



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Sheila Maria Pereira Ferreira

Inovação e *Empowerment* em Contexto Educativo:
contribuições de um programa integrado no currículo

Mestrado em Educação
Especialidade de Inovação e Mudança Educacional

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Carla Faria

Maio de 2011

Esta dissertação foi submetida no âmbito do Curso de Mestrado em Inovação e
Mudança Educacional da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo

Orientadora: Professora Doutora Carla Faria

“Põe tudo o que és na mais pequena coisa que faças.”

Fernando Pessoa

Índice

Agradecimentos.....	XI
Resumo	XV
Abstract	XVII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	7
1. Inovação Educacional: a área curricular não-disciplinar de estudo acompanhado.....	9
2. Estratégias de Estudo: conceito(s) e enquadramento teórico.....	16
3. Estratégias de estudo: Programas e resultados	26
CAPÍTULO II – PROGRAMA: APRENDER A APRENDER. 2011 DESENHO & IMPLEMENTAÇÃO.....	35
Módulo 0 – Introdução ao programa “Aprender a Aprender”	39
Módulo 1 – Organização e gestão do local de estudo.....	41
Módulo 2 – Organização e gestão do tempo de estudo.....	43
Módulo 3 – Atenção e concentração	46
Módulo 4 – Competências de leitura	48
Módulo 5 – Competências de escrita	51

Módulo 6 – Preparação para as provas de avaliação/testes.....	54
CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DO PROGRAMA: APRENDER A APRENDER. 2011	57
Desenho da Avaliação	59
Implicados na avaliação.....	59
Instrumentos de avaliação	59
Procedimentos de avaliação	61
Procedimentos analíticos	61
Resultados.....	63
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DE RESULTADOS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
Discussão de Resultados.....	73
Consideração Finais	82
Referências Bibliográficas.....	89
Legislação	92
ANEXOS.....	93
Anexo 1	95

Índice de Tabelas

Tabela 1. Aprender a aprender: programa de estratégias de estudo.....	38
Tabela 2. Características dos alunos	63
Tabela 3. Resultados obtidos no Inventário de Estratégias de Estudo	64
Tabela 4. Comparação dos resultados no Inventário de Estratégias de Estudo, entre alunos que ficaram retidos (R) e alunos que não ficaram retidos (NR) ...	66
Tabela 5. Percepção dos alunos sobre a contribuição do programa para reduzir as causas de insucesso.....	68

Índice de Figuras

Figura 1. Distribuição da principal causa de insucesso escolar identificada no M1 e M2 67

Figura 2. Identificação da falta de hábitos de trabalho e da falta de atenção como principais causas de insucesso escolar no M1 e M2 67

Agradecimentos

“Citar é ser injusto. Enumerar é esquecer. Não quero esquecer ninguém de quem não me lembre.”

Fernando Pessoa

Um trabalho como este é o resultado de horas de leitura, reflexão, investigação, construção e reconstrução... no fundo consubstancia-se em tempo que se prolongou num dado momento da vida... tempo de saber, conhecer, aprender... três verbos que implicam a presença de outros, para além de nós mesmos. A par do resultado final apresentado nestas páginas, está o que igualmente vale neste processo: saber, conhecer e aprender, com alguém, para alguém.

Começo por agradecer a todos os docentes do Mestrado em Inovação e Mudança Educacional pela abertura a novos caminhos neste domínio.

Ao Professor Doutor Melo de Carvalho e à Professora Doutora Alice Bastos um especial reconhecimento pela imensa dedicação à nobre causa de educar, inovando.

À Professora Doutora Carla Faria, minha dedicada orientadora, agradeço a partilha de um imenso conhecimento, o exemplo de uma grande capacidade de trabalho, o apoio constante e incondicional, o rigor e o profissionalismo espelhado em cada momento deste processo.

À Mestre Emília Moreira pela disponibilidade e generosidade na ajuda prestada em relação ao tratamento estatístico.

Aos meus alunos que colaboraram neste estudo dando-lhe forma, alma e significado e à direcção da escola onde o mesmo decorreu, na pessoa do Director, Dr. Augusto Rodrigues de Sá, bem como do Subdirector, Dr. Jorge Roque e Adjuntos do Director, Mestre Conceição Fernandes e Dra. Helena Mendes (também companheira neste mestrado), que prontamente

disponibilizaram os recursos necessários e essenciais à implementação do programa.

Aos colegas de mestrado que fomentaram um ambiente de trabalho agradável, cooperante e saudável. Um agradecimento especial aos que me foram mais próximos, Bruno Cerqueira e Rosa Maria Sousa, ao primeiro pelo sempre prestável auxílio em questões informáticas e a ambos pela boa-disposição e amizade.

A todos os professores que marcaram o meu percurso académico pela sua dedicação, empenho e verdadeiro gosto pela arte de ensinar. Um agradecimento particular a duas pessoas especiais, com muita admiração pelo seu trabalho: Professora Albina Ramos Canito e Professora Maria Adelina Vieira – símbolos do início e do final do meu percurso escolar, paradigmas do verdadeiro Professor.

À minha amiga Thereza (AG) pela presença mesmo na distância, traduzida em afecto e incentivo.

À minha mãe agradeço o exemplo de vida em termos de generosidade e de dedicação, e ao meu pai o de força e de determinação. Bem-haja a vossa presença!

Ao meu irmão um agradecimento pelo sorriso e boa disposição.

Ao Zé agradeço ter viabilizado este processo, proporcionando todo o tempo necessário e constituindo um suporte essencial para a consecução deste objectivo. Teria sido impossível enfrentar este desafio sem a sua paciência, dedicação, auxílio e presença e, sobretudo, sem a existência de um porto de abrigo que tão bem sabe cuidar.

Ao Gui e ao Simão agradeço o facto de fazerem parte desse mesmo porto de abrigo, proporcionando momentos descontraídos, alegres e agradáveis.

Ao Rodrigo agradeço o seu apoio inocente transmitido tão-somente pela sua presença e sorriso, bálsamo de alguns momentos, luz de outros tantos mais.

*À memória da minha Avó,
Alcina Marques de Castro*

Inovação e *empowerment* em contexto educativo: contribuições de um programa integrado no currículo

Resumo

A Escola insere-se num mundo pós-moderno, de pressões, complexidades, exigências e incertezas. Do esforço de resolução destas exigências, emana o desafio da mudança e da inovação. Assim, as Escolas com condições de responder a tais desafios devem reunir características como flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, colaboração, aperfeiçoamento e auto-análise (Rivas Navarro, 2000). Paralelamente, as exigências decorrentes da sociedade pós-moderna colocam igualmente desafios aos alunos, obrigando-os a desenvolver competências que os preparem para o sucesso e adaptação. Neste movimento de inovação, o papel da Escola e do Professor na educação dos alunos torna-se fundamental. Nas últimas décadas, temos assistido a uma passagem da valorização da aquisição de conteúdos para o desenvolvimento de competências de aprender a aprender. Mais recentemente, esta linha de trabalho assume uma nova abordagem cujo objectivo primordial é a formação de *effective learners* com características específicas como curiosidade, questionamento, resiliência, flexibilidade, imaginação, capacidade crítica, metódica e reflexiva, num espírito colaborativo mas, ao mesmo tempo, independente (Claxton, 2002). É neste contexto que se inscreve o Programa *Aprender a Aprender.2011* desenhado no âmbito desta nova abordagem de *empowerment*, integrado no currículo uma vez que foi implementado na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado e dirigido a alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Na avaliação do programa foram implicados 49 alunos de duas turmas do 7º ano de escolaridade de uma escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico com Ensino Secundário do norte de Portugal. Como instrumentos de avaliação utilizou-se Inventário de Estratégias de Estudo (Leal & Almeida, 1993), Listagem de causas de insucesso escolar, Avaliação do contributo do programa para a redução das causas do insucesso escolar e Ficha socio-demográfica e escolar. Os resultados da avaliação apontam para: (1) diferenças estatisticamente significativas entre o início e o fim do programa, quer em termos globais ($t=2,439$, $g=48$, $p=0,018$), quer ao nível de estratégias de estudo específicas (*Planeamento de actividades de estudo* - $t=2,728$, $g=48$, $p=0,009$); (2) diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas em termos de estratégias específicas de estudo (*Motivação* - $t=-1,005$, $g=47$, $p=0,320$; e *Organização da informação* - $t=-0,546$, $g=47$, $p=0,588$); (3) diferenças estatisticamente significativas entre os alunos com e sem retenções em termos globais e específicos (IEE - $t=2,319$, $g=15$, $p=0,035$; e *Planificação de actividades de estudo* - $t=2,565$, $g=15$, $p=0,020$); (4) redução da principal causa de insucesso escolar identificada pelos alunos; e (5) 70% dos alunos considera que o programa contribuiu para a redução das causas de insucesso. Perante os resultados apresentados, parece-nos útil e pertinente a implementação de programas deste tipo, justificando plenamente o seu objectivo, isto é, capacitar e empoderar o aluno no sentido de progressivamente assumir o controlo sobre o que aprende, o modo como aprende e a finalidade com que aprende.

Palavras-Chave: Programa de estratégias de estudo, Ensino Básico, Inovação Educacional, Avaliação de Programas

Innovation and empowerment in educational context: contributions of a program integrated in the curriculum

Abstract

School is part of a post modern world with pressures and complexities, demands and uncertainties. The challenge of change and innovation emanates from the effort to deal with these demands. In order to deal with this demanding world, schools must meet characteristics such as flexibility, adaptability, creativity, collaboration, improvement and self-analysis (Rivas Navarro, 2000). In addition, the requirements arising from the post-modern society also pose challenges to the students, forcing them to develop skills that prepare them for success and adaptation. In this innovation movement the role of teachers and schools is essential. In recent decades we have seen a shift from the acquisition of content for the development of learning skills. More recently, this line of work takes on a new approach whose primary objective is the formation of effective learners with specific characteristics such as curiosity, questioning, resilience, flexibility, imagination and critical, methodical and reflective capacity, in a collaborative spirit but at the same time independent (Claxton, 2002). In this context emerged the *Learning to Learn. 2011* program designed within the framework of this new approach to empowerment, integrated in the curriculum since it was implemented in *Estudo Acompanhado*, monitoring and guiding the students of the *3ºciclo do Ensino Básico* (Year 7 to Year 9). The evaluation of the program involved 49 students from two classes of year 7 from a school of the north of Portugal. The instruments of evaluation used were *Inventário de Estratégias de Estudo* (Leal & Almeida, 1993), *Listagem de causas de insucesso escolar*, *Avaliação do contributo do programa para a redução das causas do insucesso escolar e Ficha socio-demográfica e escolar*. The results of the evaluation show : (1) statistically significant differences between the beginning and the end of the program, either in global terms ($t=2.439$, $df=48$, $p=0.018$), as in terms of specific study strategies (*Planning study activities* - $t = 2.728$, $df = 48$, $p = 0.009$), (2) statistically significant differences between boys and girls in terms of specific study strategies (*Motivation* - $t = -1.005$, $df = 47$, $p = 0.320$, and *Information organization* - $t = -0.546$, $df = 47$, $p = 0.588$), (3) statistically significant differences between students with and without failure overall and specific (IEE score - $t = 2.319$, $df = 15$, $p = 0.035$, and *Planning study activities* - $t = 2.565$, $df = 15$, $p = 0.020$), (4) decrease of the main cause of failure identified by school students; and (5) 70% of students considered the program has contributed to reduce the causes of failure. Considering the results presented, the implementation of such programs seems useful and appropriate, fully justifying its purpose, that is, enable and empower the student in order to progressively take control over what he learns, how he learns and the purpose of learning.

Keywords: Study strategies / Thinking Skills Programs, Basic Education, Educational Innovation, Programs Evaluation

INTRODUÇÃO

A presente dissertação inscreve-se no âmbito da inovação e mudança educacional, aqui assumida como uma acção intencional exercida sobre a instituição escolar, no sentido de incorporar algo de novo, cujo resultado constitui uma mudança eficiente nas inerentes estruturas, melhorando os efeitos no sentido de se alcançar os objectivos educativos (Rivas Navarro, 2000). Ao mesmo tempo, debruça-se sobre um aspecto do exercício da profissionalidade docente frequentemente negligenciado ou desvalorizado, isto é, a responsabilidade do Professor no desenvolvimento de estratégias de estudo nos alunos com que trabalha. Dito de outro modo, no contexto do Sistema Educativo português, o Professor para além de ensinar conteúdos específicos de uma área disciplinar, tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento no aluno de competências/estratégias que potenciem a sua aprendizagem ao longo do percurso escolar, as designadas estratégias de estudo. A literatura no domínio da psicologia e da educação tem sido muito profícua nesta área, existindo desde há vários anos trabalhos sistemáticos neste domínio. Genericamente, e no âmbito deste trabalho, assumimos o conceito de estratégias de estudo como acções deliberadas que os alunos concretizam com a finalidade de atingir objectivos específicos de aprendizagem, sendo idealmente utilizadas de forma selectiva e flexível de acordo com a tarefa a realizar, estando progressivamente mais capazes e “empoderados” para assumir o controlo da aprendizagem (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007). O desenvolvimento deste tipo de competências nos alunos é de tal forma nuclear para o Sistema Educativo português, que na estrutura curricular do Ensino Básico o Estado Português consagrou um espaço disciplinar não curricular próprio – Área de Estudo Acompanhado que integra a componente lectiva do serviço docente. É neste contexto conceptual e legislativo que se enquadra o nosso interesse de investigação, isto é, compreender de que forma um programa de estratégias de estudo, pode criar condições para a mudança e inovação em contexto educativo, especificamente no sentido de promover o *empowerment* dos alunos, e deste modo contribuir para o sucesso escolar e a melhoria das condições de aprendizagem.

No presente trabalho pretendemos apresentar um programa de estratégias de estudo especificamente desenhado e implementado na Área de

Estudo Acompanhado, assim como os resultados da sua avaliação. Este programa, desenhado no âmbito de uma nova abordagem de *empowerment* (Claxton, 2002), é integrado no currículo, mais especificamente na área curricular não-disciplinar de Estudo Acompanhado e dirigido a alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Face aos resultados apresentados serão discutidas as implicações para a inovação em termos organizacionais, escolares, educativos e pedagógicos. Aspirou-se, assim, à promoção do aluno auto-regulado, responsável pela sua própria aprendizagem, reduzindo dificuldades no processamento de informação em diversas áreas do saber. A finalidade primordial prendeu-se com a necessidade de consciencializar e responsabilizar os alunos pelo seu próprio e mais adequado processo de aprendizagem, conhecendo e adoptando as estratégias mais eficazes, melhorando níveis de realização, minimizando dificuldades no planeamento e na realização das tarefas. Desta forma, este programa pretendeu contribuir, através de um conjunto de estratégias e actividades, para a consecução das finalidades acima apresentadas, visando colmatar problemas reais dos alunos, empoderando-os para a sua resolução. Partindo da metáfora do nosso cérebro enquanto um músculo que deve e pode ser exercitado e associando, ainda, o facto de que é possível aprender a aprender, surge a implementação de um programa que visa consciencializar os alunos das suas próprias competências de aprendizagem e da necessidade de melhorá-las, tornando-os capazes de reconhecer hábitos de estudo, atitudes e posturas conducentes ao sucesso escolar. Não pretendemos a mera transmissão de técnicas e/ou métodos doutrinários comumente associados e dirigidos a alunos com dificuldades de aprendizagem. Mais do que isso, este programa pretendeu ultrapassar o treino de competências e estratégias, investindo antes na promoção de atitudes, valores e do reconhecimento da utilidade de fortalecer o próprio poder da aprendizagem, conforme uma nova abordagem denominada *Building Learning Power* (Claxton, 2002).

Do ponto de vista do desenho da avaliação do programa e, conseqüentemente em termos de estrutura, a presente dissertação assume o formato subjacente à natureza do trabalho desenvolvido, ou seja, avaliação de um programa. Neste sentido, os termos metodológicos

utilizados afastam-se do “linguajar” técnico específico da investigação para assumir a tecnicidade característica da avaliação de programas. Importa salientar que a avaliação de programas se organizou e desenvolveu em paralelo com a investigação e, nesse sentido existe, muita sobreposição entre estes dois universos, no entanto a avaliação de programas ocupa um território único que lhe consagra a sua especificidade (Mertens, 2005). Ou seja, a avaliação de programas “is the use of social research methods to systematically investigate the effectiveness of social intervention programs in ways that are adapted to their political and organizational environments and are designed to inform social action to improve social conditions.” (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004, p. 16). Assim, a avaliação de programas recorre aos métodos de investigação para estudar, avaliar e melhorar programas, incluindo programas educativos e sociais, aqui assumidos como distintos em termos de domínio mas comuns na sua essência, isto é, programas desenhados para beneficiar/melhorar/potenciar a condição humana, criando assim condições para a mudança, a melhoria e a inovação (pessoal, educacional, social). A este propósito importa ainda clarificar que o presente trabalho assume um formato de “evaluation research” (Ellis, 2005, p.30), isto é, na linha da conceptualização da investigação educacional proposta por Ellis (2005), o trabalho aqui apresentado assume o formato de investigação avaliativa aplicada a programas desenvolvidos em contexto educativo com vista a reunir evidências sobre a eficácia, impacto ou efeito dos mesmos para assim sustentar o processo de inovação.

Estruturalmente o nosso trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos: Capítulo 1 – Revisão da literatura; Capítulo 2 – *Aprender a Aprender. 2011: Desenho & Implementação*; Capítulo 3 – Avaliação do programa *Aprender a Aprender. 2011*; e Capítulo 4 – Discussão de resultados & Considerações finais. O primeiro capítulo aborda e sistematiza o quadro conceptual e empírico nos domínios que sustentam o nosso trabalho. Começamos por apresentar uma leitura sobre a inovação e mudança educacional e respectivos pressupostos teóricos (Hargreaves, 1999; Rivas Navarro, 2000; Fullan, 2000), para depois enquadrarmos do

ponto de vista legislativo a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. Seguidamente abordamos o conceito e enquadramento teórico de estratégias de estudo, apresentando diferentes concepções e quadros teóricos que têm suportado o trabalho neste domínio. Ainda neste primeiro capítulo analisamos a grande diversidade de programas de estratégias de estudo para a seguir analisar o surgimento mais recente de programas que se baseiam em modelos teóricos focalizados na capacitação dos alunos para o exercício da cidadania. Destacamos a proposta liderada por Claxton (2002; 2004; 2005) que assume a intervenção neste domínio numa perspectiva de *empowerment* baseada na abordagem *Building Learning Power*.

O segundo capítulo é consagrado à apresentação e descrição do programa “Aprender a Aprender. 2011”, e respectiva implementação. Realçamos o facto do programa desenvolvido organizar-se em duas fases: a primeira, sobre a qual incidem os resultados aqui apresentados, constituída por 18 sessões, organizadas em sete módulos, com a duração de 90 minutos cada, ocorrendo semanalmente, entre Outubro e Março; e a segunda que decorreu até ao final do ano lectivo de 2010/11.

No terceiro capítulo apresentamos o desenho da avaliação do programa, sendo detalhado os implicados na avaliação, instrumentos e procedimentos de avaliação, estratégias analíticas e os resultados da avaliação.

Por fim, o quarto capítulo é dedicado à discussão dos resultados à luz da teoria e investigação no domínio, apresentando-se conclusões e implicações para a investigação e prática numa perspectiva de *empowerment* e inovação.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

Ao longo do presente capítulo abordaremos o conceito e quadros conceptuais subjacentes à inovação educacional, o enquadramento legislativo da área curricular não disciplinar Estudo Acompanhado, bem como a sua definição e finalidades. Posteriormente analisamos o conceito de estratégias de estudo, os modelos teóricos que têm estruturado os programas de estratégias de estudo, para depois analisar alguns dos programas implementados a nível nacional e internacional e respectivos resultados.

1. Inovação Educacional: a área curricular não-disciplinar de estudo acompanhado

O mundo de hoje é, por si, só indutor de mudanças constantes. A escola não é excepção a esta influência e à necessidade de introduzir algo de novo no seu espaço. É possível, aliás, enumerar um conjunto de factores nos nossos dias que nos conduzem à inovação como o célere desenvolvimento do conhecimento científico e as crescentes aspirações, exigências e participações sociais. A escola insere-se num mundo actual, pós-moderno, de pressões, complexidades, exigências e incertezas geradores de confrontos. Do esforço de resolução destes confrontos, emana o desafio da mudança (Hargreaves, 1999).

O desejo de inovar e fazer melhor é, certamente, um princípio valioso na procura de estratégias para minorar o insucesso escolar. Na actualidade Rivas Navarro (2000) define a inovação como uma acção intencional exercida sobre a instituição escolar, no sentido de incorporar algo de novo, cujo resultado constitui uma mudança eficiente nas inerentes estruturas, melhorando os efeitos no sentido de se alcançar os objectivos educativos. Isto é, pressupõe-se que a inovação introduz algum tipo de mudança através de uma intervenção deliberada, constituindo um processo. A palavra “inovação” deriva do termo latino *innovatio* que se refere à criação de algo novo, como uma ideia ou um método, que se distingue de padrões anteriores, constituindo a acção de inovar, sendo igualmente o resultado dessa mesma acção, com a incorporação de algo de novo na instituição escolar, num processo mais ou menos intenso e prolongado (Rivas Navarro, 2000). Da mesma forma, Fullan (2000) reafirma a

ideia de que a inovação é antes um processo, mais que um acontecimento e Rivas Navarro (2000) reitera, referindo que inovação não é um acto, mas sim um processo.

