

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

**Estratégias de Aprendizagem em Contexto Educativo e Formativo:  
Contributo para a Aprendizagem ao Longo da Vida**

**Paula Fernanda Dourado Gonçalves**

**Porto 2009**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

**Estratégias de Aprendizagem em Contexto Educativo e Formativo:  
Contributo para a Aprendizagem ao Longo da Vida**

**Paula Fernanda Dourado Gonçalves**

**Porto 2009**

**Estratégias de Aprendizagem em Contexto Educativo e Formativo:  
Contributo para a Aprendizagem ao Longo da Vida**

**Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária**

Paula Fernanda Dourado Gonçalves

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia na área de especialização em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária.

Orientador: Professor Doutor Joaquim Ramalho.

Porto, 2009

## **RESUMO**

O presente trabalho aborda as implicações da abordagem às estratégias de aprendizagem no contexto educativo e formativo. Após a caracterização da aprendizagem assente na compreensão da pluralidade de teorias, são apresentados os factores que melhor explicam as diferentes estratégias de aprendizagem. Apresenta-se ainda um estudo empírico sobre as estratégias de aprendizagem e os valores pessoais, realizado com uma amostra de 298 estudantes do sistema de ensino educativo e formativo, abrangendo o 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 15 e os 23 anos.

Contemplaram-se como objectivos do estudo avaliar a relação entre a utilização de estratégias de aprendizagem e os valores pessoais face ao sistema de ensino frequentado. Dos resultados obtidos, constatamos ao nível das estratégias de aprendizagem, a inexistência de diferenças estatisticamente significativas nos diferentes sistemas de ensino. Realça-se contudo, ao nível dos valores pessoais a existência de tais diferenças nomeadamente na sub-escala método, variedade e decisão. Face a estes resultados, importa reunir meios e criar oportunidades para que os alunos desenvolvam estratégias mais eficientes de estudo.

Por fim referem-se alguns princípios orientadores de reflexão sobre o papel das estratégias de aprendizagem, com particular ênfase nas suas implicações práticas.

## **ABSTRACT**

This paper discusses the implications of the approach to learning strategies in the context of education and training. After the characterization of learning based on understanding of the plurality of theories, are the factors that best explain the different strategies of learning. There is also an empirical study on strategies for learning and personal values, conducted with a sample of 298 students of the education system, education and training, covering the 3rd cycle of basic education and secondary education, both sexes, with aged between 15 and 23.

Covered up as the study aims to evaluate the relationship between the use of learning strategies and the personal values against the system of education attended. The results, see the level of learning strategies for the lack of statistically significant differences in the different education systems.

Finally, it is however, the level of personal values the existence of such differences in particular in sub-scale method, variety and decision. Face to these results, matters to congregate ways and to create chances so that the pupils develop more efficient strategies of study.

Finally refer to some guiding principles for reflection on the role of learning strategies, with particular emphasis on its practical implications.

## **RESUMÉ**

Ce document examine les implications de l'approche de stratégies d'apprentissage dans le contexte de l'éducation et de formation. Après la caractérisation de l'apprentissage basée sur la compréhension de la pluralité des théories, sont les facteurs qui expliquent le mieux les différentes stratégies d'apprentissage. Il ya aussi une étude empirique sur les stratégies d'apprentissage et de valeurs personnelles, menée auprès d'un échantillon de 298 élèves du système éducatif, l'éducation et de formation, portant sur le 3ème cycle de l'enseignement fondamental et secondaire, les deux sexes, avec âgés entre 15 et 23.

Couvert en tant que l'étude vise à évaluer la relation entre l'utilisation de stratégies d'apprentissage et les valeurs personnelles contre le système de l'éducation y ont assisté. Les résultats, voir le niveau des stratégies d'apprentissage de l'absence de différences statistiquement significatives dans les différents systèmes éducatifs. Enfin, il est toutefois, le niveau des valeurs personnelles de l'existence de ces différences, en particulier dans la sous-échelle de la méthode, de la variété et de la décision. Face à ces résultats, convient de se réunir des moyens et créer des occasions pour que les élèves développent des stratégies plus efficaces d'étude.

Enfin, se référer à quelques principes directeurs pour la réflexion sur le rôle des stratégies d'apprentissage, avec un accent particulier sur ses implications pratiques.

Dedico este trabalho  
ao meu marido Serge,  
aos meus filhos Diogo e Diana.

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor Joaquim Ramalho, pela sua excelente orientação pautada pelo rigor e eficiência, aliada à permanente disponibilidade e incentivo, fundamentais à concretização deste trabalho.

Às entidades Instituto do Emprego e Formação Profissional, através do Centro de Formação Profissional de Chaves, ao Agrupamento de Escolas do Arco de Baulhe e ao Externato de S. Miguel de Refojos, pela incondicional disponibilidade por parte de todos os dirigentes, funcionários, alunos e formandos, por possibilitaram a recolha de dados e por conseguinte, tornaram possível a realização deste trabalho.

Ao Monsenhor António Tanque, que ficará para sempre na minha memória, pela sua inconfundível e extraordinária personalidade, que desde sempre me influenciou e incentivou no rumo à aprendizagem.

Ao Dr. Joaquim Oliveira, os meus sinceros agradecimentos, pelas suas persistentes palavras encorajadoras e atitude compreensiva perante o desenrolar de todo o processo.

Aos meus pais, pelo seu permanente apoio, encorajamento e incentivo, que desde sempre o demonstraram... e que são a razão do meu ser!

À Dra Melanie Estrela pelo excelente profissionalismo e atitude empática sempre demonstrada, no decurso da minha passagem por esta instituição.

À minha colega e grande amiga, Vânia, que sempre me acompanhou durante este percurso, apoiando-me nos momentos mais difíceis e partilhando comigo a felicidade nos momentos de maior alegria.

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>PRIMEIRA PARTE</b>	
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA: TEORIAS E FACTORES DE APRENDIZAGEM</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO I – Teorias e Factores de Aprendizagem</b>	<b>5</b>
1.1 Perspectiva Histórica no Estudo da Aprendizagem	5
1.2 Delimitação do Conceito Estratégias de Aprendizagem	9
1.3 Processos e Factores de Aprendizagem	11
1.3.1 Processos Cognitivos e Metacognitivos	11
1.3.2 Valores, Interesses e Factores Motivacionais	12
1.3.3 Tarefas e Contextos de Aprendizagem	17
1.4 Síntese Conclusiva	18
<b>CAPÍTULO II - Modelos e Estratégias de Aprendizagem</b>	<b>19</b>
2.1 Caracterização	19
2.1.1 Modelo de Abordagem à Aprendizagem	19
2.1.2 Modelo Geral do Processo de Estudo	21
2.1.3 Modelo Hierárquico das Aprendizagens	22
2.1.4 Modelo de Curry	22
2.1.5 Modelo das Fases Cíclicas de Aprendizagem Auto-Regulada	23
2.2 Componentes e Tipologia das Estratégias	26
	ix

2.2.1	Motivação para o Estudo	27
2.2.2	Gestão do Tempo e Horário de Estudo	28
2.2.3	Condições Ambientais e Psicológicos para o Estudo	29
2.2.4	Comportamento Escolar	29
2.2.5	Realização de Tarefas Escolares	31
2.3	Síntese Conclusiva	32
 <b>CAPÍTULO III – O Sistema de Ensino em Portugal</b>		<b>34</b>
3.1	Breve Caracterização	34
3.2	O Ensino Básico e Secundário	35
3.3	O Ensino Profissional	37
3.4	Síntese Conclusiva	40
 <b>SEGUNDA PARTE</b>		
<b>OS HÁBITOS DE ESTUDO E OS VALORES PESSOAIS: UM ESTUDO EMPÍRICO</b>		<b>41</b>
 <b>CAPÍTULO IV – Estudo Empírico</b>		<b>42</b>
4.1	Introdução	42
4.2	Metodologia	43
4.2.1	Enquadramento e Problematização do Estudo	43
4.2.2	Hipóteses de Investigação	47
4.2.3	Materiais	47
4.3	Inventário de Valores Pessoais (SPV)	48
4.4	Inventário de Hábitos de Estudo (I.H.E.)	49
		x

4.5	Participantes	50
4.6	Procedimento	53
4.7	Estudo das Qualidades Psicométricas dos Instrumentos	54
4.7.1	Fidelidade	54
4.7.2	Sensibilidade	56
4.7.3	Validade	56
<b>CAPÍTULO V – Análise e Discussão dos Resultados</b>		<b>61</b>
5.1	Procedimento Estatístico	61
5.2	Resultados e Verificação das Hipóteses	63
5.3	Discussão dos Resultados	71
<b>CAPÍTULO VI - Conclusões e Orientações Futuras</b>		<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>		<b>81</b>

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Factores do Inventário SPV (Gordon, 2001)	48
Tabela 2 - Factores do Inventário IHE (Pozar, 1997)	49
Tabela 3 - Análise descritiva dos participantes segundo a variável vias de ensino	51
Tabela 4 - Análise descritiva dos participantes segundo a variável sexo e tipo de ensino	52
Tabela 5 - Análise descritiva dos participantes por intervalo de idade	53
Tabela 6 - Coeficientes de fidelidade obtidos para as várias escalas do SPV	55
Tabela 7 - KMO e Bartlett's Test	57
Tabela 8 - Análise descritiva do inventário IHE	59
Tabela 9 - Análise descritiva da média e do desvio padrão dos participantes segundo a variável sexo em função das subescalas do inventário SPV	60
Tabela 10 e 11 - Resultados da análise de variância dos hábitos de estudo em função do tipo de ensino	65
Tabela 12 - Análise descritiva dos participantes segundo a variável sexo e as subescalas do inventário SPV	67
Tabela 13 - Análise descritiva dos participantes segundo a variável sexo e as subescalas do inventário Hábitos de Estudos	68
Tabela 14 - Análise descritiva dos participantes de acordo com o intervalo de idades e as subescalas do inventário SPV	69
Tabela 15 - Análise de diferença de médias por tipo de ensino e valores pessoais	70

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Análise descritiva dos participantes segundo a variável sexo	52
Gráfico 2 - Scree Plot	58

## INTRODUÇÃO

O início de século XXI tem testemunhado a centralidade da actividade educativa e formativa como motores do desenvolvimento.

A formação e a educação, integradas agora no conceito da Aprendizagem ao Longo da Vida, têm sido decisivas para o progresso científico-tecnológico e para o avanço geral da sociedade do conhecimento. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento ao considerar as pessoas como beneficiárias do processo de desenvolvimento e não exclusivamente como participantes nesse mesmo processo tem (re)centrado o papel da educação e da formação, já não apenas numa perspectiva dos seus resultados mas sobretudo nos processos inerentes à construção do conhecimento, mediante o desenvolvimento da contínua capacidade de adaptação do indivíduo.

Contudo, se atendermos à forma como o sistema de ensino se encontra organizado, os estudantes aprendem sobretudo noções relativas às diferentes disciplinas, e não tanto, matérias gerais de estudo. Deste modo, a acumulação de noções e conceitos vai sendo organizada individualmente por cada aluno, permitindo criar ou não determinados hábitos de trabalho/estudo que lhe permitam compreender a matéria geral, como um todo. Para Rosário (2004) “a sociedade experiencia uma percentagem elevada de alunos que não sabem estudar, não gostam da escola, lêem deficientemente, escrevem com dificuldade ...” (p. 19). São estudantes que têm dificuldades em organizar e planificar o tempo, dificuldades em seleccionar e organizar a informação. Muitas das dificuldades e insucesso na aprendizagem, são assim explicadas pelo uso inapropriado, ou mesmo ausência de estratégias de estudo e pela não existência de hábitos favoráveis à aprendizagem.

Docentes, pais, responsáveis pela educação, têm demonstrado a sua insatisfação perante esta perspectiva de ensino, exclusivamente direccionada para a acumulação de conhecimentos e consideram ser essencial dotar os alunos de instrumentos adequados que os ajudem a enfrentar a construção de saberes, garantindo uma aprendizagem contínua ao longo da vida. Confrontamo-nos assim, consecutivamente com sentimentos de impotência e frustração, bem como com atitudes de conformismo e incompreensão

face ao problema da aprendizagem dos alunos, nas suas múltiplas facetas de expressão escolar. Neste âmbito, a importância das estratégias de aprendizagem tem sido amplamente estudada, tanto ao nível das teorias psicológicas, como da prática educativa, devido sobretudo à sua evidente correlação com o desempenho e o sucesso escolar (Zimmerman, 2002).

Diversos estudos sugerem que a aprendizagem eficaz depende da adopção de estratégias cognitivas e orientações motivacionais que permitam ao indivíduo tomar consciência dos objectivos, processos e meios facilitadores da aprendizagem, bem como tomar decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e como modificá-las quando estas se revelam pouco eficazes (Silva & Sá, 1993). As influências situacionais do contexto escolar constituem-se também como factores determinantes para o sucesso escolar. Nesta perspectiva, a percepção contextual do processo ensino aprendizagem, impõe a representação de um conjunto de valores que orientam e/ou motivam os alunos para prosseguirem os estudos (Rosário, 1999). Inter-relacionado com estes factores algumas investigações questionam também os motivos pelas quais determinadas estratégias de ensino/aprendizagem permitem a obtenção de bons resultados com uns alunos e não com outros (Biggs, 1993).

Por conseguinte, a compreensão dos motivos e das estratégias que orientam a abordagem dos alunos face às tarefas escolares, ao longo dos diferentes níveis do sistema de ensino, constitui o objectivo fundamental do presente trabalho. Pretendemos analisar a eventual possibilidade de existirem diferenças de aprendizagem, bem como determinar, quais as dimensões motivacionais, que se encontram associadas/atribuídas ao estudo, em função do contexto institucional da aprendizagem. Será que existem diferenças significativas na utilização de estratégias de aprendizagem em função do contexto de aprendizagem escolar e formativo? E essas diferenças dever-se-ão a que factores ou estratégias? Será que é devido aos processos de aprendizagem? Ou aos ambientes de aprendizagem? À performance do aluno?

Deparamo-nos assim com uma problemática actual, presente desde as escolas do ensino básico até às do ensino secundário, que coloca desafios acerca das medidas

educativas a tomar, seja a nível local (escola) como a nível nacional (sistema educativo). Face ao exposto, e sabendo que os objectivos da aprendizagem incidem na eficiência da aprendizagem ao longo da vida, torna-se fundamental compreender como aprendemos e como podemos melhorar o desempenho enquanto aprendizes.

Na organização desta dissertação atendemos a uma divisão constituída por duas partes, subdividida em vários capítulos. Na 1ª parte, referente ao enquadramento teórico e revisão da literatura, analisar-se-ão os conceitos relacionados com teorias e factores de aprendizagem. Por sua vez, na 2ª parte, na qual descreveremos o nosso estudo empírico, serão expostos os resultados e os estudos estatísticos conducentes à análise das hipóteses de investigação formuladas. A partir desses dados, serão elaboradas algumas conclusões e discutidas as possíveis implicações para a prática educativa. Dessa forma, esperamos influenciar de forma positiva a reflexão sobre as questões colocadas nesta dissertação e promover o debate em torno da influência das práticas pedagógicas e respectivas implicações educativas sobre os resultados da aprendizagem ao longo da vida.

## **PRIMEIRA PARTE**

---

### **CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA: TEORIAS E FACTORES DE APRENDIZAGEM**

## **CAPÍTULO I – Teorias e Factores de Aprendizagem**

Analisar o que se entende por aprendizagem, a forma como se aprende e a respectiva importância das estratégias de aprendizagem, é o objectivo da parte teórica deste trabalho. Explorar-se-á neste capítulo, o conceito de aprendizagem, tomando como ponto de partida os fundamentos teóricos e a respectiva evolução histórica.

### **1.1 Perspectiva Histórica no Estudo da Aprendizagem**

Com o objectivo de organizar e sistematizar o conhecimento decorrente de várias perspectivas, surgem as teorias, caracterizadas como sendo um sistema aberto e dinâmico na medida em que estão em constante mudança, através de novos dados resultantes de frequentes investigações (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007). Por opção metodológica, não nos focalizamos na explanação histórica das várias correntes que, ao longo dos tempos, têm teorizado sobre estas temáticas, dado que não é o objectivo deste trabalho. Abordaremos apenas, e por razões pedagógicas, aquelas que provavelmente potenciam ambientes de aprendizagem mais adequados e trazem os melhores contributos analíticos e pragmáticos para o estudo das estratégias de aprendizagem.

O estudo dos processos de aprendizagem, remonta-nos para o início da civilização. Contudo, até ao século XIX o estudo sobre a mente humana estava centralizado nos ramos da Filosofia e da Teologia. A partir do século XX começou a estudar-se a mente humana através da cientificidade metodológica. Surge o Behaviorismo como a área científica do estudo do comportamento humano. Para os behavioristas a aprendizagem ocorre mediante uma mudança no comportamento observável, através do processo de exposição ao estímulo, produzindo uma resposta. Os estímulos, por sua vez, são agentes do contexto que operam no organismo, fazendo com que este responda ou aumenta a probabilidade de um certo tipo de resposta. As respostas, ou os efeitos, são as reacções físicas do organismo como resultado ao estímulo interno ou externo. Nesta perspectiva, a aprendizagem é tida como um processo passivo no qual o aprendiz, responde aos estímulos do ambiente que o rodeia. Os alunos têm assim uma atitude passiva, recebem toda a informação necessária do

professor, procuram respostas certas ao invés de formular respostas novas. De acordo com Tavares e Alarcão, (2002) no ensino/aprendizagem os comportamentos dos alunos são adquiridos e mantidos por condicionantes, reforços e punições, tais como elogios, classificações, prémios, reconhecimento dos professores e dos colegas.

Por último, torna-se importante realçar, que apesar do enorme contributo das teorias behavioristas, estas não esclarecem inteiramente os fenómenos da aprendizagem, dado não serem susceptíveis de poderem ser medidos objectivamente. O indivíduo encontra-se “limitado” a um conjunto de estímulos e reacções automáticas.

A partir dos anos sessenta, começam a empreender-se sistematizações mais globalizantes e integradoras, que incidem não só sobre as situações de aprendizagem como também sobre as formas de aprender. Emergem as teorias cognitivas ao enfatizarem que a aquisição do conhecimento dá-se pela pesquisa, investigação e solução de problemas (Barros de Oliveira, 2005). Para o cognitivismo a melhor maneira de aprender é construir o seu próprio conhecimento. Dentro destas teorias, destaca-se o papel desempenhado por investigadores como Jean Piaget, Bruner e Ausubel, que se têm debruçado activamente no estudo dos fenómenos cognitivos.

A teoria de Piaget enfatizou o conceito de educação apropriada ao desenvolvimento, isto é, uma educação em que os meios, os currículos, os materiais e o ensino são adaptados aos alunos e às suas capacidades físicas e cognitivas e às suas necessidades sociais e emocionais (Tavares & Alarcão, 2002). Para Piaget o papel da escola é integrar e enriquecer o desenvolvimento normal da criança. Nessa medida, o currículo deve acompanhar o ritmo normal do seu desenvolvimento. Assim, é de primordial importância que os educadores apresentem os temas/conteúdos que pretendem transmitir atendendo ao ponto de vista de quem está a aprender, independentemente da forma como os adultos compreendem esse mesmo conhecimento. A aprendizagem é assim entendida como um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca do equilíbrio da personalidade. Ressalva-se, contudo que uma das grandes limitações da teoria de Piaget a circunscrição do desenvolvimento cognitivo do sujeito até à adolescência, ao supor

que as grandes aquisições mentais são obtidas durante a fase da infância e da adolescência.

O modelo de Ausubel avança um pouco mais, na medida em que conjuga o funcionamento cognitivo com o nível de participação dos indivíduos, em função da actividade no processo de aprendizagem (Carrara, 2004). O modelo de aprendizagem de Ausubel relaciona duas variáveis: intervenção dos processos cognitivos com os tipos de actividade envolvidos na aprendizagem. Ao nível dos processos cognitivos a aprendizagem pode ocorrer dentro de um *continuum* crescente, iniciada pela aprendizagem memorística (automática ou mecânica) e termina num tipo de aprendizagem significativa, onde intervêm mecanismos cognitivos mais complexos. Propõe-se assim um tipo de ensino caracterizado por aprendizagem por descoberta, segundo o qual o professor funciona como organizador do processo de ensino/aprendizagem, não deixando que o ensino aconteça ao ritmo dos interesses dos alunos (Rodrigues & Ferrão, 2006). Incute-se uma atitude crítica e reflexiva, mediante a capacidade em colocar questões, com o objectivo de provocar e desenvolver o pensamento nos alunos. Nesta perspectiva é mais fácil aprender se a informação for organizada e sequenciada de uma forma lógica, de tal maneira que os objectivos que pressupõem conhecimentos anteriores não sejam ensinados sem que esses conhecimentos estejam realmente presentes e segundo estratégias que facilitem a organização da matéria a aprender em conjuntos significativos e que visem uma melhor facilitação e retenção da aprendizagem.

