educativo. **Estudos de Psicologia**, v. 31, n. 1, p. 55–64, 2014.

SOUZA, N. R. DE; VERDINELLI, M. A. Aprendizagem ativa em administração: um estudo da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na graduação. **Pretexto**, v. 15, n. 1, p. 29–47, 2014.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). . **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005. p. 1210.

STEFANOU, C. et al. Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments. **Active Learning in Higher Education**, v. 14, n. 2, p. 109–122, 2013.

TANNER, C. K. Explaining Relationships among Student Outcomes and the School's Physical Environment. **Journal of Advanced Academics**, v. 19, n. 3, p. 444–471, 2008.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, p. 185–202, 2008.

TERRY, B.; IMMS, W.; HARTNELL-YOUNG, E. Evaluating teacher and student spatial transition from a traditional classroom to an innovative learning environment. **Studies in Educational Evaluation**, v. 58, n. 3, p. 156–166, 1 set. 2018.

THE SCHOOL OF LIFE. **O que fazemos**. Disponível em: <<https://www.theschooloflife.com/saopaulo/quem-somos/>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

TOMER, G.; MISHRA, S. K. Professional identity construction among software engineering students. **Information Technology & People**, v. 29, n. 1, p. 146–172, 2016.

TOMKINS, L.; ULUS, E. 'Oh, was that "experiential learning"?!' Spaces, synergies and surprises with Kolb's learning cycle. **Management Learning**, v. 47, n. 2, p. 158–178, 1 abr. 2016.

TOSEY, P.; DHALIWAL, S.; HASSINEN, J. The Finnish Team Academy model: implications for management education. **Management Learning**, v. 46, n. 2, p. 175–194, 10 out. 2013.

UMBORA. **Umbora: disruptivo - experiência - utilidade**. Disponível em: <<https://umbora.com/sobre/>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

UNCTAD. **Creative Economy Outlook: trends in international trade in creative industries 2002-2015**. Geneva: United Nations, 2018.

UNESCO. **Cidades Criativas | Rede de Cidades Criativas**. Disponível em: <<https://en.unesco.org/creative-cities/>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

UNIMELB. **Innovative Learning Environments and Teacher Change (ILETC) Learning Environments Applied Research Network**, 2018. Disponível em: <<https://research.unimelb.edu.au/learnetwork/projects/iletc>>. Acesso em: 27 maio. 2018

UNIVERSIA. **4 características de escolas criativas**. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2016/03/04/1137007/4-caracteristicas-escolas-criativas.html>>. Acesso em: 20 mar. 2018a.

UNIVERSIA. **4 características de escolas criativas**. [s.l: s.n.].

USHER, R. Experiência, pedagogia e práticas sociais. In: ILLERIS, K. (Ed.). . Porto Alegre: Penso, 2013. p. 278.

VALTER, P.; LINDGREN, P.; PRASAD, R. Advanced business model innovation supported by artificial intelligence and deep learning. **Wireless Personal Communications**, v. 100, n. 1, p. 97–111, 1 maio 2018.

VAN DEN BEEMT, A.; VRIELING, E. **Dimensions of social learning in teacher education: an exemplary case study**. Annals of 10th International Conference on Networked Learning. **Anais...** In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON NETWORKED LEARNING. Lancaster: Lancaster University, 2016. Acesso em: 29 maio. 2018

VESELÁ, D.; KLIMOVÁ, K. Knowledge-based Economy vs. Creative Economy. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 141, n. 1, p. 413–417, ago. 2014.

VILLARDI, B. Q.; VERGARA, S. C. Implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública para o ensino de pesquisa qualitativa e a formação de mestres em Administração. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 5, p. 794–814, 2011.

WANIS, A. **Cidade criativa: política urbana e cultural na reconstrução simbólica do Rio Olímpico**. Anais do II Conferência Internacional Megaeventos e a Cidade. **Anais...** In: II CONFERÊNCIA INTERNACIONAL MEGAEVENTOS E A CIDADE. Rio de Janeiro: II Conferência Internacional Megaeventos e a Cidade, 2014

WARBURTON, K. Deep learning and education for sustainability. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 4, n. 1, p. 44–56, 2003.

WARGER, T.; DOBBIN, G. Learning environments: where space, technology, and culture converge. **Educuse Learning Initiative**, v. 1, n. 1, p. 1–14, 2009.

WELSH, M. A.; DEHLER, G. E. Combining Critical Reflection and Design Thinking to Develop Integrative Learners. **Journal of Management Education**, v. 37, n. 6, 2013.

WIHLBORG, M. The pedagogical dimension of internationalisation? a challenging quality issue in higher education for the twenty-first century. **European Educational Research Journal**, v. 8, n. 1, p. 117–132, 2009.