Dentro deste processo existem actores e agentes de inovação. Hargreaves (1999) destaca que, neste processo de inovação, os professores constituem a chave dessa mesma mudança, daí a necessidade de serem ouvidos face a teorias, investigações e estratégias políticas que visem essa área. Rivas Navarro (2000) refere-se a esta questão, identificando os professores como “(...) actores de la innovación (...) llevan a cabo propiamente la real y directa actividad innovadora.” (p. 25, 26). Assim, a inovação numa instituição escolar está intimamente ligada àqueles sujeitos, afectando directamente as suas atitudes e desempenho.

Levando em consideração este último aspecto, a forma como os docentes desenvolvem a sua prática profissional é essencial no processo inerente à inovação, que está associado à ideia de transformação/modificação de atitudes, comportamentos, procedimentos, ideias e acção. Rivas Navarro (2000) enumera três estratégias básicas da inovação educativa: (1) as que se centram na instituição escolar, (2) as que utilizam o conhecimento nos projectos inovadores e (3) as que se centram em processos inovadores através da formação profissional dos docentes. A primeira estratégia implica um processo de auto-análise da instituição, num processo de investigação-acção cooperativo. A segunda estratégia baseia-se no próprio conhecimento e experiência pedagógica proveniente dos professores da instituição escolar e de artigos científicos, revistas especializadas e livros científicos. O resultado da partilha do conhecimento de vários professores em conjunto com experiências ocorridas em outras escolas e aliado a fontes de investigação pedagógica difundidas por bibliografia da especialidade funcionam como uma teia de acções inovadoras. A terceira estratégia diz respeito ao enriquecimento do próprio pensamento pedagógico do professor e à melhoria das suas competências didácticas de acordo com a mudança social, científica e tecnológica, no sentido de responder aos problemas escolares e às exigências sociais extremamente intensificadas nos últimos anos.

Esta crescente força sucessiva e intensa de mudanças dos últimos cinquenta anos, tornou evidente que as escolas já não eram mais capazes de

preparar as pessoas como no passado, porque a sociedade para as quais tinham sido desenhadas já não existia, pelo menos da mesma maneira. O número de alunos tinha aumentado, dentro das escolas. O estatuto social dos professores, cujo número aumentava, tinha começado a diminuir. Os alunos deixaram de ser aqueles grupos homogêneos, vindos da mesma vizinhança. As escolas foram adquirindo novas, mas menos nobres, funções, como a de serem armazéns onde os alunos esperavam, cada vez mais tempo, primeiro pelos pais, depois pela sua vez de baterem à porta do mercado de trabalho. E, para complicar ainda mais as coisas, as escolas deixaram de ser suficientemente grandes para conter todo o conhecimento e informação relevantes. Para não mencionar o fosso cultural entre a sociedade e as escolas, de que nos alerta Hargreaves (1999). Em muitos sentidos, as escolas continuam a ser instituições modernas (e, em certos casos, até pré-modernas), que se vêem obrigadas a operar num mundo pós-moderno complexo. À medida que o tempo passa, o hiato entre o mundo da escola e o que existe para além dela está a tornar-se cada vez mais óbvio, sendo a natureza anacrónica da escola cada vez mais evidente (Hargreaves, 1999).

É indubitável que uma nova sociedade, em que a importância das manufacturas está a ser substituída pela importância da informação, está a sobrepor-se à sociedade industrial. Também é evidente que a produção de conteúdos não necessita da mesma estrutura industrial que vem modelando as escolas ao longo dos últimos duzentos anos. O actual período de transição que vivemos, designado, entre outras denominações, por pós-modernidade, deve-se a factores como: (1) globalização da actividade económica, (2) relações políticas, (3) informação, (4) comunicações e (5) tecnologia existindo, conseqüentemente, influências em termos de ensino. No fundo, este fenómeno amplamente mencionado na actualidade, a globalização, muda a perspectiva que temos do mundo a todos os níveis, e muito para além da questão meramente económica (Giddens, 2009).

Relacionado com o factor da actividade económica surge a economia flexível, mais vocacionada para o conhecimento e informação. No contexto actual a educação assenta num mundo de verdades incertas, provisórias, complexas e questionáveis, levando à elaboração de um currículo com características semelhantes, num ensino focalizado no trabalho de construção

de conhecimento, da cooperação, da auto-disciplina e do domínio de novas tecnologias com espaço para análise e crítica.

A tentativa modernista de criar “escolas eficazes” deu antes lugar ao processo de “aperfeiçoamento das escolas”, valorizando-se não o produto final, mas o processo. Segundo Hargreaves (1999), as novas organizações com condições de prosperar na era pós-moderna reúnem um conjunto de características como flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, colaboração, aperfeiçoamento, auto-análise, passíveis de serem aplicáveis à estrutura escolar. Parece-nos serem estas as características que delimitam um percurso inovador onde gostávamos de inserir o projecto que desenvolvemos.

É de salientar o facto de ser altamente limitativo condicionar o termo “inovação” apenas e só ao campo restrito da tecnologia, alargando-se o seu uso a outros âmbitos como cultura, actividade humana e ciências sociais onde se inclui a educação (Rivas Navarro, 2000). As experiências educacionais inovadoras são aquelas que introduzem algum tipo de mudança numa determinada cultura e/ou prática escolar, através de uma intervenção intencional. Neste sentido, constitui-se como condição essencial a intencionalidade da mudança.

A evolução e, respectivos processos de mudança subjacentes ao ensino em Portugal, são compreendidos por Barroso (2003) em função de quatro grandes ciclos temporais: (1) revolução, (2) normalização, (3) reforma e (4) descontentamento. Do primeiro ciclo (revolução) o balanço que é feito, em termos educativos, varia. Por um lado evidencia-se o lado positivo das conquistas revolucionárias que deram voz à escola e seus agentes, por outro sublinha-se a ingovernabilidade e o carácter voluntarista, casuístico e nefasto das mudanças. O período de normalização surge já com a aprovação da Constituição e prolonga-se até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, pretendendo-se nesta fase recuperar o poder e o controlo do Estado e sua administração sobre a educação. O terceiro ciclo estende-se de 1986 até final do séc. XX e prende-se genericamente com a modernização educativa através do Programa de Desenvolvimento Educativo em Portugal (PRODEP). O início do séc XXI apresenta um novo ciclo traduzido por um descontentamento generalizado, sendo significativo neste novo período a passagem de um sentimento de “crise de problemas” para o de uma “crise de

soluções” (Barroso, 2003). Desta forma, e no âmbito da procura de soluções, parece-nos que a criação das novas áreas “não disciplinares”, procurou inovar no nosso sistema educativo com um plano de estudos já não apenas baseado exclusivamente em sequências de disciplinas, conforme as palavras de Abrantes (2001) “(...) as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos. (...) a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo” (p. 36).

Neste âmbito, o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro estabelece as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, sendo estas últimas designadas por — Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Interessou-nos, para este projecto em concreto, a finalidade da área de Estudo Acompanhado, que segundo o diploma referido, é definida como “a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Artigo 5º, ponto 3, alínea b). No mesmo Decreto-Lei é salientado a “existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (Artigo 3º, alínea c). Desde este momento de introdução das referidas áreas curriculares não disciplinares surgiram diversas questões em contexto escolar, especificamente entre professores e alunos, que pretendiam dar resposta ao tipo de actividades a executar. Como é exemplificativa a seguintes: Que competências a desenvolver e como enquadrar esta nova área no currículo escolar? A este propósito é de destacar que Abrantes (2002) realça estas novas áreas como uma forma de colmatar “deficiências crónicas do nosso sistema” que passam por um plano de estudo exaustivo, consubstanciado numa série de disciplinas e respectivos professores, não existindo uma linha condutora entre os diferentes saberes. O que se pretende não é mais um elemento de fragmentação disciplinar, mas antes um espaço integrador dos

diversos saberes. De acordo com este autor “a designação, adoptada pelo Decreto-Lei, de ‘áreas curriculares não disciplinares’ procura salientar que elas fazem parte integrante do currículo obrigatório para todos os alunos, mas não são ‘disciplinares’ no sentido em que não fazem parte da definição prévia de um programa ou de um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma dada disciplina ou grupo de disciplinas. Para além do carácter não disciplinar, estas áreas assumem uma dimensão transversal e integradora: são transversais no sentido em que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo; são integradoras porque se constituem como espaços de integração de saberes diversos” (Abrantes, 2002, p.11). A posição de Abrantes parece-nos esclarecedora na medida em que situa claramente o lugar e função da área curricular não-disciplinar de Estudo Acompanhado no currículo e educação dos alunos. Não deve ser relevada para um estatuto secundário no âmbito do currículo da educação básica, uma vez que é parte integrante do mesmo, com carácter obrigatório. Além disso, pode assumir-se como “a cola” que liga e articula as diferentes disciplinas do currículo pela sua dimensão transversal, isto é, pelas competências que pode potenciar nos alunos o seu contributo para o sucesso escolar é significativo. Por outro lado, este autor salienta claramente o seu carácter não curricular, o que pressupõe a sua não “contaminação” com conteúdos curriculares de outras disciplinas.

Neste contexto, pensamos ser importante o distanciamento da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado em relação à sua disciplinarização, tendo em conta que se torna mais frutífero integrar naquele espaço competências de aprendizagem que constituam uma base fundamental que permita lidar com as diferentes disciplinas: “o Estudo Acompanhado não é uma nova disciplina, com outra matéria ou outros métodos, mas sim uma área transversal, a desenvolver em articulação com as restantes e tirando o maior partido da ‘liberdade’ de actuação de professores e alunos, no sentido da diferenciação de práticas de acordo com as diferenças entre os alunos, o seu grau de autonomia, a sua evolução. (...) o Estudo Acompanhado não é um espaço para ensinar técnicas de estudo descontextualizadas das disciplinas” (Abrantes, 2002, p.13). Trata-se, desta forma, de criar um espaço que permita estabelecer pontes entre os diferentes saberes, desenvolvendo-se

competências para posteriormente transferir para as áreas disciplinares enraizadas no currículo e não conteúdos curriculares. Assim, esta deve ser um espaço de “experimentação”, no sentido de ensaio e aprendizagem, onde o aluno tem liberdade para este processo, uma vez que a dimensão avaliativa não é tão acentuada e central como nas áreas disciplinares.

O Despacho n.º 19308/2008 traça directrizes concretas para o eficaz cumprimento dos objectivos e das finalidades que presidiram à criação das Áreas Curriculares Não Disciplinares. Transcrevemos seguidamente alguns aspectos que dizem respeito à área de Estudo Acompanhado e relevantes para a contextualização do projecto que propomos:

1 — (...)

2 — (...)

3 — (...)

4 — (...)

5 — *O tempo atribuído ao Estudo Acompanhado deve ser utilizado parcialmente pelas escolas para apoio aos projectos em curso, designadamente:*

a) (...)

b) (...)

c) *Realização de actividades no âmbito dos planos de recuperação, desenvolvimento e de acompanhamento dos alunos (cf. o despacho normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro);*

6 — (...)

7 — *Tendo em conta a diversidade de experiências vividas nas escolas e atendendo à sua importância para a promoção da melhoria das aprendizagens, a área de estudo acompanhado pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades:*

a) *Desenvolvimento de planos individuais de trabalho e estratégias de pedagogia diferenciada de modo a estimular alunos com diferentes capacidades;*

b) *Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;*

c) *Actividades de compensação e de recuperação;*

8 — *A área de estudo acompanhado deve ser planeada, desenvolvida e avaliada, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação e envolvendo igualmente os pais ou encarregados de educação e os alunos.*

A implementação de Estudo Acompanhado no currículo escolar protagonizou, desde início, a premonição de melhorias de resultados escolares “o actual investimento nesta área poderá representar também um investimento num futuro de maior qualidade para a educação escolar.” (*Despacho normativo n.º 50/2005*)

2. Estratégias de Estudo: conceito(s) e enquadramento teórico

Parece-nos claro, na legislação, a existência de uma valorização do “saber aprender” que pode contribuir para uma aprendizagem bem sucedida, implicando o domínio de estratégias de aprendizagem. Conforme consta no Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa (2001), o termo estratégia refere-se a um “conjunto de acções consideradas como meios importantes para a consecução de alguma coisa” (p. 1595). Na definição apresentada parece-nos relevante a ênfase na dimensão utilitária da estratégia, ou seja, a estratégia como o meio ou processo mais adequado para a concretização de uma finalidade. Já no âmbito das áreas científicas que se têm debruçado sobre esta temática é possível encontrar uma diversidade de definições de estratégias de estudo. Neste sentido, Silva e Sá (1997) definem estratégias de aprendizagem como processos conscientes delineados pelos estudantes para atingirem objectivos de aprendizagem e, a um nível mais específico, como qualquer procedimento adoptado para a realização de uma determinada tarefa. Já Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) definem estratégias de aprendizagem como acções deliberadas que os alunos concretizam com a finalidade de atingir objectivos específicos de aprendizagem, sendo utilizadas de forma selectiva e flexível de acordo com a tarefa a realizar. Analisando comparativamente as duas definições, separadas por uma década, parece-nos que ambas partilham a concepção do papel activo do aluno. Isto é, quer Silva e

Sá (1997), quer Rosário e colaboradores (2006) assumem que é o aluno a, de um modo deliberado e intencional, activar estes processos. Por outro lado, as duas definições salientam a dimensão específica, ou seja, as estratégias de estudo são referidas a âmbitos ou conteúdos concretos. No entanto, a definição de Rosário e colaboradores (2006) inova face à primeira, na medida em que salienta o lugar do uso selectivo e flexível destas estratégias, conferindo, em nosso entender, uma dimensão mais activa, dinâmica e individualizada deste processo.

O interesse pelo estudo da aplicação destas estratégias suscitou o aparecimento de um novo domínio de investigação: a metacognição. Etimologicamente a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio acto de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece. Este conceito foi introduzido por Flavell (1987), como qualquer forma de monitorização do sistema cognitivo ou emocional. Flavell (1987) distingue dois domínios metacognitivos: (1) o conhecimento metacognitivo e (2) a experiência metacognitiva. O conhecimento metacognitivo está relacionado com o conhecimento que o indivíduo construiu sobre si próprio e sobre variáveis e factores que influenciam o curso e os resultados das acções psicológicas. Este conhecimento abrange três categorias de variáveis ou factores relacionados com (1) o sujeito, (2) a tarefa e (3) a estratégia: As variáveis pessoais referem-se aos conhecimentos e crenças sobre o ser humano: conhecimentos sobre as diferenças intra-individuais, interindividuais e universais. Já as variáveis da tarefa dizem respeito à informação disponível para a realização das tarefas como é o caso das exigências ou objectivos da tarefa que influenciam a actividade cognitiva subsequente. As variáveis da estratégia integram as informações sobre meios, processos e acções que permitem ao indivíduo atingir os seus objectivos de forma mais eficaz numa determinada tarefa cognitiva. Estes três tipos de variáveis interagem, influenciando significativamente a capacidade metacognitiva. O segundo domínio, relativo às experiências metacognitivas, refere-se às experiências conscientes, cognitivas ou afectivas, relacionadas com a tarefa cognitiva como, por exemplo, reler uma passagem do texto para melhorar a compreensão do mesmo.

Conhecimento e experiências metacognitivas desenvolvem-se à medida que ocorre o desenvolvimento cognitivo, possibilitando o aparecimento de novas operações cognitivas como acontece na adolescência aquando do surgimento do pensamento hipotético-dedutivo que abre novas alternativas às possibilidades de planear uma actividade, permitindo considerar diferentes meios cognitivos ou estratégias para atingir um objectivo.

Perante a perspectiva de Flavell (1987) é possível potenciar o desenvolvimento de determinadas competências, durante a escolaridade, permitindo um crescente domínio sobre as tarefas, propiciando experiências metacognitivas. Este mesmo domínio e, inerente ocorrência de experiências cognitivas, possibilitam que exista uma consciencialização das dificuldades na realização das tarefas e, sobretudo, a identificação de meios no sentido de as superar.

Arends (2008) refere-se à aprendizagem baseada em problemas (designada por ABP) por oposição à aprendizagem mais tradicional com base em modelos expositivos ou de instrução directa. A ABP enfatiza o processo de resolução de problemas através da pesquisa e do diálogo, proporcionando o “aprender a aprender”, isto é, desenvolvendo competências de pensamento e de resolução de problemas, tornando os alunos mais independentes e autónomos. De acordo com Arends (2008) existem outras designações para este modelo de instrução como instrução baseada em projectos, aprendizagem autêntica ou instrução ancorada, englobando todas elas a promoção de uma atitude de questionamento, pesquisa e conseqüente crescimento intelectual, com base numa estrutura de apoio. Assim, com base nesta perspectiva de aprendizagem, não se pretende que os professores transmitam grandes quantidades de informação aos alunos, mas antes que eles investiguem e pesquisem problemas reais e significativos com três objectivos centrais: (1) desenvolver competências de pesquisa e de resolução de problemas; (2) adquirir comportamentos e competências sociais associados a papéis de adulto (encorajando a observação e o diálogo com os outros para que o aluno assuma gradualmente o papel que observou: cientista, professor, historiador, etc); e (3) fomentar competências para a aprendizagem independente. São estes três objectivos que se distinguem como essenciais no âmbito deste projecto que visa contribuir para uma maior auto-regulação da aprendizagem dos alunos.

O suporte teórico para a ABP tem a sua origem na psicologia cognitiva, isto é, nos processos cognitivos do indivíduo enquanto envolvido numa determinada tarefa, mais do que no seu comportamento. Contudo, conduzir os alunos para um percurso de pensamento e resolução de problemas não se traduz como elemento novo em educação. Da Grécia antiga sabemos que Sócrates adoptava sempre o diálogo, iniciando uma conversação, fazendo perguntas e obtendo dessa forma opiniões do interlocutor, que ele aparentemente aceitava. Depois, por meio de um interrogatório hábil, desenvolvia as opiniões originais da pessoa arguida, mostrando a tolice e os absurdos das opiniões superficiais e levando o presumido possuidor da sabedoria a desconcertar-se face às consequências contraditórias ou absurdas das suas opiniões originais e a confessar o seu erro ou a sua incapacidade para alcançar uma conclusão satisfatória. Seguidamente, continuando a sua argumentação, e partindo da opinião primitiva do interlocutor, desenvolvia a verdade completa. Sócrates deu a esta última parte a designação de **maieutica** - a arte de fazer nascer as ideias. Ele nada ensinava, apenas ajudava as pessoas a tirarem de si mesmas opiniões pessoais e limpas de falsos valores, pois o verdadeiro conhecimento tem de vir de dentro, de acordo com a consciência (Durozoi & Roussel, 2009).

Idealmente, a maiêutica seria a arte observável neste projecto. Para Sócrates e, posteriormente, Platão, pouco progresso mental se obtinha do simples facto de ministrar conhecimentos. Aos métodos populares dos sofistas, que almejavam disseminar informações por meio de prestações formais, estes dois filósofos opuseram o método dialéctico ou de conversação. O objectivo desse método era gerar o *poder* de pensar. O seu alvo era formar espíritos capazes de tirar conclusões, de formular a verdade por si mesmos, em vez de dar-lhes conclusões já elaboradas. Desta forma, a educação tem por objectivo imediato o desenvolvimento da capacidade de pensar, não apenas ministrar conhecimentos (Durozoi & Roussel, 2009).

Nas correntes mais consideradas da psicologia, Piaget (1963) e Vygotsky (1978) sustentam, através da perspectiva cognitiva-construtivista, a aprendizagem baseada em problemas, evidenciando que o conhecimento não é estático, implicando a sua construção um envolvimento activo no processo (Arends, 2008). Ambos os autores referidos acreditavam no desenvolvimento

cognitivo como fruto do confronto com situações novas e estranhas ao indivíduo e, conseqüente esforço de resolução das mesmas. Segundo a perspectiva contextual do desenvolvimento humano de Vygotsky (1978), o contexto sociocultural tem um impacto importante, afectando esse mesmo desenvolvimento. Surgem pois, desta teoria, implicações no âmbito da educação já que perspectiva a interacção social com os adultos como o principal factor da aprendizagem de um indivíduo (Papalia, 2001). E é precisamente no conceito mais conhecido de Vygotsky (1978), a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que encontramos lógica e pertinência no ensinar a aprender. Este termo foi utilizado pelo psicólogo russo para designar o nível em que a criança quase realiza uma determinada tarefa por si só, já sem auxílio de um adulto (pais, professores...), momento em que deve ser retirado o apoio, mais conhecido pelo termo “andaime”, que até então constituiu um suporte essencial. Desta forma, “com desafios e assistência adequados por parte dos professores ou de pares mais capazes, os alunos são impulsionados em direcção à zona proximal de desenvolvimento, onde tem lugar a aprendizagem de novos conhecimentos.” (Arends, 2008, p.386).

