

e-book

COORDENAÇÃO, SUPERVISÃO E LIDERANÇA

ESCOLAS, PROJETOS
E APRENDIZAGENS

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA · PORTO



Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos e aprendizagens

Coordenação · JOAQUIM MACHADO & JOSÉ MATIAS ALVES

Autores · ALEXANDRA CARNEIRO, ANTÓNIO OLIVEIRA, CAROLINA CASTRO,
ILÍDIA CABRAL, ISABEL ALARCÃO, JOAQUIM MACHADO, LUÍSA RIBEIRO TRIGO,
MANUELA GAMA, MARIA DO CÉU ROLDÃO, NATÉRCIO AFONSO.

© Universidade Católica Editora . Porto

Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal

+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt

www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book

Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins

Capa · Olinda Martins

Revisão de texto · Joaquim Machado e Ilídia Cabral

Data da edição · 2014

Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo

ISBN · 978-989-8366-78-8

Entre o Estudante, o Aprender e o Estudar no Século XXI: Desafios para professores, alunos, psicólogos e famílias

Luísa Ribeiro Trigo¹

Introdução

Com o foco principal dirigido para o aluno, este trabalho pretende contribuir para o aprofundamento da compreensão do fenómeno do aprender. Assim, começaremos por focar o nosso olhar no próprio aluno. *Como descreveria os alunos de hoje?* – Iniciaremos esta viagem pela visão de um grupo de professores acerca das características dos alunos do século XXI. Analisaremos, de seguida, a visão de alguns grupos de alunos sobre o que mais os ajuda a aprender. Sabendo que aprender a estudar continua a ser um desafio para muitos alunos e que pais, professores e psicólogos tentam frequentemente ajudar os seus educandos no caminho da autonomia do aprender, dirigiremos o nosso olhar para aspetos que consideramos essenciais no desenho de projetos de promoção da autorregulação da aprendizagem em contexto escolar. Estes diferentes prismas relacionados com o fenómeno do aprender ganharão uma compreensão mais integradora com o recurso ao metaconstruto do envolvimento do aluno, nas suas dimensões emocional, cognitiva e comportamental. E é a partir deste diálogo entre teoria e dados empíricos, em que privilegiaremos as perceções dos protagonistas – alunos e professores – de contextos distintos – escolas privadas e escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) –, que lançaremos algumas questões para reflexão acerca dos desafios inerentes ao processo de ensinar e aprender no século XXI.

Como são descritos, pelos professores, os alunos de hoje?

No âmbito de uma parceria entre a Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Católica Portuguesa (UCP) e onze escolas privadas da Área Metropolitana do Porto, foi conduzida uma investigação que procurou compreender como é que os professores descrevem os alunos de

¹ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

hoje, que aspetos os preocupam mais na sua experiência diária enquanto professores, o que é que os alunos exigem dos professores ao nível das práticas educativas, e em que áreas os professores sentem que podem desenvolver e aperfeiçoar competências, que lhes permitam melhorar o seu desempenho profissional enquanto professores (Trigo *et al.*, 2014). Os dados foram obtidos através de um questionário aberto aplicado a 178 educadores e professores de escolas privadas, do pré-escolar ao 12.º ano.

Neste trabalho, referir-nos-emos apenas à primeira questão, relativa à forma como os professores descreveriam os alunos de hoje. Assim, a característica mais referida pelos participantes diz respeito à curiosidade e à sede de saber que os alunos manifestam (n = 57). Em segundo lugar, os participantes salientam a dificuldade de concentração que os alunos apresentam (n = 43). Em terceiro lugar, descrevem os alunos de hoje como tecnológicos/digitais (n = 32). Os participantes consideram os alunos exigentes e desafiadores (n = 23), com maiores conhecimentos (n = 19), possivelmente devido ao fácil acesso à informação (n = 17), mas com um conhecimento superficial, pouco aprofundado (n = 12). Os alunos são ainda descritos como: empenhados e interessados (n = 22), mas também como pouco empenhados e interessados (n = 18); pouco motivados ou difíceis de motivar (n = 19), mas também como motivados ou fáceis de motivar (n = 14). São considerados imaturos e infantis (n = 18), ativos (n = 17), impacientes (n = 15), imediatistas (n = 14), inquietos (n = 11), menos autónomos (n = 11) e com dificuldade no cumprimento das regras (n = 10). São descritos ainda como inteligentes (n = 11) e com necessidade de estratégias diversificadas (n = 16).

Os dados apontam, em primeiro lugar, para um atributo com elevado potencial na promoção de uma aprendizagem de qualidade, nomeadamente a curiosidade e a sede de saber dos alunos. Como pode esta curiosidade ser continuamente estimulada, de forma que não diminua e se mantenha elevada nas diferentes etapas escolares? Como pode esta curiosidade ser dirigida para as diferentes matérias? Que estratégias de ensino poderão favorecer ou, pelo contrário, inibir a expressão dessa curiosidade?

Os professores referem também, de uma forma expressiva, as dificuldades de concentração dos alunos. A que se devem estas dificuldades de concentração dos alunos, reportadas pelos professores? Em que momentos e tipologias de aula essas dificuldades de concentração se tornam mais visíveis? O que podem fazer os alunos, os professores, os psicólogos e as famílias, em ordem à melhoria da concentração dos alunos?