WOLF, S. J.; FRASER, B. J. Learning environment, attitudes and achievement among middle-school science students using inquiry-based laboratory activities. **Research in Science Education**, v. 38, n. 3, p. 321–341, 2008.

WONG, L.-H. W. A learner-centric view of mobile seamless learning. **British Journal of Educational Technology**, v. 43, n. 1, p. 19–23, 2012.

WOOD JR, T.; CRUZ, J. F. P. MBAs: cinco discursos em busca de uma nova narrativa. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 12, n. 1, p. 26–44, 2014.

WUBBELS, T.; BREKELMANS, M. Two decades of research on teacher–student relationships in class. **International Journal of Educational Research**, v. 43, n. 1–2, p. 6–24, 1 jan. 2005.

WUESTEWALD, T. Adult learning in executive development programs. **Adult Learning**, v. 27, n. 2, p. 68–75, 1 maio 2016.

YEW, E. H. J.; GOH, K. Problem-Based Learning: an overview of its process and impact on learning. **Health Professions Education**, v. 2, n. 2, p. 75–79, 2016.

ZHU, C. How innovative are schools in teaching and learning? a case study in Beijing and Hong Kong. **Asia-Pacific Education Researcher**, v. 22, n. 2, p. 137–145, 2013.

ZITTER, I. et al. Adding a design perspective to study learning environments in higher professional education. **Higher Education**, v. 61, n. 1, p. 371–386, 2011.

APÊNDICE “A” ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNOS

	<p>Você poderia me falar o que lhe motivou a realizar um curso na Escola “X”?</p> <p>Quão motivado estava para aprender o tema?</p> <p>Fatores individuais Como você analisa o seu processo de formação neste curso?</p> <p>Você considera que tinha expertises e conhecimentos prévios suficientes para realizar o curso?</p> <p>Como você avalia a carga de trabalho do curso?</p> <p>O que você aprendeu a partir da realização deste curso?</p>
<p>Conteúdo do curso</p>	<p>Qual (is) curso você realizou na Escola “X”?</p> <p>Baseado em suas experiências no curso, o conteúdo do curso atendeu suas expectativas?</p>
<p>Dimensão física</p>	<p>A dimensão física do ambiente de aprendizagem envolve a estrutura física, equipamentos, tecnologias, ferramentas, estações de trabalho, áreas modulares, os espaços formais e informais de aprendizagem. Considerando essa concepção, como se caracterizaria a dimensão física do ambiente de aprendizagem da Escola “X”?</p> <p>Você poderia descrever alguns elementos do espaço físico de aprendizagem que você considera importante para o aprendizado?</p> <p>Baseado em suas experiências vivenciadas durante o curso, em que medida você acredita que este espaço físico contribuiu para sua aprendizagem? E como ele dificultou a aprendizagem?</p>
<p>Dimensão psicológica</p>	<p>A dimensão psicológica dos ambientes de aprendizagem é representada pelos estados emocionais em que os sujeitos se encontram. Considerando essa concepção, como você caracterizaria o ambiente psicológico da Escola “X”?</p> <p>Você poderia me descrever algumas emoções ou comportamentos que lhe marcaram durante o curso realizado na Escola “X”?</p> <p>Baseado em suas experiências vivenciadas durante o curso, como as emoções podem facilitar a aprendizagem? E como elas podem dificultar?</p>
<p>Dimensão social</p>	<p>A dimensão social do ambiente de aprendizagem é representada pelo espaço de socialização, convívio e troca de experiências entre indivíduos. Considerando essa concepção, como você caracterizaria o ambiente social da Escola “X”?</p> <p>Você poderia me descrever algumas experiências vivenciadas socialmente durante o curso que influenciaram o seu aprendizado?</p> <p>Baseado em suas experiências vivenciadas durante o curso, como a dimensão social pode facilitar a aprendizagem? E como ela podem dificultar?</p>

<p>Dimensão pedagógica</p>	<p>A dimensão pedagógica dos ambientes de aprendizagem concentra-se nas atividades, métodos e estruturas para a aquisição de conhecimentos pelos estudantes. Considerando essa concepção, como você caracterizaria a dimensão pedagógica da escola “X”?</p> <p>Você poderia me descrever experiências pedagógicas vivenciadas durante o curso que influenciaram o seu aprendizado?</p> <p>Baseado nas experiências vivenciadas durante o seu curso, como a dimensão pedagógica pode facilitar a aprendizagem? E como ela pode dificultar?</p>
<p>Perfil dos respondentes</p>	<p>Qual a sua idade?</p> <p>Qual a sua orientação sexual?</p> <p>Qual seu maior nível de escolaridade completo? <input type="checkbox"/> ensino fundamental <input type="checkbox"/> ensino médio <input type="checkbox"/> ensino superior <input type="checkbox"/> especialização <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado</p> <p>Qual a sua renda familiar mensal?</p> <p>Deseja receber os resultados por e-mail? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. e-mail: _____</p> <p>Deseja fazer algum comentário adicional?</p> <p>Sua participação foi muito importante! Muito obrigado!</p>