Ainda sob a perspectiva cognitiva, Vigotsky introduz a teoria do desenvolvimento cognitivo, mediante a formulação da Lei Geral do Desenvolvimento Cultural (Carrara, 2004). A teoria de Vigotsky, ao contrário de Piaget, operacionaliza o desenvolvimento psicológico como um processo dinâmico constituído por mudanças bruscas e inversões, salientando o papel imprescindível da sociedade na construção das funções intelectuais superiores (Kozulini, 2004). Qualquer função no desenvolvimento cultural do sujeito surge em duas esferas: primeiro no plano social e depois no plano psicológico; primeiro entre sujeitos e depois inerente ao próprio sujeito. Nesta perspectiva, emerge um conceito fundamental denominado zona de proximidade. Os

processos psicológicos assentam em processos sociais, partilhados inicialmente entre as pessoas, nomeadamente entre as crianças e os adultos. A criança resolve activamente os problemas, inicialmente na presença de outras pessoas, para progressivamente passar a realizá-las sozinha. É deste modo um processo gradual de internalização, já que inicialmente, o adulto orienta e controla a actividade da criança para progressivamente, ceder o controlo à mesma, assumindo o papel de suporte. O suporte e a regulação daí emergente deve manter-se na zona de proximidade, isto é, na distância entre o nível do desenvolvimento actual - determinado pela capacidade de resolução de problemas – e o nível de desenvolvimento potencial - determinado pela resolução de problemas sob orientação externa. Durante o processo de ensino e aprendizagem, o sujeito não é apenas activo mas também interactivo, na construção do conhecimento a partir de relações intrapessoais. A escola tem como função trabalhar os conceitos científicos, sistematizando e organizando os conteúdos, pois a apropriação destes conceitos, por parte dos alunos, concorre para a formação dos seus processos psicológicos superiores (Carrara, 2004).

Em síntese, as teorias cognitivas, ao atenderem aos processos mentais envolvidos na aprendizagem, são um avanço em relação às teorias behavioristas, nomeadamente no estudo dos processos de motivação, transferência de conhecimentos, aquisição de conceitos, etc. Contudo ficaram ainda por explicitar mecanismos importantes, tais como o processamento da informação e/ou a memorização.

Partindo da ideia base de que a aprendizagem implica o processamento de um conjunto de informações constituído por várias fases que correspondem à activação de diferentes processos mentais, a teoria do processamento da informação, surge assim como uma abordagem moderna na compreensão do processamento cognitivo humano, na qual são definidos os blocos básicos de construção da inteligência (Das, Naglieri & Kirby, 1994). Sendo um modelo de natureza dinâmica, responde às experiências culturais da pessoa, de acordo com as mudanças desenvolvimentais, formando deste modo um sistema constituído por componentes interrelacionadas e interdependentes (Fonseca, 2002). A aprendizagem e o comportamento, emergem assim da interacção entre o ambiente, a experiência prévia e o conhecimento da pessoa. Por sua vez, a

aquisição do conhecimento implica que os indivíduos sejam capazes de ir além do conhecimento factual em direcção ao desenvolvimento de uma capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos. Trata-se da meta cognição que envolve o pensar sobre as cognições, sobre o comportamento e sobre o próprio processo de aprendizagem, ou seja, a auto-regulação da aprendizagem (Boekaerts, 1996).

Em suma, apesar das diferentes perspectivas teóricas induzirem distintas abordagens no estudo à aprendizagem, é de consenso geral entre os investigadores a definição da aprendizagem como uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa, traduzindo-se numa modificação de comportamento relativamente estável (Tavares & Alarcão, 2002). Não resulta apenas da activação de mecanismos cognitivos, mas encontra-se também dependente das condições ambientais onde ela se processa, bem como a forma como a actividade de ensino é organizada. Daí advém a noção de que a aprendizagem é uma variável hipotética, um constructo invisível que engloba duas variáveis, prática e execução, deixando na obscuridade a natureza dos processos de aprendizagem. Para alguns autores, é este o núcleo “invisível” da aprendizagem, ou seja as estratégias de aprendizagem que interessa conhecer, a fim de promover qualitativamente o desenvolvimento da aprendizagem (Beltrán, 1984; Font, 2007). Face ao exposto, efectuar-se-á de seguida a explanação do conceito estratégias de aprendizagem.

## **1.2 Delimitação do Conceito Estratégias de Aprendizagem**

Ao pesquisar uma definição para estratégias de aprendizagem, foram identificados termos como estilo cognitivo ou estilo de aprendizagem, que embora se relacionem entre si, o seu significado difere. Enquanto que para alguns investigadores, os estilos/estratégias de aprendizagem são estruturais, isto é, são um conjunto de características estáveis ao longo do tempo, para outros, as estratégias são um processo, que diversificam em cada experiência ou situação de aprendizagem. Outros autores referem que os estilos de aprendizagem possuem uma dimensão genética, mas sofrem interacção com o meio através do treino, da reflexão e de estratégias de mudança, tornando-se progressivamente mais estáveis na idade adulta (Cassidy, 2004).

Resumidamente a literatura aborda o conceito de estratégias de aprendizagem como planos e/ou processos formulados pelos alunos para atingirem os objectivos de aprendizagem. Nos processos incluem-se comportamentos ou pensamentos que ajudam a decifrar uma mensagem, de modo a que a sua natureza e recuperação sejam melhoradas (Schemeck, 1988). Por conseguinte, a aplicação de uma estratégia implica a tomada de decisão mediante a reflexão activa e consciente sobre o quando e o porquê, da adequação de um determinado procedimento a uma determinada técnica, ou sobre as exigências colocadas quer pelos conteúdos quer pela situação de ensino, na altura de realizar a tarefa.

Para Nisbet (1991) as estratégias são entendidas como sequências integradas de procedimentos ou actividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização da informação. Dembo (1994), refere-se ao conceito de estratégias de aprendizagem, enquanto técnicas ou métodos utilizados pelos alunos para adquirir a informação.

Num nível mais específico, as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como qualquer procedimento adoptado para a realização de uma determinada tarefa (Silva & Sá, 1997).

Para Rosário (2004) as estratégias de aprendizagem abrangem os comportamentos e pensamentos utilizados pelo aluno durante o processo de aprendizagem com a intenção de influenciar o seu processo de codificação.

Em suma as estratégias de aprendizagem são assim entendidas como capacidades e habilidades usadas conscientemente pelos alunos na intenção de melhorar a aprendizagem (Cassidy, 2004), mediante a análise da situação concreta de ensino-aprendizagem.

O aluno utiliza uma estratégia de aprendizagem quando é capaz de ajustar o seu comportamento (o que pensa e faz) às exigências de uma actividade ou tarefa proposta pelo professor e às circunstâncias e vicissitudes onde essas exigências ocorrem.

### **1.3 Processos e Factores de Aprendizagem**

Apesar das diferentes conceptualizações que identificam e caracterizam os processos básicos presentes no estudo, todas as teorias pressupõem que os processos são controláveis e que a aprendizagem eficaz implica uma conjugação de características agrupadas nos seguintes factores:

- Processos cognitivos e metacognitivos (Zimmerman, 2000);
- Factores motivacionais (Carita, Silva, Monteiro & Dinis, 2006);
- Factores organizacionais/ambientais (Cosme & Trindade, 2001; Pinto, 1998);

Parte-se do princípio de que a aprendizagem pressupõe a existência de estratégias e competências (Almeida & Freire, 2007; Pozo, 1996; Zimmerman, 2000), que assentam em processos controláveis (Silva & Sá, 1993) e envolvem a aplicação de recursos cognitivos e motivacionais inerentes à tarefa específica da aprendizagem (Ferreira & Cunha, 2003; Malka & Covington, 2005; Rosário, 2005). Analisar – se - à de seguida de forma mais pormenorizada, os respectivos processos.

#### **1.3.1 Processos Cognitivos e Metacognitivos**

Durante décadas, as investigações no âmbito da aprendizagem centraram-se nas capacidades cognitivas e nos factores motivacionais, como os principais determinantes da realização escolar, baseando-se para o efeito quer no automatismo da instrução e da execução (behaviorismo), quer na aprendizagem enquanto sequência de processos entre a instrução e a execução (modelo cognitivo).

A partir da década de 70, uma terceira categoria de variáveis tem sido extensivamente estudada, a dos processos metacognitivos, que coordenam as aptidões cognitivas envolvidas na memória, leitura e compreensão de textos. (Brown, 1997; Flavell, 1987; Font, 2007). Desde então, o estudo do papel das estratégias na aprendizagem reforçou-se consideravelmente com o aparecimento de uma nova área de investigação psicológica, designada por metacognição. Este constructo abrange, não só o conhecimento e cognição sobre os objectos cognitivos e outros (emoções, motivos),

como também qualquer forma de monitorização do sistema cognitivo ou emocional (Pérez, 1990). Factores, tais como o nível de atenção e a capacidade de organização da informação, podem afectar a qualidade da aprendizagem, ao permitirem a integração da nova informação com a informação já existente (Pérez, 1990).

A concepção sobre o conhecimento metacognitivo abriu novas perspectivas ao estudo da aprendizagem, principalmente na abordagem sobre as diferenças intra e inter individuais de rendimento escolar dos alunos, as quais se devem, frequentemente, a um uso diferenciado de estratégias de aprendizagem. Alunos com idênticas capacidades intelectuais podem ter diferentes níveis de realização escolar, devido à forma como cada um actua sobre os seus próprios processos de aprendizagem, seja pela sua ausência ou pela inadequação das estratégias de aprendizagem.

Nesta perspectiva, para aprender é preciso aprender como fazer para aprender, ou seja é preciso saber como se faz para saber, e como se faz para fazer (Rosário & Almeida 2005). Font (2007), refere-se a estratégias de aprendizagem como sendo:

“processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) nos quais o aluno escolhe e recupera, de forma coordenada, os conhecimentos de que necessita para cumprir uma determinada exigência ou objectivo, dependendo das características da situação educativa em que se produz a acção” (p. 37).

O conhecimento que o aluno possui sobre o que sabe e o que desconhece acerca do seu conhecimento e dos seus processos, é fundamental, não só, para o entendimento da utilização de estratégias de estudo, mas também para auxiliar o sujeito a decidir quando e que estratégias utilizar, para a melhoria do desempenho escolar. Poderá então, ser referenciada como a capacidade chave, de que depende a aprendizagem.

### **1.3.2 Valores, Interesses e Factores Motivacionais**

No processo de aprendizagem, os estados afectivos e motivacionais têm sido reconhecidos como factores importantes na promoção do sucesso e/ou insucesso escolar. Nas duas últimas décadas, o desenvolvimento de estudos acerca da motivação no contexto escolar, tem permitido a identificação de estratégias que potenciam o

envolvimento dos alunos em tarefas de aprendizagem (Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Gottfried & Fleming, 1998; Newby, 1991; Ryan, Connel & Deci, 1985; Ryan & Deci, 2000). A motivação para a aprendizagem tem vindo a ser entendida pelos teóricos contemporâneos, como um constructo multidimensional caracterizada por teorias pessoais acerca da inteligência, atribuições de causalidade, orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, metas de realização e variáveis relacionadas com o *self*, tais como o auto-controlo e a auto-eficácia do aluno. Destacam-se também, variáveis relacionadas ao sistema educacional, tais como factores contextuais ligados às crenças de auto-eficácia do professor, ao clima e estrutura da sala de aula, à natureza da tarefa, ao carácter da avaliação, à cultura e às características da escola (Guimarães, 2005).

Para Brickman e Miller (2001), o factor motivacional que favorece o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares encontra-se relacionado com a importância destas tarefas na valorização dos objectivos definidos a longo prazo. Contudo, não basta adoptar uma atitude cognitiva positiva. Torna-se também importante conhecer a forma de actuar, isto é, identificar as estratégias que permitam procurar a informação e descobrir a forma de intervir. Um aluno que não conheça os meios para resolver determinada tarefa, encontra-se mais concentrado na possibilidade de vir a fracassar. Deste modo, o comportamento do aluno é mais estratégico na medida em que o desejo de aprender se orienta no sentido de experimentar e sentir o progresso pessoal e o domínio da tarefa.

Poder-se-á então considerar, que a motivação influencia, não só a intensidade, como também a persistência e a direcção do comportamento. Alunos motivados dispõem mais esforço (intensidade), durante mais tempo (persistência) e optam por concentrar os esforços e a atenção em actividades importantes para a realização da tarefa, ignorando as actividades irrelevantes (Duarte, 2002). Demonstram ainda comportamentos e pensamentos que optimizam a aprendizagem e o desempenho, tais como tomar iniciativas, enfrentar o desafio e atender às estratégias de resolução de problemas. Expressam também afectos positivos face à aprendizagem, como entusiasmo, curiosidade e interesse. Estes são os alunos que farão um percurso escolar

mais longo, aprenderão mais e sentir-se-ão melhor consigo mesmos (Skinner & Belmont, 1993).

Em contrapartida, os alunos desmotivados, revelam pensamentos e comportamentos globalmente negativos. São passivos, não se esforçam, evitam os desafios, desistem facilmente, usam repetidamente as mesmas estratégias ineficazes e mostram-se aborrecidos, deprimidos, ansiosos, etc, (Lemos, 2005).

Importa por isso, assinalar que, para cada um dos processos, existem diferentes maneiras de os executar, dando deste modo lugar, ao uso de estratégias diferenciadas. A compreensão dos motivos que estão na base do processo de aprendizagem é um importante passo para a aquisição de mecanismos de auto regulação (Boruchovitch, 1998; 2007). Contudo, analisar se um aluno está ou não motivado, não é apenas uma questão de avaliar a quantidade de esforço e a persistência. Torna-se importante determinar os objectivos que o aluno pretende alcançar (Tapia, 1991). Será que o aluno não utiliza estratégias de aprendizagem por não estar motivado? Será que o aluno não está motivado porque não pensa adequadamente e não realiza uma abordagem estratégica da solução de problemas?

Mas a que se devem estas diferenças? Os alunos para onde direccionam a aprendizagem? E o que os motiva para atingirem determinados objectivos?

As recentes teorias da motivação, designada por Teoria da Autodeterminação (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006) permite-nos compreender e analisar as diferenças qualitativas da motivação dos alunos. No contexto escolar, há indicadores de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho, devido à procura de actividades que estimulem a aprendizagem. Perante novas situações de aprendizagem, o aluno intrinsecamente motivado demonstra maior retenção dos conteúdos aprendidos, completando frequentemente as tarefas escolhidas (Guimarães, Bzuneck, & Sanches, 2002). O progresso alcançado promove sentido de eficácia, fomentando desta forma expectativas positivas de desempenho face às novas tarefas de aprendizagem. Nesta perspectiva, muitos adolescentes podem esmerar-se por aprender, tirar boas notas, entre outros objectivos, porque aspiram prosseguir nos estudos visando uma determinada

profissão na vida adulta. Para eles a escolaridade é orientada para o seu futuro e, para isso, o importante é que pessoal e individualmente tenham estabelecido tais projectos/objectivos de vida (De Volder & Lens, 1982; Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2004; Husman & Lens, 1999). Para Van Calster, Lens & Nuttin (1987), a atitude afectiva é também uma variável crucial para a percepção de instrumentalidade. Isto significa que a qualidade do investimento de tempo e esforço, em termos de preferência por esse tipo de estratégias, está directamente relacionada com as percepções de que as aprendizagens no presente são meios para a consecução de metas de vida (Brickman & Miller, 2001). Por conseguinte, a relação entre o estudo actual e a percepção deste enquanto meio para atingir os objectivos a longo prazo encontra-se assim relacionada com a componente utilidade.

Os alunos com objectivos definidos a longo prazo percebem a função dos estudos como um meio para atingirem as suas metas, ou seja, trabalham com um esquema chamado meios vs fins. Esta meta futura é valorizada pessoalmente e funciona como incentivo para o envolvimento individual nos estudos, valorizados desta forma pelo seu aspecto de utilidade (Wigfield & Eccles, 2000).

Relativamente à motivação extrínseca, a natureza instrumental do comportamento encontra-se direccionada para a obtenção ou evitamento de eventos externos. Destaca-se, por exemplo, a avaliação cognitiva do trabalho escolar como um meio dirigido a algum fim extrínseco. Os objectivos desempenham também um papel muito importante no aprender, por serem mobilizadores e orientadores da acção. Acentuam a ideia de que o resultado depende, em grande parte, do esforço desenvolvido na realização da tarefa.

No modelo de Holton (2005) a dimensão motivacional, designada por motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem, inclui variáveis como a motivação para aprender, as expectativas de que o esforço conduza a mudanças no desempenho da função e as expectativas de que essas mudanças de desempenho conduzam a resultados valorizados pelo indivíduo. A investigação inicial sobre a motivação para aprender foi realizada em contextos educacionais, nos quais foi evidenciada a sua relação com a

aquisição de conhecimentos acadêmicos (Noe, 1986). Na linha de investigação, em contextos formativos, a literatura sugere que os formandos que estão mais entusiasmados em participar na formação e que desejam aprender o conteúdo formativo estão mais dispostos a adquirir conhecimentos e competências, demonstram níveis mais elevados de mudança comportamental. Por conseguinte, muitas das decisões imediatas do indivíduo bem como os seus planos a longo prazo, são influenciados conscientemente ou inconscientemente, pelo seu sistema de valores. Os valores pessoais são então descritos como um sistema de conceitos ou crenças sobre comportamentos ou estados desejáveis, que transcendem situações específicas, funcionando como um mapa que guia processos cognitivos e motivacionais, resultando em comportamentos (Leite, Tamayo & Gunther, 2003).

A investigação na área dos valores aponta considerações importantes no sentido de analisar como os valores pessoais condicionam determinadas escolhas, bem como na utilização das estratégias diferenciadas pelos alunos (Eley, 1992; Scouller, 1998). Os resultados sugerem que podemos obter abordagens ao estudo desejáveis, adequando os métodos de ensino aos valores pessoais e aos planos dos cursos. De um modo geral, os resultados vão no sentido de uma correlação positiva entre o nível de escolaridade e a valorização da realização pessoal (Richardson, 2005). Os estudos referem ainda que os valores influenciam as opções e decisões vocacionais, em situação recíproca, a formação escolar e profissional, enquanto consequência das opções e decisões vocacionais, influencia o desenvolvimento desses mesmos valores. Assim sendo, algumas metas são melhores do que outras (intrínsecas versus extrínsecas) e razões pessoais são mais adaptáveis do que razões impessoais para estudar.

A organização do tempo, por exemplo, encontra-se também associada aos valores ou metas que as pessoas têm e pelos quais orientam a sua vida. Se os alunos têm diferentes valores então espera-se encontrar diferenças em termos de organização do tempo em função desses valores (Leite, Tamayo & Gunther, 2003). A utilização de estratégias, ao requerer uma tomada de decisão consciente, adaptada às condições de cada situação e orientadas para determinados objectivos, faz com que esses conhecimentos se tornem eficazes. Assim sendo, a importância atribuída ao sistema de

valores irão nortear a tomada de decisão e em última instância a definição de um estilo e projecto de vida.

Em síntese, o factor mais importante para a motivação é tudo aquilo que depende do sujeito ou seja, mais importante do que a força ou a intensidade da motivação é a regulação da acção pelo sujeito (motivação autónoma). Assim para que a actividade escolar seja significativa, o aluno tem de acreditar nas suas competências e atribuir um significado pessoal e positivo à aprendizagem. Se um aluno não vislumbrar a funcionalidade da tarefa de aprendizagem dificilmente canalizará os seus recursos para a enfrentar (Rosário, 2004; 2005).

### **1.3.3 Tarefas e Contextos de Aprendizagem**

Aprender não é tarefa fácil, especialmente quando as condições ambientais de estudo não são favoráveis à aquisição do conhecimento. Os contextos académicos são determinantes dos métodos de estudo dos alunos (Guimarães, 2004) ao promoverem a aprendizagem metacognitiva, a auto-organização e a auto-regulação por parte dos alunos (Chaleta & Grácio, 1998). Por sua vez, os resultados do sucesso da aprendizagem encontram-se proporcionalmente relacionados com a construção de contextos de aprendizagem construtivos, onde os alunos tenham atitudes positivas intra e inter-individual e grupal, onde demonstrem um elevado nível de motivação para o sucesso e envolvimento nas tarefas escolares.

Baseado na percepção contextual do processo ensino aprendizagem, Ramsden (1992) desenvolveu um modelo, designado por modelo de aprendizagem contextual, que salienta as influências situacionais na aprendizagem em contexto escolar. Este modelo considera três domínios contextuais, que influenciam o desenvolvimento de estratégias de estudo e aprendizagem em contexto académico, nomeadamente: o ensino, ou seja o método usado pelos professores para facilitarem a aprendizagem dos alunos; a avaliação, ou seja o método usado pelo professor para avaliar aquilo que é aprendido; e os programas, mais concretamente, o conteúdo e a estrutura daquilo que formata as aprendizagens em cada disciplina.

Contudo, alguns dos conceitos de aprendizagem necessários à compreensão do ambiente da sala de aula, não podem ser espontaneamente observados (Arends, 1999), devendo ser entendidos numa perspectiva ecológica. Para Boekaerts e Cascallar (2006), o sistema ecológico tem várias características distintivas que moldam o comportamento, independentemente de como os alunos estão organizados para aprender ou da abordagem que um professor, em particular, possa estar a utilizar. Tais contextos, assim tão amplamente considerados, influenciam, de forma significativa, os processos de aprendizagem, nomeadamente ao nível dos métodos e estratégias de estudo.

#### **1.4. Síntese Conclusiva**

Face ao exposto, avaliar a natureza intrínseca dos processos de aprendizagem, permite-nos atender às estratégias como facilitadoras de toda a aprendizagem. Neste contexto, quando um aluno se depara com uma situação de aprendizagem, advêm dois tipos de incertezas: uma relacionada com os motivos e os fins que pretende alcançar e outra ligada às estratégias e aos recursos cognitivos que deve colocar em acção, afim de atingir os objectivos propostos.