Sendo os alunos de hoje considerados tecnológicos/digitais, como deve ser a escola atual? Que papel poderão assumir as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem? Este dado é particularmente relevante, atendendo ao facto de, na quarta questão, não desenvolvida neste

trabalho, referente às necessidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências, a temática das tecnologias surgir em primeiro lugar.

Os alunos de hoje parecem manifestar mais conhecimentos, mas também mais imaturidade, o que remete para a importância de a escola e a família atenderem particularmente às dimensões sócio emocionais, fundamentais num processo de desenvolvimento global das crianças e jovens.

Um outro aspeto que nos parece interessante diz respeito aos atributos opostos referidos pelos professores, relativamente ao empenho, interesse e motivação dos alunos. O que leva os professores a considerar os alunos empenhados e interessados? E o que os leva a dizer o contrário? Por que será que alguns professores consideram os seus alunos difíceis de motivar e outros os acham fáceis de motivar? Que estratégias utilizarão estes diferentes professores?

A compreensão da visão dos professores acerca dos atributos dos alunos de hoje está a ser alvo de aprofundamento também em escolas TEIP, parceiras da FEP-UCP, no âmbito da consultoria prestada pelo SAME – Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas. A recolha de dados está ainda a decorrer, prevendo-se, a curto prazo, a possibilidade de uma análise comparativa entre as perceções de professores de escolas privadas e as perceções de professores de escolas públicas TEIP.

Qual a visão dos alunos sobre o que mais os ajuda a aprender?

Num outro estudo, realizado no âmbito do SAME – Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas, em 21 agrupamentos de escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), foi administrado um questionário aberto a 700 alunos do 5.º ano e do 7.º ano, acerca das situações em que os alunos sentem que aprendem mais e das situações em que sentem que aprendem menos (Alves, Palmeirão, Trigo & Cabral, 2014). Ainda no âmbito do SAME, foram realizados, num agrupamento de escolas TEIP, quatro grupos de discussão com alunos (do 1.º ciclo ao ensino secundário) sobre o ensino e a aprendizagem, sobre as modalidades de apoio que recebem na escola e sobre possíveis sugestões para melhorar a escola, o ensino e a aprendizagem. No âmbito da parceria, referida anteriormente, entre a FEP-UCP e onze escolas privadas da Área Metropolitana do Porto, foram realizados 22 grupos de discussão com alunos do pré-escolar ao 12.º ano, com o objetivo de compreender as visões que os alunos apresentam sobre a escola, sobre o que mais os ajuda a aprender e o que mais dificulta a sua aprendizagem, sobre o que mais os motiva ou desmotiva, o que mais capta a sua atenção ou os distrai, sobre as suas preocupações enquanto alunos e sobre possíveis sugestões para melhorar o ensino e a aprendizagem. Os dados dos grupos de discussão estão ainda a ser analisados.

Neste trabalho, olharemos para algumas dimensões que emergiram como mais relevantes para os alunos participantes nos vários estudos (no estudo com recurso ao questionário nas escolas TEIP e nos estudos com recurso aos grupos de discussão num agrupamento TEIP e em escolas privadas).

Assim, destacamos, em primeiro lugar, os recursos mobilizados pelo professor e as atividades desenvolvidas em sala de aula. Os alunos valorizam o recurso às tecnologias e a meios audiovisuais (e.g., *PowerPoint*, quadro interativo, filmes). Apontam também, como aspetos que contribuem para a sua aprendizagem, a realização de exercícios e fichas de trabalho, os trabalhos de grupo, os jogos, as aulas práticas e experiências, o recurso a esquemas, os trabalhos de pesquisa, as visitas de estudo, os trabalhos individuais, os trabalhos de casa, a leitura e a tomada de apontamentos. Os alunos percecionam a diversidade de metodologias como uma mais-valia para a sua aprendizagem, diversidade essa que contribui para que as aulas sejam mais dinâmicas, aspeto também verbalizado pelos participantes dos diversos estudos.

O facto de o professor interagir com os alunos e colocar perguntas à turma foi também um dos aspetos apontados pelos participantes como positivo, fomentando a manutenção da atenção por parte dos alunos e o seu envolvimento ativo. Os alunos referem também o valor da relação entre os conteúdos e a vida real, manifestando aprenderem melhor quando percecionam essa relação entre o que estão a aprender e o seu quotidiano.

Independentemente das metodologias utilizadas pelo professor, da disciplina ou do tipo de aula, os alunos destacam a importância de o professor explicar bem e de explicar as vezes necessárias, para que os alunos alcancem uma adequada compreensão da matéria que está a ser abordada.

Referem também a importância de o professor se encontrar calmo, relatando que quando os professores ficam zangados (e.g., devido ao comportamento desadequado dos alunos) não explicam tão bem a matéria ou não explicam as vezes necessárias, dificultando a sua aprendizagem. Um outro aspeto valorizado pelos participantes diz respeito ao humor. Os alunos referem que aprendem melhor quando o professor é divertido ou quando conta piadas. Referem igualmente que aprendem melhor quando há um clima descontraído na sala de aula e quando têm uma relação próxima com o professor.

