

A Nossa  
Universidade

Colégio dos Jesuítas  
Rua dos Ferreiros - 9000-082, Funchal

Tel: +351 291 209400  
Fax: +351 291 209410  
Email: gabinetedareitoria@uma.pt

DM

Olhares Sobre o Estudo dos Alunos:  
Trabalho exploratório no Ensino Secundário  
António Manuel Cerdeira Madaleno



Olhares Sobre o Estudo dos Alunos:  
Trabalho exploratório no Ensino Secundário  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

António Manuel Cerdeira Madaleno  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

  
UNIVERSIDADE da MADEIRA  
*A Nossa Universidade*  
www.uma.pt

Abril | 2011

**DIMENSÕES:** 45 X 29,7 cm

**PAPEL:** COUCHÊ MATE 350 GRAMAS

**IMPRESSÃO:** 4 CORES (CMYK)

**ACABAMENTO:** LAMINAÇÃO MATE

**NOTA\***

Caso a lombada tenha um tamanho inferior a 2 cm de largura, o logótipo institucional da Uma terá de rodar 90°, para que não perca a sua legibilidade/identidade.

Caso a lombada tenha menos de 1,5 cm até 0,7 cm de largura o layout da mesma passa a ser aquele que consta no lado direito da folha.



UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
Centro de Competência de Artes e Humanidades  
Mestrado em Psicologia da Educação  
Unidade Curricular: Investigação e Dissertação

OLHARES SOBRE O ESTUDO DOS ALUNOS:  
TRABALHO EXPLORATÓRIO NO ENSINO SECUNDÁRIO

António Manuel Cerdeira Madaleno

---

Dissertação de Mestrado orientada pela  
Professora Doutora Maria João Gouveia Pereira Beja

2011

## AGRADECIMENTOS

Ao terminar o caminho que este trabalho significou, quero agradecer a todas as pessoas que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram e contribuíram para a presente dissertação de mestrado.

À Professora Doutora Maria João Gouveia Pereira Beja, orientadora desta dissertação, agradeço intensamente. Ela é a pessoa que mais contribuiu para a realização deste trabalho. Agradeço-lhe, nomeadamente, a capacidade de compreender e aceitar as minhas idiossincrasias e os meus ritmos de trabalho.

Ao Professor Doutor Pedro Rosário, professor da Universidade do Minho e investigador responsável pelo Grupo Universitário de Investigação em Auto-Regulação (GUIA), expresso os maiores agradecimentos. Para fins da presente dissertação, o Professor Pedro Rosário autorizou a utilização do *Inventário de Processos de Estudo - Secundário* (IPE-S) (Anexos 18 e 19) e do *Questionário Procrastinação no Estudo* (QPE) (Anexos 18 e 19). Por outro lado, através do site do projecto GUIA, <http://www.guia-psiedu.com>, consegui ter acesso a materiais e bibliografia que dificilmente estariam ao meu dispor e alcance.

Agradeço aos alunos participantes, professores e encarregados de educação. Sem a sua colaboração, é certo, esta dissertação não teria o substrato empírico que conseguiu.

Ao Secretário Regional de Educação e Cultura, Dr. Francisco Fernandes, estou grato por me autorizar a realização da dissertação (Anexos 14 e 15).

À Professora Doutora Margarida Pocinho agradeço a abertura de uma espécie de primeiro horizonte de sentido. As perspectivas científicas, ainda que diferentes, nem sempre são exclusivas e inconciliáveis.

À Escola Básica e Secundária Dona Lucinda Andrade, em São Vicente, na pessoa de todos os seus órgãos e professores, expresso o meu agradecimento, pela disponibilidade manifestada e pelo acolhimento e incentivo que sempre recebi.

À professora e colega Andreia Almeida agradeço a sua pronta e relevante ajuda na difícil tradução de algumas palavras ou expressões inglesas.

À Cristina e ao Daniel, minha esposa e meu filho, manifesto o meu mais profundo e sentido agradecimento. É a eles que dedico este trabalho.

**Resumo:** Esta dissertação assume a modalidade de investigação e trabalho exploratório do tema estudo dos alunos. A investigação envolve um levantamento de dados, descrição de fenómenos complexos, compreensão de indicadores. Investigamos as opiniões, percepções, concepções, estratégias e práticas de estudo de 39 alunos do ensino secundário. As opiniões dos alunos são analisadas e comparadas com as dos seus professores e encarregados de educação. A motivação é saber como é que um professor do ensino secundário pode ajudar os alunos a estudar. O objectivo geral consiste em perspectivar o estudo em três turmas de alunos. O levantamento dos dados resultou da aplicação de três instrumentos, *Questionário sobre os Hábitos de Estudo* (QHE) (Madaleno & Beja, 2010), *Inventário de Processos de Estudo – Secundário* (IPE-S) (Rosário et al, 2008a; Paiva, 2007), *Questionário Procrastinação no Estudo* (QPE) (Rosário et al, 2008b; Costa, 2008). Quanto às conclusões ou resultados principais, alunos e professores *concordam* como as seguintes afirmações: os discentes tendem a estudar quando é urgente e importante; o estudo é importante; aqueles que estudam melhoram as competências; é benéfico aprender usando materiais semelhantes aos dos testes; algumas actividades de estudo são agradáveis; estudar nem sempre é desmotivante; resolver testes beneficia a aprendizagem; os professores devem falar com os alunos acerca dos TPCs. Alunos e professores *discordaram* quanto ao tempo que os discentes ocupam semanalmente a estudar, se as actividades de estudo duram meia hora, se há semanas em que os discentes não estudam, se os alunos seguem uma planificação, se estudam sozinhos, que só lêem os manuais e livros depois de assistirem às aulas, no eventual benefício das sessões de estudo breves ou prolongadas.

**Palavras-chave:** estudo dos alunos; opiniões; sessões (de estudo); processos de estudo; procrastinação no estudo.

**Abstract:** This essay takes the form of research and exploratory work theme study of the students. The research involves a data collection, description of complex phenomena, understanding of indicators. We investigate the opinions, perceptions, ideas, strategies and practices of 39 study of secondary school students. The opinions of the students are examined and compared with those of their teachers and parents. The motivation is how a secondary school teacher can help students to study. The general objective is to look to the study on three. The general objective is to look to the study on three classes of students. The survey of data resulted from the application of three instruments, *Questionnaire on Study Habits* (QHE) (Madaleno & Beja, 2010), *Process Inventory Study – Secondary* (IPE-S) (Rosário et al., 2008a; Paiva, 2007), the *Questionnaire Study on Procrastination* (QPE) (Rosário et al., 2008b; Costa, 2008). As to the findings or main results, students and teachers *agree* to the following statements: learners tend to study when it is urgent and important; the study is important; those who study improve skills; It is beneficial to learn using materials similar to those of the tests; some of the activities of study are nice; study is not always demoralizing; solve tests learning benefits; teachers must talk with students about homeworks. Students and teachers *disagreed* as to the time that students take weekly to study, if the activities of study lasts half an hour, if there are weeks where students do not study, if students are planning, if studying alone; that only read the manuals and books after you attend classes; the possible benefit of study sessions brief or prolonged.

**Key words:** study of students; opinions; sessions (of study); processes of study; procrastination in the study.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	9
Capítulo 1. Olhares Sobre o Estudo dos Alunos – Enquadramento.....	11
1. Enquadramento da temática do estudo dos alunos.....	11
1.1. Organização do estudo.....	11
1.2. Opiniões e ilusões sobre o estudo.....	13
1.3. Tipo e duração das sessões de estudo.....	17
1.4. Materiais de estudo vs testes ou exames.....	18
1.5. Trabalhos para casa (TPCs).....	22
1.6. Processos de estudo.....	24
1.7. Procrastinação no estudo.....	27
PARTE II.....	29
Capítulo 2. Objectivos e Metodologia do Trabalho Exploratório.....	31
2.1. Introdução.....	31
2.2. Objectivos.....	31
2.3. Metodologia.....	34
2.4. Amostra.....	38
2.5. Instrumentos.....	45
2.5.1. <i>Questionário sobre os Hábitos de Estudo (QHE)</i> .....	45
2.5.2. <i>Inventário de Processos de Estudo - Secundário (IPE-S)</i> .....	46
2.5.3. <i>Questionário Procrastinação no Estudo (QPE)</i> .....	47
2.6. Procedimentos de recolha de dados.....	48
Capítulo 3. Análise dos Dados Recolhidos.....	51
3.1. Análise dos dados recolhidos: Estudo dos alunos.....	51
3.1.1. Organização do estudo.....	52
3.1.2. Opiniões e ilusões sobre o estudo.....	56
3.1.3. Tipo e duração das sessões de estudo.....	60
3.1.4. Materiais de estudo vs testes ou exames.....	61
3.1.5. Trabalhos para casa (TPCs).....	61
3.1.6. Aspectos que mais influenciam o estudo e a aprendizagem.....	65
3.1.7. Processos de estudo.....	67
3.1.8. Procrastinação no estudo.....	70
Capítulo 4. Discussão, conclusões e implicações.....	73
4.1. Conclusões e implicações.....	73
4.2. Limitações.....	85
4.3. Sugestões para futuros trabalhos.....	86
CONCLUSÃO.....	87
Referências Bibliográficas.....	90

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: <i>Questionário sobre os Hábitos de Estudo</i> – Versão alunos.....	99
Anexo 2: <i>Questionário sobre os Hábitos de Estudo</i> – Versão professores .....	104
Anexo 3: <i>Questionário sobre os Hábitos de Estudo</i> – Versão pais.....	109
Anexo 4: <i>Inventário de Processos de Estudo – Secundário (IPE-S)</i> .....	114
Anexo 5: <i>Questionário Procrastinação no Estudo (QPe)</i> .....	116
Anexo 6: Descrição da amostra e dos seus subgrupos (alunos, professores, pais), segundo as variáveis género e estado civil.....	118
Anexo 7: Distribuição dos encarregados de educação segundo as habilitações literárias.....	119
Anexo 8: Organização do estudo segundo o grupo ou subgrupos (alunos, professores, encarregados de educação) e segundos os três níveis de resposta.....	120
Anexo 9: Opinião geral sobre o estudo, segundo o grupo/subgrupo Alunos, Professores e Pais ou Encarregados de Educação.....	121
Anexo 10: Opinião geral sobre os trabalhos para casa segundo o grupo ou subgrupo, Alunos, Professores, Pais ou Encarregados de Educação.....	122
Anexo 11: Aspectos que mais influenciam o sucesso do estudo e da aprendizagem.....	123
Anexo 12: Teste de ajustamento à distribuição normal das escalas do IPE-S por turma, teste <i>Shapiro-Wilk</i> .....	124
Anexo 13: Teste de ajustamento à distribuição normal das escalas do QPE por turma, teste <i>Shapiro-Wilk</i> .....	125
Anexo14: Pedido de autorização do estudo (dissertação) .....	126
Anexo15 : Autorização do Secretário Regional de Educação e Cultura.....	128
Anexo16: Carta de apresentação da investigação (dissertação) e pedido de colaboração aos Pais ou Encarregados de Educação.....	131
Anexo17: Consentimento Informado.....	133
Anexo18 : Pedido de autorização de utilização do <i>Inventário de Processos de Estudo – Secundário (IPE-S)</i> e do <i>Questionário Procrastinação no Estudo (QPE)</i> .....	135
Anexo 19: Autorização para utilizar o <i>Inventário de Processos de Estudo - Secundário (IPE-S)</i> e o <i>Questionário Procrastinação no Estudo (QPE)</i> .....	137

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Descrição da amostra dos alunos segundo a variável género.....	40
Quadro 2: Distribuição dos alunos consoante têm irmãos e se os irmãos estudam... 40	40
Quadro 3: Distribuição dos alunos segundo o agrupamento que frequentam.....	41
Quadro 4: Descrição da amostra de professores segundo as variáveis género e estado civil.....	42
Quadro 5: Distribuição dos professores segundo a sua área de formação de base, seguindo uma ordem alfabética de apresentação.....	42
Quadro 6: Medidas descritivas do tempo geral de serviço docente dos professores e do tempo de serviço na escola actual.....	43
Quadro 7: Distribuição dos professores segundo a situação profissional.....	43
Quadro 8: Distribuição dos professores conforme a formação pedagógica frequentada nos últimos dois anos.....	44
Quadro 9: Coeficientes <i>Alphas Cronbach</i> obtidos nas escalas e subescalas do IPE-S.....	46
Quadro 10: Coeficientes <i>Alphas Cronbach</i> obtidos nas escalas e subescalas utilizadas do QPE.....	47
Quadro 11: Organização do estudo dos alunos considerando alunos e professores, o género e ano de escolaridade dos alunos, e as respostas dadas de nível “Sim”.....	53
Quadro 12: Organização do estudo dos alunos segundo a turma de alunos e as respostas de nível “Sim”.....	56
Quadro 13: Opinião geral sobre o estudo considerando alunos e professores, o género e ano de escolaridade dos alunos, e as respostas dadas de nível “Sim”.....	57
Quadro 14: Opinião geral sobre o estudo segundo a turma de alunos e as respostas de nível “Sim”.....	59
Quadro 15: Opinião geral sobre os trabalhos considerando alunos e professores, o género e ano de escolaridade dos alunos, e as respostas dadas de nível “Sim”.....	63
Quadro 16: Opinião geral sobre os trabalhos para casa segundo a turma de alunos e as respostas de nível “Sim”.....	64
Quadro 17: Resultados do teste <i>Shapiro-Wilk</i> considerando as dimensões do IPE-S e o ano de escolaridade dos alunos.....	68
Quadro 18: Teste <i>t-Student</i> das dimensões ou escalas do IPE-S por ano de escolaridade dos alunos.....	69
Quadro 19: Teste <i>ANOVA</i> das dimensões ou escalas do IPE-S por turma de alunos.....	70
Quadro 20: Resultados do teste <i>Shapiro-Wilk</i> considerando as dimensões ou escalas do QPE e ano de escolaridade dos alunos.....	71
Quadro 21: Resultados do teste <i>t-Student</i> considerando as dimensões ou escalas do QPE e o ano de escolaridade dos alunos.....	71
Quadro 22: Resultados do teste <i>ANOVA</i> considerando as dimensões ou escalas do QPE e a turma dos alunos.....	72

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Organização do estudo dos alunos segundo a turma de alunos e as respostas de nível “Sim”.....	55
Gráfico 2: Opinião geral sobre o estudo segundo os alunos e o seu subgrupo ou turma, considerando respostas de nível “Sim”.....	58
Gráfico 3: Opinião geral sobre os trabalhos para casa segundo a turma de alunos e as respostas de nível “Sim”.....	64
Gráfico 4: Aspectos que mais influenciam o sucesso do estudo e da aprendizagem, segundo alunos e professores.....	68

# INTRODUÇÃO

No contexto da frequência do Curso de Mestrado em Psicologia da Educação, ministrado pelo Centro de Competências de Artes e Humanidades, da Universidade da Madeira, propus-me elaborar a dissertação que agora apresento, “*Olhares Sobre o Estudo dos Alunos: Trabalho Exploratório no Ensino Secundário*”.