Pretende-se que, mediante o recurso a diferentes estratégias o aprendiz fique em condições de se adaptar e agir no/ou sobre a sociedade, de um modo diferente, inovador ou criativo, como resultado do processo educativo e/ou formativo que esteve sujeito.

## **CAPÍTULO II – Modelos e Estratégias de Aprendizagem**

### **2.1 Caracterização**

#### **2.1.1 Modelo de Abordagem à Aprendizagem**

Para Schmeck (1988) a opção pelas diferentes abordagens à aprendizagem, representam tentativas observáveis dos alunos para se adequarem ao ambiente escolar, em função da interacção entre os elementos situacionais e pessoais. Assim, uma abordagem à aprendizagem baseia-se num motivo e numa estratégia, mediante o recurso aos processos metacognitivos (Biggs, 1993). Este processo cognitivo implica que o aluno consiga identificar os motivos e intenções e que esteja consciente dos seus recursos cognitivos para enfrentar as exigências da aprendizagem, de modo a poder escolher estratégias que lhe possibilitem atingir os objectivos definidos. Conforme anteriormente referenciado, qualquer abordagem à aprendizagem é um constructo multidimensional, abrangendo tanto componentes motivacionais como estratégicos (Costa, 2005).

No âmbito da investigação realizada por Marton e Saljo (1997), estes investigadores concluíram que, de um modo geral, os alunos adoptam dois modos distintos para concretizar uma actividade. Enquanto alguns alunos, utilizaram uma abordagem superficial, tentando decorar pormenores ou palavras importantes, de forma a poderem responder às questões, centrando-se nas palavras e nas frases, outros pelo contrário centraram-se nas principais ideias, apreendendo o sentido global do texto, mediante a utilização de uma abordagem profunda.

Estas concepções são usualmente entendidas como representativas de uma hierarquia desenvolvimental e divididas em dois grandes grupos. O primeiro deles engloba concepções reprodutivas ou superficiais (aumentar conhecimentos, memorizar e aplicar), e encontra-se associado a abordagens superficiais da aprendizagem, resultando em baixos níveis de compreensão. A abordagem superficial é escolhida, sobretudo por alunos que, numa determinada situação e face a uma determinada matéria, confiam na memorização mecânica dos conteúdos, atendem aos pormenores,

tendo em vista a sua posterior reprodução. A opção por uma abordagem superficial representa uma concepção quantitativa do aprender, muito centrada no produto. Esta abordagem não promove a aquisição do significado integral da informação, isto é, não se estabelecem relações entre os conteúdos, nem se constrói uma relação hierárquica entre eles. Diversas investigações referem que a adopção de uma abordagem à aprendizagem superficial encontra-se estatisticamente associada a classificações escolares inferiores (Rosário & Almeida, 1999).

O segundo grupo de concepções engloba uma abordagem profunda ou construtivista da aprendizagem (compreender, ver algo de forma diferente e mudar como pessoa), resultando em níveis de processamento cognitivo mais complexos. Os alunos que utilizam uma abordagem profunda preocupam-se com o conteúdo do material de aprendizagem, tendo em vista a construção de significados pessoais (Almeida, 1993). Representa uma análise da intenção comunicativa do sujeito, e não a repetição estrita das suas palavras.

A forma como os alunos estudam contribui para modelar as suas intenções e objectivar a abordagem ao estudo (Marton & Booth, 1997). Por conseguinte, qualquer tentativa de modificar o processo de aprendizagem que considere somente uma alteração nos contextos de aprendizagem torna-se ineficaz. Para Rosário (1999), os alunos no seu processo de aprendizagem fazem um “contrato de estudo” consigo próprios e segundo uma hierarquia de objectivos pré-estabelecidos. Assim, à medida que se conhecem a si próprios e/ou às tarefas escolares, as suas prioridades académicas poder-se-ão modificar, alterando o perfil deste “contrato”. Daí que não faz sentido estabelecer princípios gerais da aprendizagem sem ter em consideração o conteúdo e o contexto específico da aprendizagem, bem como as características dos alunos (Grácio, 2002; Grácio & Rosário, 2004; Mendes, 2004; Rosário, 1999). Neste sentido, os professores devem conhecer as concepções de aprendizagem dos alunos para, a partir dessa grelha, trabalhar a desconstrução conceptual (Watkins, 1996).

### **2.1.2 Modelo Geral do Processo de Estudo**

O Modelo Geral do Processo de Estudo pressupõe que factores pessoais e contextuais (instituição de ensino) configuram um conjunto de valores que orientam e/ou motivam os alunos para prosseguirem os estudos (Rosário, 1999). Para este autor, as diferentes tarefas e contextos impõem aos alunos a utilização de estratégias adequadas ao nível do estudo e da aprendizagem. Neste modelo, as percepções do aluno sobre o contexto de aprendizagem encontram-se em interacção com as experiências prévias ou seja, o aluno aborda as tarefas de aprendizagem de acordo com as percepções que tem do contexto e essa abordagem relaciona-se directamente com a qualidade dos resultados de aprendizagem. Os alunos tentam adaptar-se, o melhor possível, às exigências e oportunidades que lhes são apresentadas, sejam estas reais ou percebidas. Por exemplo, num ensino orientado para a aquisição do conhecimento factual, cuja avaliação se processe em moldes tradicionais, os alunos tenderão a exhibir atitudes e comportamentos passivos, centrando a sua actividade na memorização, cujo esforço se torna, todavia, mais visível na véspera dos exames (Almeida, 2002).

Outros estudos, acrescentam ainda que o ambiente académico tem um impacto diferente em cada estudante, variando de acordo com as vivências de cada um deles (Rosário, 2001). No entanto, e independentemente das características de cada aluno, algumas variáveis do contexto académico são suficientemente importantes por si só. Centrando-nos na aprendizagem e rendimento académico, as percepções que os estudantes formulam em relação ao contexto de aprendizagem e a autonomia dos mesmos, traduzida ao nível das estratégias de aprendizagem ou dos métodos de estudo utilizados, tem um papel primordial na adaptação, persistência e sucesso académicos (Biggs, 1993; Entwistle, 1988; Rosário, 2001; Schunk, 1994). Segundo Pinto (1998), é através dos juízos e percepções do professor que o aluno é avaliado, influenciando-o quer de forma positiva ou negativa. Tais representações e juízos orientam novas percepções, interferindo positiva ou negativamente com as estratégias de ensino utilizadas na sala de aula. O ambiente de aprendizagem na sala de aula é assim um factor decisivo para que o processo de aprendizagem decorra de forma a facilitar ou inibir a aquisição dos conhecimentos.

### **2.1.3 Modelo Hierárquico das Aprendizagens**

No âmbito da formação profissional, D`Hainaut e Vasamillet, do Centro Internacional de Formação, da Organização Internacional do Trabalho, sistematizaram um modelo que permite aos formadores identificarem as operações mentais que são desencadeadas nos formandos durante o processo formativo, designado por Modelo Hierárquico das Aprendizagens (Rodrigues & Ferrão, 2006). Este modelo, baseado na taxonomia de Gagné assenta no pressuposto científico de que a aprendizagem se processa num *continuum* gradual de complexificação, desde associações simples (mais concretas e menos estruturadas), até associações mais complexas e gerais, que requerem elevada capacidade de abstracção e estruturação (conceptualização, associação e relação de conceitos, a aplicação e transferência). Ainda de acordo com este modelo, os autores identificaram três grandes tipos de aprendizagem, activados durante o processo de aprendizagem: aprendizagem por associações simples; aprendizagem por conceptualização e aprendizagens superiores (Barros de Oliveira, 2005).

No contexto académico e profissional, o percurso que parte da activação dos mecanismos mais simples e menos estruturados da aprendizagem, para os mais complexos e mais estruturados, no trabalho pedagógico deve ser encarado numa óptica de avanço gradual: do concreto para o abstracto; do particular para o geral e das referências teóricas para a acção (prática).

### **2.1.4 Modelo de Curry**

O Modelo de Curry parte da análise das diversas teorias, procurando unificar as diferentes características que interferem no processo de aprendizagem (Bentham, 2002; Curry, 1983). Este investigador dividiu os modelos de estilos de aprendizagem em quatro categorias:

- Modelos de personalidade: modelos que explicam a influência da personalidade na capacidade de adquirir e integrar a informação;
- Modelos de processamento da informação: modelos que se centralizam nos processos cognitivos, através do quais a informação é assimilada, isto é,

obtida, organizada, armazenada e utilizada;

- Modelos de interação social: modelos que se centralizam na interação do aluno com os pares e com o professor, durante o processo de aprendizagem;
- Modelos de preferências educativas: modelos que categorizam as preferências do aluno relativas ao ambiente de aprendizagem e as actividades, tais como, as preferências ambientais, emocionais e sociológicas.

Curry ilustra o modelo, metaforicamente, com uma cebola, em que cada camada corresponde a um grupo. Cada grupo envolve o grupo anterior, constituindo quatro camadas de anéis concêntricos. Com esta metáfora, Curry pretende explicitar a ideia de que as características posicionadas no exterior da cebola estão mais sujeitas às interações com o exterior, sendo por essa razão menos estáveis mas, em contrapartida, são mais facilmente observáveis e mensuráveis (Bentham, 2002). À medida que analisamos as camadas mais internas, verifica-se exactamente o contrário, sendo que as características enquadradas nos modelos de personalidade cognitiva são consideradas como relativamente permanentes.

### **2.1.5 Modelo das Fases Cíclicas de Aprendizagem Auto-Regulada**

Os investigadores da auto-regulação, tal como os investigadores do processo de ensino-aprendizagem em geral, encaram a aprendizagem como um processo multidimensional que envolve aspectos pessoais (cognitivos e emocionais), comportamentais e contextuais (Boekarts, 1995). As estratégias de aprendizagem não se aplicam universalmente a todos os alunos e provavelmente nenhuma delas pode ser utilizada indistintamente e com êxito em todas as tarefas escolares (Garner & Alexander, 1989). Para alcançarem um determinado resultado escolar, os alunos necessitam de aplicar estratégias de aprendizagem às tarefas escolares propostas num determinado contexto. Como resultado desta diversidade de escolha ao nível das estratégias e da mudança constante nas condições interpessoais, contextuais e intrapessoais, os alunos enquanto auto-reguladores da sua aprendizagem verificam

constantemente, avaliando a eficácia das suas opções, para poderem realizar reajustamentos nas decisões referentes ao seu processo de aprendizagem.

O mundo da aprendizagem e do ensino emerge assim, como algo fundamentalmente experienciado e a aprendizagem é entendida como uma relação interna entre o indivíduo e o mundo, os quais se encontram relacionados através da consciência do indivíduo acerca desse mesmo mundo (Prosser & Trigwell, 2000). Nesta perspectiva, a aprendizagem é uma mudança qualitativa na forma da pessoa ver, conceptualizar, experienciar e compreender algo no mundo real (Marton & Booth, 1997). A aprendizagem auto-regulada pressupõe assim uma actividade cíclica por parte de aluno, ocorrendo em três fases, denominadas por fase prévia, de controlo e auto-reflexão (Zimmerman, 2000).

- Fase Prévia – Nesta fase evidenciam-se duas características: análise da tarefa e crenças auto-motivacionais. A análise da tarefa refere-se à decisão sobre os resultados específicos, pretendidos com a realização de uma determinada tarefa escolar e o planeamento estratégico, que se reporta à selecção de estratégias necessários para a obtenção dos objectivos estabelecidos.

As competências auto-regulatórias só têm operacionalidade se o sujeito estiver motivado para as utilizar. Assim, subjacente ao processo da fase prévia, poderemos referenciar um leque de crenças auto-motivacionais, tais como auto-eficácia, expectativas de realização, interesse ou valor e orientação para os objectivos, que afectam esse processo (Zimmerman, 2000).

- Fase de Controlo Volitivo – Inclui componentes relacionados com o autocontrolo e monitorização. Enquanto o auto-controlo inclui a auto-instrução, imagens mentais a focalização da atenção, a auto-monitorização refere-se à atenção que o aluno dedica a aspectos específicos da sua realização, às condições que lhe estão subjacentes e aos efeitos produzidos.

As estratégias de aprendizagem relacionadas com uma determinada tarefa ajudam o aluno a dividi-la nas suas partes essenciais, reorganizando-as num todo coerente. De entre as estratégias de aprendizagem destacam-se, pelo seu contributo para o sucesso escolar dos alunos, as estratégias de estudo (ex. tirar apontamentos, preparação para os testes, etc.) e as estratégias de realização (técnicas específicas de escrita e de resolução de problema). Existe no entanto, uma série de variáveis que podem influenciar a eficácia da monitorização: proximidade temporal da auto-monitorização; a informação contida no feedback da realização; a percepção distorcida das acções por parte do sujeito e o valor atribuído ao comportamento. Contudo, se ao longo do processo de auto-monitorização, o aluno não obtém a informação diagnóstica necessária sobre os seus comportamentos, pode iniciar um processo de ciclos de auto-experimentação.

- Fase de Auto-Reflexão – Esta fase compreende dois processos auto-reflexivos e estritamente relacionados com a auto-monitorização: o auto-julgamento e a auto-reacção. O auto-julgamento refere-se à auto-avaliação sobre as próprias realizações e a atribuição de um significado causal aos resultados obtidos. A auto-reacção, por sua vez, reporta-se à comparação da informação auto-monitorizada com um critério ou objectivo previamente definido.

Dentro desta perspectiva, Weinstein e Mayer (1983, cit. in Boruchovitch, 1993), definiram cinco tipos de estratégias: estratégias de treino, elaboração, organização, monitorização e emotivas. Enquanto que as estratégias de treino, elaboração e organização, ajudam o aluno na elaboração e organização dos conteúdos para que a aprendizagem seja mais fácil (processamento da informação), as estratégias de controlo destinam-se a controlar a actividade cognitiva do aluno afim de dirigir a aprendizagem. Por último, as estratégias emotivas funcionam como um suporte na aquisição de boas condições para a aprendizagem. Encontram-se também relacionadas com a motivação, uma vez que os alunos ao aplicarem com eficácia as estratégias de auto-regulação, sentem-se mais competentes na realização das tarefas, potenciando também os níveis de auto-eficácia (Prieto, 2005).

Pelo exposto, constata-se que o processo de aprender a aprender encontra-se determinado por diferentes factores, onde o aluno para aprender, precisa de entender, organizar armazenar e evocar a informação, em função da importância e esforço atribuído à tarefa, preferências e valores pessoais bem como o todo ambiente social educativo e familiar que o envolve. Por conseguinte, para que uma estratégia de aprendizagem ocorra torna-se necessário planificar as competências, sendo estas direccionadas a um objectivo, o qual só é possível mediante o recurso ao meta conhecimento, que faz com que essas competências se utilizem de modo estratégico. A ponderação das estratégias passa pela avaliação que os alunos fazem dos contextos de ensino e dos métodos de avaliação dos professores, assim como do tipo de disciplinas e tarefas de aprendizagem (Almeida & Soares, 2004; Tavares, Almeida, Vasconcelos & Bessa, 2004). A utilização de estratégias de aprendizagem encontra-se assim dependente do próprio indivíduo e do contexto em que são utilizadas (Almeida, 2002), podendo recorrer-se a elas conforme o objectivo que se pretende atingir e a importância que atribui à valorização do seu trabalho (Carita et al, 2006).

## **2.2 Componentes e Tipologia das Estratégias**

De uma forma geral os investigadores identificaram diferentes tipos de estratégias aplicadas ao contexto educativo. Qualquer classificação por mais abrangente que seja, terá sempre um carácter restritivo, em virtude de não se poder abranger em pormenor a totalidade dos procedimentos.

Dansereau, (1985, cit. in Rosário, 2004) diferenciaram estratégias primárias de estratégias de apoio. Para estes pesquisadores, as estratégias primárias destinam-se a ajudar o aluno a organizar, elaborar e integrar a informação, enquanto que as estratégias de apoio, são responsáveis pela manutenção de um estado interno satisfatório que favoreça a aprendizagem.

Poder-se-á ainda caracterizar as estratégias como específicas à tarefa e as estratégias gerais. Enquanto que as estratégias específicas, exigem apenas conhecimentos sobre os conteúdos específicos das tarefas a realizar, mediante o planeamento e a utilização das estratégias anteriores afim de poder atingir determinados

objectivos. As estratégias gerais implicam a planificação de outros tipos de estratégias, nomeadamente a verificação dos resultados e a sua alteração quando estas se demonstram ineficazes. (Silva & Sá, 1993). As estratégias gerais podem ser aplicadas de uma forma consciente ou automática. Quando o aluno se confronta com situações novas de aprendizagem, quando surgem dificuldades inesperadas ou quando se está empenhado em obter êxito, as estratégias são aplicadas de forma consciente. Por sua vez, quando o aluno já realizou várias vezes tarefas escolares com êxito e com idênticas exigências, as estratégias aplicadas são essencialmente automáticas.

Nesta sequência, os programas de apoio ao ensino e à aprendizagem integram os diferentes componentes que identificam condições gerais de estudo tais como: motivação para o estudo, condições ambientais para o estudo, planificação, utilização de materiais (tratamento de informação oral e escrita) assimilação de conteúdos. Cada componente, estrutura-se num conjunto de unidades, correspondendo cada uma delas, em regra, à abordagem de competências mais específicas de estudo (Carita et al, 2006), caracterizados pela flexibilidade quer em relação à natureza e à exigência da tarefa, quer em relação ao objectivo pretendido (Silva & Sá, 1993). Far-se-á de seguida, uma breve explanação.

### **2.2.1 Motivação para o Estudo**

Independentemente da metodologia de ensino de cada professor ou dos conteúdos curriculares que lecciona, a motivação é um dos factores decisivos no processo de ensino/aprendizagem. O desenvolvimento de uma intervenção educativa deverá promover um processo motivacional de carácter circular: a motivação para a aprendizagem e os sucessos aí obtidos constituem-se como um estímulo ao desenvolvimento da reflexão e da aprendizagem sobre o estudar e o aprender.

A investigação tem revelado que os sujeitos que estabelecem objectivos proximais nos seus percursos de vida estão mais aptos para monitorizar os seus progressos e regular os seus comportamentos no sentido de alcançarem os objectivos de longo prazo (Lens, Matos & Vansteenkiste, 2008). Os objectivos devem ainda ser desafiadores, mas realistas. Na definição de objectivos o aluno deve conhecer não

somente os seus pontos fortes como também as suas fragilidades (Serafini, 2001). De entre as várias estratégias motivacionais (Carita et al, 2006), destaca-se a ajuda à construção de saberes significativos, no quadro das diversas disciplinas curriculares. Os alunos aprendem melhor quando fazem a articulação entre as aprendizagens escolares e o seu dia-a-dia. Assim propõe-se actividades que proporcionem o reconhecimento de meios que possam favorecer a definição de objectivos pessoais quer a curto, quer a médio e eventualmente a longo prazo, na elaboração de projectos na vida. Planificação e Organização do Estudo.

### **2.2.2 Gestão do Tempo e Horário de Estudo**

A gestão do tempo e dos horários de estudo é também determinante pois para haver um rendimento escolar efectivo, é fundamental que o aluno interiorize a necessidade de gerir o seu tempo, planificando-o de acordo com as actividades que desenvolve ao longo do dia (Serafini, 2001). Os horários e o planeamento das actividades de estudo (aulas, trabalhos, estudo privado) são importantes porque evitam o estudo intensivo na véspera de exames, as dificuldades de concentração e memorização, devido à falta de tempo para organizar a informação estudada, e os sentimentos de ansiedade e insegurança daí resultantes. (Zenhás, Silva, Januário, Malafaya & Portugal, 2003). Ao elaborar o plano, o aluno deve traçar objectivos específicos e ser realista nessa definição, bem como deverá ter em consideração questões como o ritmo pessoal de trabalho, dificuldades de cada disciplina, as horas mais apropriadas para o estudo e os tempos a dedicar ao lazer. Deve basear-se nas necessidades de estudo e nas actividades concretas a realizar e na possibilidade pessoal de levar essa planificação à prática. É proposto que o aluno estabeleça metas globais e objectivos concretos e específicos para o período de estudo e especifique critérios que lhes permita avaliar e registar até que ponto um determinado tópico foi dominado durante o período de estudo.

A elaboração do horário materializa assim a necessidade de estudo diário e pode motivar o aluno para a sua realização. O seu objectivo não é aumentar significativamente o tempo de estudo, mas promover uma utilização mais adequada e eficaz dos períodos de estudo. Os horários funcionam assim como instrumento de auto

regulação e auto - controlo. Por último um factor importante a ter em consideração o horário deve prever revisões diárias da matéria dada nesse dia. Neste sentido o esforço a desenvolver e o tempo a utilizar serão bastante inferiores, dado a matéria ainda se encontrar bastante presente na memória.

### **2.2.3 Condições Ambientais e Psicológicas para o Estudo**

Algumas características do local onde se estuda, nomeadamente condições ambientais, seja ao nível pessoal, familiar e/ou escolar podem contribuir positiva ou negativamente para os resultados obtidos. Assim, propõe-se logo no início do programa, que os alunos descrevam o local onde estudam e daquilo que costumam fazer enquanto estudam. A partir das descrições apresentadas são discutidas em grupo quais as características dos diferentes locais que mais favorecem a atenção e concentração durante o estudo, e quais as que o dificultam. Um local de trabalho adequado deverá reunir quatro condições fundamentais: iluminação, temperatura, ventilação e mobiliário adequado. Para além de compreender a necessidade de preparar um local de trabalho adequado, o aluno deverá ainda tomar consciência da influência dos factores psicológicos que poderão condicionar o rendimento escolar. Um bom nível de auto-estima, um espírito entusiasta e curioso, uma atitude sociável, podem ajudar à promoção do sucesso escolar.