Na actualidade, estudos mais recentes recomendam a promoção de alunos auto-regulados que autónoma e activamente conduzem a sua aprendizagem, aplicando estratégias específicas no seu processo de estudo, reconhecendo a proficuidade ou não das mesmas, alterando-as quando necessário (Puustinen & Pulkkinen, 2001; Zimmerman, 2000).

O termo “auto-regulação” insere-se no âmbito do estudo e da investigação em torno de estratégias de aprendizagem, metacognição, objectivos de aprendizagem e motivação dos alunos, destacando a acção destes como um requisito para aprender (Rosário *et al.*, 2006). Um aluno auto-regulado caracteriza-se por um aprendiz activo que gere de forma eficaz o seu próprio processo de aprendizagem, aplicando estratégias, monitorizando a sua realização e analisando os seus resultados (Zimmerman, 2000). Não se tratando de um processo inato, pensamos que a escola pode exercer uma acção fundamental no sentido de promover um processo de ensino-aprendizagem potenciador de estratégias e procedimentos auto-regulatórios, proporcionando espaços e momentos de reflexão e acção sobre estratégias e metodologias eficazes e adaptáveis a diferentes situações. Segundo

Zimmerman (2002), um aluno auto-regulado não é apenas conhecedor de uma série de estratégias ou métodos, mas é, para além disso, capaz de seleccionar e gerir esses recursos de acordo com o contexto com que se depara a determinado momento. A questão que, por vezes, a prática docente levanta é a de que, os maus resultados ou insucessos escolares possam estar relacionados com o comumente designado “não saber estudar”. Capacitar os alunos, habilitá-los no sentido de traçarem o seu rumo de desempenho escolar e equipá-los com ferramentas para o efeito, é um dos desafios da escola actual.

Existem, na pós-modernidade do século XXI, motivos que justificam esta aposta na aprendizagem cujo processo deve ser “aprendido”, dada a celeridade do conhecimento e a necessidade de agir em conformidade, com rapidez e agilidade. “Aprender a aprender é o companheiro inseparável da própria aprendizagem” (Claxton, 2005, p.18), facultando aos alunos a capacidade de agir face a qualquer necessidade ou nova situação, no fundo “quando sabemos quando, como e o que fazer quando não sabemos o que fazer” (Claxton, 2005, p.19). Termos como inovadores e inventivos constituem características importantes para os nossos alunos, dado que estão inseridos numa sociedade mais complexa e exigente, sendo, por isso, necessário desenvolver o seu potencial de aprendizagem. É inegável a celeridade do conhecimento no mundo de hoje que exige da nossa parte mentes ágeis e flexíveis, capazes de agir em função do momento.

No domínio das estratégias de estudo podemos identificar duas linhas conceptuais que lhe estão subjacentes. Assim, durante algumas décadas (fim do séc. XX e inícios do XXI), a conceptualização deste construto e a intervenção daí decorrente (programa de estratégias de estudo) encontraram fundamento conceptual nas ditas teorias e modelos clássicos de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, como é o caso da Teoria Cognitiva de estádios de Piaget (1896-1980), ou a Teoria Sociocultural de Vygotsky (1896-1934), ou ainda a Teoria do Processamento de informação. No entanto, mais quadros teóricos têm emergido que situam e enquadram quer o conceito quer a natureza da intervenção para o desenvolvimento de estratégias de estudo. No âmbito destas abordagens mais contemporâneas, gostaríamos de enfatizar a proposta de Claxton (2002) que, grosso modo, conceptualiza o

desenvolvimento das estratégias de estudo como um meio em si mesmo e não como um fim, no sentido de empoderamento dos alunos.

Este processo de “aprender a aprender” não constitui por si só, um percurso fácil e rápido através do qual o aluno adquire técnicas e competências a esse nível, de forma inequívoca e definitiva. O desenvolvimento dessas competências está relacionado com factores como atitudes, crenças e valores logo, não se trata de um processo veloz, mas antes de uma mudança lenta e progressiva. Também sobre este aspecto Claxton (2004) salienta que uma eventual mudança de um aluno face à aprendizagem não é um procedimento rápido, mas, por outro lado, as escolas e, mais concretamente, as salas de aula, podem desempenhar um papel fundamental enquanto influência sistemática e cumulativa nesse mesmo processo. Este investigador defende mesmo que a forma como os professores falam com os seus alunos sobre a aprendizagem pode influenciar a sua atitude a esse nível, instigando o desenvolvimento da sua competência para o questionamento, para detectar as falhas num raciocínio e para fazer uso produtivo da sua intuição e imaginação. O discurso do professor deve ainda fomentar a ideia de que sentir dificuldades não deve condicionar ou mesmo envergonhar os alunos, mas antes constituir uma interessante forma de reflectir sobre modos de ultrapassar essas mesmas dificuldades, consciencializando a ideia de que é possível “aprender a aprender” (Claxton, 2004).

O pressuposto de que os alunos, por si só, de forma autónoma e pessoal, adquirem, desenvolvem e, posteriormente, generalizam competências de estudo, parece, na actualidade, perfeitamente excluído ou abandonado. O que na realidade se verifica é a necessidade de proporcionar momentos e espaços onde se torne possível o desenvolvimento do que podemos apelidar de “ferramentas de estudo”, fomentando a auto-regulação dos alunos, algo primordial segundo os mais recentes estudos nesta área, conforme indicado por Puustinen e Pulkinen (2001), quando referem como fulcral “the development of self-regulatory skills and the creation of opportunities for life-long learning. Self-regulated learners actively and autonomously guide their own learning and update their knowledge whenever necessary” (p. 269).

Depreende-se das mais recentes teorias e investigação nesta área que a elaboração de um programa que vise a utilização, expansão e optimização das

referidas ferramentas de estudo, deve ter como base princípios e procedimentos que conduzam os alunos no sentido da percepção dos seus próprios processos de aprendizagem, potenciando o espaço de “aprender a aprender”. Desta forma, pensamos que o seu desenvolvimento deve ocorrer, preferencialmente, num ambiente aprazível e motivador, que se distinga da rotina de outros momentos escolares e distante da percepção clara de exposição de mais conteúdos disciplinares. O sucesso escolar deverá passar cada vez mais, não pela quantidade de conhecimento adquirido, mas antes pela capacidade/habilidade de o construir, pondo em prática a teoria que perspectiva o futuro do ensino enquanto “empowerment/strengthening the capacity to learn/powerful learning” (Claxton, 2007; Hargreaves, 2004). Esta perspectiva direcciona-se, pensando e sentindo o mundo de hoje onde é quase que possível colocar um prazo de validade, curto, muito curto por sinal, nos saberes adquiridos, sendo que o “novo” se impõe numa rapidez para a qual devemos preparar as mais jovens gerações. Esta abordagem pode consubstanciar-se numa intervenção específica com esse intuito, ou pode ir mais longe, implicando toda uma mudança dentro das escolas e das salas de aula (Claxton, 2007). Como objectivo primordial pretende-se o que é designado por “effective learners” com características particulares como curiosidade, questionamento, resiliência, flexibilidade, imaginação, capacidade crítica, metódica e reflexiva, num espírito colaborativo, mas ao mesmo tempo independente e com competências de autoavaliação. Claxton (2007) refere-se mesmo à criação de uma “epistemic culture” em termos escolares com especial destaque para um conjunto de mudanças a operacionalizar a vários níveis, a saber: em termos de (1) linguagem, (2) actividades, (3) conteúdos, (4) transparência e (5) progressão. Em termos da linguagem o professor direcciona a atenção do aluno para o seu próprio processo de aprendizagem (“Como fizeste isso?; De que outra forma poderias tê-lo feito?; O que foi mais difícil nessa tarefa? Quem a fez de outra forma?, etc.). Ao nível das actividades o autor destaca a necessidade de as elaborar e seleccionar no sentido de, deliberadamente, colocá-las ao serviço de aumentar e fortalecer a capacidade de “aprender a aprender”, mais do que servir a simples aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de tarefas para o efeito. Os conteúdos devem ser apresentados como aliciantes, constituindo, ao mesmo tempo, um

desafio para os alunos. A transparência é traduzida na necessidade de todo o processo fazer sentido para os alunos que fazem parte dele, não estando à margem do mesmo como meros espectadores, mas percebendo-o e contribuindo para o seu desenvolvimento. Finalmente, a progressão refere-se a “desenhar” todo este processo numa linha ascendente, implicando uma continuidade de procedimentos cada vez mais forte e abrangente.

Na criação desta “epistemic culture”, Claxton (2007) cria duas metáforas interessantes no âmbito deste processo: “split-screen thinking” e “lessons as a gym”. Analisando o sentido de cada uma delas, a primeira diz respeito à forma como os professores devem planear e conduzir as suas aulas, como que se de um ecrã se tratasse, dividido em duas partes: por um lado a transmissão de conteúdos a serem assimilados pelos alunos, por outro lado, o importante contributo de desenvolver a sua capacidade de “aprender a aprender”.

Já a metáfora “lessons as a gym” articula-se com o mesmo conceito de “empowerment”, entendido como treino e persistência do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, como se de um músculo treinável se tratasse. “Building Learning Power” (BLP, Claxton, 2002) é, assim, uma abordagem do ensino que pretende ajudar os alunos a tornarem-se melhores “aprendizes”, contribuindo para a construção de importantes recursos mentais, emocionais, sociais e estratégicos, algo particularmente relevante numa sociedade repleta de mudanças e complexidades. A BLP cultiva hábitos e atitudes que permitem que os alunos enfrentem dificuldades com confiança nas suas capacidades, enfatizando características como: engenhosos, imaginativos, criativos e resilientes. De resto, o foco principal desta teoria são os denominados quatro R’s: “Resilience, Resourcefulness, Reflectiveness, Reciprocity” que conduzem ao melhor desempenho escolar e auto-confiança, implicando mais envolvimento dos alunos no processo e uma preocupação maior com a questão de como é que eles podem ajudar-se a si próprios, dentro desse mesmo processo de aprendizagem. A BLP reforça também o desenvolvimento da aprendizagem cumulativa que implica reflectir sobre aprendizagens anteriores, aplicando-as a novos contextos. As já referidas quatro áreas-chave para BLP podem detalhar-se da seguinte forma: (1) “Resilience”: desenvolver competências no sentido de estar pronto para a aprendizagem gerindo distrações e sendo perseverante; (2) “Resourcefulness”: aprender de formas

diferentes, questionando, confrontando, estabelecendo ligações entre os novos conhecimentos ou novas informações, desenvolvendo a mente, fazendo bom uso dos recursos de raciocínio e construindo argumentos; (3) “Reflectiveness”: desenvolver a estratégia de auto-avaliação no sentido de compreender e avaliar experiências anteriores de aprendizagem para melhorar e progredir no futuro; (4) “Reciprocity”: aprender sozinho e com outros numa rede de interdependência, empatia e colaboração.

Em síntese, a BLP ultrapassa o desempenho académico do indivíduo, não o subestimando, mas focalizando-se antes num processo e não apenas em resultados finais. Perspectiva-se que a aprendizagem implica a aquisição de um conjunto de técnicas e estratégias que podem ser treinadas e desenvolvidas mas, mais do que isso, pode envolver posturas, interesses e valores que devem ser promovidos, conforme anteriormente referimos.

Tivemos já oportunidade de sistematizar os principais quadros teóricos subjacentes ao conceito e à intervenção no âmbito das estratégias de estudo. Quando analisamos a literatura no domínio, especificamente no que se refere a programas de estratégias de estudo, quer a nível nacional quer internacional, podemos constatar que grande parte deles se inscreve no âmbito de teorias/modelos clássicos da aprendizagem e desenvolvimento. Mais recentemente começaram a surgir programas que se baseiam em modelos teóricos focalizados na capacitação dos alunos para o exercício da cidadania. Na revisão da investigação relativa a estes programas e respectivos resultados encontram-se claramente duas linhas: uma dominante na década de 80/90 em que se assistiu a uma verdadeira explosão de programas neste domínio, sendo a literatura neste campo muito rica; e uma segunda linha mais recente em que os programas de estratégias de estudo estão mais focalizados, ou em grupos muito específicos, como por exemplo estudantes do ensino superior ou crianças com Necessidades Educativas Especiais, ou em domínios curriculares específicos, por exemplo programas de estratégias de estudo relativos a matemática, ciências, português.

3. Estratégias de estudo: Programas e resultados

Assim, do ponto de vista da intervenção e avaliação de resultados, a investigação apresenta-nos alguns estudos demonstrativos da eficácia de programas dedicados a “aprender a aprender”, mesmo que de forma ténue e limitada (Silva e Sá, 1997). Os resultados positivos parecem não ser passíveis de generalização para a realização escolar e os efeitos estão dependentes de vários factores como número de sessões e horas de trabalho, idade dos alunos ou tipo de abordagem do programa (Vasconcelos & Praia, 2005).

Começamos por fazer referência a “Saber estudar e estudar para saber” de Silva e Sá (1997) destinado a alunos do 7º ano de escolaridade, com inscrição voluntária dos participantes que trabalham em grupos de seis a oito estudantes, constituídos perante dados obtidos através de entrevistas individuais centradas na história escolar, nos hábitos de estudo e nas dificuldades de cada aluno. O programa tem o seu início no princípio do ano escolar, apresentando três grandes áreas de intervenção designadas por (1) Autocontrolo (com duas sessões que visam aumentar a atenção e concentração e o tempo de estudo), (2) Estratégias Cognitivas e Metacognitivas (com sete sessões que apontam para um trabalho na área da compreensão da informação oral e escrita, e da organização e revisão da informação, facilitando a memorização e a atenção), (3) Motivação (com duas sessões, pretendendo-se estabelecer objectivos pessoais e responsabilização pela própria aprendizagem) e (4) Integração e prática (uma sessão, visando a manutenção do processo e a generalização). Como resultados, e em termos gerais, após a participação no Programa os alunos demonstraram possuir uma maior consciência das estratégias facilitadoras da leitura, com atribuições de tipo interno no caso de situações de sucesso e, por oposição, a atribuição do seu insucesso à falta de esforço. Por outro lado, os resultados do Questionário de Auto-Avaliação da Satisfação com o programa (aplicado no final) revelou que os alunos identificaram as dificuldades relacionadas com o tempo de estudo insuficiente e a falta de atenção e concentração, como aquelas em que foram mais ajudados através do programa.

Existem organizações internacionais que coligem, actualizam e difundem informação sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, mais concretamente divulgam estudos e análises sobre temas específicos, bem como indicadores e estatísticas. Exemplo disso mesmo é a rede institucional Eurydice cuja actividade se centra essencialmente no modo como se organiza e estrutura a educação, em todos os níveis de ensino, na Europa. Um estudo interessante publicado por esta organização versa sobre o tema fundamental do género e dos resultados escolares. Constatase assim que, no que respeita ao ensino e à formação, as diferenças de géneros persistem tanto nos resultados escolares, quanto na escolha de cursos. Os padrões observados entre as diferenças de género no percurso escolar, a nível internacional e nacional, evidenciam que há mais rapazes do que raparigas a repetir um ano ou mais anos escolares. Apenas cerca de um terço dos países europeus têm progressão automática para o ano seguinte e, nos países que não têm progressão automática, a proporção de alunos que repete um ano pode variar de país para país entre quase nada a um número significativo. Contudo, em todos eles, a repetição do ano de alunos do género masculino é mais elevada do que a do género feminino (Eurydice, 2010). Este mesmo estudo conclui que em Portugal, as taxas de repetição estão gradualmente a aumentar em cada ciclo de ensino, sendo as taxas aproximadamente 6 % mais elevadas para os rapazes entre os 10 e os 17 anos do que para as raparigas da mesma idade. Em 2006/07, as taxas chegaram aos 28 % para os rapazes e 22 % para as raparigas (Eurydice, 2010).

Uma outra organização com estudos divulgados no mesmo âmbito é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que, através da criação do Programme for International Student Assessment (PISA), avalia a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas escolares de mais de setenta países em todo o mundo. O volume III relativo aos resultados de 2009 intitulado “Learning to Learn: student engagement, strategies and practices”, apresenta alguns dados interessantes relativos a esta área. Assim, no âmbito dos trabalhos de avaliação com vista à recolha de evidências para o relatório de PISA 2009, os alunos foram avaliados em relação à sua percepção de estratégias eficazes para compreender e lembrar informação (“depois de ler um texto discuto o seu conteúdo com outras pessoas”; “sublinho as partes

importantes do texto”; “resumo o texto usando as minhas próprias palavras”) concluindo-se que são os alunos alemães, italianos, estónios, belgas e suíços, aqueles que melhor dominam estas mesmas estratégias. Por oposição, os alunos na Noruega, México, Turquia e Estados Unidos da América evidenciaram ser menos conhecedores e conscientes daquelas estratégias. Portugal situa-se acima dos últimos países mencionados, encontrando-se em 29º lugar num ranking de sessenta e seis, fazendo parte de um grupo de países que apresenta a maior diferença entre aqueles alunos que demonstram ser mais conhecedores de estratégias eficazes para melhor compreensão e retenção de informação e aqueles que são menos conhecedores nessa área. Um outro dado curioso apresentado neste relatório diz respeito à diferença de resultados em função do género, sendo que as raparigas, na média geral em todos os países, demonstram ser mais conhecedoras das referidas estratégias.

PISA 2009, apresentou também uma outra questão relativa ao domínio de estratégias de resumo de informação, reconhecendo as mais ou menos eficazes. Pretendia-se, assim, que os alunos distinguissem estratégias mais eficazes como: “quando faço um resumo verifico cuidadosamente se os aspectos mais importantes constam do mesmo”; “leio os textos sublinhando o mais importante e realizando depois um resumo usando as minhas próprias palavras”, daquelas menos eficazes como: “escrevo um resumo e depois verifico que o conteúdo de cada parágrafo do texto consta do mesmo”; “leio o texto o máximo de vezes possível”, ou ainda menos eficaz: “tento copiar correctamente o maior número possível de frases do texto”. Os resultados apresentados identificam os alunos italianos e franceses como aqueles mais conhecedores das estratégias mais eficazes no resumo de informação, por oposição aos alunos de países como a Turquia, a Eslovénia, os Estados Unidos da América e a Islândia. Portugal apresenta, a este nível, resultados acima da média da OCDE, encontrando-se em décimo oitavo lugar.

Um outro item apresentado no relatório de PISA 2009 diz respeito ao recurso a estratégias de memorização por parte dos alunos e o reconhecimento da eficácia das mesmas. Desta forma, foram distinguidos dois índices: (1) compreensão e aquisição de conhecimentos (relacionado com a forma como os alunos armazenam informações, integrando-as numa base de conhecimento prévio para, posteriormente, aplicar em situações novas) e (2)

estratégias de memorização (relativo à forma como os alunos utilizam técnicas de memorização). Perante os resultados, concluiu-se que, entre os países da OCDE, o uso de estratégias de memorização é particularmente evidente em países como a Hungria, Áustria e Polónia. As designadas “Elaboration strategies” (relacionadas com a capacidade dos alunos entenderem a matéria, relacionando-a com conhecimentos anteriores, reconhecendo e determinando a sua utilidade no mundo real) são apresentadas neste estudo como amplamente usadas pelos alunos portugueses.

A este propósito Torres e Gomes (2005) apresentam-nos um estudo que visa analisar o impacto de um programa de estimulação das estratégias de estudo, estruturado em 10 sessões. Neste estudo participaram 118 alunos do 7º ano de escolaridade (60 do sexo feminino e 58 do sexo masculino) de uma escola pública do Norte do país, utilizando-se um design experimental, com um intervalo de 6 meses. A avaliação dos hábitos e estratégias de estudo foi realizada com o Inventário de Estratégias de Estudo (IEE) de Almeida e Leal (1993), num grupo experimental de 40 alunos e num grupo de controlo de 63 alunos. O grupo experimental foi submetido ao programa “Estudar: Porque Não?” direccionado para a estimulação e treino de competências de estudo, incidindo nas cinco grandes competências de estudo: motivação para o estudo, gestão do tempo e do espaço, tratamento da informação escrita e preparação dos momentos de avaliação. Desta forma, as competências a desenvolver incidiram na planificação das actividades de estudo, na descodificação e organização de informação e na preparação para a realização dos testes de avaliação. Os resultados demonstraram a eficácia do programa de intervenção nas competências globais e específicas do estudo individual. Verificou-se que o grupo experimental apresentou ganhos significativos generalizados, enquanto o grupo de controlo não. Analisando os ganhos obtidos por género, verificou-se que o género masculino obteve benefícios generalizados com este programa. Em relação a ganhos específicos, o género feminino apresenta melhorias significativas nas sub-escalas *Descodificação* e *Organização*, enquanto o género masculino apresenta valores significativos na *Organização*. Comparando os alunos com retenções e os sem retenções, verificou-se, neste estudo, que os segundos obtiveram benefícios generalizados relativamente aos hábitos e estratégias de estudo e benefícios específicos em relação à

Organização. No entanto, os alunos com retenções apresentam ganhos específicos relativamente à sub-escala *Organização*. Em resumo, este estudo concluiu que os alunos que obtiveram maiores ganhos com a implementação do programa foram os do género masculino, de nível sócio-económico médio-baixo ou baixo, sem história de retenções, e que acreditam ter capacidade para terminar o Ensino Profissional. Os alunos que se revelaram menos sensíveis ao impacto deste programa (alunos com história de pelo menos uma retenção, com resultados escolares correspondentes a insuficiente) conseguiram, apesar disso, beneficiar parcialmente de ganhos numa ou outra competência específica, por exemplo, *Organização da informação*.