O autor da dissertação é licenciado em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e professor do ensino secundário desde o ano 1996/1997. Actualmente, lecciona e é professor da Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade, em São Vicente. Ora, este estabelecimento de ensino é uma escola pertence à rede pública da Região Autónoma da Madeira. Antes da actual escola, onde lecciona há cinco anos, o autor da dissertação foi docente em dez escolas secundárias diferentes. Para além das funções lectivas, é Delegado de Disciplina e Coordenador de Departamento.

Desde há vários anos que o autor da dissertação, como professor, tem sentido a necessidade e motivação de ajudar os seus alunos a estudar. No ano lectivo de 1998/1999, por exemplo, o autor foi docente numa escola onde as aulas dos alunos do 10º ano, durante uma semana, eram exclusivamente ocupadas por actividades orientadas para a melhoria do estudo dos alunos. Sob o lema “A estudar também se aprende”, em vez de um mero “receituário” de práticas recomendadas, pretendia-se, sobretudo, promover e desenvolver as competências e meta competências dos alunos do 10º ano, (e.g, aprendizagens, estratégias, práticas).

Pode-se perguntar o que exigir da prática profissional de um docente do ensino secundário no sentido de melhorar o estudo dos seus alunos? De forma cientificamente segura, fundamentada, que hábitos de estudo podem os professores recomendar como “bons”?

À luz da actual temática científica do estudo dos alunos, considero que alguns hábitos de estudo, porventura enraizados, nem sempre possuem fundamento científico, nem sempre são tão “bons” como se supunha ou acreditava.

Durante o percurso desta dissertação, encontrei um artigo que veio a contribuir bastante na orientação da investigação e dissertação (i.e., *Esqueça tudo o que sabe sobre bons hábitos de estudo*, 2010). Apesar do título possui algum exagero jornalístico (i, e., *Jornal i*, 11 de Setembro de 2010) e o jornal não poder ser considerado como “científico”, o artigo permitiu-me descobrir uma série de importantes psicólogos e

investigações no âmbito desta (enorme e complexa) área científica do estudo dos alunos.

Face às condições da vida actual, o estudo e a aprendizagem escolares têm maiores exigências e expectativas (alunos, professores, pais, escola, sociedade).

Neste âmbito, faz todo o sentido indagar e evidenciar as provas científicas (e.g., rigorosas, seguras) para preferimos ou não certas estratégias e práticas de estudo a outras, certos hábitos a outros.

Relativamente à questão “Como estudar?”

*“Os [actuais] cientistas cognitivos não negam que o empinanço pode levar à obtenção de melhor nota num determinado exame. Mas encher um cérebro à pressa é como fazer depressa uma mala barata, como a maioria dos estudantes rapidamente aprende – aguenta a nova carga durante algum tempo mas depois acaba por cair tudo. ‘Não que muitos estudantes não consigam lembrar-se da matéria quando passam para uma aula mais avançada’, dizem Henry L. Roediger III, psicólogo na universidade E. Washington de St. Louis. ‘É como se nunca tivesse visto aquilo’.” (Esqueça tudo o que sabe sobre bons hábitos de estudo, 2010, para.11).*

Ou seja, quando os alunos estudam demasiado à pressa, efectuam o chamado “empinanço” das matérias, enchem o cérebro, alguns psicólogos (e.g., Cepeda, Coburn, Rohrer, Mozer, Wixted & Pashler, 2009; Kornell, Castel, Eich & Bjork, 2010; *ver ainda* Roediger & Karpik, 2006) entendem que costuma acontecer frequentemente o mesmo que se espera que aconteça quando possuímos uma mala barata e de reduzida qualidade e resistência, ou seja, pode aguentar momentaneamente uma nova carga mas depois quase tudo cai, desaba, desaparece.

Kornell e colaboradores (Kornell et al., 2010) realizaram experiências e consideraram ter provado que, na maioria dos casos situações, é preferível distribuir (*spacing*) as matérias de estudo por diferentes sessões em vez estudar enormes quantidades de matérias numa única e prolongada sessão de estudo.

Um pouco no mesmo sentido, Cepeda e colaboradores (Cepeda et al., 2009) entendem ter demonstrado que a aprendizagem depende bastante da sua distribuição daquilo que se estuda ou aprende.

Roediger e Karpik (2006) provam, especificamente, que a resolução mais frequente de testes (*testing*) favorece a memória, sobretudo a longo prazo, e tem ainda grandes vantagens no domínio do estudo e da aprendizagem efectuada pelos aprendizes. Por sua vez, provou-se que os desempenhos e resultados futuros dos indivíduos melhoram após a resolução prévia de testes.

Contrariamente àquilo muitos supomos, determinadas investigações apontam no sentido de ser, relativa e comparativamente, benéfico e positivo estudar numa mesma

sessão vários tópicos, temas, matérias, em vez de estudar unicamente único tópico ou assunto, disciplina (e.g., Bjork & Linn, 2006; Kornell & Bjork, 2008a; Koriat & Bjork, 2005, 2006b).

*“Variar o tipo de matéria que se estuda numa única sessão parece deixar uma impressão mais profunda no cérebro que a concentração num único tema de cada vez. Os músicos sabem isto há muitos anos, e os seus ensaios incluem com frequência uma mistura de escalas, peças musicais e trabalho rítmico. Muitos atletas adoptam esta linha de pensamento e combinam em geral no seu treino exercícios de força, velocidade e técnica.” (Esqueça tudo o que sabe sobre bons hábitos de estudo, 2010, para. 7).*

Por oposição àquilo que muitos supõem, algumas investigações científicas provam que são as sessões de estudo relativamente variadas que originam efeitos mais benéficos e duradouros na aprendizagem.

Neste contexto, revela-se fundamental educar a experiência subjectiva dos indivíduos (e.g., aprendizes, alunos), no sentido de estes conseguirem estudar e aprender melhor (e.g., Koriat & Bjork, 2005, 2006a, 2006b).

Se um indivíduo proceder estudando de forma mais variada e diversificada, optimiza os seus processos e competências de aprendizagem, tornando-se um aprendiz mais capaz e autónomo.

Por exemplo, recomenda-se que o aluno decida por si mesmo aquilo que é importante estudar. Ao organizar e reorganizar os materiais, o estudante desenvolve (interiormente) uma maior performance na realização das tarefas, tende a melhorar os níveis de aprendizagem, alcança melhores desempenhos e resultados escolares (e.g., Koriat & Bjork, 2005, 2006a, 2006b).

Quanto à pergunta “Onde estudar?”, alguns psicólogos experimentais defendem que é relativamente benéfico não estudar sempre no mesmo local, mudar algumas vezes, porque isto produzir alguns benefícios comparativos, relativos, efectivos.

*“(…) muitos dos cursos para ensinar a estudar insistem que os alunos encontrem um local específico, uma sala de estudo ou um canto sossegado da biblioteca para trabalhar. A investigação [científica actual] concluiu o contrário. Numa experiência clássica realizada em 1978, os psicólogos concluíram que os universitários que estudam uma lista de 40 palavras em dois quartos – um sem janelas e desarrumado, outro moderno e com vista para o pátio – obtiveram melhores resultados que aqueles que estudaram as palavras duas vezes no mesmo quarto. Vários estudos posteriores confirmam a conclusão” (Esqueça tudo o que sabe sobre bons hábitos de estudo, 2010, para.6).*

Em vez de o aluno estudar sozinho, alguns psicólogos consideram recomendável que, por vezes, o aluno aprenda e estude com outros. Observando, assim, outras formas e maneiras de organizar os materiais, estratégias e práticas de abordagem das matérias. Por um lado, o estudante consegue enriquecer a sua experiência subjectiva, por outro

lado, torna-se mais flexível e passa auto-regular melhor o seu próprio processo de estudo.

Na actual área da psicologia cognitiva e experimental, um conjunto de experiências e investigações demonstram que o estudo e a aprendizagem dos alunos são beneficiados por uma prática e resolução frequente de testes (e.g., McDaniel, Roediger & McDermott, 2007; Roediger & Karpicke, 2006; Rohrer, Taylor & Scholar, 2010).

Quando o processo de estudo dos indivíduos é mais realista, nomeadamente quanto à complexidade e dificuldade das tarefas e materiais envolvidos, ao contrário do que costumamos acreditar, determinados psicólogos provam que isto beneficia os resultados alcançado pelos alunos (Bjork & Linn, 2006; Roediger & Karpicke, 2006; McDaniel et al, 2007).

Quanto aos apontamentos e à tomada de notas (Soares, 2007; *ver ainda* Bjork, 2001), sugere-se que os alunos façam os seus próprios apontamentos. Que procurem tirar mais notas do que apenas aquelas que, à partida, parecem necessitar, que só escrevam uma certa ideia depois de a ouvir ou ler inteiramente, etc. Na maioria das vezes, mais do que registar e escrever literalmente tudo o que é ouvido ou lido, recomenda-se a compreensão e construção de um significado *pessoal* dos assuntos.

Roediger e Karpicke (2006) provaram que os estudantes beneficiam da realização de algumas sessões de estudo especificamente destinadas à revisão e verificação daquilo que sabem.

No caso de McDaniel e colaboradores (2007), o chamado estudo adicional dos itens está interligado e beneficia da resolução mais frequente de testes.

No final de algumas sessões de estudo, por exemplo, é vantajoso que o indivíduo formule perguntas que poderiam, eventualmente, fazer parte de um teste futuro (Bjork, 2001; Roediger et al, 2007).

A temática do estudo dos alunos, metaforicamente associado aos “olhares”, está relacionada com as opiniões, concepções, estratégias, e também com as práticas de concretas de estudo, escolhas, acções.

Ao decidir trabalhar com três turmas específicas do ensino secundário, não pretendi, de facto, que estas turmas que fossem amostras representativas de uma população mais ampla (Maroco, 2010). O intuito fundamental era analisar o modo como uma amostra de três turmas de alunos estuda. Comparo, ainda, os dados dos alunos com os dados (elementos, opiniões) dos respectivos professores e encarregados de educação.

Quanto à pertinência de uma dissertação sobre o estudo de um grupo de alunos do ensino secundário, as “razões” são diversas. 1) O insucesso escolar tem origem frequente naquilo que se designa por dificuldades de estudo dos alunos, estratégias, práticas. 2) Quando os estudantes manifestam problemas ligados à maneira como aprendem, estes costumam agravar-se à medida que progridem na sua escolaridade. 3) Um indicador forte que costuma existir é o efeito frequentemente negativo da transição do ensino básico para o ensino secundário, sobretudo na motivação dos estudantes. 4) A leccionação da área não disciplinar de Estudo Acompanhado, ao nível do ensino básico do sistema português, não impediu que muitos os estudantes chegassem ao secundário com problemas na maneira como aprendem e estudam.

Penso que não existe uma maneira ou forma de estudar que seja absolutamente única e universal. Pelo contrário, o que me parece mais que importante é que cada aluno (específico, particular, individual) deve descobrir e melhorar o seu próprio estilo e processo de estudo e aprendizagem (Koriat & Bjork, 2006a, 200b; Pocinho & Canavarro, 2009).

Quanto à pergunta o que significa estudar? Na verdade, partimos do pressuposto que o estudar assume significado pessoal, pouco propício a grandes generalizações ou abstrações. Significando aprender, o estudo dos alunos parece por passar e envolver muitas condicionantes e variáveis.

O estudo dos alunos é, em síntese, um fenómeno ou processo complexo, multidimensional e multifacetado, qualquer que seja o aspecto específico que se considere.

Um outro grupo de investigações científicas sobre o estudo dos alunos segue uma linha mais qualitativa e fenomenográfica (e.g., Guimarães, Rosário & Trigo, 2003; Kumar, 2005; Mendes, 2005; Rosário et al, 2004; Rosário, Núñez Perez & González-Pienda, 2004).

Segundo Almeida e colaboradores, a partir do Modelo 3P, de John Biggs, foi possível formar-se o actual e influente paradigma da Auto-Regulação da Aprendizagem (Almeida et al., 2005).

Para além de ser progressivamente autónoma, considero que a auto-regulação do estudo é um processo que é bastante influenciado pelos respectivos professores (e.g., Creemers & Kryriakides, 2010; Ferreira, 2002; Paiva, 2007; Rodrigues, Núñez Perez, Valle, Blas & Rosário, 2009) e pelos pais ou encarregados de educação (e.g., Beja,

2009; Kreider, Caspe, Kennedy & Weiss, 2007; Kumar, 2005; Perrenoud, 2002; Silva, 2003).

Muitos investigadores destacam, precisamente, a complexidade inerente ao processo de auto-regulação do estudo e aprendizagem. Kaplan (2008), por exemplo, procura explicitar as principais e complexas questões teóricas e conceptuais da auto-regulação. Azevedo (2007), por seu lado, realizou uma investigação onde procurou compreender a complexidade inerente à auto-regulação da aprendizagem e às percepções de um grupo de indivíduos. De forma inovadora, a investigação de Azevedo (2007) incorporou modelos onde os participantes aprendiam a partir de modelos computacionais.

Para além de uma perspectiva alargada da área científica e temática (estudo dos alunos), esta dissertação tem como grandes pressupostos e fundamentos ancorados nos contributos científicos e autores tão importantes como Henry Roediger III, Robert Bjork, Harold Pashler, Koriat, Leandro de Almeida, Nate Kornell, Paiva, Rosário, Azevedo, Pocinho, Rohrer, Gomes, Baldaque, etc.

Não obstante terem sido trabalhadas muitas referências bibliográficas, saliento um conjunto que parece mais relevante (e.g., Almeida & Freire, 2008; Azevedo, 2007; Rosário, 1999a, 1999b, 2001; Baldaque, 2008; Bjork & Linn, 2006; Bjork, 2001; Cepeda et al, 2009; Costa, 2008; Gomes, 2006; Koriat & Bjork, 2005, 2006a, 2006b, 2009; Kornell & Bjork, 2008a, 2008b; Kornell et al, 2010; Maroco, 2010; McDaniel et al, 2007; Paiva, 2007; Pocinho & Canavarro, 2009; Roediger & Karpicke, 2006; Rohrer & Pasler, 2007; Rohrer et al, 2010; Silva, 2004).