APÊNDICE “B” ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES/COORDENADORES

<p>Fatores individuais</p>	<p>Na sua opinião qual é o papel do professor/educador no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na sua Escola? E qual o papel da Escola?</p> <p>Como você analisa o processo de formação dos alunos neste curso?</p> <p>Baseado em suas vivências realizadas dentro de sala, o que você acredita ter mudado na vida dos estudantes após a realização dos cursos na sua Escola?</p> <p>Você considera que seus alunos possuem expertises e conhecimentos prévios suficientes para realizar os cursos?</p> <p>Como você avalia a carga de trabalho dos cursos?</p> <p>O que você acredita que seus alunos aprendem a partir da realização destes cursos?</p>
<p>Conteúdo do curso</p>	<p>Qual (is) curso você ministrou na Escola “X”?</p> <p>Baseado em suas experiências como professor/educador neste curso, você considera que o conteúdo do apresentado atendeu as expectativas dos alunos?</p>
<p>Dimensão física</p>	<p>A dimensão física dos ambientes de aprendizagem envolve a estrutura física, equipamentos, tecnologias, ferramentas, estações de trabalho, áreas modulares, os espaços formais e informais de aprendizagem. Considerando essa concepção, como se caracterizaria a dimensão física do ambiente de aprendizagem da Escola “X”?</p> <p>Você poderia descrever alguns elementos do espaço físico de aprendizagem que você considera importante no aprendizado dos alunos?</p> <p>Baseado em suas experiências vivenciadas na escola, em que medida você acredita que o espaço físico da sua Escola contribuiu para a aprendizagem dos alunos? E como ele pode dificultar a aprendizagem dos alunos?</p>
<p>Dimensão psicológica</p>	<p>A dimensão psicológica dos ambientes de aprendizagem é representada pelos estados emocionais em que os sujeitos se encontram. Considerando essa concepção, como você caracterizaria o ambiente psicológico da Escola “X”?</p> <p>A dimensão psicológica dos ambientes de aprendizagem é representada pelos estados emocionais em que os sujeitos se encontram, como você caracterizaria o ambiente psicológico da Escola “X”?</p> <p>Você poderia me descrever algumas emoções ou comportamentos que lhe marcaram durante as atividades realizadas como professor/educador na Escola “X”?</p> <p>Baseado em suas experiências como professor/educador da Escola “X”, como as emoções podem facilitar a aprendizagem? E como elas podem dificultar?</p>
	<p>A dimensão social do ambiente de aprendizagem é representada pelo espaço de socialização, convívio e troca de experiências entre indivíduos.</p>

<p>Dimensão social</p>	<p>Considerando essa concepção, como você caracterizaria o ambiente social da Escola “X”?</p> <p>Você poderia me descrever algumas experiências vivenciadas socialmente durante o curso que influenciaram o aprendizado de seus alunos?</p> <p>Baseado em suas experiências como professor/educador da Escola “X”, como a dimensão social dos ambientes pode facilitar a aprendizagem dos alunos? E como ela podem dificultar?</p>
<p>Dimensão pedagógica</p>	<p>A dimensão pedagógica dos ambientes de aprendizagem concentra-se nas atividades, métodos e estruturas para a aquisição de conhecimentos pelos estudantes. Considerando essa concepção, como você caracterizaria a dimensão pedagógica da escola “X”?</p> <p>Você poderia me descrever experiências pedagógicas realizadas pela sua Escola que são consideradas um diferencial em relação as outras escolas e podem ter influenciado o aprendizado do seus alunos?</p> <p>Baseado nas experiências vivenciadas como professor/educador da sua Escola, como a dimensão pedagógica pode facilitar a aprendizagem? E como ela pode dificultar?</p>
<p>Perfil dos respondentes</p>	<p>Qual a sua idade?</p> <p>Qual a sua orientação sexual?</p> <p>Qual seu maior nível de escolaridade completo? <input type="checkbox"/> ensino fundamental <input type="checkbox"/> ensino médio <input type="checkbox"/> ensino superior <input type="checkbox"/> especialização <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado</p> <p>Qual a sua renda familiar mensal?</p> <p>Deseja receber os resultados por e-mail? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. e-mail: _____</p> <p>Deseja fazer algum comentário adicional?</p> <p>Sua participação foi muito importante! Muito obrigado!</p>

***Questões adaptadas de:** Bradbeer et al. (2017), Hannafin e Land (1997), Silva (2016).

APÊNDICE “C” QUESTIONÁRIO REVISADO DO PROCESSO DE ESTUDO - *THE REVISED TWO FACTOR STUDY PROCESS QUESTIONNAIRE (R-SPQ-2F)*

Nas páginas seguintes existe um número de questões sobre suas atitudes frente aos seus estudos e seu jeito usual de estudar.

