

PARA A COMPREENSÃO DA ÁREA DE ESTUDO ACOMPANHADO*

Flávia Vieira
Universidade do Minho

José Fernandes Pessoa
Escola Secundária de Vila Verde

Alexandra Silva
Escola Secundária de Paços de Ferreira

Clara Lima
Escola Secundária com 3º Ciclo de Baltar

Resumo — O texto apresenta e discute resultados de um estudo desenvolvido no seio do GT-PA sobre a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, em duas vertentes: representações de professores e alunos (de três escolas) e potencial dos manuais de Estudo Acompanhado no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem. Problematicam-se algumas dimensões críticas desta área curricular, reconhecendo as suas potencialidades mas também os constrangimentos que se colocam à sua operacionalização.

Estudo Acompanhado: natureza, papel curricular e implicações pedagógicas

De acordo com o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, um dos princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico consiste na “existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (Artigo 3º, alínea c). No âmbito das três áreas curriculares não disciplinares aí definidas — Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica —, a finalidade da área de Estudo Acompanhado (EA) será “a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de

* O texto das duas primeiras secções foi parcialmente publicado em *Cadernos 3* (Vieira *et al.*, 2003), onde foram já apresentados os instrumentos de investigação utilizados; uma das colegas que fazia

métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Artigo 5º, ponto 3, alínea b). Estabelece-se, ainda, que o desenvolvimento das áreas não disciplinares é da responsabilidade do professor titular da turma no caso de 1º ciclo, e do conselho de turma nos restantes ciclos.

A controvérsia que o EA tem vindo a gerar nas escolas reporta-nos, em grande parte, para duas questões principais às quais têm sido dadas diferentes respostas: *Que relação estabelecer entre a área de EA e as disciplinas? Que tipo de competências desenvolver na área de EA?* Ambas as questões remetem para a definição da natureza do EA e do seu papel no currículo escolar. A este propósito, será útil salientar algumas ideias apresentadas por Abrantes, na introdução ao livro editado em 2002 pelo Departamento da Educação Básica — *Reorganização curricular do Ensino Básico — Novas áreas curriculares*. Começemos pelo propósito central da criação das áreas não disciplinares:

A criação das novas áreas procura responder a uma das deficiências crónicas do nosso sistema: planos de estudos baseados quase exclusivamente em sequências de aulas, sobretudo a partir do momento (aos 10 anos de idade!) em que os alunos passam a ter um grande número de professores e disciplinas separadas (Abrantes, 2002: 10).

Assume-se que as novas áreas instituem espaços de remediação ou suplemento face a práticas deficitárias, o que permite perceber a sua justificação política e pertinência pedagógica, mas também a amplitude da sua finalidade. Contra uma lógica de fragmentação disciplinar, aposta-se na criação de novos espaços que estabeleçam pontes entre diferentes saberes, o que fica mais claro no seguinte excerto:

A designação, adoptada pelo Decreto-Lei, de ‘áreas curriculares não disciplinares’ procura salientar que elas fazem parte integrante do currículo obrigatório para todos os alunos mas não são ‘disciplinares’ no sentido em que não fazem parte da definição prévia de um programa ou de um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma dada disciplina ou grupo de disciplinas. Para além do carácter não disciplinar, estas áreas assumem uma dimensão transversal e integradora: são transversais no sentido em que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo; são integradoras porque se constituem como espaços de integração de saberes diversos (Abrantes, op. cit.: 11).

inicialmente parte da equipa (Júlia Amaro) acabou por não poder participar no estudo, pelo que não integra o grupo de autores.

Aqui se desenham respostas às questões atrás colocadas: *a área de EA, tal como as restantes áreas não disciplinares, deve estabelecer relações com as disciplinas e desenvolver competências que possam ser transferidas para as aprendizagens disciplinares*. Trata-se de um espaço que procura integrar competências *académicas* — linguísticas, históricas, matemáticas, etc. — e competências *de aprendizagem* — aprender a aprender línguas, história, matemática, etc.. Contudo, a necessidade de realizar esta integração pode entrar em contradição com a criação da área, uma vez que esta se corporiza num espaço e tempo próprios, paralelamente aos outros espaços e tempos curriculares, correndo-se o risco da sua *disciplinarização*:

O principal risco será o da ‘disciplinarização’, isto é, a tendência para encarar cada uma destas áreas como uma disciplina com um programa previamente estabelecido, independente dos alunos, do contexto e das ‘restantes disciplinas’ — com uma sequência de temas obrigatórios, fichas e, exagerando um pouco, sumários, trabalhos para casa e testes. Por exemplo, no Estudo Acompanhado, os alunos ‘aprenderiam’ técnicas de estudo, de acordo com uma certa perspectiva, porventura com o apoio de algum manual, e essa seria a ‘matéria’ de uma ‘nova’ disciplina com um certo número de tempos semanais para todos os alunos da turma em simultâneo ou mesmo para todas as turmas da escola. Esta não é a perspectiva da reorganização curricular. (...) o Estudo Acompanhado não é uma nova disciplina, com outra matéria ou outros métodos, mas sim uma área transversal, a desenvolver em articulação com as restantes e tirando o maior partido da ‘liberdade’ de actuação de professores e alunos, no sentido da diferenciação de práticas de acordo com as diferenças entre os alunos, o seu grau de autonomia, a sua evolução. (...) o Estudo Acompanhado não é um espaço para ensinar técnicas de estudo descontextualizadas das disciplinas (Abrantes, op. cit.: 13).

Em suma, podemos dizer que a área de EA *implica uma abordagem pedagógica centrada nos alunos e apoiada na liberdade dos professores, procurando desenvolver competências de utilidade transversal às disciplinas do currículo através da integração contextualizada de saberes*. Importa reconhecer que esta abordagem é quase diametralmente oposta às práticas mais usuais de ensino/aprendizagem de âmbito disciplinar e exige dos professores *competências profissionais acrescidas*, das quais podemos salientar as seguintes:

- Capacidade de trabalhar em equipa, negociar perspectivas, manter diálogos interdisciplinares.
- Capacidade de desenhar planos de acção pedagógica a partir da análise de necessidades e interesses dos alunos.

- Conhecimento acerca dos processos de aprendizagem, nomeadamente da sua dimensão estratégica (estratégias cognitivas, metacognitivas e sócio-afectivas, de aplicabilidade mais geral — multi/transdisciplinar ou mais específica — disciplinar).
- Capacidade de (re)construir propostas e materiais didácticos para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem (reflexão, experimentação, regulação e negociação).
- Capacidade de regulação individual e colaborativa dos planos de acção desenvolvidos, sobretudo para avaliar o seu impacto nas aprendizagens de âmbito disciplinar.

Estas competências integram o perfil do *professor reflexivo* e supõem um elevado grau de autonomia profissional, assim como a existência de uma cultura de colaboração nas escolas. Não é difícil perceber, portanto, que muitos professores se sintam “armadilhados” e desorientados nesta nova área, fazendo dela entendimentos distintos, a que corresponderão práticas também diversas, frequentemente inconsistentes e desalinhas face às finalidades do EA. Não é difícil perceber que, nestas circunstâncias, se socorram dos inúmeros manuais que recentemente invadem o mercado com propostas didácticas muito concretas para as suas aulas de EA, nem sempre conscientes dos pressupostos que as orientam ou das aprendizagens que promovem. E os alunos? Que entendimento têm do EA os seus principais destinatários? Decididamente, importa reflectir sobre esta área curricular, sobre as suas potencialidades e os constrangimentos que a afectam.

Para a compreensão da área de Estudo Acompanhado: um estudo

As potencialidades e os problemas percebidos na área de EA, discutidos em reuniões do GT-PA, levaram a que se decidisse dar início, no ano lectivo de 2002/2003, a algum trabalho de investigação que permitisse compreender o sentido que dela se vai fazendo ou que dela se pode fazer. Foi deste modo que se constituiu a equipa dos autores, que decidiu enveredar por um estudo que integra duas dimensões: as *representações de professores e alunos* sobre a área de EA e as *orientações presentes nos manuais* de EA. Por um lado, interessava-nos conhecer melhor o que pensam aqueles que experienciam o EA; por outro, quisemos avaliar

potencialidades dos manuais de EA para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, mas também dos professores, uma dimensão estruturante do GT-PA.

Nas secções seguintes, apresenta-se a metodologia de investigação utilizada e os resultados do levantamento de opinião de professores e alunos de três escolas e da análise de dois manuais.

Metodologia de investigação

Trata-se de um estudo exploratório de natureza interpretativa, que visa contribuir para a compreensão da área de EA em duas vertentes:

- 1. representações de professores e alunos acerca do EA*
- 2. potencial dos manuais de EA no desenvolvimento da autonomia dos alunos*

Apresentam-se de seguida os instrumentos utilizados e uma breve explicação dos seus objectivos e contextos de aplicação: dois questionários de opinião (para professores e alunos de EA) e um guião de análise de manuais de EA.