Uma dimensão essencial referida por um número expressivo de alunos diz respeito ao silêncio na sala de aula, considerado fundamental para uma aprendizagem de qualidade, assim como a atenção e o empenho dos alunos, quer na sala de aula quer no estudo pessoal.

Um outro aspeto valorizado pelos participantes diz respeito à avaliação contínua, com recurso a questões-aula, que contribuem, segundo os alunos, para um estudo mais regular e para uma

maior atenção do aluno nas aulas. Um ponto também mencionado pelos participantes diz respeito ao *feedback* que é dado pelo professor aos alunos. A existência de *feedback* por parte do professor assume uma elevada importância na identificação de possíveis melhorias a introduzir pelos alunos no seu processo de aprendizagem. Os participantes mencionam ainda a importância de os professores orientarem no estudo e ajudarem os alunos a superarem as suas dificuldades. Relatam também o valor de o professor manifestar que acredita que o aluno será capaz de evoluir e de obter bons resultados.

Assim, os fatores da esfera do professor, relativos aos modos de ensinar, continuam a assumir um papel decisivo nas aprendizagens dos alunos, segundo a sua própria perceção. Por muita facilidade que estes alunos tenham no acesso à informação nos tempos atuais, a capacidade de o professor explicar de forma clara e compreensível a matéria (e voltar a explicar, se necessário), constitui um ponto essencial na promoção da aprendizagem dos alunos. Aliás, sabemos, pelos dados referentes aos aspetos percecionados como dificultadores da aprendizagem dos alunos (não apresentados neste trabalho), que o não compreender o que é dito pelo professor constitui um obstáculo relevante identificado pelos alunos. Naturalmente que o papel do aluno é também fundamental, quer ao nível do seu comportamento em sala de aula, quer ao nível do seu envolvimento e esforço cognitivo nas atividades e tarefas propostas pelo professor.

Se na primeira secção deste trabalho abordávamos a importância das competências sócio-emocionais dos alunos, que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem no domínio escolar, verificamos que estas mesmas competências parecem ser importantes na forma como os professores gerem (e previnem) os problemas de comportamento na sala de aula, no clima de sala de aula que se vai construindo e na forma como se relacionam com os seus alunos.

Destacamos ainda uma variável muito estudada no âmbito da psicologia da educação, que diz respeito à autoeficácia, ou seja, à crença do aluno acerca da sua própria capacidade para desempenhar uma determinada tarefa num domínio específico (Bandura, 1997). Para que um aluno com insucesso ou com dificuldades possa alcançar uma elevada autoeficácia numa determinada disciplina, é preciso frequentemente percorrer um caminho com diversas etapas. E, nesse caminho, o papel do professor pode ser determinante: na criação de oportunidades para que o aluno experiencie o sucesso; na devolução de *feedback* não só avaliativo mas também informativo sobre o desempenho do aluno (Gettinger & Stoiber, 2009), que lhe permita redirecionar o seu investimento; no delinear de estratégias concretas para a superação das dificuldades já detetadas; e, mais importante ainda, na manifestação explícita de que acredita que o aluno será capaz de fazer face aos desafios que tem pela frente.

Estes diferentes prismas relacionados com o fenómeno do aprender ganham uma compreensão mais integradora com o recurso ao metaconstruto do envolvimento do aluno (*student engagement*), nas suas dimensões emocional, cognitiva e comportamental (Figura 1).

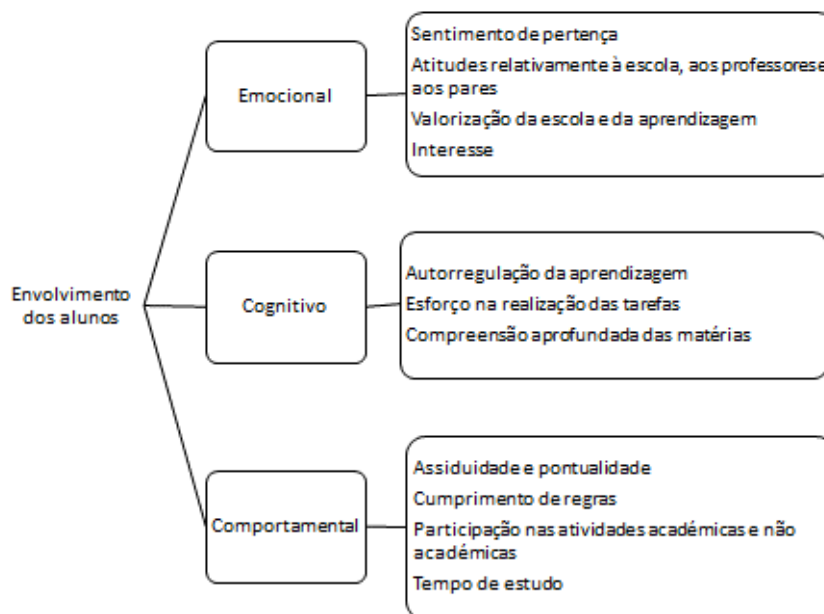


Figura 1. O envolvimento do aluno enquanto construto complexo multidimensional (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Jimerson, Campos & Greif, 2003; Zepke & Leach, 2010).