### **2.2.4 Comportamento Escolar**

#### **➤ Tratamento da Informação Oral e Escrita**

Todo o indivíduo está sujeito a normas de actuação, em função do contexto onde se encontra inserido. O papel do aluno/formando, enquanto “profissional”, deve conhecer e cumprir as normas da “sua empresa”, concretamente a escola. Assim grande parte da sua actividade realiza-se através da leitura dos manuais e apontamentos das aulas, da realização de resumos ou notas e preparação para as avaliações. O treino e a aplicação de estratégias cognitivas e metacognitivas adequadas permitirá não só aumentar a compreensão da leitura como também permitir ao aluno fazer a auto avaliação e compreensão daquilo que leu.

A realização de apontamentos e a organização da informação são estratégias fundamentais para o sucesso escolar (Carita et al, 2006). A tomada de apontamentos é uma estratégia de aprendizagem que, quando realizada adequadamente, incrementa a qualidade da aprendizagem. Diversas investigações referem que os alunos que tomam mais e melhores apontamentos nas aulas obtêm melhores notas do que os demais (Boruchovitch, 2007). Tal situação relaciona-se com o facto de que tomar apontamentos obriga os alunos a esforçarem-se mais para tentarem compreender o que está a ser explicado na sala de aula ou escrito no texto. Por outro lado, uma das formas mais expeditas de elaborar questões consiste em transformar os tópicos, títulos dos capítulos, subcapítulos em perguntas (Carita et al, 2006). A atitude do aluno na aula deverá estar dirigida para uma escuta activa e participativa, questionando-se mentalmente e procurando as relações existentes, de modo a reconhecer o objectivo e o desenvolvimento lógico da exposição do professor. Os apontamentos deverão ser curtos e claros o mais possível, tornando-se necessário por vezes o recurso a ao uso de abreviaturas.

O questionamento, a elaboração de um sumário e a tomada de apontamentos, para além de identificar as ideias principais e testar a compreensão dos alunos, permitem ainda a redução do volume da matéria a estudar.

A leitura constitui também um instrumento através do qual desenvolvemos capacidades de análise e de crítica geradoras de novas ideias. O tipo de compreensão e assimilação variam conforme o objectivo da leitura. Quando um aluno aborda pela primeira vez um texto, torna-se necessário que possua um conjunto de estratégias organizadoras que lhe permitam tratar a informação escrita, de forma a compreender e a assimilar o seu conteúdo (Carita et al, 2006). Para que um resumo seja útil torna-se necessário que o aluno compreenda não só o texto que leu, mas também ser capaz de seleccionar as ideias principais e acessórias, hierarquizar a informação obtida e a ser capaz de a transmitir por escrito (Silva & Sá, 1993). Os resumos são um auxiliar fundamental para o estudo, uma vez que condensam as ideias e os conceitos considerados fundamentais relativamente ao material estudado, mediante a utilização das seguintes fases:

- a) Escolher ideias principais e eliminação da informação redundante;
- b) Estabelecer ordem sequencial na informação recolhida;
- c) Seleccionar um tópico que sirva de título.

Os mapas de ideias, representações pictóricas de um conjunto de ideias, facilitam de igual forma a aprendizagem ao ajudar a organizar a informação, relacionando-a como os conhecimentos prévios, promovendo o estabelecimento de relações entre os conceitos e os exemplos pessoais (Lipson, 1995).

Sublinhar é outra das estratégias de aprendizagem utilizadas muito frequentemente pelos alunos dos diferentes níveis de ensino. No entanto, não basta seleccionar correctamente as ideias principais para que esta estratégia tenha um impacto positivo no sucesso escolar dos alunos. A estratégia de sublinhado necessita de ser combinada com outras estratégias de aprendizagem, nomeadamente o recurso aos mapa de ideias ou esquemas.

Por último as estratégias orientadas para a memorização da informação baseiam-se essencialmente, na compreensão da leitura, no parafraseamento, na realização de resumos e na revisão periódica desses resumos.

### **2.2.5 Realização de Tarefas Escolares**

O estudo, bem como a preparação para a realização de tarefas escolares, são tarefas diárias que requerem da parte do aluno, não apenas o saber mas também o saber fazer (Carita et al, 2006). O trabalho individual e o trabalho em grupo, são metodologias que se complementam, facilitando o processo de aprendizagem, a responsabilização individual e colectiva, a socialização dos alunos e a sua integração no grupo turma (Da Silva & Sá, 1997).

Na fase de avaliação, a preparação para as provas de avaliação surge também como uma das estratégias de auto-regulação mais relevantes. Para além de permitirem a regulação do processo de ensino do professor, constitui-se num importante instrumento de auto avaliação. São ainda um meio de tomada de consciência do nível real de

exigência do sistema educativo. Uma das estratégias de aprendizagem mais eficazes na preparação para o processo de avaliação está relacionada com a competência para antecipar questões passíveis de serem avaliadas. Uma abordagem adequada à preparação para a situação de avaliação deve incluir questões tais como: O quê? Como? e Quando?, permitindo a revisão dos conteúdos de aprendizagem. Se um aluno não for capaz de gerar e/ou responder a questões, então não está convenientemente preparado para a realização das provas de avaliação.

Os resultados da investigação confirmam a existência de um impacto positivo na forma como professores/formadores perspectivam e reflectem sobre a sua acção didáctica, dado que a evidência empírica lhes possibilita compreender que a forma como ensinam, afecta não só a quantidade mas, também a qualidade do que os alunos aprendem (Lens, Matos & Vansteenkiste, 2008). Quanto maior for a predisposição, a participação e a autonomia do aprendiz no processo educativo, maior é a probabilidade de se realizarem alterações significativas nos domínios cognitivos (saber-saber), operativo (saber-fazer), atitudinal e comportamental (saber-ser e saber-estar).

### **2.3 Síntese Conclusiva**

Actuar estrategicamente face a uma actividade de ensino aprendizagem implica ser capaz de tomar decisões conscientes sobre os actos a realizar, a orientar-se para o objectivo pretendido e a efectuar a auto-avaliação do processo de aprendizagem seguido. Da Silva e Sá (1997) referem que a identificação das estratégias de aprendizagem abre novas perspectivas para a potencialização da aprendizagem, permitindo aos alunos ultrapassar dificuldades pessoais e ambientais de forma a conseguir obter um maior sucesso escolar. Pretende-se assim, fomentar o conhecimento dos alunos sobre estratégias de aprendizagem, de forma a assegurar a flexibilidade no seu uso, bem como contribuir para aumentar o auto conhecimento e a auto regulação dos alunos (Almeida, 2002).

No domínio das estratégias de aprendizagem, a maioria das investigações sustentam a perspectiva de que o sucesso académico (qualidade dos desempenhos) depende dos processos de intenção (motivo) e das cognições (estratégia) dos alunos

(Biggs, 1993). Neste sentido, a leitura das abordagens referidas será efectuada mediante a integração das duas componentes indissociáveis: a intenção, associada a um maior ou menor grau de motivação ou encorajamento, e a determinação estratégica ou cognitiva. Assim sendo, alguns estudos salientam factores como a motivação, as crenças, as atribuições e a causalidade como influenciadores da utilização das estratégias de aprendizagem pelos alunos (Brown, 1997; Zimmerman, 1986; Zimmerman & Martinez-Pons, 1992). Por outro lado, o modo com o aprendiz aprende depende não só das estratégias de ensino utilizadas como do nível e do tipo de intervenção do aluno/formando na identificação, no relacionamento e na selecção da informação a integrar nas suas estruturas cognitivas.

Os dados recolhidos pelos diferentes estudos, de um modo geral permitem confirmar que os alunos perante uma tarefa académica usam abordagens variáveis em função do contexto (Rosário, Ferreira & Guimarães, 2001). No quadro das mais recentes abordagens cognitivistas e construtivistas, o papel do aluno volta a ser realçado, numa lógica de que a aprendizagem mais significativa é aquela que se opera enquanto construção progressiva e integrada de conhecimento (Almeida, 1997; Barros de Oliveira, 2005).

## **CAPÍTULO III – O Sistema de Ensino em Portugal**

Conforme o referenciado nos capítulos anteriores, o objectivo fundamental do nosso estudo prende-se com a compreensão das estratégias de aprendizagem em função dos diferentes sistemas de ensino. De acordo com a investigação, a existência de estratégias diferenciadas pelos alunos, encontram-se dependentes do tipo e qualidade de ensino frequentados, bem como dos contextos de aprendizagem (Guimarães, 2004). Sendo assim, é nossa pretensão com o presente capítulo apresentar a estrutura geral do sistema de ensino em Portugal, com particular ênfase para o sistema de ensino secundário e sistema de ensino profissional.

### **3.1 Breve Caracterização**

Os sistemas de ensino e formação profissional dos países europeus foram basicamente, criados em resposta aos desafios surgidos no final do século XIX e no início do século XX. Estes desafios resultaram de profundas mudanças técnicas e organizativas, muitas vezes denominadas “segunda revolução industrial” e, em parte, de uma crescente concorrência internacional, frequentemente denominada “globalização do século XIX” (Saboga, 2008).

Desde finais da década de 1970, a evolução técnica e organizativa assumiu uma tão grande escala que chegou a ser rotulada de “terceira revolução industrial”. Se no início do século, o objectivo do ensino/aprendizagem se direccionava unicamente para a aquisição das habilidades básicas tais como a leitura, a escrita e cálculo, nas últimas três décadas assistiu-se a grandes revoluções no estudo da aprendizagem com consequências importantes no estudo dos componentes do ensino/aprendizagem. As novas teorias da aprendizagem conduzem-nos a abordagens muito diferentes das encontradas nas escolas tradicionais, relativamente ao currículo, ao ensino e à avaliação. Assiste-se a um esforço programático no sentido de compreender os processos envolvidos na aprendizagem, numa dupla perspectiva, de quem tem de aprender (alunos) e de quem tem de ensinar (professores).

Encontramo-nos assim perante uma das incontornáveis realidades nestes tempos de acentuada mudança nos diversos contextos de desenvolvimento dos sistemas relacionados com a educação e formação em Portugal. Assumir a aprendizagem como um processo contínuo e em permanente auto construção, pressupõe-se também que a educação e a formação, mais do que uma etapa escolar, institucional ou organizacional, levam a um constante processo de evolução e de reorganização pessoal afim de se poder lidar eficazmente com as contradições e complexas realidades. Diversos estudos comprovam a existência de uma forte correlação entre o sucesso escolar e o sucesso na vida. Ter sucesso requer qualidades muito diversas, que vão desde o espírito de iniciativa à tenacidade, relacionamento interpessoal, etc. De acordo com Lemos (2005) “o desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano (p. 192)”.

Assim sendo educação e formação não deve ser vistos como campos distintos, antes como ofertas interactivas e convergentes que têm por isso a mesma finalidade, ou seja a preparação dos indivíduos para a realização com maior eficiência de tarefas concretas de trabalho, ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento das demais competências de vida, fundamentais ao desempenho dos vários papéis sociais exigidos pela globalidade dos contextos (Saboga, 2008).

Face ao exposto existem assim várias possibilidades de obter uma qualificação profissional conjugadamente com a progressão no ensino, dependendo da idade e das qualificações escolares, de acordo com o que a seguir se descreve.

### **3.2 O Ensino Básico e Secundário**

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo o currículo do ensino básico, diz respeito ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico.

O ensino secundário encontra-se situado entre o final da escolaridade básica e do ensino superior, integrando o ensino geral e o ensino técnico. Para além do desafio, de

preparar os jovens para o ensino superior e conseqüentemente para a vida activa, ou seja é na realidade um ciclo preparatório para o prosseguimento de estudos e um ciclo terminal vocacionado para a inserção profissional. O ensino secundário é uma formação geral onde estão equilibradamente inter relacionados o saber e o saber/fazer (teoria/prática) garantindo em simultâneo, a realização integral do individuo, a aquisição de conhecimentos basilares, com vista não só ao prosseguimento de estudos ou a inserção dos alunos para formação profissional, mas também que possa fornecer maturidade cívica e sócio afectiva.

Os diferentes cursos de nível secundário, estão organizados de acordo com as seguintes áreas: *i)* ensino científico humanístico – organizado e concebido para o prosseguimento de estudos ao nível superior; *ii)* ensino tecnológico – orientado numa dupla perspectiva, o prosseguimento de estudos para o ensino superior e para os cursos pós-secundários de especialização tecnológica, bem como para a inserção no mercado de trabalho, privilegiando os domínios das novas tecnologias; *iii)* ensino artístico especializado – concebido para promover o desenvolvimento das diversas expressões artísticas, a partir de escolas vocacionadas e apetrechadas para afirmarem o seu projecto educativo; *iv)* o ensino profissional – incide sobre o desenvolvimento de competências visando uma boa inserção no mercado de trabalho.

No nosso estudo, debruçar-nos-emos em particular, no ensino secundário de carácter geral. Este tipo de ensino caracteriza-se exclusivamente pela sua componente teórica, tendo por objectivo fundamental o prosseguimento de estudos. A sua carga horária teórica varia entre as 2250 a 2700 horas

O plano de estudos incide essencialmente na formação geral (constituída por 5 disciplinas) na formação específica, constituída por um conjunto de disciplinas em número variável (3 a 5), de acordo com o agrupamento, e pela área-escola, que corresponde a um conjunto de actividade de ligação entre várias disciplinas organizadas em projectos.

### **3.3 O Ensino Profissional**

A formação profissional é definida como uma experiência planeada de aprendizagem que é concebida com o objectivo de resultar uma mudança permanente de conhecimentos, atitudes ou competências, críticos para o bom desempenho da função de um indivíduo. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação profissional para além de completar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico visa, essencialmente, uma integração dinâmica no mundo de trabalho através da aquisição de conhecimentos profissionais no sentido de responder às necessidades irracionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica (LBSE, artº 19, nº1, in ME).

Todos os itinerários de Aprendizagem, que correspondem no seu todo a uma carga horária situada entre as 2800 a 3700 horas de formação integram três componentes de formação: Sócio-Cultural, Científico-Tecnológica e Prática. A formação prática em média abrange 50 % do tempo total da formação, integrando a formação em situação de trabalho (30 %) e a prática simulada (20 %).

- ✓ A componente Sócio Cultural é constituída pelos domínios que visam proporcionar competências transversais, tanto no que se refere a conhecimentos académicos, como a atitudes potenciadoras do desenvolvimento pessoal e relacional, tendo em vista aumentar as condições de empregabilidade e facilitar o exercício profissional e o desempenho de diversos papéis sociais nos vários contextos da vida;
- ✓ A componente de formação científico-tecnológica é constituída pelo conjunto dos domínios orientados para a aquisição dos conhecimentos necessários as técnicas específicas e das tecnologias de informação, bem como ao desenvolvimento de actividades práticas e de ensaio ou experiência em contexto de trabalho;
- ✓ A componente de formação Prática, realizada em contexto de trabalho e sob orientação de um tutor, visa consolidar as competências e os conhecimentos adquiridos em contexto de formação, através da realização das actividades

inerentes ao exercício profissional, e facilitar a futura inserção profissional dos jovens.

O desenvolvimento dos cursos de aprendizagem pressupõe uma forte interacção entre as diversas componentes e contextos de formação, reconhecendo à situação de trabalho um potencial formativo e encarando a alternância não como uma mera sucessão alternada de contextos de formação, cumprindo cada um o seu papel com reduzido nível de interactividade, mas, como uma sucessão de contextos de formação, articulados entre si, que promovem a realização das aprendizagens com vista à aquisição das competências que integram um determinado perfil de saída.

A valorização crescente da intervenção e do contributo formativo das empresas, assumindo-se como verdadeiros espaços de formação, geradores de progressão das aprendizagens, tem, necessariamente, implícito um maior nível de exigência por parte das empresas que asseguram a formação prática em contexto de trabalho.

A investigação em contextos formativos, sugere que os formandos que estão mais entusiasmados em participar na formação e que desejam aprender o conteúdo formativo estão mais dispostos a adquirir conhecimentos e competências e demonstram níveis mais elevados de mudança comportamental (Holton, 2005). Daí que a motivação dos formandos tem vindo a salientar-se como uma variável fundamental para o sucesso da aprendizagem no contexto da formação (Cheng & Ho 2001; Noe, 1986). Outros estudos realizados nesta área, salientam que as modalidades de formação ao apresentarem-se como alternativas geralmente vocacionadas para os que abandonam o sistema educativo e se encontram em situação de potencial risco de desemprego ou exclusão podem, induzir percursos escolares e profissionais menos prestigiantes (Azevedo, 2002; Guerreiro & Abrantes, 2004), que impedem “a consolidação e o desenvolvimento sustentado de um nível secundário de ensino e formação diversificado, articulado, com qualidade e capaz de atrair a diversidade da procura, sem criar percursos social e escolarmente estigmatizados” (p. 48). Investigações neste domínio consideram que a opção pelos cursos de formação profissional, deve-se entre outros, aos seguintes factores:

- Jovens provenientes de contextos familiares caracterizados por fracos recursos económicos, onde à partida parecem não possuir um conjunto de disposições que lhes permitam uma fácil adaptação aos saberes que a escola exige. Se, por um lado, a “herança” escolar, baixo nível de escolaridade dos progenitores, por si só não determina o desenvolvimento das estratégias sociais no desenrolar das trajectórias escolares, por outro, não se pode menosprezar a sua influência na probabilidade de que tal venha a acontecer;

- A par do insucesso escolar, considera-se ainda a interrupção dos estudos como outro indicador que ajuda a compreender a dificuldade de alguns jovens em se adaptarem as exigências da escola e, simultaneamente, de a escola responder às solicitações de um público cada vez mais heterogéneo. Alguns jovens abandonam a escola na expectativa de iniciarem uma carreira profissional, para acabarem por regressar a escola, dadas as dificuldades de obtenção de emprego. Assim ao retomarem a aprendizagem e/ou ao ingressarem na formação, os formandos têm consciência, para além da aprendizagem de uma profissão (36,2%), a importância em estarem bem preparados para ingressar no mundo do trabalho (54,5%) o que parece revelar uma noção mais abrangente e adaptada aos tempos de incerteza e mudança (Saboga, 2008). Procura-se sobretudo aprender uma área profissional de forma a facilitar a inserção no mercado de trabalho. Encontramos assim um significado de instrumentalidade ligado a esta escolha, que se estende sobretudo pelas vertentes de ligação entre a escola e o mundo do trabalho.

Associados a estes factores, encontramos ainda subjacente a necessidade de obter a certificação e equivalência escolar: 38% dos inquiridos afirma ter escolhido esta modalidade de formação por ser uma forma mais fácil de obter o 12º ano e 12,9% afirma que a escolheu por poder ganhar algum dinheiro e fazer simultaneamente o 12ºano. Os aspectos que os formandos consideram mais positivos são os conhecimentos práticos e a preparação para a vida profissional. O aspecto considerado menos positivo é a preparação para o prosseguimento de estudos. A formação em contexto de trabalho é apontada sem reservas como um aspecto positivo (80,4%). De um modo geral, a componente da formação na empresa é interpretada como a pedra angular do sucesso do

sistema de aprendizagem, reconhecendo nela o indicador determinante da qualidade, e através da qual, se garante a eficácia externa.

O efeito do género na aprendizagem não parece ser muito consensual, o que não surpreende dado a falta de suporte teórico para a explicação desses efeitos. A influência da idade parece obter um maior consenso na literatura, uma vez que a maioria dos estudos encontra uma relação negativa entre estas duas variáveis (Colquitt, LePine & Noe, 2000). Apesar da idade contribuir para o aumento da informação adquirida, para a obtenção de mais competências, simultaneamente contribui para a diminuição da capacidade de raciocínio. Alguns autores, salientam que esta relação negativa entre a idade e a aprendizagem pode também estar relacionada com as auto percepções dos formandos que os leva a ter receio de falhar e por isso não procurarem mais oportunidades formativas (Sterns & Doverspike, 1989).

### **3.4 Síntese Conclusiva**

Face ao exposto, constatamos que os diferentes tipos de ensino (académico e profissional) destacam-se de modo bastante distinto na estrutura organizacional dos currículos. Enquanto que na formação os cursos apresentam uma maior carga horária na formação tecnológica e formação prática em contexto de trabalho, o mesmo não acontece no sistema de ensino académico, onde a prioridade fundamental centraliza-se no prosseguimento de estudos, encontrando-se os cursos profissionais, essencialmente direccionados para a inserção profissional. A modalidade de formação afigura-se assim como uma oportunidade para o sistema educativo, confrontado com elevados níveis de insucesso e uma tendência persistente do abandono escolar. A predisposição que os jovens manifestam face ao prolongamento da escolaridade constitui um bom indicador da capacidade que esta formação tem em atrair muitos jovens ao universo escolar, permitindo assim a (re) definição de projectos e expectativas face ao futuro. Por outro lado, esta predisposição pode ser ainda considerada um grande desafio, uma vez que promove o repensar da tradicional incompatibilidade entre a via profissionalizante e a académica.