Questionários de opinião de professores e alunos

Os questionários, apresentados nos Anexo 1, foram elaborados pela equipa e aplicados em Março de 2003 nas escolas dos três professores do ensino básico e secundário que a integram (José F. Pessoa, Alexandra Silva e Clara Lima), às turmas de EA dos 7º, 8º e 9º anos e respectivos professores. Os Quadros do Anexo 3 apresentam alguns dados de caracterização das duas amostras. Foram inquiridos 713 alunos com idades maioritariamente compreendidas entre os 12-15 anos, e 23 professores com tempo de serviço muito variado (entre 5 e 21 anos), dos quais 16 estavam a leccionar EA pela primeira vez em 2002/2003 e apenas 4 tinham tido alguma formação específica no seu âmbito.

A opção de inquirir professores e alunos destas escolas decorreu do interesse em conhecer realidades locais que fossem familiares a membros da equipa, e onde estes pudessem, posteriormente, dinamizar acções de divulgação e discussão interna dos resultados obtidos, aliando os interesses da investigação aos interesses da escola.

Os questionários foram distribuídos e recolhidos pelos professores da equipa nas suas escolas, não tendo sido submetidos a procedimentos de validação que garantam a sua aplicabilidade para generalização de resultados. Antes da sua

aplicação, foi solicitado a alguns professores com larga experiência profissional, mas que não faziam parte da amostra, que emitissem opinião sobre a sua inteligibilidade e relevância.

O questionário dirigido a professores da área de EA tem as seguintes finalidades:

- Conhecer representações sobre o conceito de autonomia, os objectivos da área de EA e a expressão “não disciplinar” no contexto desta área (questões abertas: 1, 2 e 3);
- Conhecer representações sobre a criação da área de EA, a sua relação com as disciplinas, a programação das aulas de EA e o seu impacto (questão 4: concordância/discordância face a 30 afirmações, parte das quais remetendo para a experiência pessoal dos professores);
- Conhecer representações sobre aspectos positivos e problemáticos da experiência pessoal na área de EA e recolher sugestões de medidas, estratégias e soluções para a melhoria das práticas de EA nas escolas (questões abertas: 5, 6 e 7).

Dado o número reduzido de professores, as respostas foram analisadas na globalidade. No contexto de cada escola, os professores da equipa mobilizaram os resultados para a discussão interna de concepções de EA dos professores, com uma função essencialmente formativa.

O questionário dirigido aos alunos foi construído para recolher opiniões de alunos do 3º ciclo do ensino básico sobre o papel das aulas de EA na sua aprendizagem. Apresenta um conjunto de 16 possíveis funções do EA que representam diversos aspectos da competência de aprendizagem, definidos em função da literatura sobre autonomia, com particular relevo para o autoconhecimento, identificação e resolução de problemas, organização do estudo, auto-avaliação, colaboração e atitudes positivas face à escola e à aprendizagem. Pergunta-se aos alunos se concordam que as aulas de EA os ajudam nestes aspectos, dando-se ainda a oportunidade de acrescentarem outros e de fazerem críticas ou sugestões relativamente às aulas. Pergunta-se, ainda, se gostam de andar na escola e se costumam sentir dificuldades na aprendizagem, o que poderia ajudar a interpretar o sentido das respostas.

Os dados deste questionário foram tratados globalmente e por nível de escolaridade. Os dados de cada escola foram utilizados pelos professores da equipa na dinamização de uma reflexão interna sobre o impacto do EA nos alunos.

Guião de análise de manuais de EA

Quanto ao guião de análise de manuais, apresentado no Anexo 2, foi aplicado a dois manuais publicados em 2002, com uma estrutura e orientação substancialmente distintas. Tratando-se de um estudo exploratório, e também pelo volume de trabalho que este tipo de análise implica, entendeu-se que os dois exemplos seriam suficientes para traçar dois “cenários” possíveis deste tipo de livros de apoio. Os manuais (livros do professor e dos alunos) são os seguintes:

Rosário, P.S.L. (2002). *(Des)venturas do Testas — estórias sobre o estudar, histórias para estudar*. Porto: Porto Editora. (livro do professor)

Rosário, P.S.L. (2002). *(Des)venturas do Testas — 007º-ordem para estudar*. Porto: Porto Editora. (livro do aluno para o 7º ano de escolaridade; o manual prevê um livro para cada ano do 2º e 3º ciclos)

César. M.; Rijo, C; Mendes, S.; Loureiro, M. & Carmo, R. (2002). *Devagar se vai ao longe....* Lisboa: Plátano Editora. (livro do professor)

César. M.; Rijo, C; Mendes, S.; Loureiro, M. & Carmo, R. (2002), *Devagar se vai ao longe....* Lisboa: Plátano Editora. (livro único do aluno, para o 2º e 3º ciclos)

O guião é acompanhado de notas explicativas (v. no Anexo) que podem apoiar a sua utilização por outros colegas. Embora concebido para a análise de manuais, pode apoiar também a construção de materiais didácticos (v. parte B do guião).

A análise visou a compreensão das propostas de trabalho apresentadas pelos autores, assim como dos pressupostos que as orientam. Para além de uma caracterização global dos manuais, pretendeu-se estudar o seu *potencial no desenvolvimento da autonomia dos alunos*, tomando-se como referência alguns parâmetros de qualidade de uma pedagogia para a autonomia, previamente definidos no âmbito do GT-PA (v. Vieira, 2001): *transparência/explicação* do enfoque processual e das finalidades e modos de realização das tarefas; *integração* das competências académica e de aprendizagem; *adequação ao contexto*; *papéis do aluno* (reflexão, experimentação, regulação, negociação); *papéis do professor* (directivo, colaborativo, não-directivo).

Passamos agora à apresentação do resultados deste estudo, começando pelas representações dos professores e alunos inquiridos e avançando depois para a análise dos dois manuais.

Representações dos professores e dos alunos sobre o EA

Representações dos professores

A análise das respostas dos 23 professores inquiridos é apresentada de acordo com os objectos das questões do questionário.

Representações sobre o conceito de autonomia, os objectivos da área de EA e a expressão “não disciplinar” no contexto desta área

A análise das respostas dos professores permite concluir que:

1. As palavras/expressões associadas ao conceito de autonomia remetem para quatro dimensões principais: autocontrolo, estratégias (meta) cognitivas, motivação/envolvimento pessoal e relação interpessoal. Emerge, da totalidade das respostas, a valorização das vertentes intrapessoal, interpessoal e didáctica ou processual da competência de aprendizagem dos alunos.
2. Alguns professores discordam da designação “Estudo Acompanhado” pelo sentido redutor do adjectivo “acompanhado”, o que está em consonância com a abrangência da noção de autonomia enquanto meta desta área curricular; as designações sugeridas apontam objectivos gerais do EA, evidenciando uma focalização na aprendizagem ou no papel facilitador do professor: “reforço da aprendizagem”, “aprender a aprender”, “aprender a estudar”, “estudo autónomo”, “estudo guiado” e “apoio pedagógico”.
3. As definições apresentadas para a expressão “não disciplinar” divergem entre si, mas apontam, na globalidade, três aspectos essenciais da natureza da área de EA: conhecimento transdisciplinar, liberdade do professor associada à inexistência de um programa e avaliação qualitativa sem efeitos na retenção ou progressão do aluno.

Representações sobre a criação da área de EA, a sua relação com as disciplinas, a programação das aulas de EA e o seu impacto

O Anexo 4 apresenta a distribuição das respostas relativamente a estes aspectos. Da sua análise podemos concluir o seguinte:

1. Na generalidade, os professores parecem reconhecer que a criação da área de EA constitui uma medida de remediação face a insuficiências do sistema, mas não há consenso quanto ao seu sucesso. Na sua opinião, o EA não desresponsabiliza os restantes professores e o ideal seria a integração do desenvolvimento da competência de aprendizagem nas disciplinas (infusão curricular). A coordenação entre professores é percebida como condição essencial ao sucesso da nova área curricular e os principais constrangimentos são a falta de formação dos professores e a desmotivação dos alunos.
2. Quanto à articulação das práticas de EA com as disciplinas, existe a preocupação de desenvolver competências transversais de aprendizagem e mobilizar saberes disciplinares (integração), o que não garante, na opinião da maioria dos professores, que os alunos compreendam a relação entre o EA e as disciplinas (transferência); reconhece-se também que um melhor conhecimento dos saberes disciplinares pelo professor optimizaria o trabalho do EA.
3. A maioria dos professores diz programar as aulas de EA em função dos alunos (interesses, necessidades, sugestões). É reforçada a necessidade de uma programação para a área de EA, principalmente ao nível da turma (específica), mas também, para cerca de metade dos professores, ao nível da escola (geral) e a nível nacional (mínima). Apesar de reconhecerem a utilidade dos manuais de EA na programação das aulas, rejeitam maioritariamente a hipótese de adoptar um manual único e não há consenso quanto ao papel deste tipo de recurso para uso independente dos alunos.
4. Existe algum grau de incerteza e divergência de opinião quanto ao impacto do EA. O maior impacto percebido reporta-se ao desenvolvimento profissional do próprio professor e ao melhor conhecimento dos alunos pelos professores da turma; a percepção de impacto é menor relativamente à melhoria da aprendizagem dos alunos nas disciplinas, à promoção do diálogo interdisciplinar e ao papel da avaliação em EA no âmbito da Direcção de

Turma e da avaliação global dos alunos pelos Conselhos de Turma. Estes últimos aspectos evidenciam uma percepção do EA como área isolada no currículo.