A nível internacional apresentamos a seguir alguns programas de estratégias de estudo e respectivos resultados. Assim, num estudo brasileiro é apresentado o programa “EuKurto Aprender” (Ribeiro, 2009) desenhado num plano de investigação-acção com o objectivo de iniciar o processo de desenvolvimento das competências de aprender. Os resultados demonstraram efeitos positivos para a aquisição de línguas estrangeiras (no caso específico, a língua inglesa) através de um programa de formação de alunos, com duração de duas horas e meia, que constituiu um espaço para o início do desenvolvimento da competência académica enquanto gestora das outras competências de aprender. O programa decorreu em dois contextos diferentes: numa escola regular de ensino privado e num curso de línguas. Os participantes inscreveram-se voluntariamente no curso, existindo treze na escola regular e sete no curso de línguas, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos. Os materiais utilizados passaram por crachá identificativo de participação no curso; vídeos com depoimentos de especialistas sobre a importância de ter objectivos na aprendizagem, com sugestões e explicações sobre a importância de ser um aluno auto-regulado; vídeos com depoimentos de alunos considerados auto-regulados, falando sobre objectivos e estratégias de aprendizagem; preenchimento do *Learning Style Inventory* com o propósito de estimular o participante a descobrir mais acerca da sua aprendizagem; apresentação de algumas estratégias de aprendizagem gerais e específicas da aprendizagem de uma língua estrangeira. Perante os resultados obtidos foi possível concluir que o curso teve influência no desenvolvimento da competência académica dos alunos participantes. A principal influência

relaciona-se com o facto de o curso ter proporcionado maior valorização do papel de aluno que, eventualmente, contribuiu para um processo de busca de autonomia na aprendizagem, tornando os alunos mais envolvidos e motivados.

Na continuidade da avaliação da utilidade da implementação de programas de intervenção neste domínio, apresentamos um estudo que analisou o impacto de um programa no desenvolvimento do vocabulário, da compreensão e da leitura em 77 alunos, do 5º ano de uma escola com baixo índice de sucesso escolar no estado da Califórnia, nos Estados Unidos da América. Na sequência do programa de intervenção, com duração de doze semanas, foram registadas melhorias ao nível da leitura e compreensão, bem como no que diz respeito a estratégias metacognitivas. O programa incluía 12 módulos com uma a três sessões cada, focalizados no desenvolvimento de competências metacognitivas, com a intenção de reforçar a aquisição de vocabulário e compreensão da leitura. Cada sessão seguiu uma estrutura similar: o professor começou por explicar a importância da estratégia e o seu método, e como este iria ajudar o desenvolvimento do vocabulário dos alunos, bem como a leitura e interpretação, através da implementação de métodos de *self-monitoring* e trabalho em pares. Destacamos aqui duas actividades realizadas como o *“Clarifying Clue Card”* e o *“Spotlight Vocabulary”*. Na primeira pretendeu-se estabelecer o que fazer, perante palavras cujo significado é desconhecido, destacando-se as seguintes estratégias: observar as informações na frase e todo o parágrafo e tentar descobrir o significado da palavra; substituir por um sinónimo uma palavra que achamos saber o significado, verificando se faz sentido; estudar a estrutura da palavra, saber qual a sua raiz caso tenha um prefixo ou sufixo; perguntar a alguém da turma se sabe o significado; registar a palavra e descobrir o seu significado com a ajuda do dicionário ou computador. A actividade *“Spotlight Vocabulary”* propõe uma ficha de trabalho com várias palavras junto a semáforos que os alunos vão colorir consoante não sabem o significado da palavra (vermelho); já terem ouvido falar dela mas não sabem ao certo o seu significado (amarelo); conhecerem o seu significado (verde). Depois de trabalharem este vocabulário, as cores dos semáforos são alteradas em função dos novos conhecimentos dos alunos. No final das 12 sessões foram registados resultados muito positivos. A actividade *“Spotlight Vocabulary”* foi particularmente eficaz em

transferir a responsabilidade da aprendizagem das palavras para as crianças, que passaram, depois, a ansiar pelo momento em que podiam mudar as cores. Os resultados deste estudo são animadores já que indicaram ganhos e efeitos significativos em relação à aquisição de vocabulário e compreensão da leitura, bem como da autonomia dos alunos.

A investigação nesta área, nos Estados Unidos da América, demonstra uma implementação crescente deste tipo de programas, designados por “Thinking Skills Programs”, nas escolas de diferentes estados norte-americanos, com resultados de sucesso. A Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) publicou um guia que descreve 27 programas comerciais para “ensinar a pensar” (Costa, 1991). Estes programas registam a sua implementação de duas formas: a) na adopção de currículos e programas específicos de estratégias de estudo, envolvendo a implementação de um ou mais programas comerciais desta área; b) no desenvolvimento e implementação de uma matriz de estratégias de estudo a executar pelos professores ao longo do currículo nas diferentes áreas disciplinares. Em ambos os casos os programas focalizam-se no ensino de processos de pensamento, conduzindo os alunos à percepção das estratégias que já dominam ou não.

De acordo com Ellis (2005) numa obra de referência relativa à investigação em inovação educacional em que é feito o ponto da situação da avaliação dos programas de estratégias de estudo nos Estados Unidos da América, chama-se a atenção para alguns aspectos relevantes: este tipo de programas é muito diverso, tem ampla aplicação, não existindo, no entanto, avaliação sistemática e publicada nas revistas científicas de referência. Desta forma, os benefícios destes programas são reconhecidos no meio escolar, mas não existe um número razoável de estudos empíricos publicados que comprovem esses mesmos benefícios. Este facto não condiciona os defensores deste tipo de programas que advogam uma mudança em termos de metodologia da investigação quantitativa ou qualitativa, fazendo antes a apologia de uma investigação “pattern sense making”. Desta forma, privilegia-se uma “network” de troca e partilha de ideias e informações, possibilitando novos conhecimentos face às reais necessidades dos alunos (Ellis, 2005). Conforme fomos já referindo, este mesmo autor alerta-nos para factos importantes relacionados com a implementação e avaliação deste tipo de

programas: (1) é complexo definir estratégias de pensamento/estudo, tratando-se de um conceito abstracto; (2) a avaliação dessas mesmas estratégias é igualmente difícil, conduzindo a problemas em quantificar, testar e validar; (3) a não contextualização das referidas estratégias pode constituir um problema, na medida em que o indivíduo pode não transpor uma dada estratégia, não a aplicando concretamente a uma determinada disciplina. Um outro constrangimento prende-se com o facto dos próprios professores não dominarem as estratégias de estudo, o que condiciona claramente o seu ensino. Por último, é um facto que detemos um reduzido conhecimento acerca do processo do pensamento, centrando-nos antes nos resultados ou produto desse mesmo processo, logo, esse desconhecimento pode ser negativo na perspectiva de que pretendemos ensinar a pensar, quando não sabemos como pensamos.

De uma forma geral, à parte de eventuais ambiguidades ou diferentes pontos de vista em termos de metodologias de investigação, e mesmo de procedimentos de avaliação de programas de estratégias de estudo, a literatura sugere alguns aspectos fundamentais que justificam a pertinência da sua implementação: trabalhar as estratégias de estudo melhora o rendimento escolar e a utilização de computadores nestes programas contribui para desenvolver as designadas “thinking skills” o que, por sua vez, conduz à obtenção de melhores resultados escolares (Cotton, 1991).

Finalizada a revisão da literatura no domínio, passaremos a apresentar no capítulo seguinte o programa de estratégias de estudo que construímos, destacando a sua estrutura, organização e recursos.

CAPÍTULO II – PROGRAMA: APRENDER A APRENDER. 2011

DESENHO & IMPLEMENTAÇÃO

Ao longo deste capítulo descrevemos o programa *Aprender a Aprender. 2011*, desenvolvido especificamente no âmbito do quadro conceptual *Building Learning Power* e implementado na área de Estudo Acompanhado. A descrição do programa efectuar-se-á de acordo com os módulos que o compõem, sendo que cada módulo é constituído por um número variável de sessões.

O presente projecto pretendeu contribuir para a mudança e inovação em contexto educativo, através de um programa de estratégias de estudo integrado no currículo (área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado), no sentido de promover o sucesso escolar e a melhoria das condições de aprendizagem, no âmbito de um quadro conceptual de referência específico – “building learning power” (Claxton, 2002).

Nas escolas constata-se uma atitude negativa face a estudar, que se traduz, conseqüentemente, em tempo de estudo insuficiente e na consciência limitada da utilidade de adoptar estratégias de aprendizagem. Não existindo receitas sobre como organizar os tempos de estudo, como se preparar para os testes, ou como ler e escrever melhor, existem, no entanto, ingredientes principais para a dita “receita”, que pretendemos explorar com este programa.

O programa desenvolvido é constituído por 18 sessões, organizadas em sete módulos, com a duração de 90 minutos cada. Dos sete módulos, três são constituídos por duas sessões, e os restantes por três (Tabela 1).

Tabela 1. Aprender a aprender: programa de estratégias de estudo

Módulos	Nº Sessões
0. Introdução ao programa “Aprender a Aprender”	2
1. Organização e gestão do local de estudo	2
2. Organização e gestão do tempo de estudo	3
3. Atenção e concentração	3
4. Competências de leitura	3
5. Competências de escrita	3
6. Preparação para as fichas de avaliação	2

O programa foi dirigido a duas turmas do sétimo ano de escolaridade, de uma escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico com ensino secundário no norte de Portugal, sendo aplicado no âmbito da área curricular não-disciplinar de Estudo Acompanhado, desde o início de Outubro de 2010 e ao longo do ano lectivo 2010/11.

Seguidamente, apresentamos a organização de cada módulo, que obedece à seguinte estrutura: (a) objectivos; (b) estratégia; (c) recursos; (d) feedback dos alunos.¹

¹ As fichas de trabalho relativas aos diferentes módulos foram sendo facultadas aos alunos via correio electrónico e trabalhadas por eles ora digitalmente, ora nos seus próprios cadernos diários, consoante a natureza da tarefa a realizar. A sala onde se realizaram as sessões estava equipada com um computador para cada dois alunos, com ligação à Internet.

Módulo 0 – Introdução ao programa “Aprender a Aprender”

Pretendemos, neste módulo inicial, através da comparação do processo de “Aprender a Aprender” com a prática de um desporto colectivo, a valorização de princípios comuns: acreditar nas capacidades pessoais, desenvolvendo um espírito positivo de autoconfiança face ao estudo; gerir objectivos e orientações; planear estrategicamente o estudo, organizando-o e desenvolvendo competências; trabalhar em pares/grupo para partilha de informação e conhecimentos e organizar o tempo e o local de estudo.

Consideramos ainda, como um outro objectivo importante deste módulo, a percepção do “eu” enquanto aluno, ou, se quisermos, enquanto sujeito aprendiz que se deve conhecer, indo ao encontro da identificação e posterior promoção de determinadas características importantes num aluno: espírito colaborativo e solidário para trabalho em grupo; responsabilidade nas suas tarefas; perseverança; empenho; respeito pelo próprio e pelo outro; monitorização de estratégias para melhorar aprendizagens. Na continuidade destas características julgamos essencial que os alunos percepcionem o esforço como a causa mais valorizada quer para explicar o sucesso, quer para explicar o fracasso (no caso da sua ausência), sendo a sorte um factor a desvalorizar. É importante a existência de um padrão atribucional positivo perante o qual os alunos maximizem os efeitos positivos do sucesso e minimizem os efeitos negativos do insucesso, mantendo expectativas de sucesso, favorecendo o investimento no esforço e na persistência.

Como estratégia ao serviço dos objectivos que acima explicitamos, recorreremos à metáfora da actividade desportiva. Ou seja, no desporto, os atletas de alta competição fazem muitas vezes uso do treino mental com o intuito de melhorar a sua condição física *versus performance*, determinando objectivos a curto, médio ou longo prazo. Mais do que isso, estabelecem, também, rigorosos planos de controlo de emoções, de concentração e de atenção, tendo como único objectivo o sucesso. Partindo deste pressuposto, começa a primeira actividade deste programa que pretende que os alunos comparem o processo de “Aprender a Aprender” com a prática de um desporto colectivo.

De resto, na faixa etária a que este programa é dirigido, o desporto é factor de elevado interesse e motivação, pelo que a descrição de estratégias e táticas de jogo para obter bons resultados, é algo que os alunos dominam e, com facilidade, enumeram. Conceitos como trabalho em equipa, necessidade de um treino persistente e regular, cumprimento de regras, definição de táticas a executar durante o jogo, partilha de informações a par do espírito positivo de confiança entre os membros da equipa, bom estado e boa organização do local de jogo e avaliação dos resultados da equipa foram alguns dos aspectos identificados pelos alunos como cruciais para o objectivo a alcançar: a vitória.

O lema “aprendemos melhor se nos conhecermos melhor” foi utilizado como forma de promovermos a ideia da importância de um autoconhecimento enquanto alunos, para assim retrazar novos caminhos no processo de “aprender”.

Como estratégia geral do programa, grande parte das tarefas propostas em todos os módulos, são realizadas em pares ou pequenos grupos. Por vezes, e num primeiro momento os alunos trabalham individualmente com o intuito de reflectirem sobre si mesmos, para, seguidamente, partilharem em grupo-turma as suas perspectivas.

Relativamente a recursos, foram utilizados neste módulo cinco fichas de trabalho. Desta forma, e através da Ficha de Trabalho nº1, exploramos o título deste programa, “Aprender a Aprender”, identificamos um ou dois jogos colectivos do agrado da maior parte dos alunos, descrevemos estratégias e táticas desses jogos para obter bons resultados e, por último, identificamos estratégias comuns entre o jogo e o estudo.

As Fichas de Trabalho nº 2, nº 3 e nº 4 proporcionaram meios para levar a cabo a já referida tarefa de auto-diagnóstico, pretendendo-se, inicialmente, que os alunos escrevessem um pequeno texto, usando os adjectivos sugeridos, ou outros, para se autodescreverem enquanto alunos. Já na Ficha de Trabalho nº 3, a ideia foi a de explorar a distinção entre as características gerais de um bom e de um mau aluno. Depois de realizada essa diferenciação, solicitou-se que reflectissem sobre as características que consideravam já possuir enquanto bons alunos, e, por outro lado, aquelas que teriam de mudar para atingir esse objectivo. Na Ficha de Trabalho nº 4 foi-lhes solicitada a resposta às seguintes questões: enumerar cinco profissões que gostariam de

ter no futuro; identificar os objectivos escolares para o presente ano lectivo; reflectir acerca de pontos fortes e fracos, capacidades e dificuldades; reconhecer possíveis barreiras ao sucesso escolar; descrever a forma como passam o seu tempo fora da escola e os hábitos de estudo.

O trabalho geral obtido no final das duas sessões que constituíram este módulo permitiu concluir que existia um longo percurso a realizar no sentido de um maior número de alunos trabalhar de forma mais autónoma, corrigindo ou mesmo adquirindo certos hábitos de trabalho e estratégias de estudo. Pelas reacções obtidas, os alunos reconheceram as suas dificuldades e limitações, mas, por outro lado, através da interacção com a professora e com os colegas, identificaram outras perspectivas escolares, dando um sentido ao projecto em que estavam agora envolvidos: “Aprender a Aprender”.

Módulo 1 – Organização e gestão do local de estudo

Neste módulo pretendeu-se a consciencialização por parte dos alunos do controlo dos estímulos ambientais, e a identificação daqueles que dificultam a sua atenção e concentração durante o tempo de estudo e trabalho escolar, propondo-se estratégias que os evitem, eliminem ou controlem. Em acréscimo, um outro objectivo que visamos atingir foi a valorização de um espaço de estudo adequado e devidamente organizado, destacando-se alguns aspectos essenciais a ter em conta: boa iluminação, eliminação/redução de distractores, material essencial ao estudo/trabalho por perto e postura adequada.

Como estratégias utilizadas, começamos por nos reportar ao módulo anterior em que os alunos identificaram que um jogo colectivo, como o futebol ou o voleibol, teria de ser jogado num local adequado, com condições mínimas do terreno e do espaço, factor coadjuvante numa eventual vitória. Realizar qualquer actividade, destacando-se aqui a desportiva para chegar à actividade de estudo, com as melhores condições possíveis, é dar o primeiro passo para que ela resulte, e foi partindo deste princípio que avançamos para a organização e gestão do local de estudo. Neste âmbito, a visualização de um pequeno filme com a duração de cinco minutos pretendeu, através de uma

forma lúdica, a identificação de um vasto número de atitudes incorrectas por parte da personagem principal relativamente ao seu local de estudo.

De referir que, mais uma vez, e depois de uma análise individual, os alunos partilharam em grupo-turma a sua situação face ao tópico abordado, podendo confrontar a sua realidade pessoal com a dos seus colegas. Para além desta estratégia, persistimos no trabalho em pequenos grupos, neste caso, com a elaboração de propostas e/ou estratégias para o personagem do filme visualizado.

Dos recursos utilizados neste módulo destacamos a Ficha de Trabalho nº 5 intitulada, “O meu local de estudo”, que começa por dirigir os alunos a uma reflexão sobre o espaço onde executam as suas tarefas escolares regularmente, e ao seu comportamento durante esse período de tempo. Seguidamente, e após o momento de discussão em grupo-turma sobre as respostas individuais dos alunos, surgiu a visualização do já referido filme. Numa segunda visualização foi solicitada a identificação e registo de todas as incorrecções assumidas pelo jovem aluno do filme, com especial destaque para todas as distrações a que estava sujeito de forma voluntária, na sua maioria. Por fim, foi proposto que os alunos sugerissem, em pequenos grupos, estratégias, enquanto amigos do personagem do filme, relativamente ao seu local de estudo.

Por fim, e para sumariar o que retiraram de essencial deste módulo, os alunos prosseguiram na última actividade proposta na Ficha de Trabalho, completando um texto resumo com algumas regras para a boa gestão do local de estudo.

Os alunos reagiram positivamente a esta actividade, especialmente no que diz respeito ao filme que visualizaram e com o qual se divertiram, assumindo, ao mesmo tempo, e na maior parte dos casos, uma posição crítica e assertiva. Dos diferentes comentários depreendeu-se que alguns alunos, confrontados com a realidade da personagem, acabariam por se rever em algumas atitudes incorrectas do mesmo, como a proximidade de elementos de distração aquando do momento de estudo (uso do telemóvel ou o acesso a páginas sociais, por exemplo). Também a visualização da televisão ou audição de música foram dois factores reconhecidamente identificados como limitadores de uma concentração apropriada à tarefa de estudo, para a maior

parte dos alunos. Contudo, uma pequena minoria referiu não conseguir estudar num ambiente completamente silencioso, concluindo-se, assim, em grupo-turma que, apesar de existirem algumas regras básicas para a gestão do local de estudo, outras variáveis devem ser tidas em conta, implicando diferentes circunstâncias e condições pessoais.

Módulo 2 – Organização e gestão do tempo de estudo

A capacidade de gerir o tempo de estudo, adequadamente, pode constituir uma estratégia fundamental, potenciando o sujeito “aluno” na sua condição de “learning power builder”. Trata-se, aliás, de uma estratégia essencial para o conceito de “independent learning”. Muitos são os registos, na prática pedagógica, de alunos que não cumprem os seus compromissos (entrega de trabalhos, realização de trabalhos de casa, etc.), não demonstrando responsabilidade na gestão do seu tempo, mas evidenciando antes dificuldades no que diz respeito à essa organização temporal.

O objectivo deste módulo foi o desenvolvimento de estratégias de gestão do tempo, essencial para a implementação de estratégias de auto-regulação e desenvolvimento de competências de estudo. Pretendeu-se que os alunos se consciencializassem da importância de gerir o seu tempo nas diferentes actividades diárias, abrindo espaço a momentos de estudo, estabelecendo objectivos e prioridades, planeando e calendarizando tarefas, e percebendo a importância desta organização e controlo sobre o seu próprio tempo, reduzindo o fenómeno de procrastinação tão comum nesta faixa etária. Um outro objectivo consistiu na identificação dos melhores momentos do dia para dedicar ao estudo, bem como da distribuição desse mesmo tempo ao longo de toda a semana. É possível gerir o tempo eficazmente através da construção cognitiva que o sujeito tem nesta área que envolve questões como: discriminar passado, presente e futuro; estar consciente da passagem do tempo; prever o tempo que cada tarefa pode ocupar; monitorizar o tempo em cada actividade.