## **SEGUNDA PARTE**

---

### **OS HÁBITOS DE ESTUDO E OS VALORES PESSOAIS: UM ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO IV – Estudo Empírico**

### **4.1 Introdução**

A investigação em psicologia educacional continua a relacionar positivamente a aprendizagem e o sucesso académico com a utilização de estratégias eficientes de estudo. A revisão teórica permitiu-nos constatar que os alunos, perante uma tarefa académica, utilizam diferentes estratégias em função do contexto. Por outro lado, investigações realizadas comprovam a eficácia das estratégias de aprendizagem para a melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar. Na génese do presente estudo estiveram presentes algumas preocupações e inquietações próprias de quem se posiciona como agente activo e determinado em assumir o seu papel efectivo de sujeito vocacionado para promoção do desenvolvimento individual e colectivo. Por outro lado, a escassez de estudos empíricos acerca destas duas variáveis (tipo de ensino), constitui-se também como um incentivo ao desenvolvimento desta investigação sobre estratégias de aprendizagem e valores profissionais junto de adolescentes e jovens adultos portugueses em diferentes contextos de aprendizagem.

Neste contexto, a parte empírica desta investigação dedica-se ao estudo das estratégias de aprendizagem e dos valores profissionais junto de uma amostra de alunos portugueses do 3º ciclo do ensino básico, secundário e profissional. É nossa pretensão avaliar a relação entre a utilização de estratégias de aprendizagem e os valores pessoais face ao sistema de ensino frequentado. Pressupomos que a existência de estratégias diferenciadas pelos alunos, se encontre dependentes, do tipo e qualidade do ensino frequentado (Eley, 1992; Scouller, 1998), bem como aos valores atribuídos ao contexto do ensino. Estas são então as duas razões que justificam a pertinência do presente estudo. Por tal motivo, deste estudo poderão emergir resultados que nos permitam delinear novas abordagens face ao uso de estratégias de aprendizagem, adequando os métodos de ensino aos valores pessoais e aos planos curriculares.

## **4.2 Metodologia**

### **4.2.1 Enquadramento e Problematização do Estudo**

A reduzida quantidade de estudos realizados sobre a temática das estratégias de aprendizagem em contexto de aprendizagem educativo e formativo, levou-nos a enveredar por uma metodologia de estudo não experimental quantitativa. Utilizamos para o efeito procedimentos de avaliação de natureza exploratória, tendo em conta algumas dimensões/objectivos de estudo consideradas pertinentes para a problemática em análise.

Uma dessas dimensões/objectivos do nosso estudo diz respeito ao modo como os alunos adoptam diferentes estratégias, dependendo das exigências dos diferentes contextos de ensino, nomeadamente as instituições do ensino básico, secundário e profissional. Com base nestes factores e recorrendo às investigações que confirmam que os alunos adoptam diferentes estratégias, dependendo das exigências dos diferentes sistemas de ensino (Richardson, 2005), constatamos que a formação profissional, se por um lado se destina a constituir como uma alternativa a percursos escolares mais académicos, por outro lado, ajuda a solucionar os problemas gerados no interior do sistema de ensino educativo, nomeadamente nas elevadas taxas de insucesso e abandono escolar (Azevedo, 2002; Guerreiro & Abrantes, 2004). Por conseguinte, a opção pelos cursos profissionais deve-se por um lado, não só à redução geral da carga horária, mas também à forte predominância de uma vertente tecnológica e prática, em oposição a uma menor exigência da componente científica. Em contraste o ensino académico apresenta um percurso académico mais longo, associada à exclusividade e predominância da componente teórica, o que por si só se compreende dado que estes têm como prioridade fundamental no prosseguimento de estudos, encontrando-se os outros mais vocacionados para a inserção profissional.

A existência de diferentes alternativas para o prosseguimento dos estudos, sejam estes de cariz académico ou profissional, promovem assim processos motivacionais distintos, envoltos em crenças auto-motivacionais, tais como auto-eficácia, expectativas de realização, interesses ou valores e orientação para os objectivos (Zimmerman, 2000).

Para sustentar este objectivo recorreremos também ao Modelo Geral do Processo de Estudo (Rosário, 1999). Factores pessoais e contextuais, nomeadamente as instituições de ensino, configuram um conjunto de valores que orientam e/ou motivam os alunos para prosseguirem os estudos (Rosário, 1999). Por sua vez, o modelo de aprendizagem contextual, salienta também as influências situacionais na aprendizagem em contexto escolar (Ramsdem, 1992). Para este investigador as diferentes tarefas e contextos impõem aos alunos a utilização de estratégias adequadas ao nível do estudo e da aprendizagem. Assim as percepções do aluno sobre o contexto de aprendizagem, encontram-se em interacção com as experiências prévias, ou seja, o aluno aborda as tarefas de aprendizagem de acordo com as percepções que tem do contexto e essa abordagem relaciona-se directamente com a qualidade dos resultados de aprendizagem. Os alunos tendem a adaptar-se o melhor possível, às exigências e oportunidades que lhes são apresentadas, sejam estas reais ou percebidas. Por exemplo, num ensino orientado para a aquisição do conhecimento factual, cuja avaliação se processe em moldes tradicionais, os alunos tenderão a exibir atitudes e comportamentos passivos, centrando a sua actividade na memorização, cujo esforço se torna, todavia, mais visível na véspera dos exames (Almeida, 2002). Importa portanto acrescentar que a percepção distorcida das acções por parte do sujeito e o valor atribuído ao comportamento, poderão condicionar ou não a eficácia e a aplicabilidade das estratégias face à aprendizagem.

Face a estes factores, definimos que a presente dimensão do estudo tem por objectivo explorar/questionar as estratégias de aprendizagem utilizadas no ensino académico e no ensino profissional. Por conseguinte parte-se do pressuposto que existem diferenças significativas entre os alunos do sistema de ensino académico e do sistema de ensino profissional. A motivação para a aprendizagem e os sucessos obtidos poderão constituir como um estímulo ao desenvolvimento da reflexão e da aprendizagem sobre o estudar e o aprender (Lens, Matos & Vansteenkiste, 2008).

Uma outra dimensão da análise da problemática em estudo, relaciona-se com os motivos/valores pessoais e o tipo de estratégias de aprendizagem. As recentes teorias da motivação, designada por Teoria da Autodeterminação (Vansteenkiste, Lens & Deci,

2006), que nos permite compreender e analisar as diferenças qualitativas da motivação, têm acentuado o papel dos mediadores cognitivos, na forma como as pessoas constroem a situação, interpretam os acontecimentos e organizam a informação acerca dessa mesma situação (Guimarães, Bzuneck & Locatelli, 2007). Por conseguinte, muitas das decisões imediatas do indivíduo bem como os seus planos a longo prazo, são influenciados conscientemente ou inconscientemente, pelo seu sistema de valores. Os valores pessoais são então descritos como um sistema de conceitos ou crenças sobre comportamentos, funcionando como um mapa que orienta os processos cognitivos e motivacionais, resultando em comportamentos (Leite, Tamayo & Gunther, 2003).

A investigação na área dos valores aponta considerações importantes no sentido de analisar como os valores pessoais condicionam determinadas escolhas, bem como na utilização das estratégias diferenciadas pelos alunos (Eley, 1992; Scouller, 1998). Os estudos referem ainda que os valores influenciam as opções e decisões vocacionais, em situação recíproca, a formação escolar e profissional, enquanto consequência das opções e decisões vocacionais, influencia o desenvolvimento desses mesmos valores (Cretens, Lens & Simons, 2001).

De um modo geral, os resultados vão no sentido de uma correlação positiva entre o nível de escolaridade e a valorização da realização pessoal (Richardson, 2005). A organização do tempo, por exemplo, encontra-se também associada aos valores ou metas que as pessoas têm e pelos quais orientam a sua vida. Se os alunos têm diferentes valores então espera-se encontrar diferenças em termos de organização do tempo em função desses valores (Leite, Tamayo & Gunther, 2003).

Neste sentido, perante a definição do nosso objectivo do estudo e associado à dimensão anterior, torna-se importante analisar tanto as componentes motivacionais como os factores estratégicos em função dos diferentes tipos de ensino.

Finalmente a última dimensão do nosso estudo encontra-se relacionada com o tipo de estratégias de aprendizagem utilizadas em função do tipo de ensino. De acordo com a literatura, as modalidades de formação apresentam-se como alternativas geralmente vocacionadas para os que abandonam o sistema educativo e se encontram

em situação de potencial risco de desemprego ou exclusão (Azevedo, 2002; Guerreiro & Abrantes, 2004). De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação profissional ao ter como objectivo prioritário a inserção dos jovens no mundo de trabalho através da aquisição de conhecimentos e competências profissionais (LBSE, artº 19, nº1, in ME), considera de primordial importância o desenvolvimento de estratégias baseadas na elaboração e formulação de questões.

Encontramos assim um significado de instrumentalidade relacionada com a opção pelos cursos de formação profissional que se estende sobretudo pelas vertentes de ligação entre a escola e o mundo do trabalho. As estratégias de aprendizagem e a elaboração/formulação de questões são extremamente importantes, ao requererem por um lado, a reflexão para a sua concretização e por outro, ajudar os alunos a testar e a fortalecer as ligações entre os conceitos aprendidos (Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2005). A atitude do aluno deverá estar dirigida para uma escuta activa e participativa, questionando-se mentalmente e procurando as relações existentes, de modo a reconhecer o objectivo e o desenvolvimento lógico dos objectivos propostos (Carita, et al, 2006). Por conseguinte, com o presente objectivo, pretendemos explorar a existência de diferenças ao nível do comportamento escolar dos alunos em função dos diferentes sistemas de ensino.

Face às várias dimensões do estudo, definimos os seguintes objectivos gerais:

- i.* Verificar se existem diferenças significativas entre os alunos do sistema de ensino académico e do sistema de ensino profissional;
- ii.* Verificar se os alunos do ensino académico utilizam estratégias de estudo mais diversificadas do que os alunos do ensino profissional;
- iii.* Verificar se há diferenças significativas entre os diferentes sistemas de ensino na utilização de estratégias de aprendizagem e a opção por determinados valores pessoais.

## 4.2.2 Hipóteses de Investigação

A operacionalização das questões do problema levou naturalmente à formulação de hipóteses de trabalho que guiam a discussão dos resultados e orientam a respectiva síntese, antes da nossa conclusão final. Segundo Almeida e Freire (2007) por hipótese “entende-se a explicação ou solução mais plausível de um problema (p. 43)”. São as hipóteses que dão a direcção para a obtenção e interpretação dos dados. Pelo que podemos concluir que a hipótese é sempre uma proposição testável que pode vir a ser a solução do problema (Almeida & Freire, 2007).

Considerando os objectivos do estudo, avançamos com as seguintes hipóteses de trabalho:

*H (1): Os estudantes do ensino académico apresentam diferenças significativas no uso de estratégias de aprendizagem em relação aos estudantes do ensino profissional.*

*H (2): As variáveis sexo, idade e tipo de ensino frequentado, apresentam um impacto significativo nos valores referenciados pelos alunos.*

*H (3): Os alunos do ensino académico recorrem a mais materiais para o estudo do que os alunos do ensino profissional.*

*H (4): Os alunos do ensino profissional ao estarem mais orientados para a inserção no mercado de trabalho, apresentam motivos e estratégias de aprendizagem diferentes em comparação com os alunos do ensino académico.*

## 4.2.3 Materiais

A importância atribuída ao ensino e aprendizagem de estratégias fizeram com que surgisse, nos últimos anos, uma enorme produção de propostas e instrumentos formais e informais para avaliar a conduta estratégica do aluno. De entre as várias tipologias existentes (inventários, entrevistas, auto informações verbais e baterias de testes) optamos pela utilização de um inquérito por questionário (Font, 2007).

A opção por este tipo de inquérito baseia-se essencialmente na relação rentabilidade/fiabilidade (fácil e rápida aplicação e correcção), permitindo-nos obter uma visão global. Contudo, a informação recolhida poderá ser bastante superficial e generalista, estando dependente de variáveis, tais como a percepção do que é solicitado, expectativas sobre a sua avaliação, etc. Assim, para esta investigação e na esperança que estes nos permitam caracterizar adequadamente a amostra e os seus hábitos de estudo, seleccionaram-se como ferramentas de investigação, o Inventário de Hábitos de Estudo (*IHE*) e o Inventário de Valores Pessoais (*SPV*), como a seguir se descrevem de forma detalhada e individualizada.

### 4.3 Inventário de Valores Pessoais (SPV)

Os valores são fundamentais na determinação do que as pessoas fazem e como o fazem. Uma forma de avaliar os valores, consiste na determinação da importância relativa que os estudantes atribuem às várias actividades. O Inventário de Valores Pessoais desenvolvido por Gordon, (2001) permite determinar o modo como os indivíduos lidam com os problemas no dia-a-dia. Os noventa elementos do SPV subdividem-se da seguinte forma: (tabela 1)

**Tabela 1** – Factores do Inventário SPV (Gordon, 2001)

	Escalas	Elementos
Escala I	Pensamento Prático	15
Escala II	Realização	15
Escala III	Variedade	15
Escala IV	Decisão	15
Escala V	Método	15
Escala VI	Orientação para Resultados	15

O Inventário *SPV* foi verificado de modo a que a totalidade dos resultados totalizasse um somatório de 90 pontos, excepto quando se verificassem não respostas ou mau preenchimento. Consoante a resposta do inquirido, foi atribuída a seguinte pontuação: 2 – “Mais Importante”; 3 – “Não Escolhe” e 0 – “Menos Importante”.

#### 4.4 Inventário de Hábitos de Estudo (I.H.E.)

Partindo do pressuposto que a elaboração de um diagnóstico dos hábitos de estudo abre novas perspectivas para a potencialização do sucesso da aprendizagem, recorreremos à aplicação do *Inventário de Hábitos de Estudo (IHE)*.

O presente inventário constituído inicialmente por um conjunto de questões de natureza sócio-demográfica, permite-nos identificar e caracterizar o inquirido, tais como, o nome, a data de realização, o ano, a turma, o sexo e a idade, variáveis que podemos considerar independentes no nosso estudo. Por sua vez, a parte do inventário constituída por 90 questões está estruturada de modo a “detectar até que ponto o estudante conhece as técnicas elementares do estudo,” e a definir as atitudes do estudante perante o estudo (Pozar, 1997). O inventário utiliza onze factores, agrupando-os em quatro escalas (tabela 2).

**Tabela 2** – Factores do Inventário IHE (Pozar, 1997).

Escalas		Número	Factores Denominação
Escala I	Condições Ambientais de Estudo	1.	Condições Ambientais Pessoais
		2.	Condições Ambientais Físicas
		3.	Comportamento Escolar
		4.	Rendimento
Escala II	Planificação do Estudo	5.	Horários
		6.	Organização
Escala III	Utilização de Materiais	7.	Utilização de livros
		8.	Leitura
		9.	Sublinhados/Resumos
Escala IV	Assimilação de Conteúdos	10.	Memorização
		11.	Personalização

Os 90 elementos do IHE distribuem-se da seguinte forma (1) Escala I (Condições ambientais de estudo): 18 elementos; (2) Escala II (Planificação do estudo): 12 elementos; (3) Escala III (Utilização de materiais): 15 elementos; (3) Escala IV (Assimilação de Conteúdos): 15 elementos; (4) Escala S (Sinceridade): 30 elementos.

Assim, as questões 1, 2, 5, 8, 20, 26, 32, 35, 38, 44, 56, 60, 62, 64, 67, 68, 86 e 87, avaliam as condições ambientais de estudo; por sua vez as questões 6, 12, 18, 24, 3, 36, 39, 40, 47, 54, 72,78, avaliam a planificação do estudo; as questões 3, 9, 15, 16, 21, 22, 27, 33, 45, 46, 50, 51, 52, 69, 75 avaliam a utilização de materiais; as questões 17, 23, 29, 41, 48, 49, 53, 57, 59, 61, 71, 77, 80, 84, 89, avaliam a assimilação de conteúdos e o grupo composto pelas questões 4, 7, 10, 11, 13, 14, 19, 25, 28, 30, 31, 37, 42, 43, 55, 58, 61, 65, 66, 70, 73, 74, 76, 79, 81, 82, 83, 85, 88 e 90 avalia a Sinceridade.

As condições ambientais, a planificação do estudo, a utilização dos materiais e assimilação dos conteúdos, constituem as variáveis dependentes do presente estudo. Neste inquérito foi solicitado aos estudantes que lessem a pergunta e seleccionassem a opção “Sim”, sempre ou quase sempre que isso acontecesse; “Não” se nunca ou quase nunca acontecesse consigo e “?” se o que dizia na pergunta acontece apenas “algumas vezes ou não sabe responder”.

Cada resposta do inventário foi classificada IHE e o número correspondente a cada questão desde IHE1 a IHE99, sendo atribuído a cada “Sim” 1 ponto, a cada “Não” atribui-se 2 pontos e no caso de escolher a opção “?” atribui-se 3 pontos.

Posteriormente foram recodificadas as questões de modo a agrupar todas as respostas cuja opção se enquadra no “Sim”, com pontuação 1, como elemento de avaliação. Ou seja, por exemplo a questão 1 do inventário avalia as condições ambientais de estudo, mais concretamente, as condições ambientais físicas, neste sentido, recodificamos as variáveis inicialmente definidas como IHE1 para IHE1R sendo enquadradas todas as opções 1 “Sim”, na questão de avaliação Condições Ambientais de Estudo – Condições Ambientais Físicas.

#### **4.5 Participantes**

A definição da população baseou-se no universo de alunos que se encontravam a frequentar o 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, nos dois tipos de ensino: académico e profissional. A nossa investigação recaiu assim sobre uma amostra de

conveniência de 298 estudantes da população estudantil portuguesa que frequentavam o ensino secundário, e ensino profissional no ano lectivo de 2007/2008.

Relativamente aos alunos do ensino básico e secundário, a amostra foi recolhida no agrupamento de Escolas de Arco de Baúlhe, Externato de S. Miguel de Refojos pertencentes ao concelho de Cabeceiras de Basto. Quanto aos alunos que se encontram a frequentar cursos de formação profissional, a amostra foi recolhida junto de formandos do Centro de Formação Profissional de Chaves do Instituto do Emprego e Formação Profissional. Todos os alunos pertencentes aos referidos anos de escolaridade das respectivas escolas e do centro de formação profissional foram automaticamente seleccionados, obviamente em função de regime de voluntariado. Os alunos só participavam se tal fosse a sua manifesta vontade. Na definição da amostra, pretendia-se que o grau de confiança das estimativas fosse elevado. Optou-se por definir uma amostra aleatória, a fim de controlar o erro amostral. Houve a preocupação de que a amostra fosse representativa da população em estudo, no sentido de captar as suas características fundamentais. O principal critério de escolha foi a lei da parcimónia, na medida em que era o local de trabalho do autor do projecto e por outro lado, não havia qualquer inconveniente por parte das escolas na participação no presente estudo.

De seguida, passamos a descrever a amostra em função de 4 variáveis independentes, tendo em conta os nossos objectivos do estudo: sexo, idade, tipo de ensino: académico e profissional.

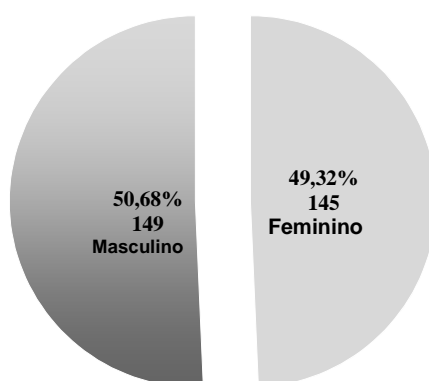
De acordo com a tabela 3, verifica-se que 58,1% dos participantes, correspondendo a 173 estudantes, são alunos que frequentam o ensino académico e os restantes 41,9%, correspondem a 125 alunos, que estudam no ensino profissional.

**Tabela 3** – Análise descritiva dos participantes segundo a variável vias de ensino

	N	%
Ensino Académico	173	58,1
Ensino Profissional	125	41,9
Total	298	100

Em termos de estratificação total da amostra por sexo verifica-se uma distribuição aproximadamente simétrica, sendo que 149 alunos, cerca de 51%, são elementos do sexo masculino, e 145 alunos, correspondendo a 49% da amostra, pertencem ao sexo feminino. Aos restantes 4 alunos não foi possível identificar o género a que pertencem (gráfico 1).

**Gráfico 1-** Análise descritiva dos participantes segundo a variável sexo



Da totalidade da amostra, 101 alunos identificaram-se, o que corresponde a cerca de 34% da amostra. Subdividindo a nossa amostra nos dois subgrupos, alunos do ensino Académico e alunos do ensino Profissional, verificamos que a proporção do sexo feminino é superior no ensino profissional, no ensino académico verifica-se o oposto.

**Tabela 4-** Análise descritiva dos participantes segundo a variável sexo e tipo de ensino

	Sexo do inquirido				Total	
	Feminino		Masculino		N	%
	N	%	N	%		
Ensino Académico	63	21,40%	71	24,20%	134	45,60%
Ensino Profissional	82	27,90%	78	26,60%	160	54,40%
Total	145	49,30%	149	50,70%	294	100,00%

Relativamente à frequência escolar, temos 134 alunos a frequentar o ensino básico e 160 alunos a frequentar o ensino secundário, representando 46% e 54% da amostra, respectivamente. Desses 46% que frequentam o ensino básico, cerca de 22% da amostra frequenta o ensino básico académico e aproximadamente 24% frequenta o

ensino básico profissional. Por sua vez, ao nível do ensino secundário, temos 35% da amostra a frequentar o ensino académico e 19% o ensino profissional (tabela 4).