Representações sobre aspectos positivos e problemáticos da experiência pessoal na área de EA; sugestões de medidas, estratégias e soluções para a melhoria das práticas de EA nas escolas

A análise das respostas às três últimas questões do questionário reforça a existência de aspectos positivos e problemáticos já assinalados nos pontos anteriores. São variadas as sugestões fornecidas no sentido da melhoria das práticas de EA nas escolas:

- Maior formação especializada dos professores
- Maior colaboração interdisciplinar e maior articulação entre o EA e as disciplinas
- Diminuição do número de alunos por turma
- Definição de estratégias de motivação para os alunos mais desmotivados
- Reforço do papel do EA na avaliação dos alunos
- Adopção de um ou mais manuais de EA
- Definição de um programa flexível, sobretudo a nível de escola

Na globalidade, as respostas dos professores inquiridos dão-nos conta de algumas potencialidades e constrangimentos da área de EA, e tanto as reservas quanto ao seu impacto como as medidas sugeridas para a sua melhoria interrogam dimensões estruturantes como *a programação e gestão das aprendizagens, a colaboração interdisciplinar e o papel do EA na avaliação global dos alunos*.

Representações dos alunos

Dos 713 alunos inquiridos, e começando pelas duas últimas questões do questionário, 86.4 % afirmam gostar de andar na escola e a maioria sente algumas ou quase nenhuma dificuldades de aprendizagem (59.5% e 27.1%, respectivamente). Estas questões foram colocadas porque o eventual predomínio (não constatado) de atitudes de rejeição da escola ou de um grau elevado de dificuldades condicionaria a interpretação do sentido das outras respostas.

No Anexo 5, apresentam-se 3 quadros de resultados relativos a: 1) distribuição das respostas da totalidade dos alunos, 2) ordem decrescente das respostas concordantes (“Concordo” + “Concordo muito”) e 3) distribuição de respostas concordantes (“Concordo”/“Concordo muito”) conforme os anos de escolaridade (7º, 8º e 9º). Da leitura dos quadros podemos concluir o seguinte:

1. A maioria dos alunos de todos os anos de escolaridade concorda que as aulas de EA desenvolvem as competências de aprendizagem enunciadas. Considerando a soma das respostas “Concordo”/“Concordo muito”, as percentagens variam entre 59.3% (“gostar de andar na escola”) e 86.5% (“aprender a trabalhar em grupo e partilhar ideias, experiências e dificuldades com os colegas”). Os aspectos onde a percentagem de concordância é superior a 80% são os seguintes, por ordem decrescente:

- Aprender a trabalhar em grupo e partilhar ideias, experiências e dificuldades com os colegas;
- Confiar que sou capaz de melhorar a minha aprendizagem;
- Compreender a importância de aprender;
- Aprender estratégias (de aprendizagem) úteis para várias disciplinas;
- Reflectir sobre as minhas capacidades (o que consigo fazer ou não, o que gostaria de melhorar);
- Resolver dificuldades de aprendizagem;
- Compreender as minhas necessidades/dificuldades.

2. Existem, contudo, 6 competências onde pelos menos 25% dos alunos expressam dúvida ou discordância. Considerando a soma das respostas “Não sei”/“Não tenho a certeza”/“Não Concordo”, as percentagens variam entre 25.1% (“conhecer-me melhor como aluno — o meu ritmo de aprendizagem, o meu estilo de aprendizagem, os meus hábitos de estudo, etc.”) e 40.1% (“gostar de andar na escola”). Essas competências são os seguintes, aqui apresentadas por ordem crescente de dúvida ou discordância:

- Conhecer-me melhor como aluno (o meu ritmo de aprendizagem, o meu estilo de aprendizagem, os meus hábitos de estudo, etc.);
- Expressar opiniões pessoais e dar sugestões sobre as aulas;
- Organizar os cadernos diários de modo a facilitar o estudo;
- Falar sobre os meus problemas de aprendizagem;
- Gostar de estudar;

- Gostar de andar na escola.
3. Comparando as respostas concordantes (“Concordo”/“Concordo Muito”) dos alunos do 7º, 8º e 9º anos, verifica-se que há um decréscimo de respostas “Concordo” nos alunos do 9º ano e que nas respostas “Concordo muito” o decréscimo é progressivo: do 7º para o 8º e do 8º para o 9º.

Podemos dizer que a representação do EA nos alunos inquiridos aponta no sentido da *associação entre a sua experiência e o desenvolvimento de competências de aprendizagem essenciais à sua autonomização*. Contudo, há aspectos em que a variação de resposta é maior e que representam, possivelmente, funções mais problemáticas do EA; por outro lado, são os alunos do 7º ano que parecem reconhecer de forma mais evidente as funções do EA enunciadas, embora nenhum dos grupos de alunos tivesse experiência anterior nesta área.

Conclusões da análise de representações de professores e alunos

Admitindo os problemas inerentes à utilização de questionários para a compreensão da realidade, e sem pretender generalizar os resultados obtidos nas 3 escolas, importa salientar que estes evidenciam a *relevância do EA para os alunos* e a *consciência crítica dos professores face às potencialidades e constrangimentos associados a esta área curricular*.

Um aspecto com interesse nos dados obtidos reside no desfasamento entre as representações de alunos e professores no que diz respeito à potencial transferência de competências: os professores expressam dúvidas sobre se os alunos são capazes de a fazer, enquanto estes não parecem ter aqui grandes dúvidas, sentindo que o EA os ajuda a compreender os seus problemas e a adquirir estratégias úteis a outras disciplinas. É provável que os professores, sobretudo pela falta de coordenação interdisciplinar, possam não ter percepções claras sobre este aspecto; por outro lado, os alunos podem estar a reproduzir um discurso que os seus professores usam nas aulas.

O desfasamento é ainda maior se considerarmos que muitos professores se inclinam a defender uma abordagem de infusão curricular, que também defendemos como ideal, enquanto os alunos parecem tirar proveito das aulas de EA em dimensões fundamentais da sua aprendizagem. Mais uma vez, as dúvidas parecem estar sobretudo do lado dos professores, o que se compreende pelas dificuldades que

apontam e que vêm reforçar a necessidade de equacionar claramente as implicações pedagógicas do EA, nomeadamente ao nível de competências profissionais acrescidas, para as quais muitos deles não estarão preparados.

Como passar de uma situação em que o professor executa um programa pré-definido para uma situação que requer um programa negociado, construído em função das necessidades e interesses dos alunos? *Será tarefa fácil desenhar um programa negociado?*

Como passar de uma situação de isolamento profissional em que cada professor/disciplina parecem funcionar independentemente dos restantes professores/disciplinas, e que exige sobretudo um conhecimento pedagógico disciplinar, para uma situação que exige o diálogo e a coordenação interdisciplinar e um conhecimento pedagógico de natureza inter/transdisciplinar? *Será tarefa fácil construir conhecimento numa lógica de colaboração e inter/transdisciplinaridade?*

A criação da área de EA (e das outras áreas não disciplinares) supõe uma *transformação da cultura escolar* que é difícil operar. Acreditamos que a experiência de a leccionar pode favorecer essa transformação, uma convicção que é reforçada pela percepção dos professores inquiridos: é uma experiência que contribui para o seu desenvolvimento profissional. Contudo, é de esperar que, face ao grau de exigência da área, alguns professores sugiram até a existência de um programa nacional mínimo, ou a adopção de um manual na escola, propostas que apontam na temida direcção da disciplinarização. É necessário compreender o sentido destas propostas: talvez revelem, sobretudo, uma *incapacidade de gestão da liberdade* que o EA não só confere como exige aos professores, uma incapacidade que *não* é sintoma de incompetência, mas antes da *situação dominante de negação de autonomia* em que os professores têm exercido a sua profissão. Isto equivale a dizer que as mudanças requeridas pela criação da área de EA têm implicações no papel do professor para além da escola: na formação de professores e na própria investigação educacional, onde a sua *emancipação profissional* deve instaurar-se como meta.

Passamos agora à segunda vertente do estudo, relativa aos manuais de EA.

Potencial dos manuais de EA no desenvolvimento da autonomia

O uso do termo “manual” para referir os livros de apoio à área de EA justifica-se por se entender que partilham algumas características principais que definem um

qualquer manual de aprendizagem, apesar da inexistência de um programa pré-definido:

1. Uma visão do ensino e da aprendizagem que o informa e que se procura induzir nos seus utilizadores;
2. A eleição do que é importante ensinar e aprender (temas, competências...), como (tarefas, sequencialização...), porquê e para quê (pressupostos e finalidades);
3. Um grau maior ou menor de imunidade aos contextos da sua utilização, dependente do grau de universalização suposto para a visão do ensino e da aprendizagem que propõe.

Embora a adopção de um manual entre em contradição com os princípios, finalidades e natureza da área de EA, favorecendo a sua disciplinarização e reduzindo o espaço de liberdade de alunos e professores, reconhece-se a utilidade deste tipo de material como *apoio*, principalmente quando os professores não dispõem de tempo ou preparação para elaborar materiais próprios. Entende-se, por isso mesmo, a necessidade de adoptar um posicionamento crítico face às propostas do mercado, e a análise que se segue constitui um exercício nesse sentido. Tendo por base a aplicação do Guião apresentado no Anexo 2, sintetizaremos algumas ideias principais relativas à organização global, quadro conceptual de referência e natureza das tarefas dos dois manuais estudados, que passaremos a designar pelas siglas correspondentes ao seu título:

(Des)venturas do Testas: DT

Devagar se vai ao longe: DVL

Organização global

Os dois manuais são bastante distintos quanto à sua organização global. Podemos dizer que o DT é um manual mais complexo e menos “convencional” do que o DVL, que se aproxima mais da generalidade dos manuais de EA, apresentando uma sequência de tarefas associadas a determinadas competências, ao estilo de um “menu”.