As estratégias utilizadas para cumprimento dos objectivos atrás descritos passaram por conduzir os alunos a um levantamento das diferentes actividades que tinham de realizar/executar ao longo dos dias, discriminando semana de trabalho e fim-de-semana. Como pretendíamos mais do que uma simples enumeração de actividades, sugerimos o preenchimento de uma folha de cálculo relativa às rotinas e actividades diárias, percepcionando a passagem do tempo, ao verem reduzir as 24 horas do dia à medida que colocavam as referidas actividades. Esta folha de cálculo possibilitou, sobretudo, a auto-avaliação da forma como os alunos passam o seu tempo nas diferentes tarefas e/ou actividades, como, por exemplo, na sua higiene pessoal, refeições, actividades lúdicas, deslocações, tarefas domésticas, sono, etc. Só partindo desta análise é possível reconsiderar novos caminhos, abrindo espaço a uma nova calendarização, organização e priorização.

Neste sentido, foram registados algumas orientações que a investigação nesta área aponta, para esta faixa etária, como assegurar 8 a 10 horas diárias de sono, consagrar ao estudo individual 8 a 10 horas semanais, descansando 10 minutos, por cada hora de estudo, organizar o dia de forma a contemplar todas as dimensões da vida (escola, descanso, vida social, desporto, divertimentos e, obviamente, estudo) e obter em termos de folha de cálculo, preferencialmente, zero horas (das 24h) no final de cada dia e nunca um número negativo.

A realização de um horário semanal foi uma outra estratégia deste módulo, implicando a sua impressão, constando a assinatura do próprio aluno e respectivo encarregado de educação. Pretendeu-se, desta forma, responsabilizar os alunos pelo horário estipulado e co-responsabilizar os encarregados de educação, envolvendo-os, assim, no processo.

Ao serviço dos objectivos descritos, estiveram as Fichas de Trabalho nº 6, Ficha de Trabalho nº 7 e Folha de Cálculo das actividades diárias. Com a primeira Ficha pretendeu-se que os alunos efectuassem um levantamento das diferentes actividades que tinham ao longo dos dias, para depois atribuírem a cada uma delas uma cor diferente (preparando já a actividade da Ficha de Trabalho nº 7). A folha de cálculo possibilitou, sobretudo, que existisse uma reflexão acerca do tempo que os alunos dedicavam às variadas tarefas diárias.

Por último, os alunos elaboram o seu horário semanal, distribuindo as diferentes actividades no horário, utilizando siglas com cores diferentes.

No final deste módulo os alunos realizaram uma “Checklist”² com o intuito de verificarem os aspectos importantes tratados, identificando o que já realizavam ou não em termos de estratégias de organização e gestão do local e tempo de estudo. Prevendo que os alunos não estivessem familiarizados com este tipo de actividade, foi sugerida uma analogia com uma lista de compras onde colocamos os alimentos e outros produtos que nos fazem falta em casa para depois, e já no supermercado, verificarmos essa lista, colocando no carrinho o que ainda nos faz falta. Com esta Checklist, os alunos puderam verificar, de forma muito simples, numa lista sistematizada, o que já faziam ou não face ao definido neste módulo, usando os seguintes símbolos: (executado ou presente) (não executado ou ausente).

Relativamente ao que foi observado ao longo deste módulo, os alunos demonstraram, de uma forma geral, empenho e interesse. Desde logo, e apreciando muito falar de si mesmos, a primeira Ficha de Trabalho (nº 6) deste módulo permitiu-lhes reflectir sobre as suas actividades e tarefas diárias, partilhando-as com os colegas. Quando passamos para o preenchimento da Folha de Cálculo anexa à Ficha de Trabalho nº 6, o simples tornou-se complexo, e a análise da distribuição de tarefas no tempo, revelou-se como um aspecto muito complicado para a maior parte dos alunos, que ia obtendo níveis negativos no final de cada dia. Conclui-se, portanto, que muitos alunos assumiam demasiadas actividades e/ou lhes atribuíam demasiado tempo do dia. Ver televisão, jogar “playstation”, estar no computador ligado a páginas sociais ou nos designados “chats” ou ainda simplesmente jogando, foram aquelas actividades que ocupavam um avultado número de horas. Depois de algum espaço de discussão e negociação, grande parte dos alunos reformulou a sua folha de cálculo, para depois elaborar o seu horário na Ficha de Trabalho nº 7, imprimindo e assinando-o como um compromisso para o futuro.

² As “Cheklists” surgiram no final de cada módulo com a finalidade de aferir a compreensão dos alunos sobre a temática do módulo, bem como de monitorizar a implementação, em diferentes contextos (por exemplo, casa) das competências trabalhadas.

No que diz respeito à “Checklist” foi possível constatar que alguns alunos não tinham as horas de sono recomendáveis, manifestando alguma relutância neste aspecto, num momento de discussão em grupo-turma acerca dos resultados obtidos com aquela ficha de trabalho. O mesmo aconteceu face ao afastamento de elementos de distração no momento de estudo, especialmente o telemóvel.

Módulo 3 – Atenção e concentração

O que o ser humano sabe ou faz é fruto de um processo de aprendizagem, mais ou menos complexo, excluindo-se daqui, naturalmente, as funções naturais do corpo, como respirar ou outros movimentos reflexos. A atenção, fazendo parte de uma dessas funções naturais do ser humano, pode também ser trabalhada, mais concretamente, a sua intencionalidade, focalização e duração.

A investigação demonstra que, a capacidade de concentrar-se e focalizar-se numa tarefa por um período prolongado de tempo, é essencial para o processo de aprendizagem dos alunos (Zimmerman, 2000). Trata-se, no entanto, de um dos aspectos mais mencionados em actas de conselhos de turma, como uma lacuna de muitos alunos. Por factores externos ou internos, a distração surge como um dos factores que contribui para o insucesso escolar, por oposição a comportamentos atentos e concentrados que geralmente caracterizam os alunos com melhores resultados escolares.

Com este módulo pretendemos que, por um lado, os alunos reflectissem acerca desta temática, autoavaliando-se e percepcionando a sua própria postura em termos de sala de aula e em momentos de estudo, no que diz respeito à atenção e concentração. Por outro lado, proporcionar actividades e exercícios que contribuíssem para “disciplinar” a atenção dos alunos, dirigindo-os para focalizar e controlar os momentos de atenção em função das actividades escolares, fazendo passar esta importante função natural, por um processo intencional de aprendizagem. Pensamos ainda que agradaria aos

alunos a prática e treino em actividades lúdicas, através de jogos e actividades em pares.

No que concerne a estratégias, os alunos tiveram um espaço inicial de auto-reflexão sobre a sua própria percepção daquilo que é estar atento e concentrado, dando exemplos práticos disso mesmo, a partir da sua experiência pessoal. De seguida, e após discussão em grupo-turma das respostas a estas questões, o objectivo passava por consciencializar os alunos da importância de estar atento em sala de aula, apontando eventuais estratégias para o efeito, desde coisas básicas como tomar o pequeno-almoço antes de iniciar o período de aulas ou evitar as conversas laterais, não se tratando de trabalho de pares.

Através de várias imagens apresentadas que escondiam pormenores, só perceptíveis através de uma postura de extrema atenção e concentração, tentamos valorizar a capacidade da atenção e dos melhores resultados subsequentes. Na continuidade destas estratégias, prosseguimos com tarefas realizadas em pares como jogos visuais e hiperligações a um site específico de treino nesta área.

Os recursos utilizados foram a Ficha de Trabalho nº 9 que questionou os alunos acerca do que é estar concentrado e atento, solicitando exemplos práticos disso mesmo e a descrição de como é que sabem quando estão atentos e concentrados ou não. Solicitava-se também que identificassem as vantagens de estar atento na sala de aula, a que factores atribuíam a eventual desatenção e estratégias que pudessem ser eficazes para ultrapassar a falta de atenção. Por último, a Ficha apresentou várias imagens que só através de uma postura concentrada, permitia a descoberta de pormenores ocultos numa primeira visualização.

Seguidamente, a Ficha de Trabalho nº 10 permitiu que os alunos sistematizassem atitudes básicas face à proposta de determinada tarefa. Focalizar e dirigir a atenção pode contribuir para uma organização/selecção do que é importante face a uma determinada actividade, realizando-a numa sequência correcta de etapas. Partindo desta sistematização, surgem as variadas actividades da Ficha de Trabalho nº 11.

Os alunos verbalizaram que gostaram especialmente das actividades desenvolvidas neste módulo. No final e, aquando do preenchimento da Checklist os alunos aferiram os aspectos importantes até ao momento tratados, reconhecendo o que já realizavam ou não em termos de atenção e concentração. Evitar conversar com o colega ao lado foi um dos itens que a maioria dos alunos identificou como aspecto a melhorar em sala de aula, bem como o afastamento de factores de distração como o telemóvel.

Módulo 4 – Competências de leitura

Saber ler requer que durante a leitura se compreenda o enunciado, extraindo-se informações e ideias importantes, relacionando-as com conhecimentos anteriores e sintetizando-as para facilitar o processo de compreensão. Esta é uma competência essencial a ser desenvolvida pelos alunos através de estratégias que a possam melhorar, fazendo da leitura mais do que o simples reconhecimento e descodificação de palavras, mas e sobretudo, o potenciar de vocabulário, do espírito crítico e do conhecimento geral.

A dificuldade na leitura tem um profundo impacto em todos os aspectos do funcionamento ou desempenho escolar dos alunos, dado que todas as áreas disciplinares envolvem esta competência, até mesmo a Matemática. Em acréscimo, e no sentido de termos “independent learners”, a competência da leitura deve assentar numa perspectiva construtiva, com um propósito, uma intenção e um razoável reportório de estratégias de auto-regulação nesta área. Este processo inclui questões essenciais como a identificação da finalidade da leitura e conseqüente método a utilizar. O nosso objectivo foi o de consciencializar os alunos para a importância de adequar a forma de leitura à respectiva finalidade e especificidade de cada tipo de texto e/ou assunto, facultando e trabalhando estratégias que permitam melhorar a leitura e a compreensão de enunciados. Um bom leitor é capaz de reconstruir um texto lido, relacionando a informação obtida com conhecimentos anteriores, reconhecendo vocabulário e descobrindo novos significados. Para chegarmos

a este nível existem técnicas que ajudam os alunos a reconstruir os enunciados, a produzir significado e, desta forma, a aumentar a capacidade de interpretar, algo para o qual pretendemos contribuir com este módulo.

Como estratégias utilizadas procuramos que os alunos reconhecessem e se familiarizassem, com diferentes métodos de leitura: “pré-leitura” (a chamada leitura rápida que percorre o texto, procurando captar os elementos mais importantes, retirando um ideia global); “leitura em profundidade” (implica a compreensão mais precisa do texto, reconhecendo informações de relevo); “releitura ou pós-leitura” (completar a apreensão do texto). Acrescentamos a estes métodos de leitura a “leitura por prazer” indo de encontro aos interesses desta faixa etária, como a leitura de revistas dirigidas a um público jovem, ou mesmo jornais desportivos. Decorrem destes métodos as respectivas finalidades de leitura, em resposta à questão “Para que estou a ler?": adquirir conhecimentos; obter uma informação específica; executar uma tarefa; explorar; rever; procurar; retirar prazer e relaxar. Apresentamos ainda, dentro deste contexto, exemplos práticos, para que os alunos realizassem a correspondência entre finalidades e métodos de leitura.

De seguida, apresentamos várias actividades no sentido de facultar importantes “ferramentas” para melhor leitura e compreensão textual: a primeira tarefa relaciona-se com a identificação da ideia principal e consequente informação mais importante num parágrafo, sublinhando, para o efeito, as palavras que se repetem e as mais importantes. Tendo em conta de que se tratavam de alunos a frequentar o 7º ano de escolaridade, procuramos ajustar os textos a esse nível de ensino, o que concretizamos ao longo de todo este módulo, existindo um enquadramento nos programas das disciplinas. É o que acontece, também, com a segunda tarefa proposta em que os alunos, num texto relativo a Ciências Naturais, treinam a estratégia de identificação do que percebem, usando para o efeito o símbolo ✓, e do que não percebem ou ficam com dúvidas com o símbolo ✕, ambos colocados na margem direita do texto. A estratégia prossegue com uma releitura, através da qual o aluno deve esclarecer as suas dúvidas (indicadas com o símbolo ✕), usando um dicionário, a pesquisa na internet ou a ajuda de um adulto (pais ou professor). A tarefa seguinte propõe uma outra estratégia, relacionada com a capacidade de

imaginar um cenário perante a leitura de um texto. Desta forma, é proposto que os alunos usem a sua imaginação e criatividade para desenvolver imagens mentais sobre o que estão a ler, potenciando, desta forma, a sua capacidade de representação mental e interpretação.

A realização de um resumo de um texto surge numa quarta tarefa, pretendendo-se que os alunos, depois da leitura, redijam um pequeno resumo, usando palavras próprias sobre o que leram.

Por último, os alunos realizaram uma actividade de cariz mais lúdico, trabalhando em pares, cada aluno leu um texto diferente para, de seguida, escrever quatro frases sobre o que leu (frases verdadeiras ou falsas); depois, os pares trocam de textos, usando alguns minutos para os lerem. O objectivo é serem capazes de identificar, já sem acesso ao texto, as frases verdadeiras ou falsas (corrigindo estas últimas) construídas pelo colega; por cada frase correctamente classificada e/ou corrigida, o aluno ganhou pontos. Os textos utilizados para esta actividade estão, mais uma vez, enquadrados neste nível de escolaridade.

A realização de gráficos/esquemas constitui uma outra estratégia eficaz para melhorar a leitura e a compreensão, dado que a informação é mais visual, identificando-se com maior clareza eventuais relações em diferentes modalidades: mapas, tabelas, diagramas, etc. A realização de um gráfico/esquemas, por parte de um aluno, em função de um texto, pode ser particularmente útil já que permite a construção esquemática de significados. Desta forma, sugerimos a realização de uma possível tabela, denominada SQA (Sei, Quero saber, Aprendi), como um recurso para a leitura de textos de diferentes disciplinas. Esta tabela dividida em três, induz os alunos a preencherem as duas primeiras colunas com aspectos que já sabem ou que querem aprender face a determinada temática, tratando-se de uma actividade de pré-leitura. Já depois de lido o texto, os alunos preenchem a terceira coluna, destacando informações novas, isto é, o que aprenderam. Depois de um exemplo fornecido aos alunos, sugere-se a realização da actividade com um texto da disciplina de História.

Como recursos utilizados ao longo deste módulo destacamos a Ficha de Trabalho nº 13, solicitando a identificação do método de leitura, de acordo com

a finalidade e exemplos fornecidos. A Ficha de Trabalho nº 14 surge com várias actividades para melhorar a leitura e compreensão.

As Fichas de Trabalho nº 15 e 16 trabalharam a realização de gráficos/esquemas, mais concretamente a tabela SQA (Sei; Quero saber; Aprendi), dando um exemplo acerca de um texto sobre Londres, e solicitando a realização de uma outra tabela, face a um texto sobre “Arquitectura Romana - O Circo de Roma”.

Este módulo foi encerrado com a realização de uma checklist relativa às competências da leitura. Alguns alunos referiram usar a tabela SQA como estratégia de leitura para textos de disciplinas de Ciências Naturais, Geografia e História, destacando o facto de “perceberem melhor” os respectivos conteúdos. A tarefa foi realizada em pares, envolvia os alunos num “jogo de leitura” com a identificação de frases verdadeiras, sendo que agradou muito a todos que depressa perceberam que poderiam alargar o âmbito desta actividade a outros textos e disciplinas, como parte de um estudo em pares ou em grupo. Já a realização de resumos parece ser um aspecto que os alunos necessitam de trabalhar mais no futuro, não constituindo ainda uma estratégia utilizada pela maior parte deles.

Módulo 5 – Competências de escrita

A prática docente demonstra-nos que muitos alunos bloqueiam face à produção escrita, considerando esta tarefa como muito complexa. Trata-se de uma competência que requer planeamento e organização, implicando múltiplas linhas de pensamento, vocabulário diverso e utilização de aspectos só aparentemente básicos como a gramática ou a pontuação. Esta complexidade conduz muitas vezes os alunos ao inicialmente referido “bloqueio”, considerando a escrita como tarefa onerosa. Por outro lado, numa época de exponencial audiovisual e informático, muitas vezes os alunos não reconhecem as vantagens do domínio desta competência enquanto ferramenta eficaz de sucesso, tanto na escola como numa futura profissão.

Este módulo e respectivas actividades pretendem que os alunos entendam a escrita como forma de comunicação, valorizando este facto face à realidade actual, que, por diversas formas, requer a escrita para actividades básicas do dia-a-dia: emails, SMS, cartas, diários, agendas, actas, relatórios, exposições, etc. Através da escrita resolvemos problemas, expressamos ideias e opiniões e exprimimo-nos de forma criativa, ficando o nosso legado para além do momento em que o registamos. Pensamos que ajudar os alunos a perceberem estes factos pode contribuir para a valorização desta forma de comunicação e, conseqüente importância de se tornarem hábeis na competência da escrita.

Tendo em conta que um dos problemas da escrita se prende com o referido “bloqueio”, e que muitos alunos referem a falta de ideias como principal obstáculo, foi igualmente objectivo deste programa, demonstrar que escrever pode ser divertido e construtivo. É possível aprender a ter acesso à criatividade que existe em todos nós, e as actividades propostas pretendem servir esse objectivo, através da escrita lúdica, também recentemente designada como escrita criativa (Carmelo, 2005).

Estrategicamente tentamos que, num primeiro momento, os alunos reflectissem acerca do que é escrever e o que sentem perante essa tarefa. Seguidamente, desencadeou-se uma discussão em grupo-turma, de forma a partilhar as respostas individuais, completando um diagrama apresentado, com todas as respostas dos alunos. Como forma de sistematização das principais finalidades da escrita sugerimos que os alunos ligassem diferentes situações, enquadrando-as de acordo com diferentes objectivos de escrita. Por último, quisemos relacionar a “escrita” com outras áreas bem conhecidas por parte dos alunos, tal como o desporto, a música ou até um jogo de xadrez onde a prática, a repetição e a organização permitem melhorar a competência de escrita. Remetemos, assim, os alunos para a aplicação de um processo de pré-escrita, planeamento e revisão, salientando a importância desta sequência, através da ordenação dos passos a ter em conta aquando da produção escrita.

Pretendemos também integrar actividades que implicassem o trabalho de pares e de grupo, promovendo a escrita criativa e colaborativa.

No que concerne a recursos, começamos pela Ficha de Trabalho nº 18 questionando os alunos sobre: “O que acontece quando te pedem para

escrever? Achas que não tens ideias? Pensas que não tens nada para escrever? Não consegues ser criativo? Para além de comunicação o que é Escrever?”. A tarefa seguinte implicava que os alunos ligassem diferentes situações de escrita às respectivas finalidades, para depois organizarem e ordenarem sete caixas de texto apresentadas, sobre aspectos importantes que devemos ter em conta quando preparamos um enunciado escrito, considerando a necessidade de conhecer o tema a tratar, a importância de elaboração de um esboço inicial, a redacção ser principiada por uma introdução (apresentação do assunto a desenvolver), seguida de um desenvolvimento (exposição do tema de forma clara utilizando frases simples) e finalizando com uma conclusão (breve resumo do texto exposto). A Ficha de Trabalho nº 19 sugere, em primeiro lugar, a leitura de um abecedário das profissões, para depois solicitar a realização de um outro, escolhendo um tema diferente. Esta actividade foi realizada em grupos de três a quatro elementos. Dentro do mesmo objectivo de motivar para a escrita surgem as Fichas de Trabalho nº 20 e nº 21 que sugerem em primeiro lugar a realização de um diálogo (tarefa a realizar em pares), com base num nome próprio escrito na vertical, diálogo esse que ocorre num contexto específico. Por último, sugerimos a actividade “número puxa a palavra” em que os alunos escrevem por ordem, na vertical, os números de um a oito, ou dez, circulando a folha por cada aluno que vai escrevendo uma frase, seguindo a lógica do contexto. A última ficha de trabalho deste módulo, Ficha de Trabalho nº 22 direcciona os alunos para a necessidade de sequencializar e organizar ideias num enunciado escrito através de “conectores de discurso”. Depois da apresentação destes referidos conectores, pretendemos que os alunos os trabalhassem e usassem nas actividades seguintes, unindo frases, identificando-os num texto e substituindo-os por outros equivalentes.

A “Checklist” do final do módulo dirigiu os alunos a um processo de auto-avaliação, constituindo uma ferramenta de análise perante aquilo que os alunos passaram ou não a fazer face à escrita, tendo em conta os aspectos trabalhados ao longo das três sessões. Verificou-se existir alguma resistência face à realização de um esboço prévio de um enunciado escrito, mas, por outro lado, os alunos referiram esforçar-se por ser mais criativos e organizados neste domínio. Neste módulo os alunos demonstraram especial empenho nas

actividades de escrita criativa e colaborativa, proporcionando momentos de aula intensos, criativos e dinâmicos.