É na medida em que conseguimos envolver os alunos, emocionalmente, cognitivamente e comportamentalmente, que estamos a promover o sucesso nas suas aprendizagens (Skinner, Kindermann, Connell & Wellborn, 2009).

Como promover a autonomia dos alunos no estudo e na aprendizagem?

Em diversos programas de intervenção que temos desenvolvido no domínio do estudo e da aprendizagem, nomeadamente em contexto escolar e em contexto de acolhimento institucional a crianças e jovens em risco (Rocha, 2014; Rosário et al., 2010, 2014; Tavares, 2010), temos constatado a importância de se realizar uma avaliação cuidada das dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim, será importante perceber, por um lado, que dificuldades existem ao nível dos *conteúdos*, e.g., aquilo que frequentemente denominamos por falta de bases, reduzidos conhecimentos, lacunas nas aprendizagens prévias em determinadas disciplinas ou conteúdos, dificuldades de compreensão de determinadas matérias. Por outro lado, será importante perceber que dificuldades existem ao nível dos *processos* de estudo e de aprendizagem, e.g.,

reduzidas competências de estudo, hábitos de estudo inadequados, desmotivação, desvalorização da escola e da aprendizagem.

Estas duas dimensões remetem para diferentes focos de intervenção. A primeira remete para uma intervenção focada na recuperação de conteúdos e na consolidação de novos conteúdos. Esta intervenção pode ser desenvolvida na escola, com o recurso a modalidades de apoio educativo, em que é alocado tempo para este apoio adicional aos alunos que dele necessitam. Pode também ser desenvolvida em casa (ou na instituição de acolhimento, se for o caso), com orientação de alguém preparado para tal. Pode ainda ser desenvolvida num centro de estudos, com o apoio de professores das áreas de conteúdo implicadas. A segunda dimensão conduz-nos a uma intervenção focada no desenvolvimento de competências de estudo e na melhoria das estratégias de aprendizagem adotadas pelos alunos.

Quando se verifica insucesso escolar, habitualmente estamos perante a existência simultânea de dificuldades a estes dois níveis. No entanto, frequentemente, a resposta, quando existe, abrange apenas ou sobretudo uma destas dimensões. Por exemplo, o aluno passa a frequentar aulas de apoio, no entanto, mantém os seus hábitos de estudo inadequados, a sua motivação continua frágil e a sua competência metacognitiva permanece baixa. Outras vezes, oferecem-se aos alunos algumas sessões sobre competências de estudo, abordando aspetos como a planificação e gestão do tempo, a motivação, as técnicas de organização e transformação da informação e a gestão da ansiedade, esquecendo que o aluno apresenta dificuldades reais ao nível dos conteúdos, que não serão superadas automaticamente com a eventual melhoria dos processos de estudo e de aprendizagem.

Por outro lado, com frequência as intervenções são oferecidas de forma avulsa, pontual, sem uma intencionalidade bem definida e com pouco rigor nos procedimentos de avaliação da eficácia da intervenção. Por vezes, as intervenções parecem não estar a surtir os efeitos desejados, e insiste-se na mesma estratégia (*dando mais do mesmo*), na esperança de que a insistência produza as mudanças pretendidas. Outras vezes, são interrompidas as intervenções, pela falta de resultados imediatos, quando há mudanças que levam o seu tempo a serem alcançadas e consolidadas (ver Santos, 2012).

Estas questões conduzem-nos à importância da estruturação de um projeto de intervenção, devidamente planificado, monitorizado e avaliado (Illback, Zins & Maher, 1999). De facto, desde logo é fundamental a realização de uma cuidada avaliação de necessidades, que permita identificar as dificuldades observadas, se possível quantificadas, e as dificuldades percebidas pelos intervenientes envolvidos na situação em causa. Nesta fase, é pertinente recolher dados objetivos que permitam conhecer de perto a situação, e.g., classificações obtidas por um aluno

nos vários testes e no final do período, número de faltas às aulas, número de trabalhos de casa que não foram entregues ao professor. É igualmente importante observar o aluno na sala de aula e no estudo pessoal, bem como ouvir o próprio aluno, os seus professores/diretor de turma e encarregado de educação, sempre que possível. Este primeiro exercício permite identificar algumas das questões mais críticas para o sucesso da intervenção que venha a ser desenhada. Por exemplo, é possível observar encarregados de educação pouco focados nas questões do estudo e da aprendizagem, com pouco conhecimento concreto da situação; é possível observar alunos que simplesmente não definiram objetivos escolares ou que os definiram de forma muito difusa ou demasiado ambiciosa e, portanto, pouco realista; é possível observar que o tempo de estudo existente é insuficiente para as dificuldades apresentadas pelo aluno, ou que esse tempo de estudo não é supervisionado e não está a ser aproveitado devidamente; é possível observar uma reduzida articulação entre o professor/diretor de turma e o encarregado de educação, sendo os contactos existentes sobretudo reativos e remediativos (por vezes reagindo tardiamente e remediando pouco).

Ao envolvermos as pessoas nesta recolha de informação, estamos já a envolvê-las no desenho de um projeto, estamos já a trazer o foco para as questões do estudo e da aprendizagem, estamos já a mobilizar pessoas e recursos que serão essenciais para o sucesso da intervenção.