Ainda ligado aos fundamentos da presente dissertação, não podemos deixar de salientar um outro grupo de investigações (ou num plano mais teórico e conceptual, ou num plano mais prático ou empírico), que nos influenciaram de forma próxima (e.g., Aelterman et al, 2006; Almeida & Freire, 2008; Almeida et al. 2005; Álvarez et al, 2009; Almeida et al, 2008a; Azevedo, 2007; Azevedo, 2008; Baldaque, 2008; Beja, 2009; Cabanach et al, 2009; Caspe et al, 2007; Chaleta et al, 2006; Costa, 2008; Gomes, 2006; Hill & Hill, 2008; Kumar, 2005; Lau & Nie, 2009; Maroco, 2010; Paiva, 2007; Paiva, 2007; Pocinho & Canavarro, 2009; Rosário, 1999a; Silva, 2003, 2004).

Em termos de uma breve síntese da *estrutura e organização da dissertação*, esta organiza-se em quatro capítulos, duas partes, uma introdução e uma conclusão.

No Capítulo 1 (*Olhares sobre o Estudo dos Alunos: Enquadramento*), apresenta-se os resultados do enquadramento da temática, seguido de sete tópicos ou temas (e.g., organização do estudo, opiniões e ilusões, tipo e duração das sessões, materiais de

estudo vs testes ou exames, trabalhos para cãs, processos de estudo, procrastinação no estudo). O intuito fundamental é de descobrir e justificar um modelo de referência de todo o trabalho exploratório.

No Capítulo 2 (*Objectivos e Metodologia do Trabalho Exploratório*), o enfoque é metodológico e prático. Nesse momento, a formulação dos objectivos interliga-se com a metodologia, predominantemente quantitativa, e com os instrumentos aplicados.

A motivação subjacente é saber como um professor pode ajudar os alunos a estudar. O objectivo geral, por seu lado, consiste em perspectivar o estudo dos alunos em três turmas de uma escola. A análise e comparação entre os dados dos alunos com os professores e os encarregados de educação possibilitam detectar e compreender alguns dos múltiplos “olhares” sobre o estudo.

No Capítulo 3 (*Análise dos Dados Recolhidos*), a abordagem privilegia a análise e identificação objectiva dos dados empíricos e resultados estatísticos, a chamada análise descritiva. No Capítulo 4 (*Discussão, Conclusões, Implicações*), a dinâmica da discussão é orientada pelos objectivos, sobretudo os 6 objectivos específicos. Indicam-se, depois, algumas das limitações sentidas durante a realização da dissertação, bem como se propões eventuais sugestões para futuros trabalhos.

# PARTE I

*“Karpicke and Roediger (2007) have shown that there are tremendous benefits to restudying something one already knows, if the restudy takes the form of a test.” (Kornell & Bjork, 2008a, p. 127)*

*“Introducing difficulty, by increasing the number of flashcards in a stack (and the spacing between them), should facilitate longer-term learning.” (Kornell & Bjork 2008a, p.135)*

*“The results also demonstrate that such decisions require not only complex monitoring and control process, but also an understanding of how people learn.” ( Kornell & Bjork,2008a, p.135)*

*“That the testing effect is so counterintuitive helps explain why it remains unknown in education.” (Roediger e Karpicke, 2006, p.182)*



## CAPÍTULO 1

### OLHARES SOBRE O ESTUDO DOS ALUNOS: ENQUADRAMENTO

#### 1. Enquadramento da temática do estudo dos alunos

Devido à nossa modalidade de investigação (trabalho exploratório), o enquadramento corresponde à investigação científica tendente a descobrir e estabelecer os fundamentos, princípios, pressupostos, de todo o trabalho.

No fundo, o enquadramento permite encontrar e justificar um *modelo de referência*, sem o qual o percurso de investigação (trabalho exploratório) não teria sido possível.

Ao descobrir, construir, justificar, um modelo (e.g, teórico, conceptual, empírico), o enquadramento fornece determinados fundamentos orientadores do presente estudo exploratório.

À semelhança de muitos outros autores (e.g., Almeida & Lemos, 2005; Álvarez et al, 2004; Álvarez et al, 2009; Bereby-Meyer & Kaplan, 2005; Cabanach et al, 2004; Hines, Meier, Oransks & Touron, 2010), Bjork e Kornell (2008b) constatam que aqueles indivíduos, aprendizes, estudantes, que procuram altos níveis de mestria tendem a atribuir maior importância e focalizam a sua atenção em assuntos e materiais difíceis e complexas.

#### 1.1. Organização do estudo

Embora a organização do estudo possa ter diferentes sentidos, ela é uma parte e dimensão importante do estudo dos alunos, em qualquer nível e modalidade de ensino e aprendizagem.

No âmbito das variáveis ligadas ao estudo e à organização, costumam-se abordar aspectos como o número de horas de estudo, a planificação das tarefas, se o aluno estuda ou não sozinho, se lê os manuais e os livros antes ou depois das aulas, etc.

Ao entender o estudo dos alunos considerando a dimensão da organização que estes lhe dão, estou a referir-me, igualmente, a um conjunto de estratégias, práticas ou hábitos que os alunos manifestam ou não.

Tradicionalmente, a organização do estudo tem sido objecto de abordagem específica por parte de uma grande quantidade de trabalhos e investigações. Quanto ao significado

principal da expressão (organização do estudo), no entanto, penso que o seu sentido fundamental passa pelos “bons” hábitos e práticas de estudo e aprendizagem.

Considero que alguns trabalhos científicos *tradicionais*, pelo menos em parte, não respondem às grandes exigências associadas ao estudo e aprendizagem dos alunos na sociedade actual. O chamado ensino “formal” ou “tradicional” não satisfaz suficientemente as novas exigências do estudo dos alunos (e.g, Grop, Schippers, Demeyer & Janssens, 2008; Meece, Herman & McCombs, 2004; Winters, Greene & Costich, 2008).

Não obstante determinados alunos evidenciarem uma relativa organização, alguns hábitos de estudo, nem sempre podemos dizer que estes alunos possuem efectivamente “bons” hábitos de aprendizagem.

Como Álvares e colaboradores (Alvarez et al, 2004) escreveram acerca da teoria do governo mental de Robert Sternberg (n.1949), tão importante como dispor de capacidades intelectuais é fundamental o modo como estas se aplicam a diferentes tarefas, situações, contextos. Como se costuma referir nesta área de investigação, mais necessário do que aprender uma técnica momentânea, importa “ensinar a estudar”, “aprender a aprender”, “saber estudar”. Porque só “promovendo activamente competências neste sentido (aprender a aprender) podemos proporcionar a experiência de competência e auto-eficácia percebidas pelo estudante o que influenciará positivamente o seu comportamento e abordagem à aprendizagem e ao estudo.” (Grácio, Chaleta & Rosário, 2007, p.211)

A maioria dos trabalhos científicos consultados perspectiva o estudo e a aprendizagem como processo, quase sempre abordado como pessoal e subjectivo. Mais do que um processo geral, comum e idêntico em todos, defendemos que o estudo dos alunos é um processo bastante pessoal subjectivo (e.g., Loyens, Rikers & Schmidt, 2008; Lyke & Young, 2006; Nie & Lau, 2009).

Determinadas investigações determinam, com elevados níveis de rigor, o tipo e estilo de aprendizagem de um certo indivíduo, aprendiz, estudante (e.g., Álvarez, et al, 2004, 2009).

A actual problemática do estudo dos alunos, sem dúvida complexa, não parece restringir-se à questão do número de horas ocupadas nas tarefas de estudo. Não nego que esta variável (horas de aprendizagem) seja relevante, mas parece-me existir um maior enfoque na *qualidade* do que na mera da quantidade de estudo (e.g., Cepeda et al,

2009; Guimarães, 2006; Kornell & Bjork, 2008a; Lourenço, 2008; Ribeiro & Silva, 2007; Rohrer & Pashler, 2007).

Considerando as exigências da vida actual, quais são afinal os ‘bons’ hábitos de estudo? Por um lado, o conceito de escola como o local onde só se aprende apenas a ler, escrever, contar, está longe das elevadas exigências contemporâneas e do que se pode entender por “bons” hábitos de estudo. Por outro lado, se um certo discente “olha” para as actividades escolares como desmotivantes, um outro aluno, num mesmo contexto e turma pode opinar o contrário.

Se atendermos verdadeiramente à individualidade e personalidade dos indivíduos, não penso que aqueles alunos que parecem mais organizados sejam, de facto, os estudantes mais capazes. Algumas investigações científicas defendem que, muitas vezes, aqueles indivíduos que parecem mais organizados e inflexíveis no estudo são, na verdade, aprendizes menos competentes do que os outros (Koriat & Bjork, 2005, 2006a, 2006b; Kornell & Bjork, 2008a).

Se um aluno estuda ouvindo música, que *provas científicas* (i.e, rigorosas, seguras, objectivas) temos para dizer que estamos em presença de um “mau” ou “bom” hábito de estudo?

## 1.2. Opiniões e ilusões sobre o estudo

As opiniões são, por assim dizer, um vector importante do complexo processo do estudo dos alunos (e.g., Koriat & Bjork, 2005, 2006a, 2006b; *ver ainda* Grácio et al, 2007; Koriat & Bjork, 2005, 2006a, 2006b; Rosário, et al, 2006; Rosário, Grácio, Núñez Perez & González-Pienda, 2006; Van Petegem, Aelterman, Rosseel & Creemers, 2006).

Ao serem objecto de investigações científicas, as opiniões acerca do estudo e aprendizagem contribuem, desde logo, para uma maior compreensão da complexidade (Azevedo, 2007) do processo.

O conceito de “opiniões” será aqui utilizado como relativamente sinónimo de percepções, modos de ver, representações, concepções (e.g., Grácio et al, 2007; Rosário, et al, 2006).

Apesar da sua subjectividade e complexidade das opiniões acerca do estudo dos alunos, um grupo de trabalhos incidiu a abordagem na dimensão verbal e teórica das opiniões (Grácio et al, 2007; Mendes, 2005; Rosário et al, 2007).

Um outro grupo de autores realizou experiências ligadas às opiniões, ilusões, comportamentos de aprendizagem, por parte de certos indivíduos (Koriat & Bjork, 2005, 2006a, 2006b).

Partimos do pressuposto fundamental que um amplo e rigoroso levantamento de dados empíricos opiniões, ilusões, características, indicadores, permite clarificar alguns dos principais aspectos relativos ao estudo dos alunos da amostra.

Não obstante ora serem concordantes, ora discordantes, as opiniões de alunos, professores, encarregados de educação, serem, ora convergentes, ora divergentes, elas contribuem para uma perspectiva mais compreensiva do complexo fenómeno do estudo dos alunos.

Azevedo (2007) entende que para compreender a complexidade e dinâmica inerentes à auto-regulação da aprendizagem não permitem abstracções e reducionismos.

Grácio e colaboradores (Grácio et al, 2007) levaram a cabo um trabalho direccionado para a investigação das conceptualizações, opiniões, concepções, de 48 estudantes portugueses e concluem que (a) aprender é processo multidimensional e multifacetado, (b) que cada estudante atribui um significado pessoal diferente a este processo (e.g., aumento de conhecimentos; aplicação; mudança pessoal; algo abrangente e diversificado; processo individualizado; processo complexo).

Na mesma linha, Rosário e colaboradores (2007) efectuaram um levantamento das concepções de aprendizagem de um grupo de alunos universitários, uns frequentavam o primeiro ano e os outros encontravam-se no último ano. Assim, distinguiram as noções de *concepções de aprendizagem* (ideias, opiniões, crenças, modos de ver, percepções, representações) de *categorias de descrição* (expressões linguísticas, palavras, vocábulos, descrições), e identificaram 14 concepções *personais* de aprendizagem.

Num dos seus trabalhos científicos, Koriat e Bjork (2006a) investigaram as experiências (personais) de estudo e aprendizagem de um grupo de indivíduos, aprendizes, estudantes. Especificamente, examinaram a origem e efeito (negativo) das ilusões que surgem durante o estudo efectuando pelos indivíduos. Relativamente àquilo que designam por ilusões metacognitivas (*metacognitive illusions*) ou por ilusões de competência (*illusions of competence*), os autores referidos demonstraram que algumas destas ilusões têm efectiva e significativa influência *negativa*.

Considerando a totalidade dos juízos de aprendizagem (*judgment of learning*), por as opiniões e ilusões podem ser observadas e medidas (Koriat & Bjork, 2006a), e ainda modificadas, manipuladas, controladas (Koriat & Bjork, 2006b).

Bjork e Koriat (2006a), por outro lado, demonstraram que o estudo e aprendizagem dos indivíduos, aprendizes, são frequentemente perturbados e influenciados negativamente (*foresight bias*) pela existência de determinadas ilusões.

Interferindo ao nível da cognição e meta cognição, consegue-se uma optimização da aprendizagem (Koriat & Bjork, 2006a, 2006b; Kornell & Bjork, 2008a; Cepeda et al, 2009) e estudo.

Bjork e Koriat (2006a) demonstraram que os indivíduos manifestam uma tendência para criar ilusões, sobretudo se estudam partindo de materiais de reduzida riqueza empírica, pouca complexidade, pouco realistas, fáceis.

Bjork e Linn (2006) defendem mesmo o benefício de introduzir, no estudo, o que designam por “dificuldades desejáveis” (*desirable difficulties*). Embora seja pouco intuitiva, esta ideia é confirmada pelos dados e resultados experimentais.

Quando os indivíduos estudam assuntos e materiais bastante mais fáceis do que aqueles que terão de enfrentar depois nos testes, as ilusões provocam um efeito mais nefasto na aprendizagem ou estudo (i.e., efeitos, desempenho, resultados).

Relativamente ao testes, McDaniel e colaboradores (2007) provaram que:

“(…) resolver testes (*testing*) não é um acontecimento neutro em termos de efeitos na aprendizagem, uma vez que ele promove um processo singular (*unique processing*) onde pode existir grandes quantidades de matérias de estudo, maior a retenção e aumento a performance num teste posterior.” (McDaniel, et al, 2007, p. 200)

Por outras palavras, a resolução mais frequente de testes (*frequent testing*) tem o efeito indirecto e positivo de manter os indivíduos mais motivados. A resolução mais frequente de testes ensina, ainda, não apenas a espaçar (*spacing*) melhor as sessões de aprendizagem, mas melhora os efeitos do estudo e prolongam-se a sua duração temporal. Previsivelmente, optimizam-se os desempenhos e os resultados alcançados.

Como entender as ilusões? Segundo Koriat e Bjork (2006a), promovendo e a cognição e meta cognição, melhora a auto-regulação da aprendizagem, diminuem as ilusões e os juízos de aprendizagem que se formulam tornam-se mais realistas e exactos. Por outras palavras, há um enfraquecimento dos processos que causam ilusões metacognitivas (*debiasing procedures that can med metacognitive illusions*), reduz-se a um pouco a chamada curva do esquecimento (*foresight bias*), e passam a obter-se maiores desempenhos e resultados.