Não existe jeito certo de estudar. Isso depende de quais são seus modelos e estilo e o curso que você cursou ou está cursando. Desta maneira, é importante que você responda cada questão o mais honestamente que puder. Se você pensar que sua resposta para uma pergunta poderia depender do assunto estudado, dê a resposta que você usaria para o (s) assuntos (s) mais importantes para você.

Como responder

Para cada item existe uma fileira de caixas para uma escala de cinco pontos
1, 2, 3, 4, 5.

Os números correspondem às seguintes respostas:

1: este item é **nunca** ou **somente raramente** verdadeiro para mim

2: este item é **algumas vezes** verdadeiro para mim

3: este item é verdadeiro para mim somente **parte do tempo**

4: este item é **frequentemente** verdadeiro para mim

5: este item é **sempre** ou **quase sempre** verdadeiro para mim

Exemplo:

Eu estudo melhor com o rádio ligado.

Se isto sempre for verdadeiro para você, você deve marcar 5 desta maneira:

1 2 3 4 5

Se você somente estuda bem algumas vezes com o rádio ligado, então você deve marcar desta maneira:

1 2 3 4 5
() (**x**) () () ()

Selecione o número no questionário que melhor se encaixe em sua reação imediata. Não dispenda muito tempo em cada item: sua primeira reação é provavelmente a melhor resposta. Por favor, responda cada item.

Não se preocupe em projetar a melhor uma boa imagem. Suas respostas são **CONFIDENCIAIS**.

Obrigado pela sua colaboração.

1. Eu acredito que estudar me dá um sentimento de profunda satisfação pessoal.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
2. Eu preciso trabalhar bastante em um assunto para poder formar minhas próprias conclusões antes de me sentir satisfeito (a)	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
3. Meu objetivo é passar no curso e realizar o menor trabalho possível	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
4. Eu somente estudo seriamente o que é dado em sala de aula ou está na ementa do curso	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
5. Eu sinto que qualquer assunto pode ser muito interessante quando eu chego nele	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
6. Eu acho a maioria dos novos assuntos interessantes e normalmente dedico um tempo extra tentando obter mais informações sobre eles	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
7. Eu não acho o meu curso muito interessante e, então, eu me dedico o mínimo nele	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
8. Eu aprendo algumas coisas memorizando, lendo várias vezes até decorá-las, mesmo que eu não as entenda	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
9. Eu acho que estudar assuntos acadêmicos pode ser tão excitante como um bom livro ou filme	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
10. Eu uso meus conhecimentos sobre assuntos importantes até entendê-los completamente	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
11. Eu descobri que posso passar na maioria das avaliações memorizando as partes mais importantes ao invés de tentar entendê-las	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
12. Geralmente eu restrinjo meu estudo ao que é especificamente pedido porque penso que é desnecessário fazer qualquer trabalho extra	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
13. Eu estudo duro porque acho o material interessante	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
14. Eu dedico a maior parte do meu tempo livre descobrindo mais sobre os assuntos interessantes que eu tenha discutido em aulas diferentes	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
15. Eu acho que não ajuda estudar os assuntos em profundidade. Isto confunde e é perda de tempo, quando tudo o que se precisa é um conhecimento geral dos assuntos	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
16. Eu acredito que os professores não devem esperar que os alunos dediquem significativa parte do seu tempo estudando um material que todos sabem que não será avaliado	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
17. Eu vou para a maioria das aulas com perguntas que eu quero que sejam respondidas	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
18. Eu me proponho a olhar a maioria das leituras sugeridas nas aulas	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
19. Eu não vejo razão em aprender sobre conteúdos que provavelmente não estarão nas provas	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()
20. Eu acho que a melhor forma de passar nos exames é tentar lembrar as respostas das prováveis perguntas	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()

21. Qual a sua idade?	
22. Qual a sua orientação sexual?	
23. Qual seu maior nível de escolaridade completo?	<input type="checkbox"/> ensino fundamental <input type="checkbox"/> ensino médio <input type="checkbox"/> ensino superior <input type="checkbox"/> especialização <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado
24. Qual a sua renda familiar mensal?	
25. Deseja receber os resultados por e-mail?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. e-mail: _____
26. Deseja fazer algum comentário adicional?	

APÊNDICE “D” TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr. (Sra.),

Estamos desenvolvendo um estudo que visa analisar os ambientes de aprendizagem de escolas criativas no Brasil. Esta Pesquisa faz parte de Dissertação de Mestrado Acadêmico em Administração e está sendo realizada por mim, Sidimar Meira Sagaz, com orientação da Professora Dra. Lisiane Closs, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Você está sendo convidado a participar deste estudo, que será realizado em escolas da Região Sul e Sudeste do Brasil.