O manual DT dirige-se ao professor no texto introdutório, remetendo-o para o livro do professor (128 págs.), onde se explana o quadro teórico subjacente às propostas didácticas e se explica o funcionamento do livro do aluno. Existe um livro

para cada ano de escolaridade do 2º e 3º ciclos, organizado em capítulos de uma narrativa na primeira pessoa, protagonizada por um aluno, o Testas, que vai falando sobre a sua experiência escolar e extra-escolar, interpelando ocasionalmente os leitores-alunos. A narrativa reflecte o modelo teórico subjacente, que lhe serve de guião, e constitui-se como elemento indutor de narrativas pessoais para o desenvolvimento da auto-regulação. Após a narrativa, apresenta-se um conjunto de fichas de trabalho destacáveis, cada uma das quais supõe a leitura prévia de uma secção do texto. As fichas estão globalmente organizadas de acordo com as fases do modelo teórico de auto-regulação proposto — planificação, execução e avaliação —, abrangendo um conjunto alargado de competências e estratégias explicitadas no livro do professor. As designações usadas no livro do aluno — índice da narrativa e fichas de trabalho — são de teor predominantemente metafórico, não referindo explicitamente essas competências e estratégias.

Os autores do DVL dirigem-se explicitamente ao aluno no texto introdutório do livro do aluno e propõem um uso individualizado do mesmo. Este destina-se a alunos do 2º e 3º ciclos e existe um breve livro do professor (32 págs.), no qual se clarifica o quadro teórico das propostas didácticas e se dão sugestões gerais sobre a sua abordagem, apresentando-se ainda um anexo com legislação relevante. As competências e estratégias a trabalhar estão identificadas no índice e introdução às tarefas do livro do aluno, organizado em quatro “episódios” de um “filme”, ilustrados com personagens-tartarugas que dialogam com os leitores-alunos, sobretudo com a função de explicitar o objecto e objectivos das tarefas. Cada episódio cobre um tema principal (“quem sou eu?”, “aprendo a planificar”, “aprendo a (gostar de) estudar”, “conheço e desenvolvo as minhas capacidades e competências”), desdobrando-se em tópicos mais específicos, associados a tarefas que parecem estar por vezes organizadas numa lógica de complexificação progressiva.

Quadro de referência

Lendo o livro do professor de ambos os manuais, não podemos dizer que os seus objectivos sejam muito diferentes: ambos se enquadram nas finalidades da área de EA, procurando apoiar professores e alunos no desenvolvimento de competências e estratégias de regulação da aprendizagem. No caso do DT, o autor posiciona-se favoravelmente ao desenvolvimento progressivo de uma abordagem de infusão

curricular e caracteriza a sua proposta como um “projecto” (não um “manual”) para apoiar o trabalho docente.

Também não podemos dizer que as duas propostas se distanciem muito quanto à orientação teórica geral subjacente: ambas supõem uma perspectiva construtivista e ecológica da aprendizagem, valorizando a autonomia do aluno e o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, o papel facilitador do professor na construção social do conhecimento, a diversificação dos ritmos e estratégias de aprendizagem, uma perspectiva inclusiva e desenvolvimentalista da escola e o estreitamento da relação entre a escola e a vida.

No entanto, o papel da teoria na concepção das propostas de trabalho em cada um dos manuais é substancialmente distinto. O DT tem um quadro teórico muito mais explícito e estruturado, apoiando-se num modelo de auto-regulação da aprendizagem que o autor procura operacionalizar: “Este trabalho tenta operacionalizar, numa proposta concreta de aplicação escolar, um modelo teórico de auto-regulação da aprendizagem” (livro do professor, p. 7). No caso do DVL, não existe um modelo que permita ao utilizador estabelecer uma relação tão estreita entre as tarefas propostas e o quadro conceptual apresentado.

Entre as implicações desta diferença no modo de conceber o manual, podemos salientar as seguintes:

1. O DT exige que o professor (eventualmente o aluno) compreenda e aceite o modelo teórico perfilhado pelo autor, o que significa que o uso deste manual supõe *maior sintonia teórica entre autor e utilizador*.
2. O DT requer também *maior fidelidade no uso* que dele fazem professor e alunos, exactamente pela operacionalização de um modelo que propõe como válido.
3. O enfoque do DT nas fases do ciclo auto-regulatório (planificação, execução e avaliação) supõe uma *experiência de aprendizagem mais estruturada*, nomeadamente pela sequência das tarefas, que não é arbitrária.
4. A existência de uma narrativa que reflecte o modelo subjacente ao DT e que se articula com as tarefas propostas aos alunos exige, ainda, uma *abordagem mais sistemática*, sem a qual se coloca em risco uma operacionalização consistente do modelo.

Pelas suas características, o DT representa uma proposta com um elevado grau de consistência teoria-prática, o que não é tão evidente no DVL, cujo quadro teórico é apresentado de modo mais genérico. No primeiro caso é visível uma relação de aplicação de um modelo à prática; no segundo, a prática enquadra-se numa visão do ensino e da aprendizagem mas a relação entre ambas é muito mais indirecta.

Importa questionar esta dimensão da relação teoria-prática por referência à *diversidade e complexidade dos processos educativos*. Embora se reconheça a necessidade do conhecimento teórico na concepção de propostas didácticas e se rejeite a ideia de que qualquer teoria serve, importa perguntar: *até que ponto pode a teoria determinar a prática sem colocar em risco a adequação dessa prática aos contextos educativos, a liberdade dos seus actores e a flexibilidade metodológica que qualquer área curricular, e em particular o EA, exige? Como articular a normatividade do conhecimento teórico com a natureza única, imprevisível e problemática das situações da prática?*

O DT assenta, até certo ponto, numa imagem “idealizada” do professor (alguém que quer e sabe aplicar um modelo teórico), do aluno (alguém que aprende melhor através da interiorização e aplicação desse modelo) e do processo de regulação da aprendizagem (um processo que é possível compreender e controlar). Podemos dizer que o manual supõe a universalidade e universalização de um modelo, e supõe ainda que a instrumentalização desse modelo pelos professores é possível e desejável, o que pode colidir com o papel da reflexividade profissional na compreensão e melhoria das práticas, ou até com a importância da negociação programática numa área que deve partir de interesses e necessidades localmente identificados. Quanto ao DVL, a inexistência de um modelo pode favorecer a adequação aos contextos, mas também pode induzir uma abordagem tecnicista do EA, apoiada no treino de competências, sem um suporte conceptual consistente. Nesta dimensão, os dois manuais encontram-se em pontos quase diametralmente opostos, o que tem implicações no papel dos seus utilizadores.

Natureza das tarefas propostas

A caracterização das tarefas dos manuais parte da aplicação da parte B do guião (v. Anexo 2) à totalidade das tarefas. Não só foi difícil negociar sentidos entre os elementos da equipa para os parâmetros definidos, como foi árdua a tarefa de classificar cada uma das tarefas propostas. Muitas dúvidas surgiram, mas as

conclusões aqui apresentadas são consensuais. Todos reconhecemos a necessidade de maior treino no uso dessa secção do guião, sobretudo dada a natureza inferencial da análise. Optámos por salientar as principais conclusões omitindo dados de natureza quantitativa que, não nos parecendo ter a precisão necessária, foram suficientes para avançar com uma análise global.

Os parâmetros do guião dividiam-se nas seguintes dimensões: *transparência/explicitação, integração de competências, adequação ao contexto e papéis dos alunos e do professor*. O quadro que se segue compara os dois manuais nestas dimensões.

DT	DVL	DIMENSÕES
√√√	√	1. Explicitação das competências/estratégias a desenvolver — livro do professor
√	√√√	2. Explicitação das competências/estratégias a desenvolver — livro do aluno
√	√√√	3. Transparência das tarefas perante o aluno: o quê, porquê/para quê, como
√√√	√√√	4. Mobilização de competências/estratégias transdisciplinares
√	√√	5. Mobilização de competências/estratégias (multi)disciplinares
√√√	√	6. Mobilização de saberes/experiências “não escolares” (sobretudo do quotidiano)
√?	√√?	7. Adequação ao contexto (autenticidade/utilidade; transferabilidade; progressão)
√√√	√√√	8. Papéis dos alunos: reflexão, experimentação, regulação, negociação
√√	√√√	9. Iniciativa/liberdade de escolha dos alunos (em função de prioridades e interesses)
√√√	√√√	10. Papel colaborativo do professor (negoceia, estimula, guia...)