As experiências de Koriat e Bjork (2005, 2006a, 2006b), porventura mais objectivas que as investigações tradicionais, indagaram alguns aspectos pouco investigados e obtiveram resultados rigorosos, não obstante poderem ser pouco intuitivos.

No caso das *ilusões*, e do seu efeito negativo no estudo e aprendizagem, Koriat e Bjork (2006a, 2006b) desenvolveram procedimentos experimentais, laboratoriais, envolvendo indivíduos e situações laboratoriais de aprendizagem (com elevados níveis de dificuldade e realismo).

Kornell e Bjork (2008a) provaram que os juízos de aprendizagem (e.g., opiniões, ilusões, percepções, concepções) são elaborados a partir de uma grande variedade de estratégias internas (e.g., fluência, familiaridade, sucesso, preconcepções) e ligam-se à auto-regulação da aprendizagem, monitorização, controlo. Quando há baixos níveis de resolução cognitiva e meta cognitiva, tende a existir uma prioridade inadequada dos itens a aprender, matérias a estudar, assuntos. Por outro lado, quando há uma reduzida calibração metacognitiva, costuma ocorrer um excessivo e irrealista afastamento dos itens que deveriam ser, de facto, aprendidos e estudados.

Outro aspecto importante passa pela questão do chamado *estudo adicional* dos itens, materiais, assuntos.

No caso dos procedimentos experimentais desenvolvidos por Kornell e Bjork (2008a), um grupo de participantes nas experiências tinha sempre a possibilidade de efectuar ou não um *estudo adicional* de um qualquer item ou itens. (Segundo Kornell e Bjork (2008a), precisamente, o estudo adicional dos itens, não obstante ser tão frequente no estudo diário dos alunos, era um dos aspectos ou fenómenos esquecidos ou pouco investigados nos trabalhos tradicionais.)

À luz do paradigma *Region of Proximal Learning* (RPL), as experiências de Kornell e Bjork (2008a) provaram existir três grandes estratégias, práticas, tendências.

1. Os indivíduos manifestam uma forte tendência para dar prioridade e estudar mais aqueles itens mais próximos e semelhantes dos que já estudaram no passado.

2. Ao invés, existe a tendência para não atender, descartar, afastar, não estudar, aqueles os itens ainda não aprendidos ou considerados difíceis.

3. A existência de um limite máximo de tempo disponível, para efectuar as tarefas de aprendizagem, influencia e tende a dificultar, dentro de determinados níveis, a realização do estudo e aprendizagem.

Na nossa maneira de ver, o principal problema ligado às opiniões e ilusões é que estão bastante enraizadas e raramente são colocadas em dúvida.

### 1.3. Tipo e duração das sessões de estudo

No que se refere ao tipo e à duração das sessões, quais são os “bons” e “maus” hábitos de estudo? Que tipo de sessões são mais recomendáveis? Qual a duração dos períodos de aprendizagem?

Num artigo que destacamos, Kornell e Bjork (2008a) descrevem experiências científicas que realizaram, envolvendo alunos e as suas estratégias e práticas de estudo. Aquilo que se designa por *flaschcards*, palavra que não tem tradução em língua portuguesa, mas corresponde a breves momentos de estudo, baseados em fichas ou cartões.

Segundo Kornell e Bjork (2008a), os *flaschcards* possuem vantagens e desvantagens, benefícios e custos, no entanto, os benefícios são comparativamente superiores e mais efectivos do que os custos ou desvantagens. Ao contrário do que parece, provou-se que certo tipo de pequenos momentos de estudo (*flaschcards*) proporciona mais benefícios do que custo, especialmente quando se compara os resultados com os das sessões de aprendizagem longas e prolongadas. Nas experiências, os indivíduos que efectuaram sessões tipo *flaschcards*, Nas mais diversas condições experimentais, os indivíduos que adoptaram estratégias e práticas tipo *flaschcards* obtiveram, invariavelmente, melhores resultados e desempenhos.

O artigo de Kornell e Bjork (2008a) permite dizer que as pequenas e breves sessões de estudo, afinal, são “boas” estratégias e práticas de aprendizagem, “bons” hábitos.

No caso das experiências desenvolvidas por Bjork e Linn (2006), estes autores consideram ter provado que o estudo e a aprendizagem melhoram quando envolvem maiores e adequados níveis de complexidade e dificuldade. Para além das melhorias no processo e competências, a memória de longo prazo é favorecida e melhora, ainda, a transferência e aplicação a novas situações.

Contrariamente ao que parecer fortemente intuitivo, Bjork e Linn (2006) afirmam ter provado que é melhor estudar enfrentando itens cuja complexidade e dificuldade sejam mais reais e próximos daqueles que serão trabalhados num eventual teste posterior.

Kornell e Bjork (2008a), por exemplo, pesquisaram se estudar sempre todos os itens é ou não benéfico para aprendizagem. Neste aspecto, e em muitos casos e contextos, os autores observaram é preferível não estudar ou rever *sempre* todos os itens. Porque esta estratégia e prática permitem dar mais atenção a outros itens ou assuntos e porque favorece os processos e competências de auto-regulação.

Quando certos alunos estudam sempre e invariavelmente todos os itens ou assuntos, ao contrário do que parece, Kornell e Bjork (2008a) entendem que isto revela estratégias e práticas que, comparativamente, produzem reduzidos benefícios ou efeitos e benefícios.

Passando à questão do chamado espaçamento (*spacing*) do estudo e aprendizagem dos alunos. Kornell e Bjork (2008b), nomeadamente, pesquisaram o efeito do espaçamento (*spacing*) no estudo e aprendizagem de determinados indivíduos. Das experiências desenvolvidas, os autores concluíram que, em geral, as estratégias e práticas relativamente espaçadas e menos concentradas têm um efeito mais positivo e efectivo na aprendizagem.

Considerando uma fase posterior a um primeiro estudo inicial, Kornell e Bjork (2008b) observaram que, mesmo quando as sessões tem uma tipologia e duração do género *flashcards*, conseguem efeitos mais positivos que aquelas outras estratégias e práticas associadas a sessões prolongadas e concentradas.

No entanto, num outro importante artigo, Kornell e colaboradores (2010) descobriram e provaram, surpreendentemente, que a concentração (*massing*) favorece mais a aprendizagem *indutiva* que o espaçamento (*spacing*). Por outras palavras, provaram que o espaçamento melhora a recordação (*recall*) mas é prejudicial à indução (*spacing is the friend of recall, but the enemy of induction*).

À luz das experiências desenvolvidas por Kornell e colaboradores (2010), quando os indivíduos estudam unicamente na véspera de um teste ou exame estamos, na maioria das vezes, perante um “mau” hábito de estudo e aprendizagem. E que nas aprendizagens e contextos indutivos, a concentração (*massing*) é um hábito relativamente “bom” e melhor do que o espaçamento (*spacing*).

#### **1.4. Materiais de estudo vs testes ou exames**

Algumas investigações científicas abordam as estratégias concretas e práticas pessoais de estudar e aprender (e.g., conteúdos dos itens de estudo; tipo de materiais que servem de base à aprendizagem; sequência da abordagem dos assuntos que são estudados; tipo de perguntas e respostas dos testes).

Um grupo de investigações, por exemplo, pesquisou a eventual relação entre o que é objecto de estudo (e.g., materiais, itens, assuntos) e aquilo que corresponde aos desempenhos e resultados efectivamente obtidos nos testes e exames finais (e.g., Koriat & Bjork, 2006a, 2006b; Kornell & Bjork, 2008, 2009; McDaniel et al, 2007).

McDaniel e colaboradores (2007) desenvolveram experiências onde a resolução de testes (*study-test practice*) beneficiou significativamente a aprendizagem dos indivíduos participantes. Em primeiro lugar, a resolução de testes contribuiu para uma optimização das estratégias e práticas de estudo dos alunos. Em segundo lugar, verificou-se que os alunos que resolveram testes no passado tendem, depois, a conseguir melhores desempenhos e resultados em testes posteriores.

Num primeiro conjunto de experiências, McDaniel e colaboradores (2007) investigaram se o tipo de perguntas e respostas de um teste inicial (e.g., escolha múltipla; breves; ensaio) influencia a aprendizagem, considerando os desempenhos e resultados dos alunos num teste posterior e final. Os autores observaram que as perguntas e respostas de tipo breves ou curtas, mas não as de ensaio ou de escolha múltipla, possibilitam maiores desempenhos e resultados numa situação de teste posterior.

À semelhança de outros autores, Roediger e colaboradores (2007) salientam a importância de um rápido, imediato e correcto *feedback* das respostas dadas nos exames. Quando o estudo dos alunos está baseado numa resolução mais frequente de testes, aprendizagem, retenção (*later retention*) e memória (longo prazo) melhoram e são igualmente favorecidas. O chamado efeito teste (*testing effect*), no fundo, mais não é do que o impacto benéfico que a resolução de testes proporciona à aprendizagem. Portanto,

“(...) resolver testes (*testing*) não é um acontecimento neutro em termos de efeitos na aprendizagem, uma vez que ele mesmo promove um processo singular (*unique processing*) onde grandes quantidades de materiais desenvolvem a retenção e a performance aquando da resolução de um teste posterior.” (McDaniel, et al, p. 200)

McDaniel e colaboradores (2007) concluem, igualmente, que os benefícios da resolução de testes dependem bastante dos materiais (e.g., riqueza, variedade, complexidade, dificuldade). Ao contrário daquilo que pode parecer, se os materiais de estudo possuírem complexidade e dificuldade semelhantes àqueles que serão enfrentados nos testes, a aprendizagem melhora. Ao resolverem testes e exames, os indivíduos ajustam as suas aprendizagens às estratégias de ensino e exigências de desempenho e resultados, face à uma situação de posterior teste ou exame.

Nas experiências desenvolvidas, McDaniel e colaboradores (2007) aproximaram as condições dos laboratórios das condições mais típicas e concretas das aulas e escolas. Aliás, determinadas investigações decorreram mesmo em contextos reais de salas de aulas.

Do controlo e manipulação do tipo e formato das perguntas e respostas (e.g., escolha múltipla, breves, ensaio), McDaniel e colaboradores (2007) estabelecem que as perguntas e respostas breves e curtas provocam maior efeito teste (*testing effect*).

Outro aspecto fundamental que é o critério e período temporal de medida, três dias. Neste âmbito, McDaniel e colaboradores (2007) observaram quem tinha resolvido um teste ou testes iniciais conseguiram obter melhores desempenhos e resultados nos testes posteriores. Longe de ser uma prática desaconselhável e prejudicial, a aprendizagem baseada no estudo e resolução de testes é uma poderosa ferramenta educacional.

Nas experiências desenvolvidas por McDaniel e colaboradores (2007), os indivíduos estudavam a partir de materiais comuns como artigos de jornais, capítulos de livros, videocassetes.

Quando os alunos começam por responder correctamente a um elevado número de perguntas de um teste inicial, existe a tendência e probabilidade de responderem de forma igualmente correcta nos testes seguintes.

O *feedback*, que se deve seguir à resolução de um teste, é especialmente importante quando os estudantes que começaram por evidenciar menor desempenho e resultados, aquando de um teste inicial.

Na mesma linha, Roediger e Karpicke (2006) investigaram pormenorizadamente a relação entre memória e o efeito teste, a aprendizagem e a resolução de testes. Em primeiro lugar, provou-se que os indivíduos que estudam resolvendo testes, há um aumento da retenção tardia (*later retention*) e da memória de longo prazo. Por outras palavras, diríamos que efeito teste proporciona efeitos não apenas efectivos ou significativos, mas efeitos bastante prolongados no tempo, na retenção, na memória. Nas experiências que desenvolveram, Roediger e Karpicke (2006) observaram que os indivíduos que aprenderam partindo de testes necessitam, comparativamente, de menos tempo para um estudo adicional de determinados itens. Roediger e Karpicke (2006) reconhecem, aludindo às suas experiências, que algumas delas são parcialmente baseadas noutras mais antigas, outras são replicas e replicações com pequenas modificações pontuais.

Apesar de poderem existir alguns pequenos riscos ou eventuais desvantagens, o estudo baseado da resolução de testes, provou-se que esta prática de estudo/aprendizagem possibilita efectivos resultados ou vantagens na aprendizagem. Neste sentido, Roediger e Karpicke (2006) esclarecem:

“A maioria dos resultados mostra que os poucos e reduzidos efeitos negativos não inviabilizam o enorme conjunto de efeitos positivos da resolução de testes (*testing*). Claro que, podem existir outros efeitos negativos associados à resolução de testes como a ansiedade (*test anxiety*) e os estereótipos (*stereotype*).” (p.204)

Testar os conhecimentos e competências dos alunos, resolver ou realizar exames, reconhecem os autores (Roediger & Karpicke, 2006), é habitualmente uma ideia com pouca aceitação por parte da maioria de alunos, professores, escolas. No entanto, é precisamente esta prática que os autores provaram ser benéfica ao estudo e à aprendizagem dos discentes.

Segundo os psicólogos desta linha de investigação, quando os alunos e professores opinam que os testes devem ser minimizados, que ocupam demasiado tempo, prejudicam as aulas, dificultam o cumprimento dos programas, por exemplo, mais não fazem do que expressar de uma série preconceitos ou receios sem verdadeiro fundamento científico (Roediger & Karpicke, 2006; Roediger et al, 2007; Bjork, 2001; Bjork & Linn, 2006).

Tradicionalmente, a maior parte dos professores considerava os testes e exames como meios para avaliar o que os estudantes sabem e são capazes. Ao não apreciarem a tarefa de avaliar e testar os seus alunos, os docentes contribuem, muitas vezes, para que alguns discentes tenham pouco agrado por testes e exames.

Apesar de poder parecer pouco intuitivo, Roediger e Karpicke (2006) não têm dúvidas que resolver testes promove e desenvolve o estudo e a aprendizagem: “*That the testing effect is so counterintuitive helps explain why it remains unknown in education*” (p. 182).

E as investigações experimentais demonstraram, precisamente, que resolver testes tem impacto positivo no estudo e aprendizagem: “Neste artigo, nós revemos as investigações experimentais e da Psicologia da Educação e elas demonstram a evidência do efeito directo que resolver testes aumenta a aprendizagem.” (Roediger & Karpicke, 2006, p.182)

Convém destacar algumas das principais características e exigências educacionais, sem as quais a resolução de testes não consegue o impacto positivo que se pretende. Recomenda-se que os materiais utilizados nos testes iniciais sejam adequados à complexidade e dificuldade dos materiais que serão utilizados nos testes posteriores, futuros, finais. Outra exigência passa pelo atempado, correcto e esclarecedor *feedback* acerca dos testes e da performance, desempenhos, resultados dos alunos.