Nesta fase, a identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos no domínio dos *conteúdos* e no domínio dos *processos* permitirá a definição de medidas de intervenção que abranjam estes dois domínios, gerando uma sinergia absolutamente necessária para percorrer o caminho que conduzirá ao sucesso. Não basta intervir no domínio das competências de estudo, se a perceção de autoeficácia do aluno em várias disciplinas for cada vez mais baixa e acentuada negativamente com os baixos resultados escolares. Também não basta dar a conhecer as estratégias aos alunos, se não forem proporcionadas oportunidades para o efetivo treino dessas mesmas estratégias, por diversas vezes, em diferentes contextos, permitindo ao aluno o domínio, a interiorização e a transferência dessas mesmas estratégias. Não basta dotar os alunos de conhecimentos sobre competências de estudo, se eles forem desligados da realidade escolar do aluno e se forem percecionados pelos alunos como pouco úteis no processo de ensino-aprendizagem nas várias disciplinas.

Assim, a intervenção no domínio das competências de estudo pode ver a sua eficácia aumentada se for contextualizada, ancorada na realidade escolar, se houver lugar ao treino alargado dessas mesmas competências, se a sua utilização for percecionada como importante, útil ou necessária, e se diferentes intervenientes forem envolvidos ativamente, proporcionando múltiplas oportunidades para o reforço da aquisição dessas mesmas competências. Contudo,

provavelmente será necessário complementar esta intervenção com o apoio ao nível dos conteúdos. E é aqui que surge um potencial de mudança reforçado, se estas duas dimensões forem devidamente articuladas e rentabilizadas. É fundamental que o aluno perceba a ligação entre as duas dimensões que estão a ser trabalhadas, percebendo que os conteúdos podem ser melhor compreendidos se forem adotadas determinadas estratégias de aprendizagem, reconhecendo que o domínio dos conteúdos permitirá reforçar a autoeficácia e a motivação do aluno, e desenvolvendo a sua competência metacognitiva, o que lhe permitirá tomar decisões mais ajustadas ao seu caso e às suas circunstâncias.

Claro que este processo não é fácil, implica esforço, perseverança, pelo que é fundamental um acompanhamento próximo ao aluno, ajudando-o a lidar com as dificuldades, para que não desista. No caso dos alunos mais desligados da escola e da aprendizagem, será fundamental intervir em algumas dimensões do envolvimento emocional, tais como o sentimento de pertença, a relação do aluno com os professores, profissionais não docentes e colegas, a valorização da escola e da aprendizagem (Figura 1). Se o envolvimento emocional não estiver assegurado, dificilmente conseguiremos o envolvimento cognitivo do aluno, que é possível observar através do esforço cognitivo despendido pelo aluno na realização das tarefas e na compreensão aprofundada das matérias, na adoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Quando alguma destas dimensões do envolvimento emocional e cognitivo falha, é esperado que o aluno manifeste também fragilidades ao nível do seu envolvimento comportamental, visível através do (não) cumprimento das regras de sala de aula, da (reduzida) participação nas atividades propostas pelos professores ou pelo encarregado de educação, da (in)existência de um tempo de estudo adequado para o nível de ensino em que o aluno se encontra.

Nos percursos marcados pelo insucesso, encontramos habitualmente uma muito baixa autoeficácia por parte do aluno, um desânimo aprendido, um desligamento, uma certa negação relativamente a tudo o que diz respeito à escola e à aprendizagem. Esses casos são naturalmente mais desafiantes para os adultos que estão por perto, sendo fundamental compreender as vivências educacionais destas crianças e jovens, os significados, as perceções que têm sobre si próprios, sobre os outros e sobre a escola, as expectativas em relação ao futuro – as expectativas dos próprios alunos e as dos adultos relativamente aos alunos (Berridge, 2012; Flynn, Tessier & Coulombe, 2013; Montserrat, Casas, & Malo, 2013).

O desenho de um projeto de intervenção no domínio das competências de estudo e das estratégias de aprendizagem implica a definição de objetivos concretos, realistas e avaliáveis (os intitulados objetivos *CRAVA*, apresentados por Rosário, 2004,). Os objetivos devem ser coerentes com as necessidades identificadas e a sua operacionalização deve envolver, se possível, diferentes

contextos e intervenientes, aumentando a validade ecológica da própria intervenção. Assim, as modalidades e estratégias de intervenção podem ser diversificadas, bem como os momentos e os espaços em que a intervenção se desenrola, mobilizando diferentes atores.

Concretizando, imaginemos que numa determinada escola se considera pertinente desenhar uma intervenção para promoção das competências de autorregulação da aprendizagem dos alunos de duas turmas do 5.º ano de escolaridade.

A avaliação das necessidades e a identificação dos recursos disponíveis poderá levar à implementação do plano de trabalho apresentado no Quadro 1.