Escala. √: Grau mínimo √√: Grau médio √√√: Grau elevado (de acordo com a ocorrência observada)

Transparência/explicitação

Embora ambos os manuais explicitem as competências e estratégias de aprendizagem a desenvolver, o DT fá-lo principalmente no livro do professor, o que torna a abordagem menos transparente para o aluno; pelo contrário, o DVL fá-lo sobretudo no livro do aluno, quer no índice quer na apresentação das tarefas. Considerando que o desenvolvimento da autonomia do aluno é facilitado pela compreensão do enfoque, finalidades e pressupostos das tarefas que realiza (em oposição a uma aprendizagem “cega”), podemos dizer que o DT exige que seja o professor a promover essa compreensão, ao passo que o DVL “dispensa” o professor e remete essa responsabilidade mais directamente para o aluno, ou pelo menos prevê mais claramente esta possibilidade. Assim, o DT supõe, no que diz respeito à transparência/explicitação da abordagem, um papel mais interventivo do professor e pode favorecer uma maior dependência do aluno para o entendimento do sentido das tarefas.

Integração de competências

Dos resultados do quadro apresentado ressalta uma diferença importante entre os dois manuais: o DT apresenta uma abordagem mais transversal, mais centrada em competências e estratégias gerais de âmbito transdisciplinar ou não-disciplinar; no DVL é mais frequente a relação entre as competências e estratégias desenvolvidas e o contexto escolar, e existe alguma integração de competências académicas em tarefas que mobilizam saberes disciplinares. Embora as competências e estratégias de âmbito transdisciplinar apresentem, à partida, um elevado grau de transferibilidade, também é verdade que a ausência de integração entre competências académicas e de aprendizagem pode reduzir o impacto da abordagem no desenvolvimento da autonomia dos alunos, se não houver, da parte dos professores das disciplinas, iniciativas que promovam a transferência. Assim, podemos dizer que o DT relega sobretudo para os outros professores, e para os próprios alunos, a responsabilidade de transferir as competências desenvolvidas no EA, ao passo que o DVL prevê já alguns espaços de integração que implicam movimentos do EA para as disciplinas e vice-versa. A integração de competências no EA não dispensa a coordenação entre os professores ou o papel do aluno na realização autónoma de transferências, mas pode facilitar ambos os aspectos.

Adequação ao contexto

No quadro incluímos pontos de interrogação nesta dimensão, por termos concluído que é difícil avaliá-la fora do contexto de utilização dos manuais, sem um contacto directo com a prática. De qualquer modo, o que até aqui ficou dito reforça a ideia de que o DVL será mais facilmente ajustável à diversidade dos contextos educativos, sobretudo pela maior proximidade às tarefas escolares dos alunos; naturalmente, e como já salientámos, também se corre o risco de adoptar uma abordagem demasiado tecnicista, assente em “receitas” para melhorar a aprendizagem que colidem com a complexidade do acto de aprender.

Papéis do aluno e do professor

Embora com abordagens diferentes, ambos os manuais integram tarefas que supõem a diversificação do papel dos alunos, a quem são oferecidas oportunidades de reflexão sobre o processo de aprendizagem, experimentação de estratégias (meta)cognitivas e sócio-afectivas, regulação (planificação, monitorização e avaliação)

da aprendizagem e negociação de perspectivas e decisões. O DT tem a vantagem de apresentar uma narrativa que pode cativar os alunos e motivar a reflexão sobre experiências pessoais de aprendizagem, associando o desenvolvimento da sua autonomia à actividade de interpretação textual; contudo, a existência dessa narrativa também condiciona o grau de escolha dos alunos na resolução das tarefas propostas nas fichas de trabalho, na medida em que muitas delas remetem para o texto ou desenham-se a partir dele, para além de estarem sequenciadas em função de um modelo teórico que limita as possibilidades de exploração — há vários “fios condutores” a seguir (o da história, o das tarefas, o das fases do ciclo auto-regulatório). Por seu lado, o DVL apresenta-se como uma proposta menos estruturada e portanto mais facilmente usada em função dos interesses e necessidades do utilizador, que escolherá as tarefas que considerar mais úteis. Ambos os manuais parecem rejeitar uma orientação essencialmente directiva ou não-directiva do ensino, supondo que o professor poderá guiar o aluno no processo de aprendizagem para a autonomia, mas deve acrescentar-se que, por alguns factores já apontados, o DVL apresenta um maior potencial para uma aprendizagem independente do professor.

Conclusões da análise dos manuais

A análise efectuada demonstra que é possível conceber abordagens significativamente distintas para a área de EA, com potencial para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Parece-nos de particular relevo a questão da *relação teoria-prática* na concepção destes materiais, a qual tem implicações no seu uso, conferindo ao professor e aos alunos *diferentes graus de liberdade e flexibilidade metodológica* nos contextos de actuação. Também nos parece essencial dar atenção às diferenças quanto à *explicitação de competências nas tarefas* e à *relação destas com o contexto escolar*, nomeadamente porque *diferentes possibilidades de consciencialização e integração de saberes* podem ter efeitos na *transferabilidade* das aprendizagens efectuadas. Finalmente, queremos reforçar a ideia de que qualquer manual traduz uma visão, mais ou menos explícita, do ensino e da aprendizagem, e que é fundamental *compreender a visão proposta* no sentido de evitar a sua reprodução acrítica.

Considerações finais

Com todas as limitações inerentes aos processos de amostragem e recolha de informação utilizados neste estudo, pensamos que ele nos permite *compreender* melhor a área de EA. Vimos que os professores e alunos inquiridos a valorizam, embora ela coloque grandes exigências ao nível das competências pedagógicas e da colaboração interdisciplinar nas escolas. O principal desafio parece residir na *autonomia profissional necessária à gestão colaborativa de processos de aprendizagem de natureza trans/interdisciplinar, no seio de uma cultura escolar fortemente individualista e disciplinarizada*.

A produção de manuais de EA não se dissocia deste desafio, constituindo uma resposta possível às dificuldades de gestão da liberdade curricular que o EA coloca. Contudo, levanta novos problemas, sobretudo pelos riscos de disciplinarização da área e de instrumentalização dos professores, nomeadamente se estes optarem pelo uso de um manual único, como já vai acontecendo nalgumas escolas. Apesar dos riscos, não podemos subestimar o papel destes materiais como instrumentos de auto-formação, desde que olhados de forma crítica e selectiva, e sem esquecer que as suas propostas constituem apenas um *suporte* à acção. Esta assentará sobretudo na *articulação entre a teoria prática de cada professor e os contextos profissionais em que actua*, e dependerá do modo como gere os dilemas e as incertezas associados à aprendizagem dos seus alunos nesses contextos.

Uma pedagogia para a autonomia requer, acima de tudo, *flexibilidade metodológica e sensibilidade aos contextos*, e neste sentido o EA representa um espaço privilegiado para o seu desenvolvimento. Contudo, ele só ganha sentido enquanto espaço de interface curricular, o que exige um esforço concertado de colaboração interpares que pode contribuir significativamente para a renovação das dinâmicas disciplinares. À medida que os professores forem descobrindo “novas formas de fazer” no âmbito do EA, poderão partilhá-las com os colegas e transferi-las para as suas próprias disciplinas, estreitando progressivamente o fosso actualmente existente entre estas e aquele. Tal como os alunos, também os professores poderão desenvolver competências transversais e modos de acção mais trans/interdisciplinares.

Em última análise... *quanto maior for o sucesso da área de EA, menos necessária ela será*. Nesta perspectiva, o actual investimento nesta área poderá representar também um investimento num futuro de maior qualidade para a educação escolar.

Referências bibliográficas

- ABRANTES, P. (2002). Introdução. Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. In P. Abrantes; C. Figueiredo & A. M. Veiga Simão, *Reorganização Curricular do Ensino Básico — Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- VIEIRA, F. (2001). Planificar e avaliar actividades centradas na competência de aprendizagem. *Cadernos 2*, Braga: U.M., pp. 97-101.
- VIEIRA, F.; PESSOA, J. F.; SILVA, A.; LIMA, C. & AMARO, J. (2003). Para a compreensão da área de Estudo Acompanhado. *Cadernos 3*, Braga: U.M., pp. 95-111.

Anexo 1 - Questionários de opinião sobre a Área de Estudo Acompanhado (Professores e Alunos)

ÁREA CURRICULAR NÃO DISCIPLINAR DE ESTUDO ACOMPANHADO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Este questionário tem como finalidade *recolher opiniões de professores que trabalham na área de Estudo Acompanhado* e enquadra-se num trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GT-PA, Universidade do Minho — Instituto de Educação e Psicologia). Este grupo integra docentes universitários e professores dos ensinos Básico e Secundário e procura estudar diversos aspectos do desenvolvimento da autonomia dos alunos em contexto escolar.

As respostas ao questionário são anónimas e os resultados da sua análise serão divulgados no 2º Encontro do GT-PA, a realizar na Universidade do Minho nos dias 5, 6 e 7 de Maio de 2003. A equipa que realiza este trabalho está também a recolher opiniões de alunos e a fazer a análise de alguns “manuais” de Estudo Acompanhado.

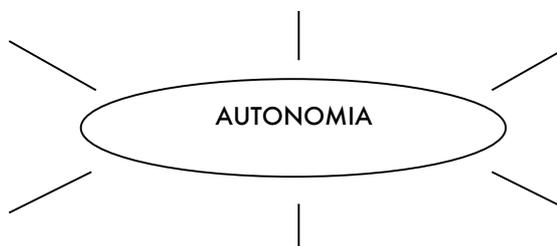
Agradecemos a sua colaboração.