Esclareço que durante o trabalho não haverá riscos ou desconfortos, nem tampouco custos ou forma de pagamento pela sua participação no estudo. Uma vez que a sua participação consiste em apenas opinar sobre as suas percepções perante os ambientes de aprendizagem da escola a qual você realizou o (s) curso (s), sendo assim, não foram observados riscos diretos a sua participação.

É importante que você saiba que a sua participação neste estudo é voluntária e que você pode se recusar a participar ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Nenhum de seus dados será apresentado de forma a possibilitar sua identificação, mesmo que os resultados da pesquisa sejam divulgados em artigos científicos e/ou eventos da área de administração e da educação, posteriormente.

Como benefícios, os resultados contribuirão para o aumento do conhecimento científico sobre as percepções dos estudantes sobre os ambientes de aprendizagem das escolas de atividades criativas. Caso você queira, poderá disponibilizar seu e-mail ao final do questionário para receber um *feedback* do pesquisador em forma de resumo informativo com os principais resultados da pesquisa. Eu, Sidimar Meira Sagaz, Pesquisador Responsável, estarei sempre à disposição para qualquer esclarecimento dos assuntos relacionados ao estudo, no momento em que desejar, através do telefone (51) 9 9993- 0126 e pelo e-mail: sidimarsagaz@gmail.com.

Peço a sua confirmação neste consentimento, como forma de aceite do convite para a pesquisa.

Desde já agradeço a sua atenção.

Sidimar Meira Sagaz
(51) 9 9993- 0126
sidimarsagaz@gmail.com

Escola de Administração da UFRGS
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Washington Luiz, 855
Centro Histórico – Porto Alegre – RS – Brasil
CEP: 90010-460

APÊNDICE “E” - ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA SOBRE AMBIENTES INOVADORES DE APRENDIZAGEM

Esta pesquisa aconteceu através de uma busca ampla no portal de periódicos da Capes utilizando o termo “*innovative learning environment*”, em abril de 2018 e atualizada em abril de 2019, foram encontrados 264.537 resultados. Destes, 142.983 eram trabalhos oriundos de periódicos revisados por pares. Ao utilizar o filtro “artigo” este número teve uma leve queda, passando para 138.588 trabalhos, demonstrando, assim, a relevância do tema em âmbito mundial.

Estes trabalhos estavam subdivididos em grandes áreas de pesquisa como: negócios, educação, economia, engenharia, ensino e aprendizagem, inovação, medicina, ciência da computação, ensino superior, métodos de ensino, países estrangeiros, enfermagem, tecnologia educacional, educação em enfermagem e ambiente educacional.

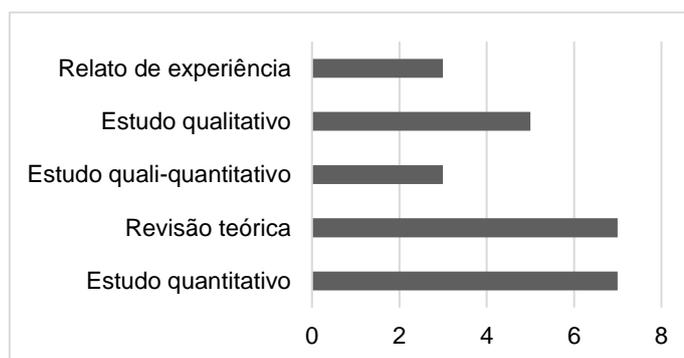
Buscando identificar trabalhos de áreas mais próximas do campo de estudos da Administração e do Ensino e Aprendizagem, foram selecionadas as áreas de: ambiente educacional, tecnologia educacional, ensino e aprendizagem, métodos de ensino, ensino superior, estudantes, inovação e negócios. Após utilizar estes filtros foram identificados 50.665 trabalhos.

Após esta etapa, optou-se por seguir com a pesquisa em cinco bases de dados que são referência mundial em estudos multidisciplinares e englobam grande parte da produção científica internacional nas áreas de Administração e Educação. As bases selecionadas foram: SCOPUS, EBSCO, SAGE, Web of Science e Springer. A seleção de bases internacionais aconteceu após utilizar os mesmos critérios para seleção das bases de dados nacionais SciELO e SPELL, incluindo os descritores em português, e não encontrar nenhum artigo.