Quadro 1

Exemplo de plano de ação para a promoção das estratégias de autorregulação da aprendizagem em alunos do 5.º ano, envolvendo diferentes contextos e atores

Estratégias de autorregulação da aprendizagem	SP	Prof. A	Prof. B	Enc. Ed.	Apoio	Biblioteca
Autoavaliação	X	X			X	
Estabelecimento de objetivos e planeamento	X		X	X		X
Estrutura ambiental	X			X		X
Procura de ajuda social	X				X	
Organização e transformação	X	X	X		X	
Procura de informação	X	X	X			X
Tomada de apontamentos	X		X			
Repetição e memorização	X	X			X	
Autoconsequências	X			X	X	
Revisão de dados	X	X	X			

Nota. As estratégias de autorregulação da aprendizagem foram adaptadas por Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) a partir de Zimmerman e Martínez-Pons (1986, 1988). SP = Serviço de Psicologia; Prof. A = Professor da disciplina A; Prof. B = Professor da disciplina B; Enc. Ed. = Encarregado de Educação; Apoio = Apoio educativo a determinada disciplina; Biblioteca = Biblioteca da escola.

Assim, na primeira coluna encontramos as estratégias de autorregulação da aprendizagem identificadas pela literatura científica neste domínio (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, adaptado de Zimmerman & Martínez-Pons, 1986, 1988). Este plano de ação prevê que cada uma das estratégias de autorregulação da aprendizagem seja abordada em sessões específicas dinamizadas pelo Serviço de Psicologia, em que os alunos podem conhecer cada uma das estratégias, em que consiste, como se utiliza, quando e porquê.

Adotando o modelo (Figura 2) que estabelece os passos necessários à promoção da autorregulação da aprendizagem (Rosário, Núñez & González-Pienda 2007, citando Schunk, & Zimmerman, 1998), referimo-nos, neste momento, à etapa do ensino direto e explícito das estratégias aos alunos. Nestas sessões, é possível avançar para a segunda etapa, que diz respeito

à modelação, em que há uma demonstração e uma exemplificação de como se pode utilizar a estratégia. Provavelmente, o tempo da sessão não permitirá avançar para uma etapa seguinte, ficando por estas duas primeiras etapas, de aprendizagem explícita das estratégias de autorregulação da aprendizagem e de observação da demonstração da sua aplicação. No entanto, sabemos que isto é insuficiente. Para que de facto a intervenção seja eficaz, é necessário criar oportunidades para a aplicação, por parte do aluno, destas mesmas estratégias, obtendo *feedback* relativamente a como correu esta etapa. No plano de ação apresentado, esta etapa seria implementada, no caso das estratégias de autoavaliação, com recurso às aulas de uma determinada disciplina e às aulas de apoio. Ou seja, por exemplo, as crenças de autoeficácia do aluno seriam exploradas pelo Professor da disciplina A, em relação a essa mesma disciplina, de uma forma completamente contextualizada e ancorada na realidade do aluno, e ainda pelo professor responsável pelo apoio a determinada disciplina, proporcionando ao aluno duas diferentes oportunidades para colocar em prática o que aprendeu relativamente às estratégias de autoavaliação. Assumindo que houve momentos de preparação deste plano de ação (e.g., ações de formação para os diferentes intervenientes) e que os professores estão alinhados relativamente ao que são as estratégias de autorregulação da aprendizagem, como se utilizam, quando e porquê (conhecimento declarativo, procedimental e condicional), estes professores permitiriam operacionalizar a etapa de prática guiada com *feedback*.

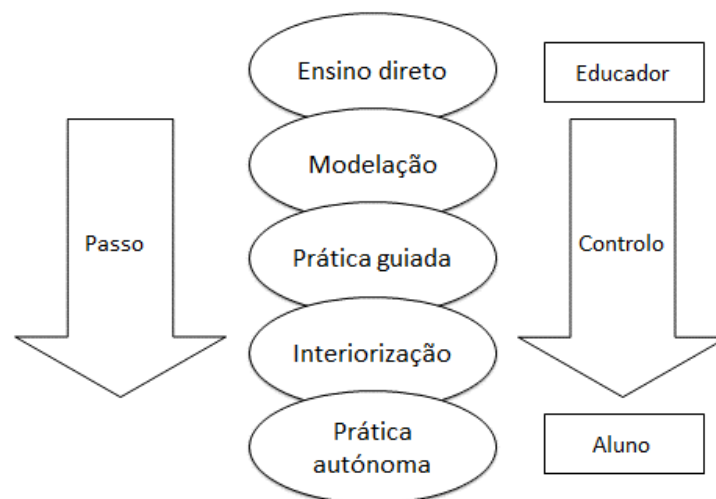


Figura 2. Sequência para trabalhar as estratégias de aprendizagem (Rosário, 2007, citando Schunk, & Zimmerman, 1998).

Vejamos agora as estratégias de estabelecimento de objetivos e planeamento. Na sessão dinamizada pelo Serviço de Psicologia, os alunos podem aprender a formular objetivos de forma mais eficaz, evitando objetivos vagos, difusos ou pouco realistas (e.g., “Vou subir as notas.”; “Vou

estudar 5 horas todos os dias.”). Assim, poderão conhecer e aprender a aplicar os objetivos CRAva – *Concretos, Realistas e Avaliáveis* (Rosário, 2004) às suas próprias situações de estudo e aprendizagem, cumprindo as etapas 1 e 2 do processo (ensino direto e modelação). A etapa 3 (prática guiada com *feedback*) poderá ser implementada através da colaboração do professor da disciplina B, que reservará um tempo da sua aula para a definição de objetivos, por parte dos alunos, relativamente àquela disciplina específica; e através do encarregado de educação, que acompanhará o aluno na definição de objetivos para si próprio enquanto estudante; através ainda da biblioteca, onde poderão ser disponibilizadas Listas CAF aos alunos (Rosário, 2004), para que as utilizem durante as suas sessões de estudo e realização dos trabalhos de casa (Figura 3).