Verificamos que a idade média dos inquiridos é de 16 anos e meio. As idades de 15, 16 e 17 anos são de facto as idades mais frequentes entre os inquiridos, em que cerca de 36,1% tem 16 anos. À medida que avançamos na escala etária a frequência relativa tende a diminuir. Agrupando a amostra em classes etárias, verifica-se que a classe etária entre os 14 e os 16 é a mais representativa, com um total de 62,1% dos inquiridos. Em conjunto, com a classe dos 17 aos 19 anos, abrangem 92,6% dos estudantes (tabela 5).

**Tabela 5**– Análise descritiva dos participantes por intervalo de idade

	N	%	% Acumulada
<= 16 anos	185	62,1	62,1
[17 -19]	91	30,5	92,6
[20-22 anos]	16	5,4	98
>= 23 anos	6	2	100
Total	298	100	

Constatamos assim, que a concentração dos estudantes na classe etária dos 14 aos 16 anos, é bastante evidente, assim como a tendência decrescente à medida que avançamos na escala etária.

Analisando a distribuição dos estudantes por intervalos de idade e por sexo, verificamos que não há uma discrepância muito acentuada dentro dos intervalos, ou seja, à uma distribuição mais ou menos equitativa, predominando o sexo masculino em todos os intervalos, excepto no intervalo dos 20 – 22 anos de idade.

#### **4.6 Procedimento**

A recolha da informação relativa a cada estudante da amostra foi efectuada por turma, no decurso do ano lectivo 2007/08, em horários escolares cedidos pelos professores. Para o efeito, foi requerida previamente a devida autorização ao Conselho Directivo do Instituto do Emprego e Formação Profissional e aos Conselhos Executivos

das respectivas escolas. Posteriormente, face ao consentimento informado pelas diferentes instituições, solicitou-se autorização formal aos alunos e encarregados de educação, à sua participação, divulgando em simultâneo os objectivos do mesmo.

O procedimento da aplicação dos inventários levava em média 40 minutos. No início da aplicação, os alunos eram informados dos objectivos do projecto de mestrado integrado na linha de investigação em Psicologia Escolar e da Intervenção Comunitária da Universidade Fernando Pessoa - Porto. A sua participação era voluntária e explicava-se que a recolha de dados pessoais seria mantida confidencial. Foi ainda garantido que a informação seria apenas usada para tratamento estatístico nesta investigação e posteriormente destruída. A identificação dos alunos era necessária para proceder à posterior recolha dos dados relativos às variáveis produto deste estudo. De seguida, as instruções específicas de cada instrumento eram lidas em voz alta e informava-se que não havia tempo limite para as respostas. Os esclarecimentos pontuais que surgiam eram efectuados para toda a turma, em voz alta.

## **4.7 Estudo das Qualidades Psicométricas dos Instrumentos**

De seguida, apresentamos os resultados relativos à fidelidade, validade interna e à sensibilidade das escalas que compõem o nosso inventário, de modo a não correr o risco de ocorrerem distorções sobre as médias, desvio padrão e as correlações.

### **4.7.1 Fidelidade**

A fidelidade dos resultados numa prova diz-nos algo sobre o grau de confiança ou de exactidão que podemos ter na informação obtida (Almeida & Freire, 2007). O conceito de fidelidade permite-nos identificar se o teste avalia o mesmo quando aplicado em dois momentos diferentes aos mesmos sujeitos (estabilidade dos resultados) e os itens que compõem o teste apresentam-se como um todo homogéneo (consistência interna ou homogeneidade dos itens). Foram efectuados os coeficientes de fidelidade para cada uma das escalas, utilizando os métodos do coeficiente de *Alpha de Cronbach* que avalia a consistência interna de um teste, neste caso em particular avalia a consistência interna de cada um dos factores compostos, respectivamente, por 15

questões cada. Entende-se por consistência interna, a grande coerência entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova. O coeficiente *alpha* será tanto maior quanto menor a variância específica de cada item. O método *Split-half* fornece a medida de consistência interna das escalas, sendo calculado pela correlação entre as medidas dos itens. Os métodos assentes na consistência interna dos itens exigem coeficientes de estabilidade mais elevados (iguais ou superiores a 0,70).

A tabela 6 apresenta os resultados obtidos para cada um dos testes em cada um dos factores. Os valores superiores surgem nos factores Variedade, Método e Orientação, os restantes factores apresentam resultados ligeiramente inferiores, apesar de moderadamente elevados, à excepção do valor mais baixo, que emerge no factor Realização. Comparativamente com o Manual do Teste, os resultados obtidos num estudo em Portugal apresentaram os mesmos resultados, em que os factores com resultados superiores foram os mesmos e o factor Realização apresentou um resultado inferior, embora superior relativamente ao presente estudo, foi também o item com menor *alpha* e *split-half*.

**Tabela 6** – Coeficientes de fidelidade obtidos para as várias escalas do SPV.

	Cronbach's Alpha	Split-Half
Pensamento Prático	0,561	0,512
Realização	0,339	0,347
Variedade	0,863	0,852
Decisão	0,529	0,508
Método	0,697	0,684
Orientação	0,675	0,621

Da análise destes resultados e tendo em atenção a forma do inventário ser apresentado em formato tipo *Likert*, alguns cuidados devem ser tidos em consideração na análise das respostas item a item, nomeadamente ao nível da desejabilidade social; o erro de leniência (auto ou hetero avaliação favorável ao sujeito); ou o erro de tendência central quando o sujeito se inibe de usar os pólos extremos numa escala, devido em parte às suas atitudes defensivas.

### **4.7.2 Sensibilidade**

A sensibilidade dos resultados numa prova pode ser entendida como “o grau em que os resultados nela obtidos aparecem distribuídos, diferenciando os indivíduos entre si, nos seus níveis de realização (Almeida & Freire, 2007).

A sensibilidade de um instrumento pode ser analisada através dos resultados obtidos, esperando-se que percorram o intervalo entre o número mínimo e o número máximo de itens da prova, através da média, moda e mediana, que se deverão sobrepor numa curva de Gauss, ou através do coeficiente de assimetria e de curtose, que desejavelmente se deverão aproximar da unidade (Almeida & Freire, 2007), de acordo com a análise efectuada.

### **4.7.3 Validade**

A validade de uma medida é um índice que nos dá uma noção de até que ponto é que a prova avalia o que se propõe avaliar. Importa saber o que se está a medir. Para o efeito foi realizada uma análise factorial com o objectivo de encontrar factores subjacentes no grupo de variáveis do estudo.

Parte-se das inter-correlações entre os itens afim de nos permitir explicar a variância comum neles encontrados. A análise factorial possibilita-nos saber quantos e quais factores o instrumento está a avaliar, assim como nos permite identificar que itens se encontram associados a cada factor.

Verifica-se que o tamanho da amostra é suficiente grande, o qual nos permite garantir que em análises futuras se mantenham os mesmos resultados.

De acordo com Hill (2000) o mínimo de respostas validas (N) por variáveis (K) é dado pela seguinte fórmula:

$$N=10*K \text{ se } 5 < K \leq 15$$

Como no presente estudo K igual a 6 temos que N será no mínimo igual a 60 e, uma vez que amostra é composta por 298 elementos para cada uma das variáveis, está garantido o tamanho mínimo da amostra.

Na análise da estrutura factorial dos resultados do SPV, optamos pela análise estatística de componentes principais com rotação *Varimax*, em que minimizado o número de variáveis com elevados *loadings* num factor, obtendo uma solução na qual cada componente principal se aproxima de  $\pm 1$ , no caso de associação entre ambos, ou zero na ausência de associação. Trata-se de um procedimento que tem como principal objectivo maximizar as saturações dos itens nos respectivos factores. Foram considerados todos os factores isolados que apresentassem um valor-próprio (*eigenvalue*) igual ou superior à unidade.

No entanto, uma vez que o número de factores é superior a 30 ( $K > 30$ ) vamos usar o *scree plot*, isto é, o gráfico da variância pelo número de componentes, onde os pontos no maior declive são indicativos do número apropriado de componentes a reter. Inicialmente foi efectuada uma análise factorial exploratória englobando todos os itens.

O *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) é uma estatística que varia entre zero e um e compara as correlações de ordem zero com as correlações parciais observadas entre as variáveis. A interpretação é feita através da significância do coeficiente obtido, sendo exigido um probabilidade inferior a 0,5.

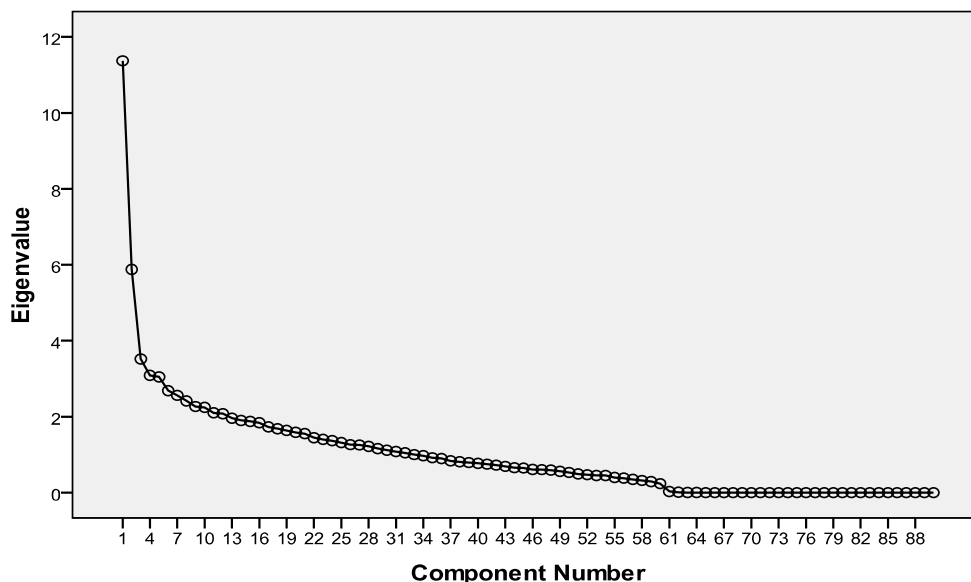
Da análise efectuada na tabela 7, obtivemos um KMO de 0,5, o que indica uma fraca análise factorial.

**Tabela 7 – KMO e Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,500
	Approx. Chi-Square	487,290
Bartlett's Test of Sphericity	df	15
	Sig.	,000

A proporção de variância explicada por cada componente corresponde ao quociente entre cada valor próprio e a variância total, a partir do qual podemos concluir que a proporção explicada de variabilidade de cada componente é muito reduzida. Mais concretamente para o primeiro componente é cerca de 12,6%, 19,17% para segundo, 23,08% para o terceiro, 26,5% para o quarto, 29,90% para o quinto e 32,89% para o sexto, o que vai ao encontro do KMO baixo. O *Scree Plot* corrobora a retenção de mais do que seis factores (gráfico 2).

**Gráfico 2** – *Scree Plot*



De modo a efectuar uma análise descritiva de todas as variáveis no inventário IHE foram criadas doze variáveis que resultam do somatório das respostas às questões que avaliam cada um dos factores do inventário. As estatísticas descritivas, ou seja, referentes à média, ao desvio-padrão e à assimetria são apresentadas na tabela seguinte.

A tabela 8, apresenta-nos assim os coeficientes de assimetria e de curtose, os quais medem o grau de achatamento de uma distribuição de dados, ou seja, a concentração próxima da média.

Maioritariamente os coeficientes são inferiores à unidade como é desejável, apesar de verificarmos algumas excepções como a utilização de livros e resumos e o

factor Sinceridade. Relativamente ao desvio padrão, o factor Sinceridade é aquele que apresenta maior nível de dispersão, seguido da Escala III.

**Tabela 8** - Analise descritiva do inventário IHE

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
IHE GLOBAL SOMA DAS ESCALAS	17	83	47,98	12,082
Condições Ambientais Pessoais	0	5	2,57	1,222
Condições Ambientais Físicas	0	4	2,78	1,094
Comportamento Escolar	0	5	3,11	1,371
Rendimento Escolar	0	4	1,8	1,053
ESCALA I	1	17	10,26	<b>3,019</b>
Horários	0	7	3,23	1,505
Organização	0	5	1,85	1,097
ESCALA II	0	11	5,08	1,99
Livros e Outros Materiais	0	17	3,17	2,003
Leitura	0	3	1,06	0,906
Sublinhados e Resumos	0	6	3,56	1,715
ESCALA III	0	21	7,79	<b>3,395</b>
Memorização	0	5	2,43	1,262
Personalização	0	10	6,4	2,131
ESCALA IV	2	15	8,83	2,853
SINCERIDADE	5	53	16,14	<b>5,202</b>

Algumas variáveis como condições ambientais físicas, comportamento escolar, Escala I, horários, Escala II, Livros e outros materiais, leitura, sublinhados e resumos, personalização e sinceridade, têm para  $p=0,05$ , uma distribuição assimétrica, uma vez que o rácio entre *Skewness* e *Std. Skewness* não estão dentro do intervalo desejável ( $-1,9 \leq \text{Skewness} / \text{Std. Skewness} \leq 1,96$ ). Os restantes factores apresentam uma distribuição simétrica (tabela 8).

**Tabela 9** – Análise descritiva da média e do desvio padrão dos participantes segundo a variável sexo em função das subescalas do inventário SPV

	Feminino		Masculino		Total	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
SPV - Pensamento Prático	14,60	4,18	15,30	4,46	14,96	4,33
SPV - Realização	14,44	3,46	14,39	3,66	14,41	3,56
SPV - Variedade	11,83	6,82	12,89	7,25	12,38	7,06
SPV - Decisão	13,77	4,40	12,43	4,07	13,07	4,28
SPV - Método	13,76	4,82	13,03	4,74	13,38	4,79
SPV - Orientação	17,01	4,85	16,62	5,05	16,80	4,95

Na tabela 9, ao analisarmos as distribuições das escalas do SPV, por sexo, observamos que, em média o sexo feminino (M=17,01; DP=4,85) opta mais pela orientação para os resultados (O), pelo pensamento prático (M=14,6; DP=4,18) e pela realização (M=14,33; DP= 3,46). Apresentando concomitante o sexo masculino resultados semelhantes ao optarem também pela escala orientação para os resultados (M=16,62; DP=5,05), pensamento prático (M=15,30; DP=4,46) e realização (M=14,39; DP=3,66).

## **CAPÍTULO V – Análise e Discussão dos Resultados**

### **5.1 Procedimento Estatístico**

As conclusões de qualquer estudo estão estreitamente relacionadas com as técnicas de análise estatística que serão empregues no tratamento da informação recolhida. Segundo Almeida e Freire (1997), na investigação em Psicologia e Educação, é muito frequente a adaptação e uso de instrumentos de avaliação que foram desenhados para populações e contextos socioculturais distintos, o que pressupõe ser necessário o conhecimento das suas características psicométricas (fidelidade, consistência interna e validade), bem como a validade do constructo teórico ou dos modelos teóricos que lhe estão subjacentes. Conforme estabelecemos nos nossos objectivos, esse conhecimento seria um passo necessário, embora não constituísse a finalidade do mesmo. Pelo que, previamente fizemos a apresentação das características psicométricas do SPV e do IHE e pressupusemos a validade do constructo teórico baseado noutros estudos (Barca et al, 1997; Rosário, 1999; Rosário et al, 2005).

Os dados dos inquéritos foram inseridos durante a sua recolha, utilizando o Software Estatístico *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS* versão 15.0. Foram criadas cento e oitenta e cinco variáveis, referentes aos dois inventários, cuja descrição se encontra no ponto anterior.

As variáveis que coincidiam em ambos os inventários foram consideradas como uma só variável, uma vez que os dados referentes aos dois inquéritos foram tratados conjuntamente por cada inquirido, permitindo deste modo obter informação por cada inquirido referente ao tratamento de cada um dos inventários. No entanto, em algumas situações apenas se obtêm resposta para um dos inventários, ou por motivos de não resposta pelo inquirido ou por invalidar os dados por mau preenchimento.

Para garantir que os dados estavam prontos para análise, foi necessário identificar e corrigir erros. De facto, ao começar a usar o conjunto de dados, inevitavelmente encontrámos problemas, isto é, alguns dados continham elementos inconsistentes, incompletos ou errados.

Deste modo, cada variável foi examinada de modo a identificar *outliers*, *missing values*, *inconsistências* ou *erros de lançamento de dados*, de modo a verificar se os dados cumpriam os pressupostos do método de análise que se pretendia utilizar.

As hipóteses foram analisadas recorrendo aos seguintes métodos estatísticos: (1) teste de *T-Student* para duas amostras independentes; (2) análise de variância (ANOVA); (3) Teste de Mann-Whitney, teste de Kruskal-Wallis e uma Análise Factorial em Componentes Principais (AFCP).

A análise dos resultados contempla três tipos de tratamento estatístico, contemplando o primeiro uma análise univariada, em que se analisa cada uma das variáveis relevantes através de gráficos e tabelas onde constam frequências absolutas e relativas; o segundo contempla a análise bivariada em que se analisa a relação existente entre duas variáveis de cada vez; e o terceiro um estudo para verificar a existência ou não de diferenças em relação a determinadas variáveis nos dois grupos em estudo.

Neste ponto é apresentada uma análise descritiva aprofundada, descrevendo algumas das características estatísticas das variáveis, de forma a sintetizar os dados e obter uma visão das variáveis de interesse no estudo.

As formas utilizadas na apresentação da análise exploratória foram as representações tabulares ou gráficas, nomeadamente: tabelas com frequências absolutas, relativas e relativas acumuladas, cruzamentos de variáveis, histogramas e gráficos circulares. Posteriormente, foi também realizada uma análise inferencial para encontrar associações entre algumas variáveis e construir modelos explicativos, que permitiam identificar quais as variáveis que determinam os valores pessoais e detectam até que ponto os estudantes conhecem as técnicas elementares do estudo.

## 5.2 Resultados e Verificação das Hipóteses

Passamos agora para a verificação das hipóteses em função da análise dos resultados obtidos através da aplicação dos Inventário de Valores Pessoais (SPV) e do Inventário de Hábitos de Estudo (IHE).

***H (1): Os estudantes do ensino académico apresentam diferenças significativas no uso de estratégias de aprendizagem em relação aos estudantes do ensino profissional***

Perante os objectivos do nosso estudo, esta hipótese apresenta-se fundamental a fim de averiguar se realmente existem diferenças na abordagem à aprendizagem entre os sistemas de ensino académico e profissional. Face à conceptualização teórica, supõem-se a existência de tais diferenças (Richardson, 2005).

Para verificar esta hipótese foi realizada a prova Análise de Variância (Anova), com o objectivo de verificar se o facto de estar num determinado grupo, formado pela variável independente, neste caso, o sistema de ensino, vai influenciar a variável dependente, neste caso os hábitos de estudo.

Da análise de variância realizada, conforme exposto na tabela 10 e 11, existem resultados estatisticamente significativos nas sub-escalas condições ambientais físicas ( $p=0,049$ ) e comportamento escolar ( $p=0,027$ ). Realça-se que os alunos do ensino académico referem que têm melhores condições ambientais e físicas de estudo ( $M=2,88; DP=1,05$ ) comparativamente com os alunos do ensino profissional ( $M=2,63; DP=1,13$ ).

De acordo com o referenciado no manual IHE, entende-se por condições ambientais e físicas do estudo “o estado físico do nosso corpo e o local onde trabalhamos...” (manual IHE, p. 3). Tal posição vem de encontro às investigações que sustentam as teorias que defendem que as escolhas que recaem sobre as modalidades de formação profissional são sobretudo jovens provenientes de contextos familiares caracterizados por fracos recursos económicos, onde à partida parecem não possuir um

conjunto de disposições que lhes permitam uma fácil adaptação aos saberes que a escola exige.

Por sua vez, os alunos do ensino profissional apresentam resultados mais elevados na sub-escala comportamento escolar ( $M=3,32$ ;  $DP=1,28$ ) do que os alunos do ensino académico ( $M=2,97$ ;  $DP=1,41$ ). Na linha de investigação, em contextos formativos, a literatura sugere que os formandos que estão mais entusiasmados em participar na formação e que desejam aprender o conteúdo formativo estão mais dispostos a adquirir conhecimentos e competências e demonstram níveis mais elevados de mudança comportamental (Holton, 2005).

A estatística descritiva dos resultados, permite-nos ainda concluir, conforme o exposto nas tabelas seguintes, que os hábitos de utilização de resumos e sublinhados e assimilação de conteúdos por memorização e personalização, apresentam uma maior expressão dos participantes. Salienta-se ainda a existência de uma maior proporção de alunos do ensino académico com hábitos de utilização de livros e outros materiais, bem como sublinhados e resumos.

Ao nível do ensino profissional, verificamos que factores, tais como a organização, leitura, memorização e personalização, apresentam valores mais expressivos, em comparação com os alunos do ensino académico. Por último, podemos constatar que a nível do IHE global, em média os alunos do ensino profissional ( $M=49,07$ ;  $DP=14,4$ ) apresentam mais hábitos de estudo do que os alunos do ensino académico ( $M=49,19$ ;  $DP=10,92$ ).