Na sequência, de modo a fazer um melhor refinamento nas buscas, incluíram-se apenas artigos que abordavam temas sobre: estudantes de graduação, ambientes de aprendizagem, métodos pedagógicos, capacidade de aprendizagem, ambiente escolar, atitudes do aluno, espaços de aprendizagem, eficácia do professor, teorias da educação, espaços transformadores, liderança educacional, aprendizagem em sala de aula, aprendizagem experiencial, engajamento do aluno, ensino superior e ensino e aprendizagem. Nesta última etapa foram selecionados 25 artigos para análise completa.

Após a análise dos 25 artigos verificou-se que estudos quantitativos e revisões teóricas obtiveram 7 publicações (28%), seguidos de estudos exploratórios qualitativos, com 5 (20%), estudos de caso quali-quantitativo e relatos de experiência, com 3 publicações (12%).

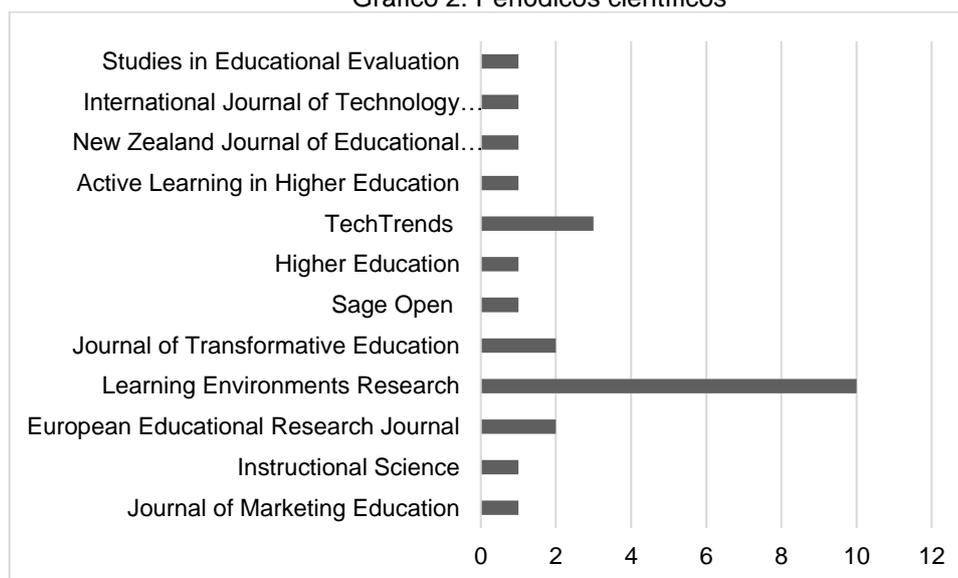
Gráfico 1: Tipos de estudos



Fonte: dados da pesquisa, (2018, 2019).

Com relação às revistas científicas, notou-se que o periódico *Learning Environments Research* obteve maior destaque, com 10 publicações (40%). Além deste, *TechTrends* obteve 3 publicações (12%) e *Journal of Transformative Education* e *European Educational Research Journal*, obtiveram 2 publicações cada (8%). Os demais periódicos publicaram apenas 1 artigo sobre o tema (Gráfico 2).

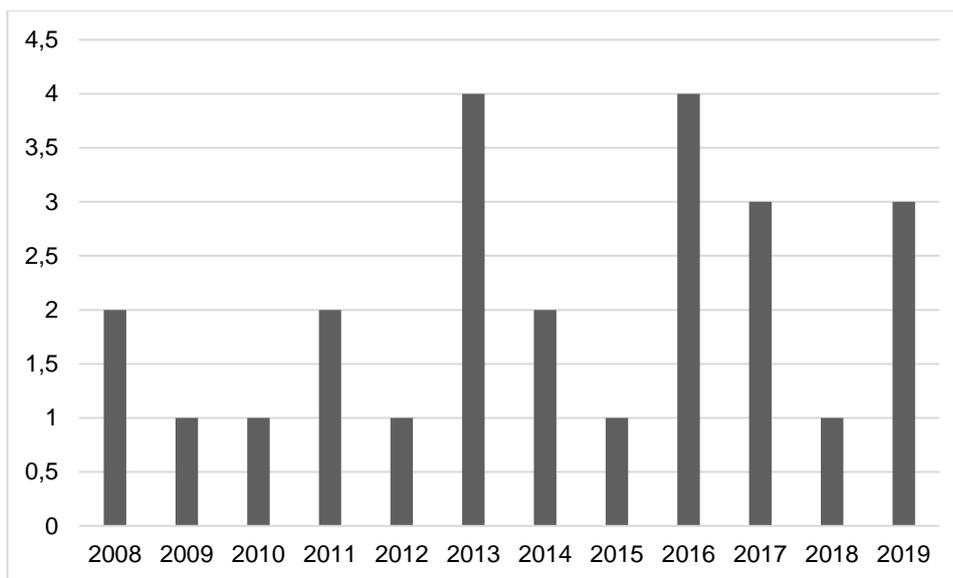
Gráfico 2: Periódicos científicos



Fonte: dados da pesquisa, (2018, 2019).