LISTA CAF – COISAS A FAZER

Data ___/___/_____ Hora de início do estudo: _____ Hora de final do estudo: _____

O que tenho para fazer?	Fiz?	Hora	Como correu?

Figura 3. Exemplo de Lista CAF – Coisas a Fazer (elaborada com base no modelo PLEA de Rosário, 2004).

Esta Lista CAF inspira-se no modelo PLEA de autorregulação da aprendizagem, de Rosário (2004), e contempla as três etapas identificadas no modelo: planificação, execução com monitorização e avaliação.

Deste modo, com o contributo do professor da disciplina B, do encarregado de educação e da biblioteca, são pelo menos três as oportunidades que estão a ser proporcionadas aos alunos para colocarem em prática as estratégias de definição de objetivos e planeamento, podendo receber *feedback*, em ordem à melhoria constante.

A estrutura ambiental, que se traduz na seleção ou alteração do ambiente físico e/ou psicológico de modo a facilitar a aprendizagem, organizando o espaço e eliminando os distratores, poderia ser complementada, por exemplo, pelo encarregado de educação e pelo responsável na biblioteca. A procura de ajuda social, junto de professores e colegas, poderia ser trabalhada sobretudo pelo professor responsável pelo Apoio, que intencionalizaria a aplicação desta

estratégia e o reconhecimento do seu valor enquanto estratégia de autorregulação da aprendizagem.

As estratégias de organização e transformação da informação, tais como a elaboração de resumos e esquemas, seriam postas em prática pelos alunos no contexto específico das disciplinas A e B e das aulas de Apoio. As estratégias de procura de informação seriam aplicadas no contexto das duas disciplinas, assim como na biblioteca. A tomada de apontamentos seria intencionalizada numa das disciplinas, a repetição e a memorização (que se pretende compreensiva) seriam aplicadas também numa das disciplinas e nas aulas de Apoio.

A atribuição de autoconsequências por parte do aluno, de acordo com o (in)cumprimento dos seus objetivos e dos resultados alcançados, seria operacionalizada sobretudo em casa, com o encarregado de educação, e nas aulas de Apoio. Por fim, a revisão de dados, que contempla a preparação para um momento de avaliação, seria aplicada nas duas disciplinas participantes no projeto de intervenção.

A disponibilização de múltiplas oportunidades para a aplicação prática das estratégias, com supervisão por parte dos agentes educativos, criará condições para que o aluno interiorize o processo, chegando à etapa 4 (interiorização). A etapa 5 diz respeito à prática autónoma e autorreflexiva, em que o aluno é capaz de utilizar as estratégias com autonomia e avaliando a sua eficácia. Trata-se então de um processo com diversos passos, em que o controlo vai passando progressivamente do educador para o aluno, em direção à autorregulação.

Sabemos que muitas destas estratégias são já utilizadas em alguns dos contextos referidos. Contudo, a mais-valia desta proposta reside no facto de o aluno poder perceber um todo coerente, no domínio das estratégias de autorregulação da aprendizagem, dando um sentido a cada estratégia que vai conhecendo e aplicando. Introduzindo uma intencionalidade clara na implementação dos vários passos conducentes à aprendizagem das estratégias de autorregulação da aprendizagem, o aluno estará mais capaz, e também mais autoeficaz, de colocar em prática, com autonomia, as estratégias que experimentou, testou e avaliou. O aluno terá também desenvolvido a sua competência metacognitiva, que lhe permitirá refletir e tomar decisões mais conscientes acerca dos seus motivos para aprender, das suas escolhas ao nível das estratégias de aprendizagem, da congruência ou incongruência entre os motivos e as estratégias, podendo então quebrar, se assim quiser, velhos hábitos desadequados, arriscando novas formas de fazer face aos desafios escolares.

Estamos, então, a falar da importância de o foco estar dirigido para as dimensões do envolvimento do aluno, nas suas componentes emocional, cognitiva e comportamental. Se o

aluno perceber claramente esse foco, de forma continuada e consistente, numa diversidade de momentos e contextos (Jensen, 2013), tendo oportunidade de experimentar repetidas vezes a aplicação das estratégias que estão a ser desenvolvidas, tendo também a oportunidade de perceber em que pode melhorar, e obtendo suporte emocional e instrumental nesta caminhada, estaremos a criar condições para que as sinergias sejam transformadoras não só para os alunos, mas também para os outros agentes educativos, que se sentirão mais capacitados para encontrar estratégias, no futuro, de promoção do envolvimento e do sucesso escolar dos seus alunos.

É de salientar, naturalmente, a importância de uma monitorização constante da implementação da intervenção, identificando possíveis ajustamentos que se revelem necessários. A articulação necessária para preparar todo este projeto de intervenção é também fundamental durante a implementação do plano de ação, em que os diferentes intervenientes poderão ir dando *feedback* relativamente à sua perceção acerca do processo de intervenção, possíveis mudanças observadas, dimensões a reforçar na intervenção. É também essencial realizar uma avaliação da intervenção desenvolvida, quer recorrendo a dimensões quantitativas (sendo possível comparar medidas de pré e pós-teste, e.g., rendimento escolar, comportamentos autorregulatórios), quer recorrendo a dimensões qualitativas que poderão inspirar o desenho de futuras intervenções.