A resolução mais frequente de testes aumenta a aprendizagem e evidencia formas diversificadas de estudar. Se a realização dos testes é rara, pelo contrário, é pouco provável que os alunos sintam necessidade de aprender resolvendo testes. Quando os aprendizes sentem dificuldade em avaliar o que sabem, esta ferramenta (estudar resolvendo testes) é ainda mais recomendável e benéfica. O necessário, atempado e correcto *feedback* esclarece e orienta os alunos numa parte fundamental do seu estudo adicional ou posterior. Resolver testes possibilita, nomeadamente, aprender e reter algo a longo prazo, torna mais nítido o efeito teste (*testing effect*), os benefícios ou vantagens, o impacto positivo desta estratégia e prática. Quando os indivíduos (aprendizes, estudantes) resolvem testes com relativa frequência, existe grande probabilidade de se tornarem mais capazes de alcançar determinados objectivos, uma vez que foram ampliadas e reforçadas as suas experiências subjectivas de aprendizagem.

### 1.5. Trabalhos para casa (TPCs)

Não obstante a problemática que costuma estar associada aos trabalhos para casa, defendemos que estes são actividades que, quando obedecem a determinadas regras e exigências, constituem-se como importantes processos ou oportunidades de estudo e aprendizagem.

Muitas investigações científicas actuais, não esquecendo ou negando eventuais riscos ou inconvenientes, conseguiram demonstrar que os TPCs têm consequências positivas no estudo e aprendizagem (e.g., Baldaque, 2008; Baldaque et al, 2009; Charleta et al, 2005; González-Pienda, Mourão, Núñez, Rosário & Valle, 2006; Hemdriks, Kuyper, Lubbers & Werf, 2009; Silva, 2004; Silva, 2009).

Neste sentido, por exemplo, Baldaque e colaboradores (2009) referem que:

*“As múltiplas dimensões presentes nos trabalhos para casa ajudam a compreender a complexidade de interações entre os agentes implicados com a escola, a família, o aluno e o ambiente, cada um com as suas diferentes responsabilidades. A arquitectura do conceito contempla os TPCs não como uma simples tarefa académica, mas sim como um processo complexo e dinâmico que transcende as fronteiras da escola e assenta do próprio ambiente familiar. Espera-se que tanto os pais como os professores estejam preparados para monitorizá-lo e guiá-lo.”* (p.183)

Numa primeira aproximação, para além da necessidade e conveniência de justificar, explicar, corrigir, todos os principais intervenientes (professores, alunos, encarregados de educação) acerca dos trabalhos para casa, importa preferir a qualidade à quantidade.

Como ferramenta ou estratégia de ensino/aprendizagem, costuma recomendar-se que trabalhos de casa impliquem a mesma responsabilidade e empenho dos que decorrem

nas aulas. Os TPCs beneficiam, assim, a própria auto-regulação do estudo e aprendizagem dos alunos (Chaleta et al, 2005; González-Pienda et al, 2006).

Se existir um certo consenso acerca dos TPCs, como é óbvio, estes têm maior probabilidade de serem aceites e valorizados, bem como de contribuírem mais significativamente para os objectivos educacionais dos professores. Neste aspecto, os trabalhos para casa interligam-se com a própria relação (porventura complexa) entre escola-família (Beja, 2009; Caspe, et al, 2007; Kumar, 2005; Perrenoud, 2002; Silva, 2003).

Os principais riscos da existência de trabalhos escolares realizados em casa, tantas vezes referidos pelos alunos e encarregados de educação, são o seu eventual número excessivo, o pouco tempo para a sua resolução, as dificuldades exageradas que podem envolver, suposto impacto negativo na preparação de testes ou exames, podem ser monótonos ou repetitivos, nem sempre são atempada e correctamente corrigidos nas aulas.

Apesar de existirem eventuais inconvenientes, parece-nos inquestionável a existência de vantagens na resolução de determinado tipo de trabalhos de casa. À medida que os alunos progredem na escolaridade, é cada vez mais benéfico que as exigências das tarefas aumentem progressivamente, de acordo com os níveis esperados e previstos.

No caso do ensino secundário português, a diversidade de disciplinas e áreas curriculares, algumas com reduzida carga horária semanal, tende a exigir que o estudo e não se limite às aulas. De facto, ao nível do ensino secundário e da universidade os alunos devem possuir competências e maiores níveis de auto-regulação do seu estudo/aprendizagem (Almeida et al, 2000; Cabanach et al, 2008; Cabanach et al, 2009; Paiva, 2007; Rohrer & Pashler, 2007; Rosário, 1999b).

Embora muitas investigações tenham abordado o factor *tempo* de resolução ou realização dos trabalhos de casa (Costa et al, 2009; González-Pienda et al, 2006; González-Pienda et al, 2004), tem-se verificado uma crescente mudança nas abordagens científicas. Por exemplo, determinados autores pesquisaram o modo como os alunos realizam os seus TPCs, quer em termos de processo e fases (Baldaque, 2008; Silva, 2009), quer em termos do *efeito* dos trabalhos no efectivo estudo dos alunos (e.g., Baldaque et al, 2009; Baldaque, 2008; Hendricks et al, 2009).

A investigação levada a cabo por Baldaque (2008), acerca dos TPCs na disciplina de matemática 2º ciclo e a sua relação com o rendimento escolares dos alunos, partiu do princípio que existem de cinco dimensões dos trabalhos para casa (e.g., número; taxa de

realização; taxa de complemento; controlo percebido; correcção e *feedback* dos TPCs). Analisou-se, nomeadamente, a eventual correlação entre os trabalhos de casa e o rendimento escolar dos alunos. Apesar da complexidade dos factores e fenómenos, Baldaque (2008) conclui salientando que a qualidade dos TPCs (e o seu uso criterioso, ponderado, oportuno) podem contribuir no sentido de melhorar aprendizagens e rendimento escolar dos alunos.

Quer em relação aos processos de estudo e aprendizagem, quer em relação dos trabalhos para casa, existe uma enorme linha de investigação assente ou baseada do modelo da auto-regulação da aprendizagem, *Self-regulation Learning* (e.g., Azavedo, 2007; Baldaque et al, 2009; Bjork & Koriat, 2006a; Bjork, 2001; Boekaerts & Corno, 2005; Cepeda et al, 2009; Chaleta et al, 2005; Costa, 2008; Cunha, 2002; González et al, 2009; Hendriks et al, 2009; Marques, 2006; Roediger & Karpik, 2006; Rohrer & Pashler, 2007; Rosário, 2001).

### 1.6. Processos de estudo

O que são processos de estudo? Muitas vezes, “processos de estudo” é uma expressão utilizada como equivalente de “abordagens à aprendizagem” (e.g., Almeida et al, 2005; Ferreira, 2002; Gomes, 2006; Mendes, 2005; Paiva, 2007; Rosário, 1999a; Rosário, 1999b).

Utilizaremos a expressão “processos de estudo” significando estratégias e práticas que os alunos realizam quando estudam.

Na sequência da importância e influência do “Modelo 3P”, de John Biggs, e do paradigma *Self-Regulation Learning*, as investigações científicas passaram a privilegiar o aluno e o que pensa, opina, sente, e ainda passaram a investigar o estudante faz quando estuda/aprende algo (e.g., Almeida, Oliveira & Rosário, 2000; Baldaque et al, 2009; Boekaerts & Corno, 2005; Cabanack et al, 2008; Cunha, 2002; Guimarães, 2006; Lourenço, 2008).

Entendidos como importante construto da actual psicologia da educação, os processos de estudo permitem ou fundamentam perspectivas de crescente compreensão.

Passando a um breve enquadramento desta temática (processos de estudo), destaca-se a existência de um instrumento especificamente destinado à avaliação dos processos de estudo dos alunos portugueses, *Inventário de Processos de Estudo* (IPE; Rosário, Ferreira & Cunha, 2003).

Uma vez que a primeira versão do IPE (Rosário, Ferreira & Cunha, 2003) é de difícil aquisição, tem sido bastante utilizada, em muitos trabalhos académicos e científicos, uma versão de Rosário e colaboradores (Rosário et al, 2008a; Paiva, 2007), direccionada especificamente para o ensino secundário, *Inventário de Processos de Estudo – Secundário* (IPE-S).

O *Inventário de Processos de Estudo – Secundário* (IPE-S) é constituído por 12 itens, respondidos numa escala tipo Lickert, organizados em que 4 grupos de 3 itens. Por sua vez, os itens dizem respeito a duas grandes abordagens, Abordagem Superficial (AS) e Abordagem Profunda (AP). Individualmente, os itens referem-se à Motivação Superficial (MS), Motivação Profunda (MP), Estratégias Superficiais (ES), Estratégias Profundas (EP).

Relativamente às abordagens (AS e AP), a análise/avaliação das respostas dadas permite determinar aspectos fundamentais como o tipo e níveis de abordagens, motivações, estratégias de estudo do aluno ou alunos.

A literatura científica (Almeida et al, 2005; Mendes, 2005; Paiva, 2007; Rosário, 1999a; Rosário, 1999b) salienta que o construto (*processos de estudo*) teve a origem no Modelo 3P, de John Biggs, e no paradigma *Self-Regulation Learning*.

Segundo Rosário (1999b) o *Learning Process Questionnaire* (John Biggs, 1987), especificamente destinado ao secundário, originou a versão portuguesa, subsumindo-se a abordagem de alto rendimento nos itens das outras escalas.

Os alunos que manifestam processos e abordagens superficiais, repetitivas, mecânicas, tendem a evidenciar motivações e estratégias igualmente superficiais, repetitivas, mecânicas. Pelo contrário, os estudantes que mostram processos e abordagens profundas à aprendizagem, costumam demonstrar motivações e estratégias profundas e compreensivas (e.g., Almeida & Lemos, 2005; Almeida, Guisande, Lemos & Ricardo, 2008b; Cabanach et al, 2009; Gomes, 2006; Rosário, 1997).

Os processos de estudo estão ligados a vectores e temas muito diversificados (e.g., estratégias de aprendizagem e ensino; estilos de estudo ou aprendizagem; motivação; rendimento escolar; idade; hábitos de estudo; metas ou objectivos; opiniões; percepções; concepções; contextos de estudo e aprendizagem).

Relativamente às estratégias, convém não esquecer que cada estudante tem o seu próprio e *estilo pessoal* de estudar e aprender (Álvarez et al, 2004; Álvarez et al, 2009; Lau & Nie, 2009; Loyens, Rikers & Schmidt, 2008; Lyke & Young, 2006). Os processos de estudo estão, obviamente, interligados com o tipo e níveis de motivação do

aluno (Bereby-Meyer & Kaplan, 2005; Cabanach et al, 2009; Rosário, 2005; Tuckman, 1991).

No que diz respeito ao rendimento ou sucesso escolar, os processos de estudo são uma das principais variáveis (e.g. Almeida et al, 2008a; Bjork & Koriat, 2006b; Bjork et al, 2010; Cepeda et al, 2009; Lemos, 2007; Magalhães, 2007; Pocinho & Canavarro, 2009; Roediger & Karpik, 2006; Rohrer et al, 2010).

Não nos parece imperioso reduzir (abstractamente) a complexidade inerente aos processos de estudo e aprendizagem (Azevedo, 2007). Se o estudo e a aprendizagem são complexos, multidimensionais, fundamenta-se que determinadas investigações científicas adoptem perspectivas visando a complexidade do estudo dos alunos.

Não obstante a subjectividade das opiniões, percepções, concepções, consideramos que as pesquisas ou investigações podem atingir apreciáveis níveis de rigor e profundidade. Se partirmos do princípio que os fenómenos humanos são complexos, o estudo dos alunos é um destes fenómenos de natureza complexa (e.g., Azevedo, 2007; Beja, 2009; Bjork & Koriat, 2005; Boekaerts & Corno, 2005; Lyke & Young, 2006; Milligan & Wood, 2010; Perenoud, 2002). No que se refere à *idade*, encontramos investigações que, de uma forma ou de outra, relacionam os processos de estudo/aprendizagem e a idade dos alunos (e.g., Almeida & Lemos, 2005; Almeida, Guisande et al, 2008a; Almeida et al, 2008c; Bjork et al, 2010; Lau & Nil, 2009).

Num sentido porventura vulgar, os processos de estudo são tomados ou associados a hábitos e práticas, mais ou menos frequentes ou diárias.

No que se refere aos processos de estudo, a questão passa pelas práticas/estratégias que os estudantes utilizam. Assim, determinados “hábitos” de estudo e aprendizagem, diríamos tradicionais ou comuns, possuem efectivo e rigoroso fundamento?

No nosso entendimento, um conjunto de investigações científicas permite abrir um horizonte relativamente novo e importante sobre o estudo dos alunos (e.g., Bjork & Kornell, 2008b; Bjork, 2001; Bjork et al, 2010; Costich et al, 2008; Demeyer et al, 2008; Esqueça tudo o que sabe sobre os bons hábitos de estudo, 2010; Roediger et al, 2007; Rohrer & Pashler, 2007).

O estudo e processos de estudo dos alunos, a aprendizagem dos estudantes, parecem estar associados a variáveis tão diversas como:

- Tipo de ensino dos professores (Azevedo, 2007; Ferreira, 2002; Paiva, 2007);
- Metas e objectivos escolares (Azevedo, 2007);
- Performance académica dos alunos (Almeida & Lemos, 2005; Azevedo, 2007);

- Métodos de instrução (Azevedo, 2007; Grop et al, 2008);
- Prática ou resolução mais frequente de testes (Roediger & Karpik, 2006; McDaniel et al, 2007).

Azevedo (2007), por exemplo, referindo-se aos principais aspectos da relação professor/aluno (e.g., metas, objectivos, metodologias, características do professores e alunos), defende que as percepções dos estudantes acerca da estrutura/objectivos da aula podem ser previstas pelo tipo de metas *pessoais* dos estudantes. Considera que existem quatro cenários frequentes, prováveis, expectáveis:

1. Alta mestria e baixa performance;
2. Alta performance e baixa mestria;
3. Alta mestria e performance;
4. Baixa mestria e performance.

### **1.7. Procrastinação no estudo**

A procrastinação é um fenómeno geral e relativamente comum, quer nas escolas, quer fora dos contextos escolares (Costa et al, 2009; Costa, 2008; DiFabio, 2006, Rosário et al, 2008b).

A procrastinação académica é a tendência para adiar, não efectuar, não cumprir os prazos, das mais diversas actividades associadas ao estudo e a aprendizagem escolares. Os valores da procrastinação no estudo não devem ser absolutizados, mas compreendidos numa espécie de *continuum* (e.g., sequência, escala) de valores intermédios entre dois pólos extremos.