A equipa: Flávia Vieira, José Pessoa, Alexandra Silva, Clara Lima e Júlia Amaro.

Por favor, preencha o quadro seguinte:

Escola: _____
Grupo disciplinar: _____ Tempo de serviço: _____
Experiência anterior de Estudo Acompanhado (nº anos): _____
Nível de aprendizagem da(s) turma(s) de Estudo Acompanhado que lecciona: _____
Recebeu alguma formação específica para o Estudo Acompanhado? SIM ___ NÃO ___

1. A área de Estudo Acompanhado visa desenvolver a autonomia dos alunos. Que ideias associa a “*autonomia*” neste contexto? (o nº de ideias é livre e pode acrescentar linhas ao esquema)



2. A designação “*Estudo Acompanhado*” parece-lhe adequada aos objectivos desta área curricular? Justifique. Sugeriria uma designação alternativa? Qual?

3. A área de Estudo Acompanhado define-se como sendo “curricular, não disciplinar”. O que significa para si a expressão “*não disciplinar*” relativamente a esta área curricular?

4. Considerando **a sua experiência na área de Estudo Acompanhado**, qual a sua opinião sobre seguintes afirmações?

C: Em geral, concordo D: Em geral, discordo? E: Tenho dúvidas/não tenho opinião definida

C	D	?	
Sobre a área de Estudo Acompanhado (EA)...			
			1. A criação da área de EA é uma solução de remediação face a insuficiências do sistema de ensino no desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos
			2. A criação da área de EA liberta os professores das disciplinas da necessidade de desenvolver a competência de aprendizagem dos alunos
			3. A criação da área de EA é uma medida essencial ao desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos
			4. A situação ideal seria desenvolver a competência de aprendizagem dos alunos no âmbito das diversas disciplinas e não numa área específica
			5. A área de EA é apenas necessária para alunos com dificuldades de aprendizagem
			6. A área de EA só resulta se houver coordenação com os professores das disciplinas
			7. Um dos principais problemas da área de EA é a falta de formação dos professores
			8. Um dos principais problemas da área de EA é a falta de motivação dos alunos
Sobre o Estudo Acompanhado (EA) e as disciplinas do currículo...			
			9. Nas minhas aulas de EA, procuro que os alunos desenvolvam competências úteis em diversas disciplinas
			10. Nas minhas aulas de EA, procuro que os alunos mobilizem conhecimentos das disciplinas
			11. Se conhecesse melhor o conteúdo das diversas disciplinas, poderia fazer um melhor trabalho nas aulas de EA
			12. Os meus alunos compreendem a relação entre o EA e as aprendizagens das disciplinas
Sobre a programação do Estudo Acompanhado (EA)...			
			13. Seria útil que houvesse um programa nacional mínimo para a área de EA
			14. Deve haver uma programação geral para a área de EA ao nível da escola
			15. Deve haver uma programação específica para a área de EA ao nível da turma
			16. As minhas aulas de EA têm em conta os interesses e necessidades dos alunos
			17. As minhas aulas de EA integram ideias e sugestões dos alunos
			18. Os professores da turma dão-me indicações e sugestões para as minhas aulas de EA
			19. Costumo trabalhar com outros professores de EA na programação das minhas aulas
			20. Prefiro programar as minhas aulas de EA com total autonomia
			21. Os "manuais" de EA são úteis na programação das minhas aulas
			22. Para programar as minhas aulas, gostaria/gosto de usar um único "manual" de EA
			23. Os alunos deviam ter um ou mais "manuais" de EA, para uso independente
Sobre o impacto do Estudo Acompanhado (EA)...			
			24. A experiência de EA tem-me ajudado a desenvolver novas competências de ensino
			25. Devido à experiência de EA, tenho experimentado novas abordagens na(s) disciplina(s) que lecciono
			26. As aulas de EA têm ajudado os meus alunos a aprender melhor nas disciplinas
			27. A área de EA tem contribuído para um maior diálogo entre os professores da turma
			28. O trabalho de EA tem permitido aos professores da turma conhecer melhor os alunos
			29. A avaliação realizada no EA tem sido útil ao Director de Turma
			30. A avaliação realizada no EA tem sido útil nas reuniões do Conselho de Turma para a avaliação global dos alunos

5. Liste **3 aspectos positivos da sua experiência** na área de Estudo Acompanhado:

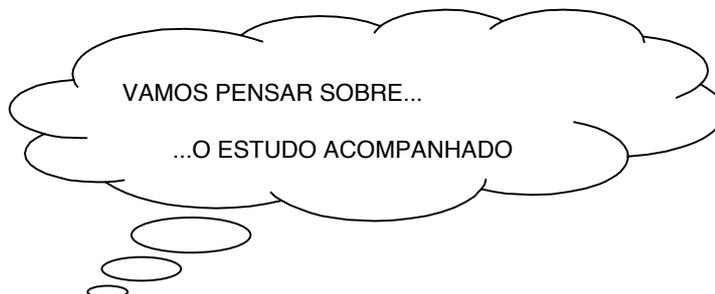
1. _____
2. _____
3. _____

6. Liste **3 aspectos problemáticos da sua experiência** na área de Estudo Acompanhado:

1. _____
2. _____
3. _____

7. Que **medidas, estratégias, soluções ...** sugere para uma melhoria da qualidade das práticas de Estudo Acompanhado nas escolas?

**ÁREA CURRICULAR NÃO DISCIPLINAR DE ESTUDO ACOMPANHADO
QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS**



Já percorreste algum caminho relativamente ao Estudo Acompanhado. Vamos reflectir sobre a importância desta área na tua aprendizagem. Concordas com as seguintes afirmações? (assinala a tua opinião com um X)

?: Não sei/Não tenho a certeza NC: Não concordo C: Concordo CM: Concordo muito

?	NC	C	CM	As aulas de Estudo Acompanhado ajudam-me a...
				1. gostar de andar na escola
				2. compreender a importância de aprender
				3. gostar de estudar
				4. confiar que sou capaz de melhorar a minha aprendizagem
				5. conhecer-me melhor como aluno (o meu ritmo de aprendizagem, o meu estilo de aprendizagem, os meus hábitos de estudo, etc.)
				6. compreender as minhas necessidades/dificuldades
				7. reflectir sobre as minhas capacidades (o que consigo fazer ou não, o que gostaria de melhorar)
				8. reflectir sobre os meus progressos nas diferentes áreas (concentração, trabalho de grupo, leitura, escrita, etc.)
				9. planear o meu tempo de estudo
				10. resolver dificuldades de aprendizagem
				11. falar sobre os meus problemas de aprendizagem
				12. organizar os cadernos diários de modo a facilitar o estudo
				13. aprender a trabalhar em grupo e partilhar ideias, experiências e dificuldades com os colegas
				14. aprender estratégias (de aprendizagem) úteis para várias disciplinas
				15. exprimir opiniões pessoais e dar sugestões sobre as aulas
				16. saber avaliar a minha aprendizagem

Se quiseres, podes acrescentar mais algum aspecto em que as aulas de Estudo Acompanhado te ajudem.

Tens alguma crítica ou sugestão a fazer para as aulas de Estudo Acompanhado?

Preenche o seguinte quadro:

Escola: _____ Ano de escolaridade: _____ Idade: _____

Gostas de andar na escola? Sim ___ Não ___

Costumas sentir dificuldades de aprendizagem?
Muitas ___ Algumas ___ Quase nenhuma ___ Nenhuma ___

Obrigado(a) pela tua colaboração!

Anexo 2 - Guião de análise de manuais de Estudo Acompanhado

**ÁREA CURRICULAR DE ESTUDO ACOMPANHADO
GUIÃO DE ANÁLISE DE MANUAIS**

A. CARACTERIZAÇÃO GLOBAL

1. Identificação (autor, data, título, editora, local de edição, nº de páginas, nível)

2. Estrutura/Organização global (anexar índice)

(Por exemplo: Existem manuais diferentes consoante o nível de ensino? O manual dirige-se ao aluno, ao professor, ou a ambos? Existe um “livro do professor”? Explicita-se o enquadramento teórico das propostas didácticas? São dadas sugestões gerais ou específicas para o uso das propostas? Existem indicações dirigidas aos alunos? O índice explicita as áreas a trabalhar? As secções têm designações claras? Existe um padrão de organização das tarefas de cada secção?...)

3. Quadro de referência/pressupostos/objectivos (explícitos no texto)

(por ex.: teorias subjacentes, conceitos-chave, justificação da abordagem, objectivos do manual, papel do professor, papel dos alunos, relação com os saberes disciplinares, coordenação com professores das disciplinas...)