Módulo 6 – Preparação para as provas de avaliação/testes

Existem duas importantes razões/justificações para a integração deste módulo no programa “Aprender a Aprender: por um lado, idealmente, um aluno auto-regulado perspectiva um teste como uma oportunidade, dominando formas eficazes de lidar com esse desafio; por outro lado, recentemente, e para além dos testes regulares de cada disciplina, o número de provas de aferição, testes intermédios e exames nacionais tem vindo a aumentar no nosso sistema de ensino. Parece-nos, por isso, pertinente dar resposta a ambas as questões, tendo como objectivo focalizarmo-nos em alguns factores paralelos e envolvidos na realização de testes: motivação, comportamento, controlo de emoções (ansiedade, por exemplo), controlo do tempo e compreensão dos enunciados.

Por outro lado, atendendo a um aspecto por diversas vezes mencionado por docentes de diferentes disciplinas, a não compreensão de enunciados é um factor que condiciona os bons resultados escolares dos alunos. O desconhecimento do que é solicitado em cada questão, condiciona a resposta dos alunos, e desabafos como “acho que fugi da questão porque não entendi” ou “não percebi o que o professor queria na pergunta x” são muito comuns. Este módulo tem também como objectivo contribuir para uma melhor compreensão de enunciados, possibilitando que os alunos optimizem essa capacidade.

Como estratégia inicial pretendeu-se que os alunos reflectissem acerca de pressupostos errados, mas muito comuns, em relação a este tópico: o cansaço e a confusão que surgem perante um estudo tardio e o medo que é manifestado face à não preparação dos conteúdos. Seguidamente, a confrontação com várias posturas habituais face às provas de avaliação, teve como intuito que os alunos seleccionassem apenas aquelas em que se reviam.

Como foi acontecendo ao longo de todos os módulos, depois do trabalho individual, propôs-se que em pares os alunos apresentem dez sugestões que pudessem contribuir para melhorar a preparação e mesmo realização dos testes.

Como recursos utilizados, a Ficha de Trabalho nº 24 direccionou os alunos para a reflexão acerca de perigos e armadilhas provocados pelo estudo realizado em vésperas de teste, através de imagens sugestivas fornecidas. De seguida, nesta mesma ficha os alunos escolheram, de entre várias expressões, aquelas em que se revêem no que diz respeito à preparação de testes. Por último, e, novamente, através do recurso a imagens contextualizadas, os alunos redigiram dez “dicas” a ter em conta na preparação e realização dos testes. A Ficha de Trabalho nº 25 sintetiza precisamente o conjunto das dez sugestões atrás referidas. A Ficha de Trabalho nº 26 propõe um trabalho de atenção e de análise aos verbos que introduzem os enunciados das questões das fichas de avaliação. Desta forma, os alunos fizeram corresponder os verbos apresentados às respectivas definições, consultando os seus próprios testes para o efeito. A Ficha de Trabalho nº 27 apresenta a versão correcta da ficha anterior.

Conforme procedimento de rotina neste programa, os alunos preencheram a “Checklist” final deste módulo, sistematizando o que nele trataram relativamente ao tópico-alvo, e verificando o que já melhoraram, mas também áreas ou aspectos que precisam ainda de ser por eles trabalhadas.

Pelo que foi possível observar, os alunos, de uma forma geral, potenciaram sobretudo a capacidade de interpretar enunciados, analisando os seus próprios testes das disciplinas de História, Geografia e Ciências Naturais, e compreendendo eventuais questões anteriormente mal interpretadas. Este trabalho foi realizado em pares, proporcionando mais um momento de partilha de conhecimentos. Na sua globalidade, os alunos parecem necessitar ainda de investir adequadamente mais tempo e esforço na preparação para os testes, possibilitando um sentimento de confiança e a resposta com sucesso a este desafio.

CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DO PROGRAMA:

APRENDER A APRENDER. 2011

Desenho da Avaliação

Implicados na avaliação

Participaram na avaliação do programa 49 alunos de duas turmas do sétimo ano de escolaridade de uma escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico com Ensino Secundário no norte de Portugal.

Instrumentos de avaliação

Para a avaliação do programa, foram utilizados o Inventário de Estratégias de Estudo (IEE, Leal & Almeida, 1993), Listagem de causas de insucesso escolar e Avaliação do contributo do programa para a redução das causas do insucesso escolar. A informação sócio-demográfica e escolar foi recolhida através da consulta das fichas de informação individual dos alunos, preenchida no início do ano lectivo. Estas fichas fornecem informação sócio-demográfica relativa aos alunos e pais, assim como informação sobre o percurso escolar, por exemplo, número de retenções, retenção no ano de matrícula (7º ano de escolaridade).

O IEE (Leal & Almeida, 1993) é um questionário constituído por 30 itens, organizados numa escala tipo likert de cinco pontos, que varia entre “nunca ou quase nunca” (1) e “sempre ou quase sempre” (5). Este instrumento foi construído com a finalidade de avaliar globalmente as estratégias de estudo dos alunos, assim como avaliar especificamente “domínios ou momentos do processamento cognitivo” (Leal, 1993). O IEE é composto por cinco sub-escalas: (1) *Planificação das Actividades de Estudo*, (2) *Motivação com o Estudo*, (3) *Descodificação da Informação*, (4) *Organização da Informação*, (5) *Retenção e Evocação da Informação*. A sub-escala *Planificação das Actividades de Estudo* pretende avaliar estratégias relativas quer à programação do tempo quer à planificação das tarefas de estudo em casa ou em situações ligadas ao contexto escolar, apresentando um alpha de Cronbach

de .70. A sub-escala *Motivação com o Estudo* pretende avaliar aspectos ligados à motivação para a realização e à persistência na tarefa, apresentando um alpha de .70. A sub-escala *Descodificação da Informação* inclui estratégias relativas à atenção e a mecanismos de percepção da informação, a um nível mais básico e apresenta um alpha de .59. Na sub-escala *Organização da Informação* estão incluídas estratégias que visam a organização, categorização e relacionamento da informação de forma a possibilitar melhor integração, apresentando um alpha de .72. A sub-escala *Retenção e Evocação da Informação* compreende estratégias relacionadas com os mecanismos de retenção de informação, e com a sua evocação, nomeadamente em situação de teste/exame, com um alpha de .60. O presente Inventário detém uma abrangência global em termos de estratégias de estudo mas, conjuntamente, apresenta uma importante especificidade através do conjunto de sub-escalas, possibilitando mais informação na descrição diferenciada de cada aluno, identificando áreas onde faça mais sentido uma determinada intervenção, funcionando como um guia orientador de uma análise mais detalhada e individualizada. Ou seja, para além de situar globalmente o aluno em termos das estratégias de estudo, o instrumento permite também situar o aluno ao nível de cada sub-escala, potenciando imediatamente uma leitura dinâmica, identificando as estratégias de estudo onde o aluno apresenta maiores dificuldades e as que melhor domina.

A Listagem de Causas de Insucesso Escolar consiste numa lista pré-definida de potenciais causas de insucesso escolar (n=9), que os alunos seleccionam e hierarquizam conforme a sua experiência pessoal. As nove causas listadas são as seguintes: (1) *Não compreender o professor*; (2) *Falta de hábitos de trabalho*; (3) *Não consegue tirar dúvidas*; (4) *Conteúdos difíceis*; (5) *Rapidez a dar a matéria*; (6) *Falta de atenção/concentração*; (7) *Esquecimento*; (8) *Desinteresse*; (9) *Outra* (para especificar).

A avaliação do contributo do programa para a redução das causas do insucesso escolar consiste numa lista de causas pré-definidas possíveis, similar às que integram a Listagem de Causas de Insucesso Escolar, nas quais os alunos graduam cada uma numa escala tipo Likert de cinco pontos (1 =

“Não me ajudou”; 5 = “Ajudou-me muitíssimo”), de acordo com a sua percepção do contributo do programa.

Procedimentos de avaliação

Todos os alunos implicados na avaliação do programa preencheram o IEE (Leal & Almeida, 1993) e a Listagem de Causas de Insucesso na primeira sessão do programa (M1). No final das 18 sessões (M2) os alunos voltaram a preencher o IEE (Leal & Almeida, 1993) e a Listagem de Causas de Insucesso, assim como a Avaliação do contributo do programa para a redução das causas do insucesso escolar. Ambas as administrações foram realizadas em contexto de sala de aula.

Procedimentos analíticos

Os dados sócio-demográficos dos alunos e pais foram descritos e comparados relativamente aos grupos de género dos alunos através do *teste Qui-quadrado* (para comparação de distribuições de variáveis nominais) e do *Mann-Whitney* (para comparação de medianas de variáveis métricas que não seguiam distribuição normal). Após verificação de que os resultados do IEE (Leal & Almeida, 1993) relativos ao momento um (M1) e momento dois (M2) não diferiam estatisticamente da distribuição normal (avaliada com o teste *Kolmogorov-Smirnoff*), comparou-se as médias obtidas em cada domínio da escala no M1 e M2, utilizando o teste *t-Student* para amostras emparelhadas.

Cada uma das causas de insucesso apontadas pelos alunos no M1 e M2 foram contabilizadas. A distribuição da principal causa de insucesso apontada pelos alunos que responderam aos questionários em M1 e M2 foi comparada graficamente. As proporções de alunos que apontaram falta de hábitos de trabalho e falta de atenção no M1 e M2 foram comparadas graficamente e através do *teste Qui-quadrado de ajuste*. Este teste permitiu verificar se a

distribuição destas duas causas de insucesso no M2 eram expectáveis, considerando os valores observados em M1.

Para todos os procedimentos estatísticos a hipótese nula foi rejeitada, limitando o erro de tipo 1 em 0,05. A análise de dados foi realizada utilizando o *Statistical Package for Social Sciences* (PASW Statistics) versão 18.

Resultados

Participaram neste estudo 49 alunos, do sétimo ano de escolaridade (Tabela 1). Da totalidade de participantes, 29 (59,2%) são do género masculino e 20 (40,8%) do género feminino. Em média os alunos têm 12,4 anos de idade ($DP=1,0$), variando entre os 11 e os 15 anos.

Tabela 2. Características dos alunos

Características	Rapazes <i>n</i> = 29		Raparigas <i>n</i> = 20		Total <i>n</i> = 49		Testes
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Características dos Alunos							
Idade <i>M</i> (<i>DP</i>)	12,7 (1,0)		12,1 (0,8)		12,4 (1,0)		$U=179,0$; $gl=1$; $p=0,010^b$
Reprovou	14	48,3	2	10,0	16	32,7	$\chi^2=7,886$; $gl=1$; $p=0,005^c$
Nº de reprovações <i>Md</i> ($p25$; $p75$)	0 (0; 1)		0 (0; 0)		0 (0; 1)		
Repetente	10	34,5	2	10,0	12	24,5	$\chi^2=3,837$; $gl=1$; $p=0,05$
Características dos Pais							
Escolaridade Pai ^a							$\chi^2=3,385$; $gl=3$; $p=0,336$
1º ciclo	7	24,1	2	10,5	9	18,4	
2º ciclo	7	24,1	6	31,6	13	26,5	
3º ciclo	13	44,8	7	36,8	20	40,8	
Ensino Secundário	2	6,9	4	21,1	6	12,2	
Ensino Superior					--	--	
Escolaridade Mãe ^a							$\chi^2=2,024$; $gl=4$; $p=0,731$
1º ciclo	1	3,4	1	5,3	2	4,1	
2º ciclo	11	37,9	5	26,3	16	32,7	
3º ciclo	8	27,6	5	26,3	13	26,5	
Ensino Secundário	6	20,7	7	36,8	13	26,5	
Ensino Superior	3	10,3	1	5,3	4	8,2	

^a Responderam 48 participantes

^b Teste *Mann-Whitney*, para amostras independentes

^c Teste *Qui-Quadrado*

Os rapazes são mais velhos ($M=12,7$; $DP=1,0$) do que as raparigas ($M=12,1$; $DP=0,80$), sendo a diferença entre os dois grupos estatisticamente significativa ($U=179,0$; $gl=1$; $p=0,010$).

A taxa de retenção da globalidade de alunos é de 32,7%, sendo significativamente superior nos rapazes do que nas raparigas ($X^2=7,886$; $g=1$; $p=0,005$). Enquanto apenas 10,0% das raparigas reprovou alguma vez no seu percurso académico, o mesmo aconteceu a 48,3% ($n=14$) dos rapazes. Destes, 25% reprovaram pelo menos uma vez e 34,5% encontram-se a repetir o 7º ano, sendo esta proporção também significativamente superior à das raparigas ($X^2=3,837$; $g=1$; $p=0,05$) (34,5% vs. 10,0% respectivamente).

As habilitações literárias dos pais variam entre o 1º ciclo (18,4%) e o secundário (12,2%), enquanto a escolaridade das mães atinge o ensino superior (8,2%) e somente 4,1% destas frequentou o 1º ciclo. Não existem diferenças estatisticamente significativas na distribuição da escolaridade do pai e da mãe de rapazes e raparigas. ($X^2 < 3,4$, $g=4$; $p > 0,3$).

A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos pelos alunos no IEE antes da participação no programa “Aprender a Aprender. 2011” (M1) e no final de 18 sessões implementadas ao longo de cinco meses (Outubro - Fevereiro) (M2). No M1, a média obtida nas várias dimensões do inventário varia entre 3,33 ($DP=0,65$) na *Retenção/Evocação da Informação* e 3,86 ($DP=0,73$) na *Planificação de actividades de estudo*. No M2, a média obtida varia entre 3,20 ($DP=0,74$) na *Retenção/Evocação de Informação* e 3,69 ($DP=0,70$) na *Planificação de actividades de estudo*.

Tabela 3. Resultados obtidos no Inventário de Estratégias de Estudo em M1 e M2

	M1		M2		Teste
	M	DP	M	DP	
Planificação de actividades de estudo	3,86	0,73	3,69	0,70	$t=2,728$, $gl=48$, $p=0,009$
Motivação	3,71	0,63	3,59	0,67	$t=1,727$, $gl=48$, $p=0,091$
Descodificação da Informação	3,38	0,65	3,23	0,67	$t=1,983$, $gl=48$, $p=0,053$
Organização da Informação	3,35	0,80	3,30	0,73	$t=0,538$, $gl=48$, $p=0,593$
Retenção/Evocação da Informação	3,33	0,65	3,20	0,74	$t=1,360$, $gl=48$, $p=0,180$
Escala Global	3,52	0,57	3,40	0,61	$t=2,439$, $gl=48$, $p=0,018$

Em ambos os momentos os alunos obtêm resultados mais elevados nas sub-escalas *Planificação de actividades de estudo* e *Motivação*, e resultados mais baixos na sub-escala *Retenção/Evocação da informação*. No M1, a sub-

escala *Organização da Informação* apresenta os segundos valores mais baixos, enquanto no M2 os alunos apresentam resultados mais baixos na *Descodificação da Informação* e sobem ligeiramente na *Organização da Informação*. Comparando os resultados entre M1 e M2 verifica-se que os alunos obtêm resultados significativamente mais baixos no M2 no valor global da escala e na sub-escala *Planificação de actividades de estudo*, sendo estas diferenças estatisticamente significativas ($t=2,439, gl=48, p=0,018$, $t=2,728, gl=48, p=0,009$, respectivamente). Nas restantes sub-escalas, os resultados são ligeiramente inferiores no M2, mas a diferença não atinge significância estatística. As raparigas apresentam sistematicamente resultados mais elevados dos que os rapazes em todas as sub-escalas, sendo a diferença estatisticamente significativa em ambos os momentos na *planificação de actividades* (M1 - $t=-2,064, gl=47, p=0,045$; M2 - $t=-2,918, gl=47, p=0,005$), na *organização de informação* (M1 - $t=-2,544, gl=47, p=0,014$; M2: $-2,597, gl=47, p=0,013$) e na escala global (M1 - $t=-2,411, gl=47, p=0,020$; M2 - $t=-2,098, gl=47, p=0,041$).

Comparando os resultados obtidos entre alunos que ficaram retidos ($n=16$) e alunos que não ficaram retidos ($n=33$) (Tabela 4), verifica-se que os alunos que nunca ficaram retidos têm sistematicamente resultados significativamente mais elevados dos que os alunos que já ficaram retidos, em todas as sub-escalas do IEE ($p<0,016$). Quando se analisa a sua evolução entre os dois momentos de avaliação, verifica-se que ambos os grupos de alunos descem no M2. No entanto, enquanto os alunos que nunca ficaram retidos em média descem 0,1 pontos, os alunos que já ficaram retidos descem 0,3 pontos. Apesar do ligeiro decréscimo no M2, as diferenças entre M1 e M2 nos alunos que nunca ficaram retidos não são estatisticamente significativas ($p>0,128$). No entanto, os alunos que já ficaram retidos apresentam resultados significativamente inferiores no M2 na sub-escala *Planificação de actividades de estudo* e no valor global do IEE ($t=2,565, gl=15, p=0,020$; $t=2,319, gl=15, p=0,035$, respectivamente).

Tabela 4. Comparação dos resultados no Inventário de Estratégias de Estudo, entre alunos que ficaram retidos (R) e alunos que não ficaram retidos (NR)

	M1		M2	
	<i>R^a</i>	<i>NR^b</i>	<i>R^a</i>	<i>NR^b</i>
	(<i>n</i> =16)	(<i>n</i> =33)	(<i>n</i> =16)	(<i>n</i> =33)
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
Planificação de act. de estudo	3,5 (0,67)	4,0 (0,71)	3,2 (0,51)	3,9 (0,64)
Motivação	3,4 (0,59)	3,9 (0,59)	3,1 (0,48)	3,8 (0,59)
Descodificação da informação	3,1 (0,36)	3,5 (0,70)	2,8 (0,54)	3,4 (0,68)
Organização da informação	3,0 (0,58)	3,5 (0,83)	2,8 (0,52)	3,5 (0,69)
Retenção/evocação da Informação	3,2 (0,51)	3,5 (0,61)	2,8 (0,46)	3,4 (0,76)
Escala Global	3,2 (0,41)	3,7 (0,56)	2,9 (0,31)	3,6 (0,58)

^a Alunos que já ficaram retidos

^b Alunos que nunca ficaram retidos

Considerando a selecção dos alunos relativamente às causas de insucesso no M1 e no M2 (Anexo 1), é possível observar, na Figura 1, a distribuição da principal causa de insucesso escolar identificada pelos alunos no início do ano lectivo e no final das 18 sessões do programa. No M1, 24,3% dos alunos identificou como principal causa de insucesso *Não compreender o professor*, 18,9% identificou *Não conseguir tirar dúvidas* e 16,2% elegeu *Falta de hábitos de trabalho, Falta de atenção/concentração e Esquecimentos*. No M2, 24,3% dos alunos elegeu *Não compreender o professor* como principal causa de insucesso, seguida de 18,9% que identificou *Conteúdos difíceis* e 13,5% *Falta de atenção/concentração*. Comparando a distribuição das respostas entre o M1 e o M2 dos 37 alunos que responderam aos dois questionários, verifica-se que todas as dificuldades apontadas no M1 desceram ou mantiveram no M2, com excepção de *Conteúdos difíceis, Rapidez a dar a matéria e Desinteresse*.