Também na procrastinação no estudo se deve interpretar com cuidados os valores, porque estes são apenas um indicador ao lado de tantos outros. No caso dos alunos do ensino secundário e da universidade, muitas vezes obrigados a realizar trabalhos complexos e desenvolvidos, a procrastinação deve ser alvo, por assim dizer, de uma compreensão mais ponderada.

Relativamente aos alunos do ensino secundário, existe o importante instrumento designado, existe o *Questionário Procrastinação no Estudo* (QPE) (Rosário et al, 2008b; Costa, 2008), validado à população portuguesa.

Assim, o QPE é constituído por duas grandes subescalas: Procrastinação no Estudo Diário (PED) e Procrastinação no Estudo para os Testes (PET).

Como referiremos adiante, a principal investigadora do QPE defende que o instrumento “apresenta um coeficiente de 0,809” e possui fiabilidade e validade aceitáveis (Costa, 2008, p.69).

## PARTE II

*“Laboratory findings question that view: conditions can fail to support long-term retention and transfer of knowledge and, remarkably, conditions that introduce difficulties for learner – and appear to slow the rate of the learning – can enhance long-term retention and transfer. Such ‘desirable difficulties’ (Bjork, 1994) include: spacing rather than massing study sessions; interleaving rather than blocking practice or separate topics; varying how to-be-learned material is presented; reducing feedback; and using tests as learning events.” (Bjork & Linn, 2006)*

*“Specially, students with an intrinsic goal orientation tend to value cognitive processing strategies that require level of encoding that student with an extrinsic goal orientation. Extrinsically motivated students, on the other hand, are more likely to use more surface-level processing strategies, such as memorization or guessing.” (Lyke & Young, 2006)*



## CAPÍTULO 2

### OBJECTIVOS E METODOLOGIA DO TRABALHO EXPLORATÓRIO

#### **2.1. Introdução**

Este Capítulo 2 destina-se àquilo que se associa à metodologia (e.g., objectivos, amostra, instrumentos). Assim, procede-se à formulação escrita dos objectivos da investigação e justifica-se a metodologia adoptada.

Neste sentido, metodologia de investigação é quantitativa. A utilização de instrumentos, como os questionários que aplicámos, as técnicas predominantemente quantitativas visam atingir maior rigor e objectividade.

Como investigámos anteriormente, o estudo dos alunos é uma temática cujos fenómenos principais têm uma natureza complexa e subjectiva. Assim, não obstante a utilização de técnicas e métodos quantitativos, é evidente que há alguma reduzida subjectividade levantamento ou recolha dos dados empíricos (e.g., descrição estatística dos principais fenómenos envolvidos; na análise e inferência estatísticas; na compreensão dos principais indicadores; nas conclusões ou implicações).

#### **2.2. Objectivos**

Na modalidade de trabalho exploratório, a temática do estudo dos alunos exige uma investigação assente numa melhor formulação ou definição dos objectivos.

Assim, o problema em investigação, a temática, requer e uma apresentação mais rigorosa dos objectivos.

Na sequência daquilo que investigamos durante a Parte I da dissertação, encontrámos e delimitámos uma espécie de modelo geral que, neste momento, ajudar à tarefa dupla de, por um lado, formular melhor o problema, por outro lado, proceder a uma apresentação e clarificação dos objectivos do presente trabalho exploratório.

Começando por uma melhor formulação do problema em investigação, a temática do estudo dos alunos é um problema com uma natureza, dinâmica e descrição complexas.

Como é que um professor pode ajudar os alunos a estudar? O que se pode exigir da prática profissional dos docentes no sentido de melhorarem o estudo dos seus alunos? Existem hábitos de estudo acerca dos quais podemos ter a certeza são efectivamente “bons”? Que recomendações seguras que se podem fazer? Como é que os alunos efectuem o seu estudo? Existem diferentes tipos de aprendizes? Como estudar? É

possível melhorar os apontamentos e a tomada de notas? Que fazer para aproveitar melhor as aulas? Que de sessões de estudo são mais vantajosas? Qual é o papel dos pais ou encarregados de educação? O que significa possuir uma “boa” organização do estudo? Considerando o estudo e a aprendizagem, qual o papel e a importância das opiniões, percepções, concepções, ilusões? Porquê os trabalhos para casa? O que são processos de estudo? Que é a procrastinação no estudo? Como preparar os testes e os exames?

No fundo, muitas das perguntas supra-indicadas apontam para a estreita relação entre investigação e prática profissional dos docentes

Segundo Almeida e Freire (2008, p.40), as quatro “condições” ou parâmetros de um problema em investigação são: (a) o problema deve ser concreto ou real, não se circunscrever a uma mera intuição ou ideia vaga; (b) ser passível de estudo, em termos de meios, materiais, contextos; (c) relevante para a teoria ou prática; (d) deve estar formulado de uma forma suficientemente clara e perceptível para outros investigadores.

O modelo de referência, que tem vindo a ser construindo, serve agora para orientar a investigação mais prática ou empírica.

À luz do modelo de referência, as variáveis (de natureza múltipla e complexa) ligadas à nossa temática não conseguem ser passíveis de formulações com elevados níveis de objectividade.

Devido à complexidade e elevado número de variáveis do nosso problema em investigação, por um lado, considero preferível falar-se de *objectivos* em vez de hipóteses. Por outro lado, ao formular os *objectivos* podemos fazê-lo de uma forma mais aberta e estabelecidos em redor de um conjunto de perguntas, interrogações, perplexidades.

A minha motivação fundamental consistiu em saber como é que um professor do ensino secundário pode ajudar os alunos a estudar? O que se pode exigir da prática profissional dos docentes no sentido de melhorarem o estudo dos seus alunos? Ou ainda, à luz das recentes investigações científicas e de provas rigorosas, quais são afinal os “bons” e “maus” hábitos de estudo e aprendizagem?

### **Objectivo geral**

Num plano geral e compreensivo, como perspectivar o estudo de três turmas de alunos do ensino secundário (opiniões, percepções, concepções, estratégias, práticas), comparando reflexivamente os alunos com os respectivos professores e encarregados de educação?

Passando agora à dimensão mais empírica, parece desejável adoptar as designações de hipóteses e variáveis e procurar maiores níveis de objectividade. No entanto, a natureza e dinâmica do presente trabalho, consideramos aconselhável que os objectivos sejam perspectivadas, operacionalizadas, compreendidos na modalidade de investigação e estudo exploratório (Almeida & Freire, 2008).

No caso dos nossos objectivos específicos, os seus níveis de operacionalização e concretização devem ser perspectivados e apreciados, sobretudo, em termos de levantamento exploratório de certas características ou indicadores, interligados à compreensão, descrição, análise, comparação.

#### ***Objectivo específico 1***

Como descrever, compreender, analisar, comparar, as principais características e especificidades dos três grupos (alunos, professores, encarregados de educação) que constituem amostra da presente dissertação?

#### ***Objectivo específico 2***

Considerando os aspectos ou variáveis que associamos à *organização do estudo* dos alunos, como compreender as principais características dos fenómenos (complexos) e as eventuais diferenças que se podem destacar como estatisticamente significativas?

#### ***Objectivo específico 3***

Atendendo aos aspectos ou variáveis que incluímos na parte do QHE como *opinião geral acerca do estudo dos alunos*, como compreender as principais características dos fenómenos (complexos) e as eventuais e principais diferenças estatísticas?

#### ***Objectivo específico 4***

Tendo por base os aspectos, variáveis, resultados, como compreender o *tipo e a duração das sessões do estudo dos alunos da amostra*, comparando as perspectivas dos grupos envolvidos (alunos, professores, encarregados de educação)?

No caso dos resultados, o objectivo 4 refere-se aos resultados já parcialmente encontrados por esta dissertação. Como é óbvio, a concretização e avaliação dos objectivos podem contribuir, no final, para manter ou modificar certos resultados da investigação.

#### ***Objectivo específico 5***

Tendo por referência os aspectos, variáveis, resultados, como compreender o tópico “*materiais de estudo versus testes ou exames*”, analisando as opiniões, percepções, concepções, dos três grupos amostrais?

### **Objectivo específico 6**

Considerando os aspectos ou variáveis que associamos à parte da *opinião geral sobre os trabalhos para casa*, como compreender as principais características, especificidades e diferenças entre os grupos e subgrupos da nossa amostra?

\*

Uma vez que o número de encarregados de educação que responderam foi bastante reduzido e pouco significativo deste grupo particular, na concretização e operacionalização dos objectivos específicos, entendemos ser necessário ter sempre mais cuidado nos resultados que envolvem os encarregados de educação.

Devido ao facto de a Questão 4 do QHE (*Aspectos que mais influenciam o sucesso do estudo e da aprendizagem*) ter tido baixo número de respostas adequadas, e de as respostas válidas terem sido bastante diversificadas, optámos por não formular nenhum objectivo sobre estes dados empíricos recolhidos.

As chamadas hipóteses de natureza exclusivamente estatística, dado o seu elevado número e óbvia e explícita apresentação, consideramos pouco pertinente a sua listagem nesta parte da dissertação.

### **2.3. Metodologia**

A presente investigação assume a modalidade de investigação ou trabalho exploratório, e utiliza-se uma metodologia quantitativa.

Ao optarmos por um trabalho exploratório de cariz mais descritivo, os objectivos privilegiados assumiram categorias tão diversificadas como o levantamento exploratório de aspectos, factores, variáveis; compreender ou descrever fenómenos complexos; inventariar e analisar factos; relacionar eventuais variáveis; apreciar a interacção de variáveis, identificar grupos.

Almeida e Freire (2008), referindo-se à modalidade de investigação científica em Psicologia e Educação, defendem que:

“(...) em termos de *profundidade*, as investigações podem distribuir-se num *continuum* cujo extremo seriam as *exploratórias* e as *experimentais*, ficando como níveis intermédios as descritivas e as correlacionais. Nessa altura caminhamos de um grau mais indutivo ou de descoberta de pontos de continuidade ou *pregnância* numa dada realidade (*exploratória*) para um nível mais dedutivo em que importa testar relações causa-efeito já devidamente estudadas (*experimental*).” (p.24)

A nossa dissertação constitui-se como uma investigação, cujos níveis de profundidade permitem situá-la como *exploratória*, muito ligada a uma dimensão indutiva de descoberta de uma certa realidade (exploratória), determinados fenómenos complexos associados ao estudo dos alunos no ensino secundário.

Os objectivos de investigação, que orientam o investigador, dependem muito da natureza dos fenómenos, das variáveis em presença, das condições em que a investigação decorre, e o mesmo ocorre com as variáveis e os seus níveis (possíveis) de concretização.

No caso da dissertação, um intuito fundamental passa por uma inventariação das características do grupo ou grupos da amostra, número de elementos, idade, género, proveniência social e cultural, habilitações, estado civil, profissão, meio, escolaridade.

A nível descritivo e exploratório, o investigador pode, por exemplo, proceder a uma eventual relação entre fenómenos, identificar componentes, características, níveis de intensidade, comparar e apreciar o grau de variação ou variação conjunta de conjuntos de dados, variáveis, comparar a frequência de comportamentos, correlacionar a frequência de comportamentos com as interacções e diferenças entre grupos e turmas.

A temática do estudo dos alunos, com as variáveis e factores associados, fornece um enorme conjunto de dados e informações passíveis de uma abordagem científica na modalidade de estudo exploratório.

De entre os métodos qualitativos, destaca-se apenas análise de conteúdo, usada muito pontualmente, uma vez que incidiu só no conteúdo de algumas respostas abertas do QHE. Nestes casos, a análise de conteúdo direccionou-se para a frequência de certas categorias e significado de determinados informações e detalhes.

Em suma, nesta presente dissertação considero que utilizo uma metodologia quantitativa e investigação de modalidade exploratória.

Apesar de termos utilizado três instrumentos fundamentais (QHE, IPE-S, QPE), um destes instrumentos, o *Questionário sobre os Hábitos de Estudo* (QHE) tem uma dimensão mais qualitativa, onde os respondentes podem indicar as suas opiniões acerca do estudo dos alunos, percepções, concepções, muitos itens são de resposta fechada e existem outros itens de resposta aberta.

Convém considerar a importante distinção entre amostra e população. Contrariamente aquilo que é mais frequente, a nossa amostra de estudo diz respeito a *um grupo muito restrito e específico de alunos, professores e encarregados de*

*educação*. Na nossa investigação, nunca pretendemos retirar conclusões que ultrapassem a amostra em causa.

No que diz respeito ao processo de decisão e escolha da amostra, seguindo a terminologia de Maroco (2010), optámos por uma amostra ou amostragem de tipo não probabilística ou não aleatória, que têm o problema de poder não ser representativa da totalidade da população.

Continuando a seguir as taxonomias de Maroco (2010), mais exactamente, escolhemos uma amostra do subtipo de amostra accidental e conveniente. Numa amostra accidental, causal, conveniente os elementos são seleccionados pela sua conveniência (por exemplo, os colegas de turma), por voluntariado, ou ainda accidentalmente (por exemplo, as pessoas que passam pelo investigador).

Uma das várias formas de caracterizar as amostras passa pelas medidas de tendência central, que procuram caracterizar o valor da variável sob o estudo que ocorre com mais frequência. Assim, nas medidas de tendência central, a média, a mediana e a moda são algumas das medidas ou estimadores destas estatísticas. O desvio padrão é uma medida de dispersão, fácil de interpretar, porque a sua dimensão é a mesma da variável sob estudo. Variância e desvio padrão são medidas adequadas unicamente, e em cada caso, à amostra específica em investigação. A comparação entre amostras exige a relativização das medidas de dispersão, nomeadamente os valores do desvio padrão.

Depois de constituída a amostra e da sua caracterização, por recurso à *análise descritiva*, o procedimento seguinte e final é a *análise ou inferência estatística*, que consiste em inferir acerca dos valores obtidos na amostra se as hipóteses são ou não válidas à luz dos parâmetros.

O processo de inferência estatística exige que a função de densidade e de probabilidade seja conhecida, ou seja, que a distribuição amostral possa ser estimada. Em termos práticos testar se as observações da nossa amostra se ajustam apropriadamente a uma certa distribuição teórica exige o contributo de vários testes estatísticos, utilizados para testar o ajustamento de distribuições amostrais a determinadas funções de distribuição teóricas.

Os métodos paramétricos têm a característica/exigência que a distribuição amostral seja do tipo normal. Os métodos não-paramétricos devem utilizar-se quando não é possível assumir que a distribuição da média amostral é normal, ou quando a dimensão da amostra não permite a aplicação do teorema do limite central.

Nem todas as estatísticas de teste usadas em inferência estatística paramétrica seguem a distribuição normal, a maioria sim, como é o caso do *Qui-Quadrado* e do *t-Student*.