4. Outras Anotações (aspectos importantes, não referidos anteriormente)

B. CARACTERIZAÇÃO DAS TAREFAS PROPOSTAS (fazer as cópias necessárias)

Assinalar com √ os aspectos presentes; assinalar com → aspectos previstos

Nº atribuído às TAREFAS																						
CAPÍTULO/PÁGINA do Manual...																					Total	
Aspectos a analisar																						
1. Transparência/Explicitação																						Tr/Ex
1.1 O quê: enfoque																						
1.2 Porquê/Para quê: pressupostos/finalidades																						
1.3 Como: modo de realização																						
2. Integração (comp. académica e de aprendizagem)																						Int
2.1 Âmbito multidisciplinar																						
2.2 Âmbito monodisciplinar																						
2.3 Âmbito não-disciplinar/transdisciplinar																						
3. Adequação ao contexto																						ACont
3.1 Autenticidade/utilidade																						
3.2 Transferibilidade																						
3.3 Progressão																						
4. Papéis do aluno																						PA lu
4.1 Reflexão																						Ref
4.1.1 Consciencialização do saber																						
4.1.2 Consciencialização do processo de aprendizagem																						
4.2 Experimentação																						Exp
4.2.1 Uso de estratégias de aprendizagem																						
4.2.2 Uso de recursos (pedagógicos/não pedagógicos)																						
4.3 Regulação																						Reg
4.3.1 Planificação da aprendizagem																						
4.3.2 Monitorização/Avaliação da aprendizagem																						
4.4 Negociação																						Neg
4.4.1 Colaboração com os pares																						
4.4.2 Iniciativas, escolhas, decisões																						
5. Papéis do professor																						PProf
5.1 + Directivo (Informa/Controla/Verifica)																						
5.2 + Colaborativo (Negoceia/Estimula/Guia)																						
5.3 + Não-directivo (Monitoriza/Aconselha)																						

Nota: Para o preenchimento da grelha, v. Notas Explicativas no final do Guião; a grelhas que se seguem (B1, B2 e B3) complementam a informação desta grelha e devem ser reproduzidas em folhas A4.

Nº	B1-Designações das tarefas analisadas (fazer as cópias necessárias)

Nº	B2-Enfoque das tarefas analisadas (fazer as cópias necessárias)

Nº	B3-Notas sobre as tarefas analisadas (fazer as cópias necessárias)

Notas Explicativas

Este Guião destina-se à análise de manuais/guias de apoio à área curricular não-disciplinar de Estudo Acompanhado, criada a par de outras medidas no âmbito do Projecto de Gestão Flexível do Currículo. A análise visa uma compreensão alargada das propostas de trabalho apresentadas pelos autores, assim como dos pressupostos e objectivos que as orientam. Em particular, pretende-se estudar o *potencial destes materiais no desenvolvimento da autonomia dos alunos*, tomando-se como referência alguns parâmetros de qualidade de uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 2001).

O Guião divide-se em 2 Secções:

Secção A: Caracterização global (descritiva, “próxima” do texto)

Identificação da obra analisada

Estrutura/Organização global

Quadro de referência, pressupostos e objectivos expressos pelos autores

Anotações (sobre outros aspectos de relevo)

Secção B: Caracterização das tarefas propostas (mais interpretativa)

Esta secção inclui um quadro de registo da presença de aspectos relevantes ao desenvolvimento da autonomia do aluno (cf. Vieira, 2001), complementado com três quadros descritivos relativos às designações das tarefas analisadas (B1), aos enfoques específicos dessas tarefas (B2) e a aspectos a salientar nessas tarefas (B3).

Segue-se uma breve explicitação dos aspectos incluídos no primeiro quadro da Secção B, sob a forma de perguntas. Na análise de cada tarefa, se a resposta é afirmativa, coloca-se √ na quadrícula respectiva; se se prevê a operacionalização futura do aspecto em causa, coloca-se → ; se a resposta é negativa ou há dúvidas na resposta, deixa-se a quadrícula em branco. No caso do ponto 3 (Adequação ao Contexto) assinalam-se 2 níveis de presença: 1 (presença mínima) e 2 (presença mais evidente).

1. Transparência/Explicitação	No material, o que se clarifica perante o aluno?
O quê: enfoque	Clarifica-se o enfoque (assunto) da tarefa?
Porquê e Para quê: pressupostos e finalidades	Clarifica-se o que “está por detrás” da tarefa?
Como: modo de realização	Clarifica-se a forma de executar a tarefa (instruções)?
2. Integração (comp. académica – comp. aprendizagem)	O aluno aprende a aprender...o quê?
Âmbito multidisciplinar	A tarefa mobiliza o saber de 2 ou mais disciplinas?
Âmbito monodisciplinar	A tarefa mobiliza o saber de 1 só disciplina?
Âmbito não-disciplinar/transdisciplinar	A tarefa não mobiliza saberes disciplinares particulares?
3. Adequação ao contexto	A tarefa parece adequada ao contexto?
Autenticidade/utilidade	Parece “realista” e útil à aprendizagem?
Transferibilidade	As competências podem ser usadas noutras situações?
Progressão	Há progressão relativamente a tarefas anteriores?
4. Papéis do aluno	Que papéis desempenha o aluno?
4.1 Reflexão	O aluno reflecte sobre o quê?
Consciencialização do saber	Reflecte sobre os saberes disciplinares (língua, matemática...)?
Consciencialização do processo de aprender	Reflecte sobre como aprende/como aprender melhor?
4.2 Experimentação	O aluno experimenta estratégias de aprendizagem?
Uso de estratégias de aprendizagem	Usa estratégias de aprendizagem (meta)cognit./sócio-afect.?
Uso de recursos (pedagógicos/não pedagógicos)	Usa recursos? (dicionários, enciclopédias, internet,...)
4.3 Regulação	O aluno regula experiências de aprendizagem?
Planificação da aprendizagem	Faz planos relativos a actividades futuras?
Monitorização/avaliação da aprendizagem	Monitoriza e/ou avalia as suas aprendizagens?
4.4 Negociação	O aluno intervém activamente no processo de aprendizagem?
Colaboração com os pares	Trabalha em pares ou grupos?
Iniciativas, escolhas, decisões	Toma iniciativas, faz escolhas, negocia/toma decisões?
5. Papéis do professor (*)	Que papéis desempenha o professor?
+ Directivo (Informa/Controla/Verifica)	Os alunos são bastante conduzidos pelo professor?
+ Colaborativo (Negocia/Estimula/Guia)	A tarefa depende da colaboração professor-alunos?
+ Não-directivo (Monitoriza/Aconselha)	Os alunos são os principais condutores da tarefa?

(*) Preencher apenas no caso de haver indicações sobre o papel do professor para cada tarefa; no caso de haver indicações gerais sobre a abordagem a seguir (por ex., na introdução ou “livro do professor”), fazer referência a esse aspecto no ponto 3 da secção A do Guião e deixar as quadrículas em branco)

Referência

Vieira, Flávia (2001). Planificar e avaliar actividades centradas na competência de aprendizagem. *Cadernos 2*. Braga: U.M., pp. 97-101.

Anexo 3 - Dados Relativos às Amostras (professores e alunos inquiridos)

A. AMOSTRA DE PROFESSORES INQUIRIDOS = 23 (NR = Não Responderam)

Distribuição: escolas

Escolas	f
Esc. Sec./3º Ciclo EB Baltar	9
Esc. Sec. Vila Verde	7
Esc. Sec. Paços de Ferreira	7
Total	23

Tempo de serviço (anos): entre 5 e 21

Anos	f
5-10	8
11-15	7
16-21	4
NR	4
Total	23

Experiência anterior de EA e níveis que lecciona

Anos	f
0	16
1	3
NR	4
Total	23

Níveis	f
7º	6
8º	6
9º	4
7º e 8º	1
7º e 9º	2
8º e 9º	1
NR	3
Total	23

Formação específica para o EA

SIM	4
NÃO	19
Total	23

B. AMOSTRA DE ALUNOS INQUIRIDOS = 713

Distribuição: escolas/anos de escolaridade

Escolas	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Esc. Sec./3º Ciclo EB Baltar	96	89	65	250
Esc. Sec. Vila Verde	71	61	24	156
Esc. Sec. Paços de Ferreira	118	101	88	307
Total	285	251	177	713

Distribuição: idades

Idades	f	%
11	5	0.7
12	117	16.4
13	233	32.7
14	180	25.2
15	102	14.3
16	46	6.5
17	12	1.7
18	5	0.7
19	1	0.1
NR	12	2.0
Total	713	100%

Anexo 4 - Resultados do Questionário aos Professores: Questão 4

TOTAL DE PROFESSORES DAS 3 ESCOLAS = 23

4. Considerando a sua experiência na área de Estudo Acompanhado, qual a sua opinião sobre seguintes afirmações?C: Em geral, concordo D: Em geral, discordo ?:Tenho dúvidas/não tenho opinião definida
(NR: Não responderam)

NR	C	D	?	<i>Sobre a área de Estudo Acompanhado (EA)...</i>
--	18	1	4	1. A criação da área de EA é uma solução de remediação face a insuficiências do sistema de ensino no desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos
--	1	21	1	2. A criação da área de EA liberta os professores das disciplinas da necessidade de desenvolver a competência de aprendizagem dos alunos
1	7	6	9	3. A criação da área de EA é uma medida essencial ao desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos
1	19	0	2	4. A situação ideal seria desenvolver a competência de aprendizagem dos alunos no âmbito das diversas disciplinas e não numa área específica
--	2	20	1	5. A área de EA é apenas necessária para alunos com dificuldades de aprendizagem
--	20	1	2	6. A área de EA só resulta se houver coordenação com os professores das disciplinas
--	15	2	6	7. Um dos principais problemas da área de EA é a falta de formação dos professores
--	16	2	5	8. Um dos principais problemas da área de EA é a falta de motivação dos alunos