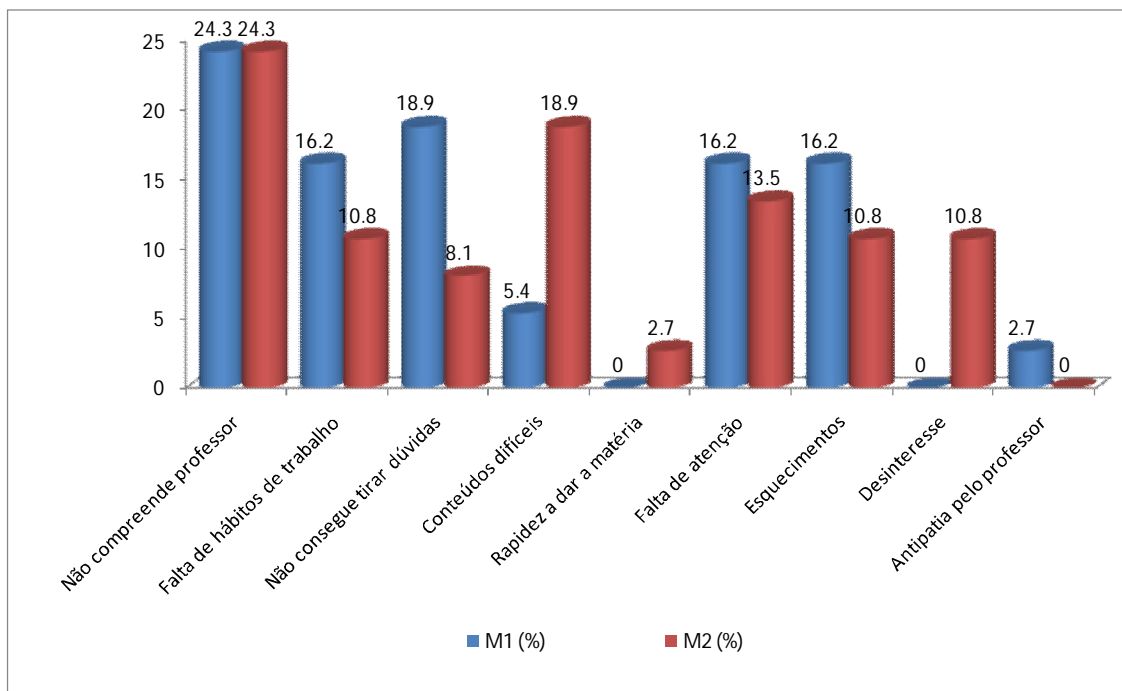


Figura 1. Distribuição da principal causa de insucesso escolar identificada no M1 e M2

A *Falta de hábitos de trabalho* e *Falta de atenção/concentração* (competências mais trabalhadas no programa de intervenção) foram identificadas como principal causa de insucesso por 16,2% dos alunos no M1 (Figura 2). Ambas apresentam uma ligeira redução no M2, a *Falta de hábitos de trabalho* desce para 10,8% e a *Falta de atenção* para 13,5%. No entanto, esta diferença não é estatisticamente significativa ($X^2 < 1,462$, $gl=1$, $p > 0,227$):

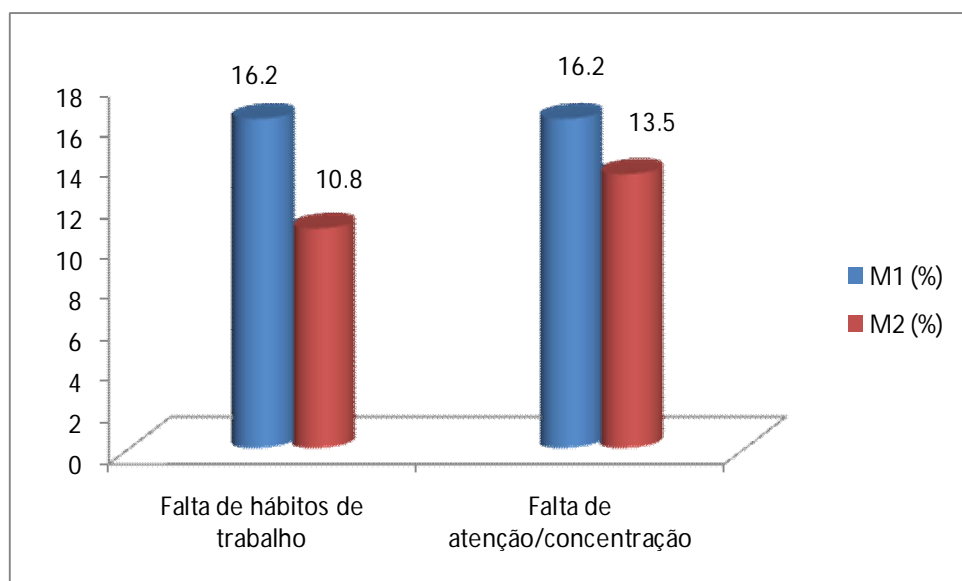


Figura 2. Identificação da falta de hábitos de trabalho e da falta de atenção como principais causas de insucesso escolar no M1 e M2

Na Tabela 5 é possível analisar a percepção dos alunos sobre a contribuição do programa para reduzir as causas de insucesso identificadas no início do ano lectivo. Para todas as causas, a proporção de alunos que considera que o programa não ajudou varia entre 4,1% ao nível da *Falta de atenção* e 14,3% no que diz respeito a *Não compreender o professor*. No entanto, cerca de 70% dos alunos considera que o programa contribuiu para a redução das causas de insucesso. A proporção de alunos que considera que a contribuição do programa foi moderada varia entre 40,8% no *Desinteresse* e 71,4% na *Rapidez a dar a matéria*. A percepção de que o programa ajudou muito na redução das causas de insucesso varia entre 16,3% ao nível da *Falta de atenção* e 49,0% no *Desinteresse*.

Tabela 5. Percepção dos alunos sobre a contribuição do programa para reduzir as causas de insucesso

Causas de insucesso ^a	Não ajudou		Ajudou		Ajudou Muito	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Não compreende o professor	7	14,3	29	59,2	13	26,5
Falta de hábitos de trabalho	2	4,1	29	59,2	18	36,7
Não tira dúvidas	3	6,1	29	59,2	17	34,7
Conteúdos difíceis	4	8,2	34	69,4	11	22,4
Rapidez a dar a matéria	6	12,2	35	71,4	8	16,3
Falta de atenção	2	4,1	27	55,1	20	40,8
Esquecimento	6	12,2	25	51,0	18	36,7
Desinteresse	5	10,2	20	40,8	24	49,0

^an=49

Considerando a distribuição das respostas dos alunos, verifica-se que o programa contribuiu mais para duas das causas de insucesso apontadas - *Falta de hábitos de trabalho* e o *Desinteresse*; 95,9% e 89,8% dos alunos respectivamente consideram que o programa ajudou ou ajudou muito nestas causas de insucesso. Por outro lado, as causas de insucesso que menos terão sido influenciadas pelo programa, na perspectiva dos alunos são *Não compreender o professor* e *Rapidez em dar a matéria*; 14,3% e 12,2% dos

alunos respectivamente consideram que o programa não ajudou nestas dificuldades.

A avaliação dos alunos sobre a contribuição do programa para reduzir as causas de insucesso é relativamente semelhante entre rapazes e raparigas ($X^2 < 3,7$) e entre quem ficou retido e quem não ficou retido ($X^2 < 2,5$), para todas as causas de insucesso com excepção do *Desinteresse* ($X^2=6,64$, $gl=2$, $p=0,036$). Enquanto 70% das raparigas consideram que o programa ajudou muito a este nível, apenas 10% dos rapazes consideram o mesmo, concentrando 55,2% da sua opinião numa ajuda moderada.

Comparando os alunos que já ficaram retidos com os restantes, verifica-se também que a percepção da contribuição do programa é semelhante em ambos os grupos, com excepção do *Desinteresse* ($X^2=7,70$, $gl=2$, $p=0,021$). Entre os alunos que ficaram retidos, 6,3% consideram que o programa não ajudou a combater esta causa de insucesso e a maioria (68,8%) considera que contribuiu a este nível com uma ajuda moderada. No grupo que não ficou retido, 12,1% considera que o programa não ajudou a este nível, enquanto a maioria considera que o programa ajudou muito (60,6%).

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DE RESULTADOS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discussão de Resultados

No presente capítulo procedemos à análise e discussão dos resultados da avaliação do programa *Aprender a Aprender.2011*, procurando analisar e contrastar os resultados que nos parecem mais relevantes quer com o quadro teórico subjacente quer com os resultados da investigação no domínio a nível internacional ou nacional. Finalizaremos o capítulo com as considerações finais, onde procuramos reflectir sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da presente dissertação, situado no quadro conceptual e metodológico subjacente, bem como sobre alguma das implicações educativas decorrentes do mesmo.

Remetendo-nos especificamente para os alunos implicados na avaliação do programa, conforme constatamos, trata-se de um grupo em que a taxa de retenção da globalidade de alunos é de 32,7%, sendo significativamente superior em termos estatísticos nos rapazes do que nas raparigas. Enquanto apenas 10,0% das raparigas ficaram retidas alguma vez no seu percurso académico, o mesmo aconteceu a 48,3% dos rapazes. Destes, 25% ficaram retidos pelo menos uma vez e 34,5% encontram-se a repetir o 7º ano de escolaridade. Por outro lado, a reduzida escolaridade dos pais é um factor importante, as habilitações dos pais variam entre o 1º ciclo (18,4%) e o secundário (12,2%), já a maioria das mães possui apenas com o 2º ciclo (32,7%).

No que concerne aos resultados relativos à avaliação do programa verifica-se que ao nível do desenvolvimento de estratégias de estudo avaliadas pelo IEE, globalmente existem diferenças estatisticamente significativas entre M1 e M2, e em termos específicos apenas na sub-escala *Planificação de actividades de estudo* a diferença é significativa em termos estatísticos entre os dois momentos. Por outro lado, destaca-se que no M1, a média obtida nas várias sub-escalas do inventário varia entre 3,33 na sub-escala *Retenção/Evocação da informação* e 3,86 na sub-escala *Planificação de actividades de estudo*. No M2 a média obtida varia entre 3,20 na sub-escala *Retenção/Evocação de informação* e 3,69 na sub-escala *Planificação de actividades de estudo*. Em termos de género, as raparigas apresentam diferenças estatisticamente significativas na sub-escala *Motivação* tanto no M1 como no M2 e ainda na sub-escala *Organização da Informação* no M2. Já

quando se compara a evolução em termos de estratégias de estudos nos dois momentos entre os alunos que ficaram retidos e os que não ficaram, verificam-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da sub-escala *Planificação de actividades de estudo* e no valor global do IEE. Sendo que os alunos que já ficaram retidos apresentam valores médios inferiores no M2 na sub-escala referida e no valor global do IEE comparativamente ao M1.

Ao nível da principal causa de insucesso escolar identificada pelos alunos em M1 e M2, constatamos que no M1 24,3% dos alunos identificou como principal causa de insucesso *Não compreender o professor*, 18,9% identificou *Não conseguir tirar dúvidas* e 16,2% elegeu *Falta de hábitos de trabalho*, *Falta de atenção/concentração* e *Esquecimentos*. Já no M2 24,3% dos alunos elegeu *Não compreender o professor* como principal causa de insucesso, 18,9% identificou *Conteúdos difíceis* e 13,5% a *Falta de atenção/concentração*. Comparando a distribuição das respostas entre o M1 e o M2 dos 37 alunos que responderam aos dois questionários, verifica-se que todas as dificuldades apontadas no M1 desceram ou mantiveram no M2, com excepção de *Conteúdos difíceis*, *Rapidez a dar a matéria* e *Desinteresse*.

Ao nível da percepção dos alunos sobre a contribuição do programa para a redução das causas de insucesso identificadas no início do ano lectivo, verificamos que a proporção de alunos que considera que o programa não ajudou varia entre 4,1% ao nível da *Falta de atenção* e 14,3% no que diz respeito a *Não compreender o professor*. No entanto, cerca de 70% dos alunos considera que o programa contribuiu para a redução das causas de insucesso. A proporção de alunos que considera que a contribuição do programa foi moderada varia entre 40,8% no *Desinteresse* e 71,4% na *Rapidez a dar a matéria*. A percepção de que o programa ajudou muito na redução das causas de insucesso varia entre 16,3% ao nível da *Falta de atenção* e 49,0% no *Desinteresse*. Globalmente, verifica-se que a percepção da contribuição do programa é semelhante, não existindo diferenças de género e entre os retidos e não retidos. Em acréscimo, e para a maioria dos alunos, o programa ajudou também a combater a causa de insucesso relacionada com o *Desinteresse*.

Conforme a investigação demonstra, os padrões observados entre as diferenças de género no percurso escolar, a nível internacional e nacional, evidenciam que há mais rapazes do que raparigas a repetir um ano ou mais

anos escolares. Apenas cerca de um terço dos países europeus têm progressão automática para o ano seguinte e, nos países que não têm progressão automática, a proporção de alunos que repetem um ano pode variar de país para país entre quase nada a um número significativo. Contudo, em todos eles a repetição do ano de alunos do género masculino é mais elevada do que a do género feminino (Eurydice, 2010). Em Portugal, as taxas de repetição estão gradualmente a aumentar em cada ciclo de ensino, sendo as taxas aproximadamente 6% mais elevadas para os rapazes entre os 10 e os 17 anos do que para as raparigas da mesma idade. Em 2006/07, as taxas chegaram aos 28% para os rapazes e 22% para as raparigas (Eurydice, 2010). Os resultados do nosso estudo vão no mesmo sentido, dado que a taxa de retenção da globalidade de alunos é de 32,7%, sendo significativamente superior em termos estatísticos nos rapazes do que nas raparigas. Enquanto apenas 10,0% das raparigas reprovou alguma vez no seu percurso académico, o mesmo aconteceu a 48,3% dos rapazes. Destes, 25% reprovaram pelo menos uma vez e 34,5% encontram-se a repetir o 7º ano, sendo esta proporção também significativamente superior à das raparigas.

A literatura tem salientado que a aprendizagem escolar é fruto de um mesclado de factores que a influenciam, sendo que todos eles apresentam implicações diferenciais na aprendizagem. Por um lado, factores extrínsecos, destacando-se, entre outros, a escolaridade dos pais e as condições socioeconómicas. E por outro, factores intrínsecos como o nível intelectual ou as capacidades sensoriais (Silva & Sá, 1997). O contexto familiar tem sido apontado como um dos meios de socialização que mais fortemente condiciona o desenvolvimento social das crianças, nomeadamente tendo em conta as suas aprendizagens autónomas, e o capital cultural, em cada núcleo familiar, constitui necessariamente um alicerce determinante para a aprendizagem (Coelho, 2009). Perante os resultados obtidos no nosso estudo, as habilitações literárias dos pais variam entre o 1º ciclo (18,4%) e o secundário (12,2%), sendo que a maioria das mães frequentou apenas o 2º ciclo (32,7%) e a maioria dos pais o 3º ciclo (40,8%). Desta forma, a baixa escolaridade registada poderá ser um dos factores (extrínsecos) que condiciona o referido capital cultural do núcleo familiar, influenciando negativamente a aprendizagem dos alunos.

Em termos de resultados obtidos pelos alunos no IEE em M1 e M2, verificamos diferenças estatisticamente significativas ao nível das competências de estudo. Mais especificamente há uma redução das competências de estudo entre o primeiro e segundo momento de avaliação. Este aspecto remete-nos para a posição de Claxton (2004) que alerta para o facto deste processo de “aprender a aprender” se caracterizar como moroso e complexo, afastando-se de uma celeridade ideal, mas onírica. Trata-se antes de uma mudança lenta e progressiva, enquadrando-se o programa numa influência sistemática e cumulativa nesse mesmo processo, mas não comensurável em termos de resultados substanciais, no curto espaço temporal que medeia o M1 e M2 (5 meses). Já anteriormente destacamos o facto de alguns autores salientarem que os resultados de programas como este poderem ser classificados como ténues e limitados (Silva & Sá, 1997). Ellis (2005) defende mesmo que não existe um número razoável de estudos empíricos publicados que comprovem esses mesmos benefícios e, por isso, não são passíveis de generalização para a realização escolar, estando os efeitos dependentes de vários factores como o número de sessões e horas de prática, idade dos alunos ou o tipo de abordagem do programa (Vasconcelos & Praia, 2004).

Estes resultados obtidos demonstram, a nosso ver, que não chega intervir num momento curto e específico no ciclo de aprendizagem dos alunos. É necessária a abrangência, já anteriormente referida e sugerida por Claxton (2007), da criação de uma “epistemic culture” em termos escolares, com especial destaque para um conjunto de mudanças a operacionalizar a vários níveis, em todas as disciplinas, prendendo-se ao conceito de “empowerment”, entendido como treino e persistência do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, como se de um músculo treinável se tratasse. Deste “treino” seriam responsáveis todos os professores, e não especificamente o professor de estudo acompanhado.

Curiosamente, os resultados verificados no M2, significativamente inferiores aos do M1, podem sugerir uma explicação possível, os alunos estariam no M2 familiarizados com as estratégias de estudo e, mais do que isso, estavam agora mais conscientes das suas limitações a esse nível, demonstrando uma auto-percepção mais clara dos seus próprios processos de

aprendizagem, o que na linha em que inscrevemos este programa (*empowerment*) é em si mesmo um indicador positivo, na medida em que o trabalho desenvolvido no âmbito do programa permitiu que os alunos ganhassem uma percepção mais realista do seu funcionamento em termos de estratégias de estudo, assim como o que é esperado pelo sistema educativo e pela sociedade em geral de um aluno. Neste sentido, esta maior “auto-consciência” pode constituir-se como o ponto de partida para a mudança e melhoria, quando devidamente analisada e discutida com os alunos no sentido de co-construírem estratégias para essa mesma mudança ou melhoria (de outra forma, poderá constituir antes um obstáculo). Este posicionamento parece-nos reforçado pelo facto de em ambos os momentos (M1 e M2), os alunos obterem resultados médios mais elevados na *Planificação de actividades de estudo* e na *Motivação*, e resultados médios mais baixos na *Retenção/evocação da informação*.

Um outro aspecto que nos merece alguma análise prende-se com as diferenças estatisticamente significativas encontradas no IEE entre M1 e M2 ao nível do género (sub-escalas *Motivação* e *Organização da Informação*) e de já ter sido alvo de retenção escolar (sub-escala *Planificação de actividades de estudo* e valor global). Como tivemos oportunidade de referir na apresentação dos resultados, as raparigas apresentam valores médios em todas as sub-escalas e no valor global do IEE superiores aos rapazes. Este aspecto vai de encontro à literatura no domínio que tem reunido evidências sobre o desempenho superior das raparigas face aos rapazes quer em termos do domínio de estratégias de estudo quer em termos de sucesso escolar (PISA, 2009; Eurydice, 2010). Já no que se refere às diferenças nas estratégias de estudo identificadas em alunos retidos, não encontramos na literatura estudos específicos sobre este aspecto. No entanto, considerando os nossos resultados, parece-nos que muito provavelmente o trabalho no desenvolvimento de estratégias de estudo deve ser diferenciado ao nível desta condição dos alunos. Muito provavelmente, importa ter uma acção específica que considere, por exemplo as principais causas de retenção na perspectiva do aluno, bem como um trabalho mais individualizado em termos do desenvolvimento de estratégias de estudo. Isto é, mais uma vez na linha do que é defendido por Claxton (2007), o trabalho com os alunos neste domínio

deve ser individualizado e contextualizado nas suas experiências escolares e de vida.

Se atendermos à distribuição das principais causas de insucesso escolar identificadas pelos alunos em M1 e M2, constatamos que todas as dificuldades apontadas no M1 desceram comparativamente ao M2, com excepção de *Não compreende o professor* (que mantém), *Conteúdos difíceis*, *Rapidez a dar a matéria* e *Desinteresse* (que aumentam no segundo momento). A *Falta de hábitos* e *Falta de atenção/concentração* foram das competências mais trabalhadas no programa, tendo sido igualmente identificadas como principal causa de insucesso por 16,2% dos alunos no M1. Já no M2 ambas apresentam uma ligeira redução: a *Falta de hábitos de trabalho* desce para 10,8% e a *Falta de atenção* para 13,5%. Na verdade, o programa apresenta três módulos directamente relacionados com estas competências, perfazendo oito sessões a elas dedicadas. Estes resultados estão na mesma linha de outros estudos como salientamos já anteriormente, nomeadamente no estudo de Silva e Sá (1997) igualmente destinado a alunos do 7º ano de escolaridade e onde os resultados do Questionário de Auto-Avaliação da Satisfação com o programa revelaram que os alunos identificaram as dificuldades relacionadas com o tempo de estudo insuficiente e a falta de atenção e concentração, como aquelas em que foram mais ajudados através do programa.

No que diz respeito à análise da percepção dos alunos sobre a contribuição do programa, constatamos que cerca de 70% considera que o mesmo contribuiu para a redução das causas de insucesso. Considerando a distribuição das respostas dos alunos verifica-se que o programa contribuiu mais para duas das causas de insucesso apontadas - *Falta de hábitos de trabalho* e o *Desinteresse* dado que 95,9% e 89,8% dos alunos respectivamente consideram que o programa ajudou ou ajudou muito nestas causas de insucesso. A questão do *Desinteresse* pode estar ligada ao facto dos alunos terem ao longo do programa uma proximidade constante a uma realidade que muito valorizam: os computadores. Conforme anteriormente explicitamos, as fichas de trabalho e anexos foram enviadas por correio electrónico aos alunos e trabalhadas em sala de aula nos respectivos computadores. O interesse foi sempre evidente e crescente ao longo da

implementação do programa, o que nos remete para a posição de Cotton (1991) face a esta realidade, defendendo que a utilização de computadores neste tipo de programas contribui para desenvolver as designadas “thinking skills”, o que, por sua vez, conduz à obtenção de melhores resultados escolares através do interesse despertado. As novas tecnologias permitem que a sala de aula passe a ser um espaço interactivo e ligado ao mundo, o que deposita nos professores e nas escolas a necessidade e a relevância de preparar os alunos para enfrentar esta nova realidade, de forma crítica e responsável, contando com uma vantagem acrescida: a sua intrínseca motivação para trabalhar com tecnologias.

Por outro lado, na perspectiva dos alunos, as causas de insucesso que poderão ter sofrido uma influência mais reduzida do programa são *Não compreender o professor* e *Rapidez em dar a matéria*; 14,3% e 12,2% dos alunos respectivamente consideram que o programa não ajudou nestas dificuldades. Parece-nos compreensível este resultado, na medida em que os alunos demonstram compreender as competências trabalhadas pelo programa, distinguindo-as de questões acessórias e secundárias, não sujeitas a uma intervenção directa do mesmo.

Perante os resultados acima apresentados, parece-nos útil e pertinente a implementação deste programa junto de alunos que evidenciam, de uma forma geral, níveis baixos de desempenho, justificando-se o objectivo deste tipo de intervenção que é o de capacitar e empoderar o aluno no sentido de progressivamente assumir o controlo sobre o que aprende, o modo como aprende e a finalidade com que aprende. A questão que, por vezes, a prática docente levanta é a de que, os maus resultados ou insucessos escolares possam estar relacionados com o comumente designado “não saber estudar”. Daí que capacitar os alunos, habilitá-los no sentido de traçarem o seu rumo de desempenho escolar e “equipá-los”/“empoderá-los” com ferramentas para o efeito é um dos desafios da escola actual, a que nos propusemos dar resposta com o programa apresentado.