Relativamente à distribuição do *Qui-Quadrado*, uma variável aleatória contínua obtida pela soma dos quadrados de  $n$  variáveis aleatórias, diz-se ter uma distribuição do tipo  $X^2$  com  $n$  graus de liberdade. Na distribuição *t-Student* a variável aleatória  $X$  diz-se ter uma distribuição *t-Student* se as variáveis forem independentes. À medida que  $n$  aumenta, a distribuição *t-Student* aproxima-se da distribuição normal centrada e reduzida. A distribuição *t-Student* é também centrada em torno de zero. Esta distribuição é utilizada frequentemente para testes de hipóteses relativas a médias.

O menor valor de  $\alpha$  a partir do qual se rejeita uma Hipótese chama-se *probabilidade de significância* ( $p$  ou *p-value*). A probabilidade de significância é a probabilidade de obter o valor da estatística de teste ou um valor mais extremo, se a hipótese for verdadeira. O valor mais extremo é definido pelo tipo de hipóteses.

Para teste de hipóteses, os programas estatísticos calculam um valor de *p-value* a partir do qual é seguro rejeitar a hipótese nula. A interpretação do *p-value* é um índice da evidência indutiva contra a hipótese nula. Quanto menor é o *p-value* mais forte é a evidência contra a hipótese nula de ausência de efeito experimental ou relação. Se o *p-value* menor que o nível de significância (por exemplo,  $\alpha=0,05$ ) então a evidência contra a hipótese de teste (hipótese nula é significativa). Esta regra não deve ser usada de forma absoluta e a sua interpretação (*p-value* significativo) deve ficar a cargo do investigador e do tipo de experiência.

O teste *Qui-Quadrado*, na nossa investigação/dissertação, serve-nos frequentemente para testar se duas ou mais populações ou grupos independentes diferem relativamente a uma determinada característica, ou seja, se a frequência com que os elementos da amostra se repartem pelas classes de uma variável nominal é ou não idêntica. Os dados organizam-se, geralmente, em tabelas de frequência, designadas por tabelas de contingência.

A comparação de parâmetros populacionais (média, variância, mediana) a partir de amostras aleatórias é uma necessidade muito frequente na análise estatística. É útil para testar a significância de tratamentos ou factores capazes de influenciar a resposta da variável de medida, ou se o “tratamento” teve ou não efeito significativo.

Os testes paramétricos exigem o conhecimento da distribuição amostral; enquanto os testes não-paramétrico não exigem, pelo menos à partida, este conhecimento da

distribuição amostral. Os testes paramétricos exigem a verificação simultânea de várias condições de aplicação, que a variável dependente possua distribuição normal e que as variáveis populacionais sejam homogéneas, se estivermos a comparar duas ou mais amostras ou populações.

Em alternativa ao teste *Kolmogorov-Smirnov*, o *SPSS* produz o teste *Shapiro-Wilk* (*S-W*), que serve para testar se a variável sob estudo na amostra aleatória possui ou não distribuição normal. Assim, os valores pequenos indicam que a distribuição da variável sob estudo não é do tipo normal e os valores críticos estão tabelados.

“Este teste [*Shapiro-Wilk*] é particularmente apropriado e preferível ao teste de *K-S*, para amostras de pequena dimensão ( $n < 30$ ). O *SPSS* produz o *p-value* para este testes sempre que a dimensão da amostra seja menor ou igual a 50”. (Maroco, 2010, pp.135-136).

Por sua vez, o teste *t-Student* serve também para testar se as médias de duas populações são ou não significativamente diferentes. Requer que as duas amostras tenham sido obtidas aleatoriamente de duas populações, e que as suas variáveis dependentes possuam distribuição normal e variâncias homogéneas. Existem diferentes variações deste teste, nomeadamente, para amostras independentes e para amostras emparelhadas.

## 2.4. Amostra

Convém considerar a importante distinção entre amostra e população. Contrariamente aquilo que é mais frequente, a nossa amostra de estudo diz respeito a *um grupo muito restrito e específico de alunos, professores e encarregados de educação*. Na nossa investigação, nunca pretendemos retirar conclusões que ultrapassem a amostra em causa.

No que diz respeito ao processo de decisão e escolha da amostra, seguindo a terminologia de Maroco (2010), optámos por uma amostra ou amostragem de tipo não probabilística ou não aleatória, que têm o problema de poder não ser representativa da totalidade da população.

Continuando a seguir as taxonomias de Maroco (2010), mais exactamente, escolhemos uma amostra do subtipo de amostra acidental e conveniente. Numa amostra acidental, causal, conveniente os elementos são seleccionados pela sua conveniência (e.g., os colegas de turma), por voluntariado, ou ainda acidentalmente (e.g., pessoas que passam pelo investigador).

Convém clarificar e distinguir amostras independentes de amostras emparelhadas. A relação ou ausência da relação entre os elementos de uma ou mais amostras define o factor que leva a classificar as amostras e que é importante na inferência estatística. Quando não existe nenhum tipo de relação ou factor unificador entre os elementos das amostras, estas são independentes; quando as amostras são constituídas pelos mesmos sujeitos experimentais, tendo por base um certo critério unificador, as amostras dizem-se emparelhadas.

A amostra do presente trabalho exploratório envolveu um grupo de alunos do ensino secundário, respectivos professores e encarregados de educação, da Escola Básica e Secundária Dona Lucinda Andrade (São Vicente), no ano lectivo de 2010/2011.

A escola pertence à rede das escolas públicas da Região Autónoma da Madeira.

Os 39 alunos da amostra frequentavam três turmas do ensino secundário, duas do 10º ano de escolaridade (10º A • N=16) (10º B • N=12) e de uma do 11º ano (11ºB • N=11).

No ano lectivo 2010/2011, a Escola Básica e Secundária Dona Lucinda Andrade oferecia ou ministrava cursos de carácter geral, de educação e formação, profissionais e educação e formação de adultos.

No que diz respeito ao ensino secundário e aos cursos de carácter científico, a Escola B+S D. Lucinda Andrade era frequentada por cerca de 70 alunos. No ensino secundário, as 6 turmas dos cursos de carácter geral tinha relativamente a mesma distribuição numérica de duas por cada ano de escolaridade (10º, 11º, 12º).

No início do ano lectivo, foram transferidos de escola alguns alunos (10º B - 4 • 10º A - 1 • 11º B - 1). Ainda no início do ano, 2 discentes da turma 10º B e 1 da turma 11º B anularam a matrícula.

Quanto aos professores que participaram, a sua distribuição numérica pelas turmas que leccionam é a seguinte, 10º A, N=10 • 10º B, N=12 • 11º B, N=13. Em termos de elementos pertencentes à nossa amostra, não incluímos 2 professores da turma 10º A, 1 da turma do 10º B, e 1 outro da turma 11º B porque estes não chegaram a entregar, preenchido, o *Questionário sobre os hábitos de estudo* (QHE).

Tendo por base o universo total dos pais ou encarregados de educação das três turmas, subgrupo da amostra que foi objecto de investigação, e o facto de apenas 13 pais ou encarregados de educação entregaram preenchido o *Questionários sobre os hábitos de estudo*, levou-nos a tomar duas decisões fundamentais. (1º) Por um lado, devido ao reduzido número de encarregados de educação ou pais que participaram e responderam ao QHE, 13 num universo de 39, decidimos que estes seriam objecto de

uma menor abordagem em termos do presente trabalho exploratório. (2º) Por outro lado, não quisemos esquecer ou ignorar, absolutamente, alguns dos principais dados sobre os encarregados de educação que efectivamente responderam ao QHE. Assim, para se poder formar uma ideia *mínima* acerca dos encarregados de educação (Anexo 6; Anexo 7) que responderam (N=13) ao *Questionários sobre os hábitos de estudo*, 11 (84,6%) são do sexo feminino e 2 (15%) do sexo masculino. Em termos de idades, os encarregados que educação possuem uma idade média de 44,3 anos, com um desvio padrão de 6,9 anos. Considerando as habilitações dos pais, constata-se que 4 (30%) possuem o primeiro ciclo do ensino básico, 7 (53,8%) têm o segundo ciclo, 1 (7,7%) respondeu possuir habilitações de nível secundário e um outro não respondeu ao solicitado.

Considerando os **alunos**, grupo ou subgrupo da amostra, dos 39 estudantes participantes 23 (59%) são raparigas e 16 (41%) são rapazes (Quadro 1).

Quadro 1: Descrição da amostra dos alunos segundo a variáveis género

Género	Aluno	
	N	%
Masculino	16	41,0
Feminino	23	59,0
TOTAL	39	100,0

Em relação à idade, os discentes possuem uma idade média de 16,1 anos, com um desvio padrão de um ano. Estes aspectos da idade e do desvio padrão são relativamente indissociáveis do facto de os alunos serem de anos de escolaridade próximos ou consecutivos.

A grande maioria dos discentes (N=37 • 94,9%) possui irmãos (Quadro 2). Quanto ao número de irmãos por aluno, 18 discentes têm apenas um irmão, 13 dois, 6 possuem 3 ou mais irmãos, e 2 não responderam a este item. Considerando outro aspecto ligado aos irmãos dos alunos, verifica-se que 30 (83,3%) estudantes responderam que o irmão ou irmãos estudam, e 6 outros alunos (16,7 %) afirmaram o oposto.

Quadro 2: Distribuição dos alunos consoante têm irmãos e se os irmãos estudam

	Aluno				
	N	%	-	-	
Tens irmãos?	0	,0	Os teus irmãos estudam?		
Sim	37	94,9	Sim	30	83,3%
			Não	6	16,7%
Não	1	2,6	-	-	
NR	1	2,6	-	-	
Total	39	100,0			

Quanto ao nível de ensino frequentado pelos irmãos dos alunos, a maior parte dos irmãos frequenta os primeiros anos do ensino básico.

No item “*Com quem vives?*”, 33 alunos responderam que vivem com o pai e com a mãe, 5 habitam apenas com um dos progenitores, 1 discente referiu que viver sozinho. Apenas dois alunos responderam que os avós fazem parte das pessoas que vivem com eles.

Aquando da formação das turmas, por vezes, a Escola B+S Dona Lucinda Andrade agrupou alunos provenientes de cursos diferentes numa mesma turma. No caso da amostra, a situação descrita (junção de dois cursos numa mesma turma de alunos) verifica-se em todas as turmas.

Atendendo à distribuição numérica dos alunos pelos agrupamentos e cursos (Quadro 3), observa-se que 22 discentes (56,4%) frequentam o curso de Línguas e Humanidades, 12 (30,8%) o curso de Ciências e Tecnologias, 4 (10,3%) o curso de Ciências Socioeconómicas, 1 discente (2,6%) o curso de Artes.

Quadro 3: Distribuição dos alunos segundo o agrupamento que frequentam

	Alunos	
	N	%
<b>Agrupamentos</b>	0	,0
Artes	1	2,6
Ciências e Tecnologias	12	30,8
Línguas e Humanidades	22	56,4
Ciências Socioeconómicas	4	10,3
TOTAL	39	100,0

No que se refere ao único aluno que frequentava, o curso/agrupamento de Artes, pertencente à turma do 11º B e não progrediu no ano lectivo anterior, neste sentido, a assegurou, manteve, deu continuidade ao curso do aluno ao nível do 11º ano.

No que diz respeito aos **professores** dos alunos ou turmas, o número total de professores que constituem a nossa amostra (i.e, que participaram) é de 35 docentes.

Na perspectiva de uma caracterização ou descrição da amostra de professores (Quadro 4), quanto à variável idade, os docentes possuem uma média de 36,2 anos, existindo um desvio padrão de 5,1. Em termos de género, 21 professores (60%) são do sexo feminino e 14 (40%) do sexo masculino. Relativamente ao estado civil (Quadro 4), não obstante a idade média ser de 36,2 anos, existem mais professores solteiros (N=18 • 51,4%) do que casados (N=14 • 40%), nenhum é divorciado(a), e 3 professores (8,6%) encontram-se numa situação de união de facto.

Quadro 4: Descrição da amostra de professores segundo as variáveis género e estado civil

		Professor	
		N	%
Género	Masculino	14	40,0
	Feminino	21	60,0
	TOTAL	35	100,0
Estado civil		0	,0
	Casado(a)	14	40,0
	Divorciado(a)	0	,0
	Solteiro(a)	18	51,4
	União de facto	3	8,6
	TOTAL	35	100,0

Quanto à variável possuir ou não filhos, 22 professores (62,9%) não têm descendentes. Ao invés, 13 docentes da amostra (37,1%) responderam ter filhos.

Tendo por base aquilo que os professores afirmaram, as idades dos filhos dos docentes podem ser totalmente distribuídas em dois grandes grupos (do nascimento até aos 5 anos, N=10) (dos 6 aos 10 anos, N=5).

O facto das três turmas da nossa amostra serem constituídas por estudantes de dois cursos leva à existência de um número menos habitual de professores por turma, ou que determinados docentes leccionem a reduzido número de alunos.

O sistema de ensino secundário português, por assim dizer, assenta num modelo pluridisciplinar ou multidisciplinar, onde cada professor é responsável pela leccionação de uma disciplina ligada à sua formação de base.

No que se pode designar por distribuição dos docentes conforme a sua formação científica de base (Quadro 5), confirma-se que o número de professores por turma é relativamente pouco habitual. Quanto àquilo que se podia designar por formação de base, habilitações, qualificações, os docentes possuem formações diversificadas ou variadas, e todos são licenciados e profissionalizados.

Quadro 5: Distribuição dos professores segundo a sua área de formação de base, seguindo uma ordem alfabética de apresentação

Área de Formação	Professor	
	N	%
Alemão	2	5,7
Arquitectura	3	8,6
Biologia/Geologia	1	2,9
Educação Física	3	8,6
Filosofia	3	8,6
Físico/Química	1	2,9
Francês/Inglês	1	2,9
Francês	2	5,7
Geografia	3	8,6
História	1	2,9
Inglês/Alemão	1	2,9
Línguas e Literaturas	2	5,7
Matemática	4	11,4
Português/Inglês	2	5,7
Português	2	5,7
Português/Francês	3	8,6
Não Respondeu	1	2,9
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

As turmas possuem o seguinte número de disciplinas e professores: a turma 10º A, 12 disciplinas e professores, a turma 10º B tem 11, a turma 11º B possui 13.

Por exemplo, ao incluir disciplinas de Línguas e Humanidades e Artes, a turma 11º B envolve as seguintes treze disciplinas: Alemão, Educação Física, Educação Moral e Religiosa Católica, Filosofia, Inglês, Francês específico, Francês geral, Geografia, Geometria Descritiva, História, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Matemática B, Português.

Considerando a variável tempo de serviço (Quadro 6), os docentes possuem uma média de 10 anos de serviço, existindo um desvio padrão de 5 anos. No que diz respeito ao serviço docente especificamente prestado na Escola a média é de 6 anos, com um desvio padrão de 5.