NR	C	D	?	<i>Sobre o Estudo Acompanhado (EA) e as disciplinas do currículo...</i>
--	23	0	0	9. Nas minhas aulas de EA, procuro que os alunos desenvolvam competências úteis em diversas disciplinas
2	15	4	2	10. Nas minhas aulas de EA, procuro que os alunos mobilizem conhecimentos das disciplinas
1	16	3	3	11. Se conhecesse melhor o conteúdo das diversas disciplinas, poderia fazer um melhor trabalho nas aulas de EA
1	4	6	12	12. Os meus alunos compreendem a relação entre o EA e as aprendizagens das disciplinas

NR	C	D	?	<i>Sobre a programação do Estudo Acompanhado (EA)...</i>
1	10	7	5	13. Seria útil que houvesse um programa nacional mínimo para a área de EA
2	13	3	5	14. Deve haver uma programação geral para a área de EA ao nível da escola
1	18	1	3	15. Deve haver uma programação específica para a área de EA ao nível da turma
--	19	0	4	16. As minhas aulas de EA têm em conta os interesses e necessidades dos alunos
--	19	2	2	17. As minhas aulas de EA integram ideias e sugestões dos alunos
--	11	11	1	18. Os professores da turma dão-me indicações e sugestões para as minhas aulas de EA
1	8	13	1	19. Costumo trabalhar com outros professores de EA na programação das minhas aulas
2	3	15	3	20. Prefiro programar as minhas aulas de EA com total autonomia
--	16	4	3	21. Os "manuais" de EA são úteis na programação das minhas aulas
--	4	16	3	22. Para programar as minhas aulas, gostaria/gosto de usar um único "manual" de EA
1	8	10	4	23. Os alunos deviam ter um ou mais "manuais" de EA, para uso independente

NR	C	D	?	<i>Sobre o impacto do Estudo Acompanhado (EA)...</i>
1	15	2	5	24. A experiência de EA tem-me ajudado a desenvolver novas competências de ensino
--	12	6	5	25. Devido à experiência de EA, tenho experimentado novas abordagens na(s) disciplina(s) que lecciono
2	7	3	11	26. As aulas de EA têm ajudado os meus alunos a aprender melhor nas disciplinas
--	7	11	5	27. A área de EA tem contribuído para um maior diálogo entre os professores da turma
--	11	5	7	28. O trabalho de EA tem permitido aos professores da turma conhecer melhor os alunos
2	9	3	9	29. A avaliação realizada no EA tem sido útil ao Director de Turma
2	9	5	7	30. A avaliação realizada no EA tem sido útil nas reuniões do Conselho de Turma para a avaliação global dos alunos

Anexo 5 - Resultados do Questionário aos Alunos

TOTAL DE ALUNOS DAS 3 ESCOLAS: 713 (7º ANO=285/8º ANO=251/9º ANO=177)

1. QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS (%)

NR	?	NC	C	CM	As aulas de Estudo Acompanhado ajudam-me a...
0.1	14.4	26.1	48.4	10.9	1. gostar de andar na escola
0.3	7.9	9.3	53.0	29.6	2. compreender a importância de aprender
0.6	11.5	20.3	52.5	15.1	3. gostar de estudar
1.0	6.0	7.3	48.1	37.6	4. confiar que sou capaz de melhorar a minha aprendizagem
--	11.9	13.2	50.1	24.8	5. conhecer-me melhor como aluno (o meu ritmo de aprendizagem, o meu estilo de aprendizagem, os meus hábitos de estudo, etc.)
1.1	6.9	11.6	55.1	25.2	6. compreender as minhas necessidades/dificuldades
0.3	10.1	7.9	58.8	23.0	7. reflectir sobre as minhas capacidades (o que consigo fazer ou não, o que gostaria de melhorar)
0.8	9.4	10.2	56.2	23.3	8. reflectir sobre os meus progressos nas diferentes áreas (concentração, trabalho de grupo, leitura, escrita, etc.)
0.6	5.9	16.1	49.6	27.8	9. planear o meu tempo de estudo
0.6	6.2	11.6	57.6	24.0	10. resolver dificuldades de aprendizagem
1.1	12.1	17.7	50.9	18.2	11. falar sobre os meus problemas de aprendizagem
1.7	7.4	18.4	40.3	32.3	12. organizar os cadernos diários de modo a facilitar o estudo
0.4	3.9	9.1	47.7	38.8	13. aprender a trabalhar em grupo e partilhar ideias, experiências e dificuldades com os colegas
0.6	7.7	9.3	57.1	25.4	14. aprender estratégias (de aprendizagem) úteis para várias disciplinas
0.3	11.4	15.0	55.5	17.8	15. exprimir opiniões pessoais e dar sugestões sobre as aulas
--	12.6	10.5	53.2	23.7	16. saber avaliar a minha aprendizagem

? – Não sei / Não tenho a certeza/NC – Não concordo/C – Concordo/CM – Concordo muito/NR – Não responderam

2. QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS CONCORDO + CONCORDO MUITO (%) (ORDEM DECRESCENTE)

C+CM	C	CM	As aulas de Estudo Acompanhado ajudam-me a...
86.5	47.7	38.8	13. aprender a trabalhar em grupo e partilhar ideias, experiências e dificuldades com os colegas
85.7	48.1	37.6	4. confiar que sou capaz de melhorar a minha aprendizagem
82.6	53.0	29.6	2. compreender a importância de aprender
82.5	57.1	25.4	14. aprender estratégias (de aprendizagem) úteis para várias disciplinas
81.8	58.8	23.0	7. reflectir sobre as minhas capacidades (o que consigo fazer ou não, o que gostaria de melhorar)
81.6	57.6	24.0	10. resolver dificuldades de aprendizagem
80.3	55.1	25.2	6. compreender as minhas necessidades /dificuldades
79.5	56.2	23.3	8. reflectir sobre os meus progressos nas diferentes áreas (concentração, trabalho de grupo, leitura, escrita, etc.)
77.4	49.6	27.8	9. planear o meu tempo de estudo
76.9	53.2	23.7	16. saber avaliar a minha aprendizagem
74.9	50.1	24.8	5. conhecer-me melhor como aluno (o meu ritmo de aprendizagem, o meu estilo de aprendizagem, os meus hábitos de estudo, etc.)
73.3	55.5	17.8	15. exprimir opiniões pessoais e dar sugestões sobre as aulas
72.6	40.3	32.3	12. organizar os cadernos diários de modo a facilitar o estudo
68.1	50.9	18.2	11. falar sobre os meus problemas de aprendizagem
67.6	52.5	15.1	3. gostar de estudar
59.3	48.4	10.9	1. gostar de andar na escola

3. QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS CONCORDO/CONCORDO MUITO POR ANO DE ESCOLARIDADE (%)

As aulas de Estudo Acompanhado ajudam-me a...	CONCORDO				CONCORDO MUITO			
	7º %	8º %	9º %	n 100%	7º %	8º %	9º %	n 100%
1. gostar de andar na escola	35.9	40.0	24.1	345	57.7	23.1	19.2	78
2. compreender a importância de aprender	33.6	39.7	26.7	378	42.7	34.6	22.7	211
3. gostar de estudar	32.6	41.2	26.2	374	42.6	31.5	25.9	108
4. confiar que sou capaz de melhorar a minha aprendizagem	32.7	37.6	29.7	343	44.4	36.9	18.7	268
5. conhecer-me melhor como aluno (o meu ritmo de aprendizagem, o meu estilo de aprendizagem, os meus hábitos de estudo, etc.)	37.0	39.2	23.8	357	41.2	30.5	28.2	177
6. compreender as minhas necessidades/dificuldades	31.8	38.2	30.0	393	52.2	32.2	15.6	180
7. reflectir sobre as minhas capacidades (o que consigo fazer ou não, o que gostaria de melhorar)	34.4	37.7	27.9	419	50.6	34.1	15.2	164
8. reflectir sobre os meus progressos nas diferentes áreas (concentração, trabalho de grupo, leitura, escrita, etc.)	34.9	38.9	26.2	401	41.6	34.9	23.5	166
9. planear o meu tempo de estudo	35.0	40.4	24.6	354	37.9	33.3	28.8	198
10. resolver dificuldades de aprendizagem	35.3	41.1	24.6	411	48.5	31.6	19.9	171
11. falar sobre os meus problemas de aprendizagem	38.6	37.7	23.7	363	45.4	39.2	15.4	130
12. organizar os cadernos diários de modo a facilitar o estudo	33.1	39.0	27.9	287	48.3	39.1	12.6	230
13. aprender a trabalhar em grupo e partilhar ideias, experiências e dificuldades com os colegas	36.2	37.9	25.9	340	39.4	35.4	25.3	277
14. aprender estratégias (de aprendizagem) úteis para várias disciplinas	37.1	37.3	25.6	407	38.1	37.6	24.3	181
15. exprimir opiniões pessoais e dar sugestões sobre as aulas	35.4	39.1	25.5	396	45.7	33.9	20.5	127
16. saber avaliar a minha aprendizagem	31.1	41.2	27.7	379	47.9	34.3	17.8	169

NOTA: Os valores percentuais foram calculados relativamente ao total de alunos que respondeu “Concordo” e “Concordo Muito” em cada item do questionário. Ex. item 1: dos 345 alunos que responderam “Concordo”, 35.9% pertencem ao 7º ano, 40.0% ao 8º e 24.1% ao 9º.