**Tabelas 10 e 11 – Resultados da análise de variância dos hábitos de estudo em função do tipo de ensino**

Ensino		Organização	Livros e Outros Materiais	Leitura	Sublinhados e Resumos	Memorização	Personalização
Ensino Acadêmico	Média	1,81	3,35	1,04	3,60	2,38	6,29
	N	173	173	173	173	173	173
	DP	1,069	2,145	,865	1,715	1,291	2,025
	Min	0	0	0	0	0	0
	Max	5	17	3	6	5	10
Ensino Profissional	Média	1,91	2,92	1,10	3,50	2,50	6,54
	N	125	125	125	125	125	125
	DP	1,136	1,767	,962	1,721	1,222	2,270
	Min	0	0	0	0	0	1
	Max	5	6	3	6	5	10
Total	Média	1,85	3,17	1,06	3,56	2,43	6,40
	N	298	298	298	298	298	298
	DP	1,097	2,003	,906	1,715	1,262	2,131
	Min	0	0	0	0	0	0
	Max	5	17	3	6	5	10
	F	,636	3,321	,272	,205	,749	1,039
	Sig.	,426	,069	,602	,387	,387	,309
Ensino		Condições Ambientais Pessoais	Condições Ambientais Físicas	Comportamento Escolar	Rendimento Escolar	Horários	IHE GLOB
Ensino Acadêmico	Média	2,49	2,88	2,97	1,76	3,10	47,19
	N	173	173	173	173	173	173
	DP	1,228	1,056	1,418	1,043	1,375	10,920
	Min	0	0	0	0	0	17
	Max	5	4	5	4	7	79
Ensino Profissional	Média	2,67	2,63	3,32	1,86	3,41	49,07
	N	125	125	125	125	125	125
	DP	1,210	1,133	1,280	1,068	1,656	13,497
	Min	0	0	0	0	0	17
	Max	5	4	5	4	7	83
Total	Média	2,57	2,78	3,11	1,80	3,23	47,98
	N	298	298	298	298	298	298
	DP	1,222	1,094	1,371	1,053	1,505	12,082
	Min	0	0	0	0	0	17
	Max	5	4	5	4	7	83
	F	1,591	3,901	4,922	,565	3,096	1,764
	Sig.	,208	,049	,027	,453	,080	,185

Concluindo, conforme se pode perceber, pelos resultados obtidos, encontramos diferenças significativas, confirmando a presente hipótese nas sub-escalas condições ambientais físicas e comportamento escolar. Relativamente à sub-escala condições ambientais físicas os alunos do ensino académico apresentam resultados estatisticamente superiores ( $F=3,9$ ;  $Sig=0,049$ ) quando comparados com os alunos do ensino profissional. Em contraste os alunos do ensino profissional apresentam diferenças estatisticamente superiores na sub-escala comportamento escolar ( $F= 4,92$ ;  $Sig=0,027$ ). As restantes escalas não apresentam diferenças estatisticamente significativas.

***H (2): Os alunos do ensino académico recorrem a mais materiais para o estudo do que os alunos do ensino profissional***

Esta hipótese foi considerada de grande relevância face aos objectivos do nosso estudo. Baseando-nos na legislação em vigor constatamos que os diferentes tipos de ensino (académico e profissional) destacam-se de modo bastante distinto na estrutura horária dos currículos, apresentando-se o sistema de ensino académico com uma carga horária extremamente superior quando comparado, com o sistema profissional. Neste contexto pressupúnhamos que os alunos do ensino académico necessariamente teriam de recorrer a mais materiais de estudo, face às exigências impostas, ente outros factores, pela carga horária subjacente.

Para verificar se esta hipótese se confirma ou não, foi realizada a análise de variância. A prova de análise de variância é um método para calcular a quantidade de variância devida a todas as possíveis fontes de variabilidade nos resultados dos sujeitos (Green & D`Oliveira, 1982).

Afim de confirmarmos ou não a presente hipótese, recorreremos à sub-escala “livros e outros materiais”. Perante os resultados obtidos, verificamos que esta hipótese não se confirma, ou seja não encontramos resultados estatisticamente significativos, no recurso a mais materiais de estudo ( $p=0,069$ ) entre os alunos do ensino académico e os alunos do ensino profissional.

Contudo, a realização de uma análise comparativa dos resultados (tabela 10 e 11), permitiu-nos verificar, que em média os alunos do ensino académico recorrem mais a livros e a outros materiais (M=3,35; DP=2,14) e à utilização de resumos e sublinhados (M=3,60; DP=1,71) do que os alunos do ensino profissional, quer em relação aos livros e outros materiais (M=2,92; DP=1,76), como à utilização de resumos e sublinhados (M=3,50; DP=1,72).

***H (3): As variáveis sexo, idade e tipo de ensino frequentado, apresentam um impacto significativo nos valores referenciados pelos alunos.***

Na sequência das anteriores, a presente hipótese apresenta-se imprescindível ao permitir-nos compreender se as variáveis sócio - demográficas e o tipo de ensino frequentado pelos alunos, influenciam o seu sistema de valores. A investigação na área dos valores aponta considerações importantes no sentido de analisar como os valores pessoais condicionam determinadas escolhas, bem como na utilização das estratégias diferenciadas pelos alunos (Eley, 1992; Scouller, 1998).

Quando analisamos o perfil dos indivíduos cruzando com a variável sexo, concluímos que apesar de não existirem diferenças significativas ao nível de género, o sexo feminino apresenta uma ligeira diferença (29,7%) quando comparado com o sexo masculino (26,8%) (tabela 12).

**Tabela 12** – Análise descritiva dos participantes segundo a variável sexo e as subescalas do inventário SPV

	Sexo do inquirido				Total	
	Feminino		Masculino			
Pensamento Prático	22	15,20%	<b>39</b>	<b>26,20%</b>	61	20,70%
Realização	16	11,00%	19	12,80%	35	11,90%
Variedade	29	20,00%	25	16,80%	54	18,40%
Decisão	11	7,60%	7	4,70%	18	6,10%
Método	13	9,00%	14	9,40%	27	9,20%
Orientação para os resultados	<b>43</b>	<b>29,70%</b>	<b>40</b>	<b>26,80%</b>	<b>83</b>	<b>28,20%</b>
Não responde	11	7,60%	5	3,40%	16	5,40%
Total	145	100,00%	149	100,00%	294	100,00%

Quando se referem à variável “pensamento prático” o sexo masculino apresenta dados substancialmente superiores (26,2%), quando comparados com o sexo feminino (15,2%). No extremo oposto, o sexo masculino atribui menor importância ao factor decisão (4,7%) comparativamente com o sexo feminino (7,6%). Importa ainda salientar que o sexo feminino não respondeu a (7,6%) das questões colocadas no inventário, quando comparados com o sexo masculino, apresentando este, uma percentagem ligeiramente inferior (3,4%) (tabela 12).

Relativamente aos hábitos de estudo, não se vislumbram grandes diferenças entre o género, enquadrando-se, maioritariamente na assimilação de conteúdos por memorização de estudo e personalização, bem como nos sublinhados e resumos (tabela 13). Apresentando o sexo feminino resultados superiores no factor memorização (M=38,6) e na utilização de sublinhados e resumos (M=31). Em contraste o sexo masculino apresenta valores ligeiramente superiores no factor personalização (M=28,8).

**Tabela 13** – Análise descritiva dos participantes segundo a variável sexo e as subescalas do inventário Hábitos de Estudos

	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Planificação do Estudo – Organização	0	0,00%	1	0,67%	1	0,34%
Utilização de Materiais - Utilização de livros	0	0,00%	2	1,34%	2	0,67%
Utilização de Materiais – Leitura	3	2,07%	4	2,68%	7	2,35%
Utilização de Materiais - Sublinhados/Resumos	45	31,03%	44	29,53%	89	29,87%
Assimilação de Conteúdos – Memorização	56	<b>38,62%</b>	50	<b>33,56%</b>	106	35,57%
Assimilação de Conteúdos - Personalização	39	26,90%	43	28,86%	82	27,52%
Sinceridade	2	1,38%	5	3,36%	7	2,35%
Total	145		149		298	

Relativamente à idade, ressalva-se que os alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos apresentam valores substancialmente superiores ao nível do factor variedade, diminuindo este valor à medida que avança a idade. Encontramos ainda ligeiras diferenças entre as médias de cada um dos factores nas diferentes idades dos participantes do estudo (tabela 14).

**Tabela 14** - Análise descritiva dos participantes de acordo com o intervalo de idades e as subescalas do inventário SPV

	Intervalos de Idade								Total	
	<= 16 anos		[ 17-19 anos]		[ 20-22 anos]		>= 23 anos			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Pensamento Prático</b>	37	20,00%	<b>21</b>	<b>23,10%</b>	<b>4</b>	<b>25,00%</b>	<b>0</b>	0,00%	<b>62</b>	20,80%
Realização	19	10,30%	12	13,20%	2	12,50%	2	<b>33,30%</b>	35	11,70%
Variedade	<b>40</b>	<b>21,60%</b>	14	15,40%	2	12,50%	0	0,00%	56	18,80%
Decisão	14	7,60%	3	3,30%	1	6,30%	0	0,00%	18	6,00%
Método	17	9,20%	8	8,80%	2	12,50%	0	0,00%	27	9,10%
<b>Orientação para os resultados</b>	<b>52</b>	<b>28,10%</b>	<b>23</b>	<b>25,30%</b>	<b>5</b>	<b>31,30%</b>	<b>4</b>	<b>66,70%</b>	<b>84</b>	<b>28,20%</b>
Não responde	6	3,20%	10	11,00%	0	0,00%	0	0,00%	16	5,40%
Total	185	100,00%	91	100,00%	16	100,00%	6	100,00%	298	100,00%

*H (4): Os alunos do ensino profissional ao estarem mais orientados para a inserção no mercado de trabalho, apresentam motivos e estratégias de aprendizagem diferentes em comparação com os alunos do ensino académico.*

A presente hipótese, foi também ela considerada de grande pertinência para os objectivos do nosso estudo. Investigações efectuadas nesta área confirmam a motivação para o estudo como um dos factores decisivos para o sucesso escolar. Para verificar se esta hipótese se confirma ou não, foi realizada a prova análise de variância (ANOVA). Esta prova permite verificar uma ou mais variáveis, ou seja, verificar se o facto de estar num determinado grupo, formado pela variável independente, neste caso o tipo de ensino vai influenciar a variável dependente (Green & D'Oliveira, 1982), neste caso os valores pessoais.

Da análise de variância efectuada, conforme podemos verificar na tabela 15, as subescalas variedade, decisão e método, conjuntamente com o SPV total, apresentam resultados estatisticamente significativos em função do tipo de ensino. Assim os alunos do ensino académico apresentam resultados sensivelmente superiores no inventário SPV Total (M= 89,03; DP=3,89), apresentando os alunos do ensino profissional resultados ligeiramente inferiores (M=86,71; DP=7,72). Desta análise constatamos a existência de significância estatística (p=0,001).

**Tabela 15** - Análise de diferença de médias por tipo de ensino e valores pessoais

Ensino		SPV TOTAL	SPV – Pens. Pratico	SPV - Realização	SPV - Variedade	SPV - Decisão	SPV – Método	SPV - Orientação
Acadêmico	Média	89,03	14,89	14,27	13,43	13,55	12,72	16,98
	N	170	170	170	170	170	170	170
	DP	3,894	4,520	3,714	7,476	4,308	5,046	5,221
	Min	45	3	3	0	4	2	4
	Max	90	26	25	30	23	24	28
Profissional	Média	86,71	15,08	14,59	10,84	12,23	14,38	16,57
	N	105	105	105	105	105	105	105
	DP	7,721	3,992	3,272	6,018	4,070	4,110	4,465
	Min	50	6	7	0	1	6	4
	Max	90	26	22	28	24	23	27
Total	Média	88,15	14,96	14,39	12,44	13,05	13,35	16,83
	N	275	275	275	275	275	275	275
	DP	5,766	4,320	3,549	7,058	4,260	4,772	4,942
	Min	45	3	3	0	1	2	4
	Max	90	26	25	30	24	24	28
	F.	10,839	,122	,526	9,006	6,397	8,091	,448
	Sig.	,001	,727	,469	,003	,012	,005	,504

Relativamente à sub-escala variedade os alunos do ensino acadêmico apresentam resultados mais elevados ( $M=13,43$ ;  $DP=7,47$ ) do que os alunos do ensino profissional ( $M=10,84$ ;  $DP=6,01$ ) com o grau de significância de 0,003.

O mesmo acontece com a sub-escala decisão, onde os alunos do ensino acadêmico apresentam resultados diferenciados ( $M= 13,55$ ;  $DP=4,30$ ) em relação aos alunos do ensino profissional ( $M=12,23$ ;  $DP=4,07$ ), apresentando respectivamente um grau de significância estatística de  $p=0,012$  e  $p= 0,005$ .

Relativamente à sub-escala método, verificamos uma inversão nos resultados em função do tipo de ensino. Assim os alunos do ensino profissional apresentam resultados superiores na sub-escala método ( $M=14,38$ ;  $DP=4,11$ ), quando comparados com os alunos do ensino acadêmico ( $M=12,72$ ;  $DP=5,04$ ).

### **5.3 Discussão dos Resultados**

O presente estudo tinha como objectivo analisar as estratégias de aprendizagem em função dos diferentes contextos de aprendizagem. Pretendia-se averiguar em que medida a interacção entre os elementos situacionais e pessoais, influenciam o uso de estratégias de aprendizagem face ao estudo. A fundamentação teórica deste estudo permitiu-nos constatar, que, qualquer abordagem dos alunos face à aprendizagem encontra-se intrinsecamente relacionada como os motivos e a estratégias utilizadas, mediante o recurso aos processos metacognitivos (Biggs, 1993).

Dos resultados das várias análises, obtidos junto da nossa amostra constituída por alunos do ensino académico e alunos do ensino profissional, leva-nos a retirar ilações e a tecer algumas considerações relativamente às hipóteses inicialmente formuladas. No que respeita à precisão e à validade das escalas que integram os dois inventários aplicados, os resultados são consistentes com os de outros estudos, no que se refere à tipologia da população analisada, nomeadamente idade e habilitações escolares (Almeida & Soares, 2004).

Por conseguinte, pretendeu-se verificar através da hipótese 1 a existência de diferenças significativas no uso de estratégias de aprendizagem em função dos contextos de aprendizagem, sabendo-se desde logo que estes contextos apresentam realidades bastante diversas.

Enquanto que a formação profissional recorre essencialmente à formação prática em contexto de trabalho, abrangendo em média 50% do tempo total da formação, tendo em vista à rápida integração no mercado de trabalho, o ensino académico essencialmente vocacionado para o prosseguimento de estudos, não contempla na sua estrutura a componente prática. Face a estes contextos, amplamente diversos, que influenciam de forma significativa os processos de aprendizagem, seria de esperar diferenças estatisticamente significativas em todas as subescalas do inventário IHE. Contudo tal não se confirmou. As diferenças significativas encontradas prendem-se com os resultados obtidos na escala condições ambientais de estudo, nomeadamente sub-escala condições ambientais e físicas de estudo e na sub-escala comportamento

escolar. Assim, enquanto que na sub-escala comportamento escolar os alunos do ensino profissional apresentam resultados estatisticamente superiores ( $M=3,32$ ), e significância estatística de 0,027; o mesmo não acontece com os alunos do ensino académico na sub-escala condições ambientais e físicas, apresentando estes resultados mais elevados, com uma significância estatística de 0,049. Estes resultados poderão reflectir, como anteriormente vimos, percepções diferenciadas acerca dos dois contextos. Os condicionamentos exercidos pelo ambiente envolvente (família e colegas) e a auto avaliação dos alunos, são de tal forma importantes que, na maioria dos casos, o rendimento escolar e profissional diminui se estes não forem favoráveis.

Consideramos que, face ao exposto os dados obtidos na sub-escala condições ambientais e físicas poderão assim corroborar as crenças associadas às ofertas formativas de cariz profissionalizante como menos prestigiantes. Na maioria das vezes a formação profissional apresenta-se como uma alternativa ao prosseguimento de estudos, pelos mais diversos motivos, sejam eles de cariz sócio económico (dificuldades económicas) ou de insucesso escolar. Em oposição o comportamento escolar dos alunos do ensino profissional apresenta-se como o mais adequado, o que também não é de surpreender, sabendo-se que a formação prática ocupa grande parte do percurso formativo. Assim os jovens ao aplicarem a formação prática em contexto de trabalho, deparam-se constantemente com a obrigatoriedade em prosseguir com as normas de actuação da empresa.

Perante tal situação, formulamos a seguinte questão, que deixamos em aberto para futuras investigações: O que falha no sistema de ensino académico? Os alunos apresentam mais dificuldades em cumprir com as regras estabelecidas nas escolas? Será que é devido a um contexto escolar demasiado “teórico”? Ao tipo de regras? Às metodologias utilizadas? Ao perfil dos professores? Será que, realmente os sistemas de ensino não se apresentam tão distintos conforme o suposto teórico?

Na sequência dos dados anteriores, a segunda hipótese permitiu-nos verificar que não encontramos resultados estatisticamente significativos entre o recurso a mais materiais de estudo por parte dos alunos do ensino académico livros e a outros materiais

(M=3,35; DP=2,14) e à utilização de resumos e sublinhados (M=3,60; DP=1,71) quando comparados com os alunos do ensino profissional, quer em relação aos livros e outros materiais (M=2,92; DP=1,76), como à utilização de resumos e sublinhados (M=3,50; DP=1,72).

Dado que não esperávamos encontrar estes resultados, face aos condicionalismos teóricos mencionados anteriormente, colocamos a seguinte questão será que os alunos do ensino académico estão melhor preparados para o prosseguimento de estudos do que os alunos do ensino profissional? Teoricamente tal situação seria a mais plausível. Por tal motivo, pensamos ser de extrema importância averiguar se tal situação de facto assim acontece aquando da integração destes alunos, seja no prosseguimento de estudos, seja na adaptação a um posto de trabalho.

Na hipótese 3, ao analisarmos a relação entre as variáveis sócio - demográficas (sexo e idade), o tipo de ensino e a sua relação com os valores pessoais, verificamos que o factor orientação para os resultados, apresenta-se como sendo o factor mais valorizado em toda a amostra, apresentando uma distribuição assimétrica positiva, bastante evidente, em função da classe etária. Ao nível do género, encontramos o predomínio do sexo feminino. Tais resultados corroboram os dados obtidos na aferição do manual inventário de valores pessoais, junto da amostra de adolescentes portugueses (Cegoc-Tea). No extremo oposto encontramos uma assimetria negativa entre o factor variedade e a faixa etária. Consideramos que tal situação poderá dever-se ao facto de os alunos ainda se encontrarem numa fase de indefinição e indecisão face ao seu projecto de vida. Contudo, à medida que a idade avança os valores diminuem significativamente. Realça-se ainda uma correlação significativa e positiva entre as variáveis idade e pensamento prático e género. Os resultados elevados neste factor, atribuídos ao sexo masculino, encontram-se associados à valorização dos aspectos materiais, tal situação vai de encontro ao suporte teórico, dado que o sexo masculino, dão geralmente preferência a actividades de carácter prático, com utilidade imediata ou economicamente vantajosa.

Ao referirmo-nos à hipótese 4, consideramos que os diferentes tipos de ensino induzem valores diferenciados, o que vai de encontro à investigação efectuada nesta

área, referindo que os valores influenciam as opções e decisões vocacionais, em situação recíproca, a formação escolar e profissional, enquanto consequência das opções e decisões vocacionais, influencia o desenvolvimento desses mesmos valores. Não é de estranhar, o facto dos alunos do ensino académico apresentarem resultados superiores nas sub-escalas variedade e decisão em comparação com os alunos do ensino profissional, com o grau de significância respectivamente de 0,003 e 0,005. Pressupomos que os actividades direccionadas para os alunos do ensino profissional, sendo mais específicas e com um objectivo pré determinado proporcionem o reconhecimento de meios que possam favorecer a definição de objectivos pessoais quer a curto, quer a médio e a longo prazo. Em contraste, os alunos do ensino académico, ao confrontarem-se com um ensino de carácter geral, a variabilidade de opções é bastante diversa, o que pressupõe que ainda não delimitaram o seu campo de actividades. Daí também o facto dos alunos do ensino profissional apresentarem resultados positivos estatisticamente significativos na sub - escala método (0,005). Estes alunos possuem hábitos de trabalho mais sistemáticos e organizados, dado que o contexto onde estes se inserem, tal como o referenciado anteriormente, apresenta essencialmente uma estrutura marcadamente organizacional (formação prática).

Por último torna-se importante sublinhar que perante a inexistência de diferenças estatisticamente significativas no factor orientação para os resultados, tanto os alunos do ensino académico (M=16,98; DP=5,22), como os alunos do ensino profissional (M=16,57; DP=4,46) apresentam resultados semelhantes nesta sub-escala. Estes dados são também corroborados pelos resultados obtidos junto da população adolescente portuguesa (Manual SPV-Cegoc). Consideramos assim que os jovens tendem a orientar-se para as tarefas propostas e a limitar a amplitude das suas actividades em função desse fim. Neste aspecto tornar-se-ia importante determinar em função dos diferentes sistemas de ensino quais os objectivos que o aluno pretende alcançar, ou seja para onde direccionam a aprendizagem?

Em síntese, apesar de não sustentarmos a hipótese que a utilização de estratégias de aprendizagem está dependente do contexto em que são utilizadas (Almeida, 2002), corroboramos com os dados da investigação de que estas se encontram também

dependentes do próprio indivíduo, podendo recorrer-se a elas conforme o objectivo que pretende atingir e a importância que se atribui à valorização do seu trabalho (Carita et al, 2006).