Este exemplo pretende ser ilustrativo de um possível plano de ação. Sabemos que os constrangimentos muitas vezes dificultam a operacionalização e até o desenhar de intervenções que seriam muito necessárias. Se for possível dinamizar sessões especificamente centradas no estudo e na aprendizagem, tal será útil, seguramente. Mas se essas sessões forem complementadas com alguns momentos dinamizados por outros intervenientes, de acordo com aquilo que for viável, estaremos a ampliar a eficácia da intervenção, para além de que, ao envolver outros agentes, estamos a capacitá-los para que possam assumir um papel mais ativo na promoção das mudanças desejadas. O plano pode eventualmente ser mais simples do que o apresentado, pode implicar menos intervenientes (ou outros intervenientes diferentes), ou menos momentos, mas a aproximação já é um ganho, até porque permite perceber o rumo a tomar em futuras intervenções.

Por vezes há esforços que são encetados sem se alcançarem os resultados pretendidos, gerando frustração nos dinamizadores e nos participantes, descredibilizando este tipo de intervenções, acabando por ser geralmente culpabilizados os alunos e as suas famílias... Possivelmente porque faltou uma avaliação mais cuidada das necessidades; porque o plano de ação não foi congruente com as necessidades detetadas, não cobrindo essas mesmas necessidades; porque a intervenção se centrou no domínio do conhecimento das estratégias, sem ter havido oportunidades para a aplicação dessas mesmas estratégias o número de vezes suficiente; porque a intervenção se

centrou no domínio dos processos de aprendizagem e descurou as dificuldades acumuladas ao nível dos conteúdos às diferentes disciplinas; porque a intervenção foi pontual e não permitiu a consolidação das aprendizagens das competências; porque a intervenção não intencionalizou a transferência dessas aprendizagens para outras situações e contextos.

Esperamos que este trabalho possa ajudar na análise crítica de possíveis propostas de intervenção no domínio do estudo e da aprendizagem, em ordem à identificação de novos caminhos, que sejam inovadores e simultaneamente realistas, numa problemática que não é nova e que cada vez é sentida como mais desafiante (ou frustrante...). Há aspetos que consideramos importantes para o percurso dos nossos alunos e que são também necessários na intervenção neste domínio: foco, persistência, continuidade, objetividade.

Referências

Alves, J. M., Palmeirão, C., Trigo, L. R. & Cabral, I. (2014). A aprendizagem em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A visão dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educativa* (Aceite para Publicação).

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned?. *Children and Youth Services Review*, 34, 1171-1175.

Flynn, R. J., Tessier, N. G. & Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1), 70-87. doi:10.1080/13691457.2012.722985

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Gettinger, M. & Stoiber, K. (2009). Effective teaching and effective schools. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.). *The Handbook of School Psychology* (4th ed.; pp. 769-790). New York: John Wiley & Sons.

Illback, R. J., Zins, J. E. & Maher, C. A. (1999). Program planning and evaluation: Principles, procedures, and planned change. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.). *The Handbook of School Psychology* (3th ed.; pp. 907-932). New York: John Wiley & Sons.

- Jensen, N. R. (2013). Action competence: A new trial aimed at social innovation in residential homes?, *European Journal of Social Work*, 16(1), 120-136. doi:10.1080/13691457.2012.722980
- Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Montserrat, C., Casas, F. & Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16(1), 6-21. doi:10.1080/13691457.2012.722981
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. C, González-Pienda, J. (2007). Projecto Sarilhos do Amarelo. Auto-regulação em crianças sub-10. Porto Editora. Disponível em http://www.portoeditora.pt/pdf/CPGL_SA_96999_10N.pdf
- Rosário, P., Núñez, J. C, González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Trigo, L., Guimarães, C., Fernández, E., Cerezo, R., Fuentes, S., Orellana, M., Santibáñez, A., Fulano, C., Ferreira, A. & Figueiredo, M. (2014). Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain. *Higher Education Research & Development*. doi:10.1080/07294360.2014.935932
- Rocha, I. S. (2014). *Tutoria autorregulatória em contexto de acolhimento institucional: Implementação e avaliação de um programa de intervenção* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
- Santos, L. J. A. (2012). *Tutoria centrada na promoção dos processos de auto-regulação em aluno do 3.º ciclo do ensino básico* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Portugal.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to self-reflective practice* (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation in School* (pp. 223–245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tavares, R. F. P. (2010). *Estudar o estudar: Impacto de um programa de promoção de competências de auto-regulação da aprendizagem no 12.º ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

Trigo, L. R., Ramalho, S., Dias, T. S., Baldaque, M. R., Cabral, A., Quintas, R., Sequeira, C., Cunha, R. & Cabral, L. (2014, julho). *Changing world, changing students: How are twenty-first century students described by their teachers?*. Paper presented at the 36th Annual Conference of International School Psychology Association, Kaunas, Lithuania.

Zepke, N. & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-177.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.