Os anos que concentraram maior número de publicações no período 2008-2019 foram, respectivamente: 2013 e 2016, com 4 artigos (16%), 2017 e 2019 com 3 artigos (12%). Já, os anos com menor número de artigos foram: 2009, 2010, 2012, 2015 e 2018 com apenas 1 artigo publicado (Gráfico 3).

Gráfico 3: Distribuição dos artigos no período analisado (2008-2017)



Fonte: dados da pesquisa, (2018, 2019).

Observou-se que as pesquisas tratavam de diferentes assuntos com repercussões para o campo de estudos sobre os ambientes inovadores de aprendizagem. O Quadro 1 apresenta os artigos analisados, o tema tratado e o objetivo dos estudos.

Quadro 1: artigos analisados

Título do artigo	Autor, ano e periódico	Tema	Objetivo
<i>Creating an Interactive and Responsive Teaching Environment to Inspire Learning</i>	Paladino (2008) <i>Journal of Marketing Education</i>	Ambiente de aprendizagem interativo	Descrever um relato de experiência docente no ensino de marketing para alunos da graduação.
<i>Students' approaches to learning and assessment</i>	Baeten, Dochy e Struyven (2008)	Experiências com avaliação de <i>portfólio</i> , abordagens de aprendizado dos	Mensurar a dinâmica das abordagens dos alunos à aprendizagem e suas preferências de avaliação em

preferences in a portfolio-based learning environment	<i>Instructional Science</i>	alunos e suas preferências de avaliação	um ambiente de aprendizagem baseado em <i>portfólio</i> .
Why from Teaching to Learning?	Niemi (2009) <i>European Educational Research Journal</i>	Evolução das perspectivas em estudos sobre ensino e aprendizagem	Descrever como os conceitos de aprendizagem, conhecimento e ambiente de aprendizagem mudaram e que tipo de reivindicações essas transformações causam na educação na Europa.
Inquiry into Creative and Innovative Processes: An Experiential, Whole-Person Approach to Teaching Creativity	Netzer e Rowe (2010) <i>Journal of Transformative Education</i>	Ambiente criativo de ensino e aprendizagem	Descrever o processo de adaptação da investigação intuitiva como uma estrutura de suporte para o ensino em ambientes criativos de aprendizagem.
How young people respond to learning spaces outside school: A sociocultural perspective	Peacock e Pratt (2011) <i>Learning Environments Research</i>	Ambientes de aprendizagem não formais	Compreender como a combinação entre design, cultura, estratégias e ambientes educacionais favorece o aprendizado de jovens e quais suas implicações para o trabalho.
Adding a design perspective to study learning environments in higher professional education	Zitter et al. (2011) <i>Higher Education</i>	Ambientes de aprendizagem em educação profissional superior inovadora	Compreender como os projetos de ambientes de aprendizagem em educação profissional superior inovadora está caracterizado e identificar elementos especificados a emergentes e os principais problemas.
Education Versus Learning: Restorative Practices in Higher Education	Adamson e Bailie (2012) <i>Journal of Transformative Education</i>	Educação e aprendizagem em ambientes inovadores de aprendizagem	Fornecer breve visão geral e histórica da educação e da aprendizagem como conceitos com foco nos <i>insights</i> do <i>scholarship</i> .
Intentionally designed thinking and experience spaces: what we	Dahl, Sethre-Hofstad e Salomon (2013)	Ambientes de aprendizagem não formais	Compreender como jovens vivenciam experiências de aprendizagem em ambientes não formais.

learned at summer camp	<i>Learning Environments Research</i>		
Physical and psychosocial aspects of the learning environment in the science laboratory and their relationship to teacher satisfaction	Che Ahmad, Osman e Halim (2013) <i>Learning Environments Research</i>	Dimensões físicas e psicossociais dos ambientes de aprendizagem	Determinar a percepção dos professores sobre o ambiente de aprendizagem e a relação entre os diferentes aspectos deste ambiente com a satisfação de ensinar e aprender.
Self-regulation and autonomy in problem-and project-based learning environments	Stefanou et al. (2013) <i>Active Learning in Higher Education</i>	Estratégias de aprendizagem autodirigida em ambientes de aprendizado com base em projetos	Mapear como as estratégias de aprendizagem autodirigida atuam em ambientes de aprendizagem com base em projetos.
Creativity, Self-Directed Learning and the Architecture of Technology Rich Environments	Mishra et al. (2013) <i>TechTrends</i>	Ambientes de aprendizagem que apoiam a aprendizagem autodirigida	Compreender como instituições e designers desenvolvem ambientes que apoiam a aprendizagem autodirigida.
The evaluation of physical learning environments: a critical review of the literature	Cleveland e Fisher (2014) <i>Learning Environments Research</i>	Dimensão física dos ambientes inovadores de aprendizagem	Analisar criticamente as metodologias usadas para a avaliação física de ambientes de aprendizagem.
Innovative Learning Environments: about traditional and new patterns of learning	Schrittesser, Gerhartz-Reiter e Paseka (2014) <i>European Educational Research Journal</i>	Experiência pedagógica dos ambientes de aprendizagem	Compreender como os 'ambientes de aprendizagem inovadores' (AAI) podem proporcionar experiências de aprendizagem significativas e sustentáveis para os alunos no século XXI.
Creative Multimodal Learning Environments and Blended Interaction for Problem-Based Activity in HCI Education	Ioannou, Vasiliou e Zaphiris (2015) <i>TechTrends</i>	Ambiente multimodal de aprendizagem	Examinar como os alunos se beneficiam de um ambiente multimodal de aprendizagem enquanto se engajam em atividades colaborativas com base em problemas em um curso universitário de Interação com Computador Humano (HCI).