Por conseguinte, não faz sentido estabelecer objectivos da aprendizagem, sem ter em consideração o conteúdo e o contexto específico da aprendizagem, bem como as características dos alunos (Grácio, 2002; Grácio & Rosário, 2004; Mendes, 2004; Rosário, 1999). De entre as várias estratégias destacam-se sempre a ajuda à construção de saberes significativos, no quadro dos diversos contextos de aprendizagem (Carita et al, 2006). Os objectivos acentuam a ideia de que o resultado depende, em grande parte, do esforço desenvolvido na realização da tarefa.

## **CAPÍTULO VI – Conclusões e Orientações Futuras**

A realização do presente trabalho teve como principal objectivo contribuir para o conhecimento dos processos que intervêm no processo de aprendizagem nos diferentes contextos de aprendizagem, sendo no nosso estudo em particular o contexto académico e o contexto profissional. A nossa experiência profissional em diversos contextos formativos possibilitou-nos a confrontação com uma realidade de aprendizagem heterogénea e complexa, especificamente, quando procuramos perceber quais os comportamentos determinantes na aprendizagem dos alunos. Assim ao iniciarmos esta dissertação, começamos por colocar algumas questões gerais sobre os processos de aprendizagem. No decurso das várias fases deste trabalho, foram surgindo novas questões e alguns desvios à trajectória inicialmente traçada, mas sendo estes, devida e excepcionalmente orientados conseguimos ultrapassar os obstáculos e conseguir atingir os objectivos que inicialmente tínhamos delineado.

Neste momento, o sentimento é possivelmente de maior questionamento, reflexão e interesse do que quando partimos para esta aventura no campo das estratégias de aprendizagem.

O trabalho foi estruturado em duas grandes partes: a teórica (Parte I) e a empírica (Parte II). Na parte I sistematizou-se a revisão de literatura mais relevante sobre a temática das estratégias de aprendizagem, Embora teoricamente a literatura tenha vindo a salientar a importância das estratégias, no processo de estudo perante os diferentes contextos de aprendizagem, ainda são poucos os estudos que, empiricamente, analisam esta questão, relacionados com os objectivos do nosso estudo.

Contudo não existe dúvida de que, as estratégias de aprendizagem e os resultados obtidos são mutuamente interactivos com os processos individuais e os factores contextuais constituindo um sistema global dinâmico, sendo que o cerne deste dinâmico sistema ensino aprendizagem situa-se precisamente na compreensão das interacções entre os diferentes níveis.

A identificação e a compreensão dos factores/estratégias que mais influenciam a aprendizagem do aluno/formando revestem-se de particular importância, para o estudo das variáveis intervenientes no complexo processo ensino - aprendizagem, revelando-se altamente preditivas do desempenho escolar dos alunos na sala de aula (Zimmerman & Martinez-Pons, 1996). O conhecimento aprofundado do repertório de estratégias de aprendizagem e os hábitos de estudo constituem assim um passo fundamental para o enriquecimento da capacidade de aprender dos alunos, para a prevenção de dificuldades de aprendizagem (Boruchovitch, 1993; 1998).

Por conseguinte, desenvolver hábitos e estratégias de estudo eficazes que permitam aos estudantes criar condições e instrumentos mentais, tornando a sua aprendizagem mais efectiva e autónoma é um desafio permanente não só do estudante mas dos educadores e professores. Na definição de uma estratégia de aprendizagem, o educador, deve ir de encontro às motivações e objectivos do estudante, utilizando novos métodos e novos conteúdos, cativando o aluno e promovendo a eficácia dos processos de aprendizagem de todos os alunos, mesmo daqueles que à partida estariam mais desmotivados e sem hábitos de estudo.

Os resultados apresentados na Parte II do presente trabalho permitiram salientar alguns aspectos que contribuem para a melhor compreensão do processo de aprendizagem nos diferentes contextos: académico e formativo.

Sobre as opções metodológicas, gostaríamos de alertar para possíveis limitações do estudo, acrescidas do facto de se tratar de uma investigação de natureza exploratória sobre as abordagens dos alunos à aprendizagem. No que diz respeito à validade externa, uma vez que todas as amostras utilizadas nos estudos foram de conveniência, apresentando características específicas, é preciso ter alguma prudência quanto à generalização dos resultados neles obtidos para outros contextos.

Assim, a comparação dos nossos dados empíricos, com os dados de investigações conduzidas, exclusivamente, com alunos do ensino académico, talvez não estejam devidamente adaptadas à população que frequenta o sistema de formação profissional, a qual tem algumas características específicas relativamente à população

estudantil geral (sendo os formandos, maioritariamente, provenientes de meios sócio-económicos desfavorecidos). A maioria dos jovens quando ingressam na formação já vêm marcados por experiências de insucesso escolar e por sentimentos de incapacidade pessoal, com todos os riscos que essa situação comporta em termos de êxito formativo. Por outro lado, o ensino na perspectiva dos professores, constitui também uma parte da equação do problema, que não foi por nós equacionada. No entanto, como sabemos da literatura a forma como os professores abordam o ensino é um dos factores que exercem importante influência na opção dos alunos por determinada abordagem à aprendizagem.

Por último, não podemos esquecer que este instrumento avalia percepções do estudante relativamente ao ambiente de ensino - aprendizagem em que está inserido. Logo, não avalia rendimentos ou resultados directos das actividades escolares do aluno. Pelo que é sempre aconselhável utilizar outras metodologias de avaliação complementar, de preferência qualitativas, de forma a cruzar informações concretas emergentes do ecossistema. Por tais motivos parece-nos aconselhável a realização de estudos adicionais, no âmbito das estratégias de aprendizagem. Poderão, no entanto, apontar-se algumas tendências verificadas neste mesmo estudo, com a ressalva aos constrangimentos enunciados.

Dos resultados obtidos tendo em vista a resposta às nossas inquietações, delineados nos objectivos pretendidos, constatamos que os dados alcançados não confirmam o suporte teórico. Ou seja, não encontramos diferenças estatisticamente significativas nos diferentes sistemas de ensino, sejam eles de cariz académico ou profissional. Constatamos também a inexistência de diferenças significativas no recurso aos materiais de estudo. Realça-se contudo, ao nível dos valores pessoais a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois sistemas de ensino. Assim encontramos resultados com significância estatística na sub-escala variedade e decisão em assimetria positiva para os alunos do ensino académico. Por sua vez, na sub-escala método os alunos do ensino profissional apresentam resultados mais elevados com um nível de significância de 0,005. Tal como o referenciado anteriormente, tais resultados não são surpreendentes se tivermos em consideração o contexto onde os alunos se encontram inseridos (formação prática em contexto de trabalho), o mesmo não acontece

com os alunos do ensino académico. Face a estes resultados, importa reunir meios e criar oportunidades para que os alunos desenvolvam estratégias mais eficientes de estudo.

Assim, relativamente à questão geral em investigação, a dificuldade em avaliar a natureza intrínseca do processo de aprendizagem, permite-nos atender às estratégias de aprendizagem como facilitadoras de todo o processo. Neste sentido a utilização de estratégias acerca dos conteúdos/resultados da aprendizagem nos diferentes contextos de aprendizagem, permitem-nos identificar aquilo que se aprende, permitindo desta forma saber o que se deve fazer, como o fazer e o porquê desse aprender (Carita et al, 2006; Rosário, 2005). O conhecimento que o aluno possui sobre o que sabe e o que desconhece acerca do seu conhecimento e dos seus processos, é fundamental, não só, para o entendimento da utilização de estratégias de estudo, mas também para auxiliar o sujeito a decidir quando e que estratégias utilizar, para a melhoria do desempenho escolar. O professor deliberadamente, deverá utilizar metodologias que correspondam aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, planeando actividades centradas no aluno e integrando teorias construtivistas nas suas práticas lectivas.

Tendo em conta estas conclusões, importa apresentar algumas orientações para os responsáveis do ensino e da formação que estejam interessados em potencializar aprendizagem ao longo da vida. Em nosso entender, este trabalho permitiu reflectir sobre algumas questões e colocou outras que, esperamos, possam ser repensadas e discutidas em próximas investigações. Na verdade, aprender com intenções educativas e numa perspectiva de dedicação ao longo da vida, representa um acto de criação subjectiva do mundo, que não pode ser imposto nem transferido, mas tomado como um hábito e oportunidade biográfica. É precisamente sobre este potencial de transformação que assenta a confiança dos alunos em melhorar a sua situação, reconhecer correlações, poder desenvolver novos interesses e aptidões. Os estudos sobre o potencial da aplicação das estratégias de aprendizagem parecem indicar benefícios com a diversificação dos estilos de aprender e com a exposição dos alunos a situações de aprendizagem diferentes, com a finalidade de os preparar para o mundo real. Mais importante do que as oportunidades efectivas de aprendizagem que se apresentam a uma

pessoa, é a construção pessoal que esta faz da sua importância, da sua utilidade. A atitude de cada um para com a educação, a sua “identidade aprendente” deriva da concepção que este tem do significado e do valor atribuído à aprendizagem, construídos no decurso da globalidade das suas experiências educativas e formativas.

Tal não significa, contudo, que os docentes devam apenas usar estratégias de acordo com o estilo de aprendizagem do aluno, porque isso impede que o aluno desenvolva capacidades nos restantes estilos, o que será muito importante ao longo da sua vida (Kofroňová & Czesaná, 2007). Pelo contrário, a implementação de estratégias que não correspondam ao estilo de aprendizagem dos alunos pode ser muito apropriada, embora deva ser feita de forma muito cautelosa, na medida em que permite o desenvolvimento de destreza mental, capacidade imprescindível ao sucesso escolar e profissional. Esta medida pedagógica implicará necessariamente a promoção de um ambiente ensino - aprendizagem na sala de aula onde se privilegia a interacção mútua entre professor - aluno.

Reforça-se a tónica processual do aprender, sugerindo que para além da aprendizagem dos conteúdos concretos referentes às diferentes disciplinas, torna-se de extrema importância o domínio de estratégias que permita aos alunos adoptar uma atitude activa e autónoma na aprendizagem. Neste pressuposto, toda a acção educativa deve incidir sobre a actividade individual e construtiva do aluno, mediante a criação de condições favoráveis para que a aprendizagem decorra de uma forma significativa e profunda, orientada para construir, a partir das diferentes fontes de informação, propostas de resposta aos problemas levantados nas diferentes áreas do saber.

Em suma, existe ainda um longo e profícuo caminho a percorrer para aprofundar e sistematizar o conhecimento, sobre o processo de aprendizagem, face à diversidade de situações e circunstâncias educativas, que caracterizam a nossa sociedade e nos compromete para o exercício de uma cidadania proactiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. (1993). *Capacitar a escola para o sucesso*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Almeida, L. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (2), 155-165.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Em Mercuri & A. J. Plydoro (orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. São Paulo: Cabral Editora.
- Amabile, T., Hill, K., Hennessey, B., & Tighe, E. (1994). The Work Preference Inventory assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6 (5), 950-967.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um Ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Barca A., Porto, A. & Santorum, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual e metodológica. In Barca, J.L., Malmierca, J.C. Nunez, A. Porto, A. & Santorum, R. (Eds). *Processos de aprendizagem en ambientes educativos* (pp.387-435). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Barros de Oliveira, J.H. (2005). *Psicologia da Educação: Aprendizagem-Aluno* (vol.I). Porto: Livpsic.
- Beltrán, J. A. (1984). *Psicología Educacional* (vol. I-II). Madrid: UNED.
- Benthan, S. (2002). *Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyole.

- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1993). From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12 (1), 73-85.
- Biggs J., Kember, D., & Leung, D. (2001).The revised two factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-SF. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 133-149.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30, 195-200.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 30, 195-200.
- Boekaerts, M. & Cascallar. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? In *Educational Psychology Review*, 18 (3), 199-210.
- Boruchovitch, E. (1993). A Psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22 (110/111), 22-28.
- Boruchovitch, E. (1998). As estratégias de estudo para a realização de provas de alunos de 5ª série do 1º grau. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas da XXVIII da Reunião Anual de Psicologia* (p.160). Ribeirão Preto: SBP.
- Boruchovitch, E. (2007). Aprender a Aprender: Propostas de Intervenção em Estratégias de Aprendizagem. In *Educação Temática Digital*, 8 (2), 156-167.
- Brickman, S. J., & Miller, R. B. (2001). The impact of socio cultural context on future goals and self-regulation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.). *Research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 119 –137). Greenwich, CT: Information Age.

- Brown, A.L. (1997). Transforming school into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399-413.
- Campos, O. (2003). *Formar para Mudar*. Porto: Edições UFP
- Carita, A., Silva, A., Monteiro, A., Diniz, T. (2006). *Como ensinar a estudar* (3ªed.). Lisboa. Editorial Presença.
- Carrara, J.A. (2004). Desenvolvimento e Aprendizagem. Uma revisão segundo Ausubel, Piaget e Vygotsky. *Psicopedagogia On Line*, São Paulo. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos>
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. In *Educational Psychology*, 24 (4) 419-444.
- Chaleta, M. & Gracio, M. (1998). Intervenção com um grupo de estudantes do ensino superior: desenvolvimento de competências pessoais e de aprendizagem. *Actas do IV Congresso Galaico-Portugues de Psicopedagogia* (pp.56-59). Braga: Universidade do Minho.
- Cheng, E. L. & Ho, D. K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30 (1), 102-118.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), 678-707.
- Cosme, A., Trindade, R. (2001). *Área de estudo acompanhado: o essencial para ensinar e aprender*. Porto: Edições Asa.
- Costa, E. R. (2005). *A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Cretens, H., Lens, W. & Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. In A. Anastasia, J. Kuhl & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 37-45). Netherlands: Kluwer Academic.

- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and construct. The annual meeting of the American Educational Research Association. Quebec, Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/>
- Das, J. P., Naglieri, J. & Kirby, J. (1994). Assesment of cognitive proceses: the pass theory of inteligence. In Fonseca, V., Cruz, V.(Eds.). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Da Silva A. L. & Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- De Volder, M. & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Educational Psychology*, 42, 566-571.
- Dembo, L. (1994). *Applying educational Psychology* (5 ed.). New York: Longman
- Duarte, A. ( 2000). *Avaliação e Modificação de Concepções, Motivações e Estratégias de Aprendizagem em Estudantes do Ensino Superior*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional – uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Eley, M. G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education*, 23, 231-254.
- Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F.E. Weinert e R. H. Kluwe (Eds). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Erlbaum.
- Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

- Font, C. M. (2007). (Coord.). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Garner R. & Alexander, P.A.(1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychology*, 24, 143-148.
- Gordon, L. (2001). *Inventário de Valores Pessoais*. Lisboa: Cegoc-Tea.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation. *Child Development*, 69 (5), 1448-1461.
- Grácio, M. L. F. (2002). *Concepções do Aprender em Estudantes de Diferentes Graus de Ensino. Do final da Escolaridade Obrigatória ao Ensino Superior. Uma perspectiva fenomenográfica*. Tese de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Grácio, M. L. F. & Rosário, P. (2004). Olhares dos estudantes sobre o que torna difícil o aprender. Em *X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica*. Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Green, J. & D'Oliveira, M. (1982). *Testes estatísticos em psicologia*. Lisboa : Editorial Estampa.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Guerreiro, M. & Abrantes, P. (2004). *Transições Incertas: os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: DGEEP.
- Guimarães, S. (2004). A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck

(Eds.), *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 78-95). Petrópolis, RJ: Vozes.

Guimarães, S., Bzuneck, J. & Locatelli, A. (2007). A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva de Tempo Futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 262-276.

Guimarães, S. R., Bzuneck, J. A. & Sanches, F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicol. esc. educ.* 6 (1), 11-19.

Hill, M. A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Holton, E. F. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (1), 37-54.

Husman, J. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.

Kofroňová, O. & Czesaná, V. (2007). Atitudes face à educação e preferências relativas às vias de ensino na República Checa. *Revista Europeia Formação Profissional*, 41 (2), 33-42.

Kozulini, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 19 (1), 3-7.

Leite, U., Tamayo, A. & Gunther, H. (2003). Organização do uso do tempo e valores universitários. *Avaliação Psicológica*, 1, 57-66.

Lemos, M. S. (2005). Motivação e Aprendizagem. In Miranda, G., e Bahia, S., (org.). *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp 193-231). Lisboa: Relógio de Água.

Lens, W., Matos, L. & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Revista Educação*, 31 (1), 17-20.

- Lipson, M. (1995). The effect of semantic mapping instruction on prose comprehension of below-level college readers. *Reading Research and Instruction*, 34, 367-378.
- Llera, J.A. & Beltrán, J. (1993). *Procesos, Estratégias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid. Editorial Sintesis, S.A.
- Malka, A. & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 61-80.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 335-348.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press Limited.
- Mendes, M. T. (2004). *Sentir e Construir o Aprender: estudo exploratório sobre as concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Miller, R. B. & Brickman, S. A. (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9-33.
- Ministério da Educação (2003). *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário, 2003*. Reforma do Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação
- MSST (2003). *Plano Nacional de Emprego 2003*. Lisboa: Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Newby, T. J. (1991) Classroom motivation: strategies of firstyear teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83 (2), 195-200.

- Nisbet, J. (1991). Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar. In Monereo, C. (Coord). *Ensenar a pensar a través del curriculum escolar*. (11-19). Barcelona: Casals/Comap.
- Noe, R. A. (1986). Trainee's attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11 (4), 736-749
- Pérez, L.F. (1990). *Proyecto Docente*. Madrid: Universidad Complutense.
- Pinto, A. (1998). Aprender a Aprender o quê? Conteúdos e Estratégias. In *Psicologia, Educação e Cultura*, II (1), 37-51.
- Pozar, F. (1997). *Inventário de hábitos de estudo*. Lisboa: Cegoc-Tea.
- Pozo, J. (1996). Estratégias de Aprendizagem. In C.Coll, J. Palacios & A.Marchesi (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação* (pp.176-197). Porto Alegre: Artes Médicas
- Pozo, J. (2002). *Aprendizes e Mestres. A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Prieto, G.B. (2005). *Técnicas de estúdio*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2000). *Understanding Learning and Teaching – The Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Richardson, J. T. E. (2000). *Researching Student Learning – Approaches to Studying in Campus-based and Distance Education*. The society for research into Higher Education. Buckingham: Open University Press.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching in Higher Education. *Educational Psychology*, 25 (6), 673-680.

- Rodrigues, M., Ferrão, L. (2006). *Formação Pedagógica de Formadores*. Lisboa: Edições Lidel.
- Romero, A. (1995). *Aprendizaje mediante condicionamento*. Murcia: DM
- Rosário, P. (1999). As abordagens dos alunos ao estudo: diferentes modelos e suas inter-relações. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4 (1), 43-61.
- Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5 (1), 87-102.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: (des)aventuras do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In M. C. Taveira (Coord.). *Temas de Psicologia Escolar. Contributos de um projecto científico pedagógico* (pp. 23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P., & Almeida, L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do Ensino Secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3 (4), 273-280.
- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Baía (Org.). *Psicologia da Educação*. Temas de desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P., Ferreira, I., & Cunha, A. (2003). Inventário de Processos de Estudo (IPE). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica – instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 1). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P., Ferreira, I., & Guimarães, C. (2001). Abordagens ao estudo em alunos de alto rendimento. *Revista Sobredotação*, 2 (2), 121-137.

- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10 (3), 343-351.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education*, 2, 16-31. New York: Academic Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Saboga, A.R. (2008). Um olhar sobre a aprendizagem nível III em Portugal – notas sobre um estudo de caso. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 45 (3), 133-156.
- Schmeck , R.R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Nova Iorque: Plenum Press.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D.H. Shunk & B.J. Zimmerman (Eds). *Self regulation of learning and performance: Issue and educational applications (75-99)*. Hillsdale: Erlbaum.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 453-472.
- Serafini, M. (2001). *Saber estudar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, A.L., Sá, I. (1993). *Saber Estudar e Estudar para Saber*. Porto: Porto Editora.
- Skinner, E. & Belmont, M. (1993). Motivation in classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.

- Sterns, H. L., & Doverspike, D. (1989). Age and the training and learning process. In I. L. Goldstein (Ed.), *Training and Development in Organizations* (pp. 299-332). San Francisco: Jossey Bass.
- Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tavares, J. Pereira, A. Gomes, A. Monteiro, S. Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Almeida, L., Vasconcelos, R., & Bessa, J.(2004). *Construção e validação de um Inventário de Atitudes e Comportamentos de Estudo para estudantes do ensino superior*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Van Calster, K., Lens, W., & Nuttin, J. R. (1987) .Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *American Journal of Psychology*, 100, 1-13.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self determination theory. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L., Monteiro, S.C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 195-202.
- Zenhas, A, Silva, C., Januário, C., Malafaya, C., Portugal, I. (2003). *Ensinar a Estudar. Aprender a Estudar*. Porto: Porto Editora.
- Watkins, D. A. (1996). Learning theories and approaches to research: a cross-cultural perspective. In D. Watkins & J. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: cultural, psychological and contextual influences* (pp. 3-24). Hong Kong: Cerc and Acer.

- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 1, 307-313.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1996). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. Meece. (Eds.), *Student perceptions in the classroom: causes and consequences* (pp. 185-207). Hillsdale: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory in to practice*, 41 (2), 64-72.