Dado que o sucesso escolar deverá passar cada vez mais, não pela quantidade de conhecimento adquirido, mas antes pela capacidade ou habilidade de o alcançar, pondo em prática a teoria que perspectiva o futuro do ensino enquanto “empowerment, podemos assumir que os objectivos deste

programa foram atingidos: os alunos compreenderam-se no seu papel, enquanto alunos, percebendo a necessidade de desenvolver as suas capacidades de aprendizagem e potenciando a sua “função de aluno”. Na globalidade, os alunos ficaram mais familiarizados com as estratégias de estudo implicadas e, mais do que isso, tornaram-se mais conscientes das suas limitações, mas também das suas potencialidades, demonstrando uma auto-percepção mais clara dos seus próprios processos de aprendizagem, através de prática e persistência do desenvolvimento da sua capacidade de aprendizagem.

Importa ainda salientar que com a construção e implementação do programa, e considerando os resultados da sua avaliação, criamos condições para respeitar e cumprir os objectivos e a verdadeira essência/finalidade da área curricular não-disciplinar de Estudo Acompanhado. Isto é, na linha do que foi proposto por Abrantes (2002) com este programa a área curricular não-disciplinar de Estudo Acompanhado transformou-se efectivamente num espaço que potenciou o desenvolvimento nos alunos de “ferramentas” capazes de os dotar de maior autonomia na aprendizagem, contribuindo para a sua formação integral enquanto cidadãos, bem como em oportunidades de integração e articulação de experiências de aprendizagem decorrentes das diversas disciplinas que integram o currículo. Ao mesmo tempo, somos da opinião que todo o trabalho desenvolvido permite reunir evidências que legitimam a competência e adequação de um profissional da educação (professor) no desenvolvimento de estratégias de estudo junto dos alunos. Neste sentido, os ganhos conseguidos neste domínio junto dos alunos poderão ser passíveis de serem atingidos por professores em diferentes áreas disciplinares. No entanto, convém salientar que este tipo de trabalho deve ser a expressão de uma “epistemic culture” enraizada nas dinâmicas escolares. Ou seja, operar transformações a este nível implica uma mudança na forma como a escola enquanto instituição se posiciona e perspectiva a educação e o papel dos diferentes actores que a integram (professores, alunos, pais e outros agentes educativos).

Por último, salientamos também alguns ganhos indirectos do programa: a rentabilização de espaços e equipamento já existentes na escola, nomeadamente as novas tecnologias, sendo que em relação a este último

aspecto poderá existir uma vantagem acrescida - a motivação intrínseca que os alunos demonstram ao trabalhá-las, na linha do que foi salientado por outros autores (Cotton, 1991).

Consideração Finais

Para o trabalho desenvolvido na presente dissertação partimos de um enquadramento teórico em que: (1) se entende a inovação como um processo intencional, que incorpora algo de novo, cujo resultado constitui uma mudança produtiva nas inerentes estruturas, melhorando os efeitos no sentido de se alcançar os objectivos educativos (Rivas Navarro, 2000); (2) se realça a área curricular não-disciplinar de Estudo Acompanhado numa dimensão transversal e integradora de estratégias de estudo/aprendizagem, através de um programa específico nessa área; (3) se perspectiva o desenvolvimento de estratégias de estudo e a educação de um modo global, segundo uma abordagem de *empowerment* dos alunos, promovendo meios para fortalecer a sua capacidade de aprendizagem, na linha do “Building Learning Power” (Claxton, 2002). Neste sentido, o programa *Aprender a Aprender.2011* assenta nesta trivalência com a finalidade de explicitamente ajudar os alunos a compreenderem-se nesse seu papel, percebendo a necessidade de desenvolver as suas capacidades de aprendizagem, potenciando a sua “personagem de aluno” e, para isso, participando num projecto intencionalmente criado para esse efeito, colocado em prática nas aulas de Estudo Acompanhado. Este tipo de programas pretende aumentar a probabilidade de sucesso dos alunos, facultando instrumentos e/ou ferramentas no sentido de desbravar caminhos, potenciando capacidades, responsabilizando também os alunos pelo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, dotando-os de um sentimento de controlo sobre si e o processo, isto é, empoderando-os.

Parece-nos nuclear destacar uma ideia chave que pode eventualmente pautar qualquer programa com as mesmas características: os horizontes de um aluno não são fixos, sendo que as suas capacidades são passíveis de ser potenciadas, melhorando, dessa forma, a sua percepção relativa às estratégias de estudo que possui e domina, bem como ao modo como estas podem influir o seu sucesso escolar. Parece-nos que os resultados alcançados e aqui apresentados são espelho disso mesmo. Salientamos que o programa desenhado, implementado e avaliado pretendeu, e parece ter conseguido, que os alunos reconhecessem a linguagem e as estratégias relativas ao seu

processo de aprendizagem, mesmo tendo em conta o tempo reduzido de implementação. Familiarizar-se com as estratégias de estudo implicadas e, mais do que isso, estar consciente das suas limitações mas também das suas potencialidades, prepara o aluno para algo que não é inato: aprender a aprender. E aqui mais uma vez gostaríamos de pontuar um aspecto que nos parece central: assumir que o desenvolvimento e domínio de estratégias de estudo não é efectivamente um processo natural e espontâneo na progressão escolar dos alunos. Esperar o contrário será abandonar os alunos a um processo de progressiva alienação ou desfasamento que contribui para o acentuar de dificuldades, o acumular de “desvios” na trajectória educativa que frequentemente culmina com o insucesso, o abandono escolar ou a incapacitação do aluno enquanto pessoa e cidadão. Neste contexto, parece-nos que o investimento neste domínio pode contribuir para a educação/formação integral dos alunos, preparando-os melhor para um futuro complexo, exigente e incerto. As escolas de hoje poderão ter um papel fundamental a este nível, assumindo plenamente a sua função enquanto recurso estruturante na formação de cidadãos para o mundo, o que ultrapassa, em larga medida, o foco na aprendizagem de conteúdos, expressa ou quantificada nos resultados de exames. Para além do domínio da informação específica, dos conteúdos curriculares, estruturantes para o exercício do pensamento, é fundamental ir mais além na educação/formação dos alunos, abrangendo um quadro de eficácia e empoderamento da e na aprendizagem. Este aspecto parece-nos ainda mais relevante quando actualmente se assume que a formação nunca está finalizada e, portanto, devemos assumir uma postura de aprendizagem ao longo da vida de forma a sermos cada vez mais capazes de responder às exigências e desafios que a sociedade nos coloca.

Perspectivar a sala de aula, usando a analogia de um preparador físico que é capaz de construir uma ampla panóplia de exercícios equilibrados e eficazes, contribuindo para que as pessoas fiquem em boa forma, constituiu o cerne deste projecto - assumiu-se um modelo de trabalho de *empowerment* com actividades diversas, de entre sete módulos, que, ao longo do tempo, potenciaram uma maior confiança e capacidade no sujeito “aluno”. Todo este processo foi conduzido na perspectiva de que os professores são capazes de contribuir para tornar os alunos, melhores alunos, a par de bons conhecedores

numa dada área científica. A elaboração de todo o programa ultrapassou o papel do professor enquanto fornecedor de conhecimentos, investindo também na promoção de processos de construção da aprendizagem. Mais uma vez, esta é uma dimensão que gostaríamos de acentuar. A Escola exige do professor o exercício de uma profissionalidade multifacetada em que a sua responsabilidade vai para além da transmissão de conteúdos. Durante muito tempo assistimos à resistência por parte dos professores em assumir esta vertente de promoção ou desenvolvimento de estratégias de estudo, que de alguma forma são transversais e estão para além dos conteúdos específicos de uma determinada disciplina ou área disciplinar. Somos de opinião que com o trabalho que apresentamos hoje fomos capazes de demonstrar que o professor está habilitado a realizar esta tarefa com sucesso. Poderá, em algumas situações e contextos, ser necessário um trabalho entre docentes para a maior capacitação do professor a este nível. A colaboração entre professores também neste domínio da actividade docente poderá constituir uma mais-valia para o professor, os alunos e a escola enquanto comunidade.

Em acréscimo, as novas tecnologias constituíram uma mais-valia neste projecto, na perspectiva dos alunos, com a utilização de computadores enquanto recursos para desenvolver as designadas “thinking skills” sendo possível a obtenção de melhores resultados e desempenhos através do interesse despertado e da inerente motivação.

Assim, inovamos, de forma intencional, obtendo ganhos através da evidência de alunos mais capazes no sentido de progressivamente terem assumido o controlo sobre o que aprendem, o modo como aprendem e a finalidade com que aprendem. No entanto, temos a consciência, considerando resultados obtidos, que, muito provavelmente, os alunos retidos deverão ser alvo de um trabalho ainda mais diferenciado, provavelmente mais individualizado, no sentido de alcançar melhores resultados. É possível que face às experiências de insucesso, estes alunos apresentem maior resistência ao trabalho neste domínio. Muito provavelmente, têm um menor sentido do controlo sobre o próprio processo de aprendizagem, o que pode dificultar uma intervenção tão directa e imediata, direccionada para o *empowerment*. Mas mesmo com este tipo de alunos é possível conseguir mudanças, levando-os progressivamente a assumir um maior protagonismo e responsabilidade pela

própria aprendizagem e educação, através de um trabalho mais individualizado ao nível da motivação e da resiliência.

Globalmente, aproveitamos o facto do nosso sistema de ensino prever um espaço específico para desenvolver estratégias de estudo (desde 2001, conforme vimos anteriormente na própria legislação) na área não curricular de Estudo Acompanhado, implementando nesse espaço as 18 sessões que integram o Programa. Assim, assumimos que fomos de encontro à posição de Abrantes (2001), ultrapassando a adição de disciplinas e conteúdos que normalmente caracteriza o trabalho neste espaço curricular não disciplinar, e privilegiando um espaço de envolvimento dos alunos na organização da sua aprendizagem.

Curiosamente, o presente estudo surge num momento em que paira a incerteza da prossecução da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. Enquanto autores desta dissertação gostaríamos de colocar algumas questões relativas a implicações educativas, alicerçados nos resultados do nosso programa, e dos prováveis cenários que se avizinham. À luz da investigação no domínio não poderá a área de Estudo Acompanhado assumir-se como uma medida de equidade, no sentido em que contribui para o sucesso escolar, quando segue um molde/programa de organização da aprendizagem e desenvolvimento de estratégias nesta área? Isto é, este espaço poderá contribuir para melhores condições de aprendizagem e sucesso dos alunos ao colmatar desvantagens que estes apresentam como resultado de uma diversidade de factores e condições de vida, desde características socio-familiares, desenvolvimentais e contextuais, esbatendo, assim, algumas das assimetrias que caracterizam as nossas escolas e os nossos alunos. Por outro lado, questionamo-nos sobre a exequibilidade de, no âmbito de cada disciplina, realizar um trabalho desta natureza. Este questionamento prende-se com as exigências que os currículos programáticos colocam ao professor, ao aluno e à escola, com programas tão extensos e a pressão constante de exames nacionais e de um ranking escolar. Não estaremos perante medidas contraditórias e ao mesmo tempo paradoxais? Isto é, compreendemos e assumimos, enquanto professores, a necessidade de introduzir rigor e qualidade à educação que o sistema público proporciona aos cidadãos. Mas o foco que actualmente se coloca na hierarquização das escolas em função do

desempenho escolar dos alunos, não acentuará uma dimensão de competição entre as escolas em vez de cooperação? Ou seja, não seria mais produtivo para as escolas, os alunos e suas famílias, os professores e as comunidades que as escolas desenvolvessem um trabalho de cooperação, rentabilizando recursos e *know-how* através de parcerias? Assim, somos da opinião de que face ao modo como o sistema educativo se encontra estruturado, se o espaço de Estudo Acompanhado enquanto área disciplinar for eliminado do currículo do 3º ciclo do Ensino Básico, a escola e os professores devem tomar consciência de que um novo desafio se coloca. O de dar continuidade ao trabalho, mas de uma nova forma. Possivelmente, o professor terá de trabalhar em parceria e colaboração com outros professores da turma no sentido de desenvolver estratégias de estudo, talvez de uma forma mais específica, no âmbito de cada disciplina. Mantendo-nos fiel à natureza do nosso trabalho, avaliação de programas, levanta-se uma outra questão relevante. Qual a avaliação realizada aos dez anos de implementação de Estudo Acompanhado no nosso sistema de ensino que permita mais do que um diagnóstico incipiente, rotulando-a como uma área esgotada? A abordagem *Building Learning Power* sobre a qual orientamos o nosso estudo surgiu em 2002, estando previsto ainda para este ano a publicação da primeira obra que apresentará os resultados conseguidos que, de acordo com o seu autor, são bastante positivos num vasto número de escolas públicas; o seu sucesso passará pelo enquadramento que explicitamos, em diferentes momentos, ao longo deste estudo... e o nosso, por onde passará?

Procuramos com a presente dissertação contribuir para a melhoria e mudança da educação numa escola específica e junto de um grupo particular de alunos. Considerando os resultados da avaliação do Programa, assumimos que o nosso propósito foi conseguido. No entanto, como qualquer trabalho, ele representa apenas um contributo para a investigação, e para a intervenção, e respectiva avaliação no domínio das estratégias de estudo. Possui limitações que decorrem quer do quadro conceptual onde se inscreve, quer da abordagem metodológica adoptada, quer ainda dos constrangimentos inerentes a um trabalho desta natureza. Esperamos, no entanto, contribuir para a discussão pública de questões centrais à educação em Portugal e, ao mesmo

tempo, lançar novas questões para a investigação e para a intervenção nos domínios da educação, inovação e avaliação de programas.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P. (2002). Introdução. Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. In P. Abrantes; C. Figueiredo & A. M. Veiga Simão, Reorganização Curricular do Ensino Básico — Novas Áreas Curriculares (11-13). Lisboa: Ministério da Educação.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução. *Educ. Soc.*, 26, 92, (725-751)
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Carmelo, L. (2005). *Manual de escrita criativa*. Biblioteca Universitária. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Claxton, G. (2002). *Building Learning Power*. Bristol: TLO Limited
- Claxton, G. (2004). Learning is Learnable (And We Ought To Teach It). In National Commission for Education report *Ten Years On*.
- Claxton, G. (2005). *O desafio de aprender ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. In *British Journal of Educational Studies*, 55, 2, 1-20.
- Coelho, P. (2009). Estratégias de estudo de alunos dos 5º e 7º anos e resultados em ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, 22, 1, 29-69.
- Costa, A. L. (Ed.) (1991). *Developing minds: Programs for teaching thinking*. Alexandre, UA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cotton, K. (1991). Teaching Thinking Skills. *Northwest Regional Educational Laboratory's School Improvement Research Series*, 11.
- Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. (2001).
- Durozoi, G. & Roussel, A. (2009) *Dicionário de Filosofia*. Porto: Porto Editora.
- Ellis, A. (2005). *Research on educational innovations*. (4ªEd). New York: Eye on Education.
- Estanqueiro, A. (2001). *Aprender a Estudar. Um Guia para o Sucesso na Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Eurydice, 2010. Gender Differences in Educational Outcomes. Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe. Brussels: Eurydice.

- Flavell, J. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp.21 - 29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2000). *El Cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trilhas.
- Fullan, M. (2008). *The Six Secrets of Change. What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Fullan, M. (2009). *The Challenge of Change. Start School Improvement Now! (2nd Ed.)*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Giddens, A. (2009). *Sociologia*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, M. (2001). *Aprender com Sucesso*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Hargreaves, A. (1999). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Harvey, V. & Chickie-Wolfe L. (2007). *Fostering Independent Learning*. New York: The Guilford Press.
- Leal, M. & Almeida L. (1993). *Estratégias de aprendizagem: contributos e para a sua definição e avaliação*. Tese de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lublimer, S. & Smetana, L. (2005). The Effects of Comprehensive Vocabulary Instruction on Title I Students' Metacognitive Word-Learning Skills and Reading Comprehension. *Journal of Literacy Research*, 37, 2, 163 – 200.
- Mertens, D. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (2º Ed.)*. London: Sage.
- Moreira, M. (2005). *Estudo Acompanhado. Caderno de Exercícios – Aprender... Fazendo*. Mem Martins: Sebenta.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1963). *Psychology of intelligence*. Paterson, NJ: Littlefield Adams.
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Education Research*, 45, 269-286.

- Ribeiro, L. (2009). *EuKurto Aprender. A competência académica na (re)construção da identidade do novo aprendiz de línguas*. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.
- Rivas Navarro, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rosário, P., Mourão, R., Salgado, A., Rodrigues, A., Silva, C., Marques, C., Amorim, L., Machado, S., Núñez, J., González-Pienda, J., & Pina, F. (2006). Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia Educação e Cultura*, X, 1, 77-88.
- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: Sarilhos do amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rossi, P., Lipsey, M., Freeman, H. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. London: Sage Publications.
- Serafin, M. (2001). *Saber Estudar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, A. & Sá, I. (1989). Um programa para o desenvolvimento de estratégias de estudo. Reflexões sobre uma prática clínica. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 25, 93-108.
- Silva, A. & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. (3ª ed.). S. Paulo: McGraw-Hill.
- Toffler, A. (s/d). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Torres, D., & Gomes, F. (2005). Eficácia dum programa de treino de competências e hábitos de estudo com alunos do 7ºano de escolaridade. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 2215-2228. Braga: Universidade do Minho.
- Vasconcelos, C. & Praia, J. (2005). Estratégias de Aprendizagem e o Sucesso Educativo em Ciências Naturais. *Linhas*, 6, 1, 11-24.
- Vygotsky L. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming Self-regulated learned: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.

Legislação

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro

Despacho normativo n.º 50/2005 de 20 de Outubro

Despacho nº19308/2008

ANEXOS

Anexo 1**Tabela 6.** Distribuição das cinco principais causas de insucesso escolar identificadas no início do ano lectivo e no final das 18 sessões do programa

	M1		M2	
	n	%	n	%
Causa 1	<i>n=37</i>		<i>n=49</i>	
Não compreende o professor	9	24,3	10	20,4
Falta de hábitos de trabalho	6	16,2	5	10,2
Não consegue tirar dúvidas	7	18,9	5	10,2
Conteúdos difíceis	2	5,4	11	22,4
Rapidez a dar a matéria	--	--	2	4,1
Falta de atenção/concentração	6	16,2	6	12,2
Esquecimentos	6	16,2	5	10,2
Desinteresse	--	--	5	10,2
Antipatia pelo professor	1	2,7	--	--
Causa 2	<i>n=33</i>		<i>n=47</i>	
Não compreende o professor	1	3	4	8,5
Falta de hábitos de trabalho	4	12,1	4	8,5
Não consegue tirar dúvidas	4	12,1	3	6,4
Conteúdos difíceis	5	15,2	10	21,3
Rapidez a dar a matéria	2	6,1	4	8,5
Falta de atenção/concentração	7	21,2	12	25,5
Esquecimentos	6	18,2	7	14,9
Desinteresse	1	3,0	3	6,4
Antipatia pelo professor	--	--	--	--
Indisciplina	1	3,0	--	--
Outra	2	6,1	--	--
Causa 3	<i>n=27</i>		<i>n=43</i>	
Não compreende o professor	--	--	7	16,3
Falta de hábitos de trabalho	1	3,7	5	11,6
Não consegue tirar dúvidas	3	11,1	5	11,6
Conteúdos difíceis	8	29,6	2	4,7
Rapidez a dar a matéria	3	11,1	2	4,7
Falta de atenção/concentração	4	14,8	11	25,6
Esquecimentos	5	18,5	5	11,6
Desinteresse	1	3,7	5	11,6
Outra	2	7,4	1	2,3

	M1		M2	
	n	%	n	%
Causa 4	n=20		n=38	
Não compreende o professor	2	10,0	2	5,3
Falta de hábitos de trabalho	2	10,0	3	7,9
Não consegue tirar dúvidas	2	10,0	4	10,5
Conteúdos difíceis	3	15,0	9	23,7
Rapidez a dar a matéria	2	10,0	3	7,9
Falta de atenção/concentração	3	15,0	2	5,3
Esquecimentos	3	15,0	9	23,7
Desinteresse	1	5,0	5	13,2
Outra	2	10,0	1	2,6
Causa 5	n=19		n=35	
Não compreende o professor	1	5,3	2	5,7
Falta de hábitos de trabalho	--	--	3	8,6
Não consegue tirar dúvidas	4	21,1	3	8,6
Conteúdos difíceis	1	5,3	5	14,3
Rapidez a dar a matéria	3	15,8	11	31,4
Falta de atenção/concentração	2	10,5	--	--
Esquecimentos	3	15,8	7	20,0
Desinteresse	1	5,3	4	11,4
Outra	4	21,1	--	--

Maio de 2011

Viana do Castelo