<i>How teaching science using project-based learning strategies affects the classroom learning environment</i>	Hugerat (2016) <i>Learning Environments Research</i>	Clima do ambiente de aprendizagem	Analisar a percepção dos alunos sobre o clima da sala de aula.
<i>Designing innovative learning environments to foster communities of learners for students in initial vocational education</i>	Boersma et al. (2016) <i>Learning Environments Research</i>	Comunidade de aprendizes em ambientes inovadores de aprendizagem	Compreender como ambientes de aprendizagem inovadores fomentam comunidades de aprendizes para orientação vocacional.
<i>Developing a conceptual framework for participatory design of psychosocial and physical learning environments</i>	Mäkelä e Helfenstein (2016) <i>Learning Environments Research</i>	Dimensão física e psicossocial dos ambientes de aprendizagem	Explorar como a abordagem de métodos mistos pode ser usada para capturar e organizar as características físicas e psicossociais dos ambientes de aprendizagem.
<i>Student-centred learning environments: an investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning</i>	Baeten et al. (2016) <i>Learning Environments Research</i>	Ambientes de aprendizagem centrados no aluno	Investigar as preferências instrucionais dos professores para esses ambientes de aprendizagem e como essas preferências estão relacionadas às suas abordagens de aprendizagem.
<i>Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing</i>	Kariippanon et al. (2017) <i>Learning Environments Research</i>	Ambientes de aprendizagem flexíveis	Explorar a relação percebida entre espaços de aprendizagem flexíveis e resultados de ensino, aprendizagem e bem-estar dos estudantes.
<i>Characteristics of an innovative learning environment according to students' perceptions: actual versus preferred</i>	Magen-Nagar e Steinberger (2017) <i>Learning Environments Research</i>	Características dos ambientes inovadores de aprendizagem	Examinar a percepção dos estudantes israelenses sobre as características dos ambientes inovadores de aprendizagem e as diferenças entre o ambiente de aprendizagem inovador real e um preferido.

<i>Innovative Teaching Has a Positive Impact on the Performance of Diverse Students</i>	Naz e Murad (2017) <i>Sage Open</i>	Estratégias pedagógicas inovadoras	Identificar o uso de estratégias inovadoras adotadas por professores do setor público e privado no Paquistão.
<i>Evaluating teacher and student spatial transition from a traditional classroom to an innovative learning environment</i>	Terry, Imms e Hartnell-Young (2018) <i>Studies in Educational Evaluation</i>	Transição para ambientes inovadores de aprendizagens.	Compreender a transição de professores e alunos de ambientes tradicionais de aprendizagem para ambientes inovadores de aprendizagem.
<i>Student Perceptions on the Role of the Classroom Environment on Computer Supported Collaborative Learning</i>	Asino e Pulay (2019) <i>TechTrends</i>	Impacto dos elementos físicos dos ambientes inovadores de aprendizagem.	Avaliar o impacto do layout do espaço físico e da mobília do ambiente na aprendizagem dos estudantes.
<i>Flexible Learning Spaces: Inclusive by Design?</i>	Benade (2019) <i>New Zealand Journal of Educational Studies</i>	Inovação e flexibilidade dos ambientes inovadores de aprendizagem.	Avaliar as implicações da flexibilidade e inovação dos ambientes de aprendizagem inovadores.
<i>A future-focused conception of the New Zealand curriculum: culturally responsive approaches to technology Education</i>	Reinsfield (2019) <i>International Journal of Technology and Design Education</i>	Aprendizagem “focada no futuro”.	Explorar a promoção da aprendizagem “focada no futuro” em um ambiente de aprendizagem inovador.

Fonte: dados da pesquisa, (2018, 2019).