Quadro 6: Medidas descritivas do tempo geral de serviço docente dos professores e do tempo de serviço na escola actual

	Tempo geral de serviço docente		Serviço na escola actual	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
<b>Professor</b>	10	5	6	5

Relativamente ao item a disciplina leccionada na escola, a grande maioria dos professores (N=32) ensina disciplinas ligadas à sua formação de base. No entanto, no caso de 3 professores, estes leccionam disciplinas que não estão ligadas à sua formação científica de base.

No que se refere ao Grupo Disciplinar, encontramos a distribuição dos professores pelos seguintes Grupos de docência: Biologia/Geologia (código 520), Educação Física (código 620), Educação Visual/Desenho (código 600), EMRC (código 290), Filosofia (código 410), Físico/Química (código 510), Francês/Inglês/Alemão (código 330), Geografia (código 420), História (código 400), Matemática (código 500), Português (código 300).

Passando à situação profissional (Quadro 7) dos docentes da nossa amostra, 15 (42,9%) encontram-se na situação profissional de Contratados, 14 (40%) são docentes do Quadro de Escola, e 6 professores (17,1%) pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica.

Quadro 7: Distribuição dos professores segundo a situação profissional

Situação Profissional	Professor	
	N	%
Contratado	15	42,9
Quadro de Zona Pedagógica	6	17,1
Quadro de escola	14	40,0
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

Quanto à formação pedagógica realizada nos últimos dois anos (Quadro 8), observa-se que 27 professores (77,1%) frequentaram acções de formação e 8 (22,9%) não adquiriram ou frequentaram nenhuma formação.

Quadro 8: Distribuição dos professores conforme a formação pedagógica frequentada nos últimos dois anos

	Professor		
	N	%	
Fez formação pedagógica nos últimos dois anos?	Sim	27	77,1
	Não	8	22,9
	<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>
Horas de formação	Menos de 25 horas	4	14,8%
	>25h e <70h	4	14,8%
	Mais de 70 h	13	48,1%
	NR	6	22,2%
	<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>

Relativamente ao número de horas de formação (Quadro 8), 13 professores (48,1%) obtiveram mais de 70 horas de formação, 4 (14,5%) frequentaram entre 25 e 70 horas, e outros 4 docentes (14,5%) obtiveram menos de 25 horas de formação.

Passando agora aos **pais ou encarregados de educação**, uma vez que apenas 13 responderam ao *Questionário sobre os hábitos de estudo*, e a reduzida participação deste grupo ou subgrupo inviabiliza e desaconselha comparações desenvolvidas.

No entanto, consideramos que a presente dissertação perderia muito da sua dimensão e riqueza empírica se os encarregados de educação que participaram, colaboraram, responderam, fossem totalmente esquecidos. Como é óbvio, importa ter cuidado e evitar fazer análises/considerações que ultrapassem o reduzido número dos encarregados de educação que responderam.

Os encarregados de educação que responderam ao QHE possuem uma média de 44,3 anos (desvio padrão de 6, 9). Esta média de idades permite dizer que os 13 pais ou encarregados de educação são cerca de 8 anos mais velhos do que a idade média dos professores. Em termos da variável género, 11 (84,6%) encarregados de educação respondentes são do sexo feminino e 2 (15%) do masculino. Observou-se que 12 encarregados de educação estão casados e um encontra-se divorciado(a).

Quanto às profissões dos pais que responderam, elas são as seguintes: cozinheiro (N=3), doméstica (N=3), auxiliar de acção médica (N=2), rececionista (N=1), agricultora (N=1), condutor (N=1), rececionista (N=1), comerciante (N=1). Quanto ao número de filhos, o número varia exclusivamente entre um, dois e três. Exceptuando um

único caso de uma mãe que vivia sozinha com o filho(a), todos os restantes 12 encarregados de educação habitam em agregados familiares estruturados.

Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação respondentes, 4 (30%) possuem o primeiro ciclo do ensino básico, 7 (53,8%) têm o segundo ciclo, 1 (7,7%) referiu possui habilitações de nível secundário, e um outro (7,7%) não respondeu ao solicitado.

## **2.5. Instrumentos**

Neste estudo exploratório assenta na utilização de três instrumentos (questionários), e técnicas e métodos, que seguem o chamado paradigma quantitativo.

Para além da natureza exploratória da dissertação, a escolha e a justificação dos instrumentos, técnicas, métodos, obedeceu ao critério do maior rigor e objectividade.

Durante a realização da nossa investigação utilizámos os seguintes instrumentos:

*Questionário sobre os Hábitos de Estudo (QHE)* (Madaleno & Beja, 2010);

*Inventário de Processos de Estudo – Secundário (IPE-S)* (Rosário et al, 2008a; Paiva, 2007);

*Questionário Procrastinação no Estudo (QPE)* (Rosário et al, 2008b; Costa, 2008).

### **2.5.1. Questionário sobre os hábitos de estudo (QHE)**

O *Questionário sobre os hábitos de estudo (QHE)* é um instrumento, elaborado por nós, com finalidade de permitir fazer um levantamento de dados acerca dos principais e aspectos variáveis que, à partida, nos pareceram relevantes e relacionadas com o estudo dos alunos.

Ao assumir três versões (Alunos, Anexo 1 • Professores, Anexo 2 • Encarregados de Educação, Anexo 3), com pequenas diferenças consoante os destinatários específicos, o QHE foi elaborado de forma a permitir um efectivo levantamento exploratório dos hábitos de estudo dos alunos, opiniões, percepções, concepções.

Outro intuito decisivo aquando da elaboração do QHE foi que depois se pudesse conseguir compreender, analisar, comparar alguns dos principais aspectos e variáveis do estudo dos alunos, cruzando ou contrastando as perspectivas de alunos, professores, encarregados de educação.

Para além do QHE se apresentar como de resposta *voluntária*, garantimos o anonimato dos respondentes, confidencialidade, sigilo.

Em termos de estrutura geral, o QHE foi estruturado em torno de cinco dimensões, partes, grupos de itens: *Dados sócio demográficos*; *Organização do estudo*; *Opinião geral sobre o estudo*; *Opinião geral sobre os trabalhos para casa*; *Aspectos que mais influenciam o sucesso do estudo e da aprendizagem*.

A grande maioria dos itens exige respostas fechadas (“Sim”, “Não” ou “Não Sabes”), numa escala tipo Lickert. Excepto na parte dos *Dados sócio demográficos*, que varia bastante nas três versões, os restantes grupos de itens são semelhantes, existindo apenas pequenas diferenças conforme as formas verbais adequadas à versão ou respondentes.

### 2.5.2. Inventário de Processos de Estudo - Secundário (IPE-S)

O *Inventário de Processos de Estudo – Secundário (IPE-S)* (Rosário et al, 2008a) é um importante instrumento, validado à população portuguesa, destinado a avaliar os processos de estudo dos alunos do ensino secundário.

Em termos de elaboração ou construção, o IPE-S incorporou contributos de vários autores e investigações (e.g., Paiva, 2007; Rosário et al, 2008a; Rosário, 1999a; Rosário, 1999b; Rosário, Ferreira & Cunha, 2003).

Relativamente ao conteúdo exacto e à formulação dos itens, aconselha-se a leitura do Anexo 4. Acerca das propriedades psicométricas deste instrumento (IPE-S), recorremos a um trabalho de um dos seus principais autores (Paiva, 2007).

Quanto às propriedades psicométricas do IPE-S, estas estão indicadas no Quadro 9. E para se poder formar, desde já, uma ideia rigorosa das propriedades do IPE-S indicamos os valores que de um dos seus autores e os valores que obtivemos na presente investigação/dissertação, mas a análise destes últimos valores será efectuada mais adiante.

Quadro 9: Coeficientes *Alphas Cronbach* obtidos nas escalas e subescalas do IPE-S

Dimensões	Alpha de Cronbach	
	Na amostra desta Investigação	Autores da escala Paiva (2007)
Motivação Superficial (MS)	0,437	0,47
Estratégia Profunda (EP)	0,536	0,62
Estratégica Superficial (ES)	0,133	0,75
Motivação Profunda (MP)	0,628	0,72

Quanto às propriedades do IPE-S, Paiva (2007) procedeu a uma rigorosa análise factorial exploratória e confirmatória de informações recolhidas e trabalhadas, utilizando uma amostra de 16 turmas de alunos do ensino secundário português

(N=360). Assim, relativamente à validade interna do IPE-S, à consistência do instrumentos (IPE-S), Paiva (2007) afirma, por um lado, que “aos factores 1, 3 e 4 (...) correspondem os *alphas* de .75, .62 e .72, respectivamente, o que indica que têm uma boa consistência interna.” (p.128). Relativamente ao factor 2, Motivação Superficial (itens 1,5,9), Continua Paiva (2007), o valor encontrado .47 revela baixa consistência interna, verificando-se, igualmente, valores baixos para os três itens que constituem esta dimensão” (p.128)

Em conclusão, Paiva (2007) ressaltando que as subescalas superficiais apresentam menor consistência interna (0.47, Motivação Superficial; 0.75, Estratégias Superficiais), mas, em termos da fiabilidade obtida, considera que o IPE-S possui uma fiabilidade aceitável.

### 2.5.3. *Questionário Procrastinação no Estudo (QPE)*

O Questionário Procrastinação no Estudo (QPE) é um instrumento especificamente direccionado para avaliar os níveis de procrastinação no estudo por parte dos alunos. Como já referimos, a procrastinação no estudo é um fenómeno complexo e relativamente comum, tendo que ver com a não realização ou adiamento, relativamente significativo, das actividades e trabalhos de estudo.

Para efeitos desta dissertação, foi-nos autorizado a sua utilização do QPE (Anexo 19) por parte do Professor Doutor Pedro Rosário, professor da Universidade do Minho e investigador principal do projecto GUIA (Grupo Universitário de Investigação em Auto-Regulação) (Rosário et al, 2008b).

Relativamente ao conteúdo exacto e à formulação dos itens, aconselha-se a leitura do Anexo 5.

Quanto às propriedades do QPE, recorreremos ao trabalho da primeira e principal investigadora e passamos a apresentá-las no Quadro 10. Como se pode observar, o *Questionário Procrastinação no Estudo* é constituído por duas grandes subescalas: Procrastinação no Estudo Diário (PED) e Procrastinação no Estudo para os Testes (PET).

Quadro 10: Coeficientes *Alphas Cronbach* obtidos nas escalas e subescalas utilizadas do QPE

Dimensão	Alpha de Cronbach	
	Autores da escala (Costa, 2008)	Na amostra desta Investigação
PED	0,733	0,657
PET	0,747	0,752

PED- Procrastinação no Estudo Diário; PET- Procrastinação no Estudo para os Testes

Referindo-se à construção e validação do QPE, a principal autora e investigação da versão portuguesa (Costa, 2008) faz algumas advertências: amostra que serviu a validação portuguesa do QPE limitou-se a alunos do ensino básico; privilegiaram-se variáveis como auto-regulação e género dos alunos, existindo outras variáveis que poderiam ter sido igualmente consideradas; o instrumento possui um reduzido número de itens, facto que pode reduzir os valores da consistência interna.

Costa (2008) afirma que o QPE “apresenta um coeficiente de 0,809” (p.69) e, neste sentido, defende que o instrumento este possui fiabilidade e validade aceitáveis.

## **2.6. Procedimentos de recolha de dados**

Em termos de procedimentos de recolha de dados, elaborámos um instrumento (*Questionário sobre Hábitos de Estudo*) (QHE) de modo a conseguir-se um amplo levantamento acerca do estudo de 39 alunos do ensino secundário.

A amostra é constituída por alunos de uma única escola, mas incluiu os respectivos professores e encarregados de educação.

A elaboração do QHE foi um processo relativamente prolongado, trabalhoso, com sucessivos aperfeiçoamentos, ajustamentos, correcções, simulações. Por um lado, pretendeu-se que os itens tivessem uma formulação susceptível de serem bem interpretados por jovens de 15-18 anos, porventura alguns com dificuldades em ler enunciados simples. Por outro lado, em significativa articulação com o nosso modelo de referência, formulámos os itens do QHE visando efectivamente recolher, descrever, analisar, compreender alguns dos principais aspectos, variáveis, indicadores.

Depois de formalmente autorizados pelo Secretário Regional de Educação (Anexos 14 e 15), solicitámos e obtivemos, oralmente, autorização da Escola.

De seguida, em colaboração com os Directores de Turma e alunos, solicitámos autorização aos encarregados de educação (Apêndice anexo 16 e 17) no sentido de autorizarem a aplicar os Questionários (QHE, IPE-S, QPE) aos seus educandos.

No caso das turmas de alunos do 10º A e 10º B, a aplicação dos Questionários ocorreu no dia 7 de Dezembro de 2010, durante uma parte de uma aula, num período total de cerca de meia hora. No caso da turma do 11º B, a aplicação dos referidos três questionários sucedeu em Janeiro de 2011, durante certa de 30 minutos de uma aula.

Os alunos foram esclarecidos e motivados para responderem com verdade, sinceridade e rigor.

O investigador foi o único aplicador.

No caso da turma 10º A, destaco que durante o preenchimento do QHE dois alunos perguntaram se estudar ouvindo música beneficia ou não o estudo, uma vez que estes gostavam de fazê-lo.

No caso dos professores da amostra, o QHE foi respondido nos dias 18 e 20 de Dezembro de 2010. A maioria dos docentes preencheu imediatamente o questionário, logo a seguir ao pedido. No entanto, dois professores solicitaram o preenchimento do QHE em casa, tendo o investigador anuído.

No caso dos encarregados de educação, pedimos sempre a sua colaboração dos Directores de Turma, no sentido de comunicar (através deles) com os pais ou encarregados de educação (Anexo 16).

Em termos dos contactos com todos os participantes, foi sempre garantido o carácter voluntário da participação, anonimato e confidencialidade.

Da parte do investigador, houve sempre a preocupação de agradecer a colaboração de todos os intervenientes e participantes, prontificando-se, mais tarde, quando possível, a divulgar os principais resultados ou conclusões.

Em termos de procedimentos de cotação dos dados empíricos, adoptámos aquelas cotações que, a cada momento, nos pareceram mais óbvias e fáceis.

No caso dos instrumentos validados (IPE-S) (QPE), seguiram-se os valores estabelecidas para cada instrumento.

Quanto ao tratamento estatístico dos dados, utilizámos a versão 17.0 do programa SPSS.

Quanto às perguntas e respostas abertas do QHE, procedemos a uma breve análise de conteúdo das respostas, dando destaque ao significado fundamental e à frequência das categorias e concepções.



## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

#### 3.1. Análise dos dados recolhidos: Estudo dos alunos

Depois da utilização ou aplicação do *Questionário sobre os Hábitos de Estudo* (QHE) dos alunos, obtivemos uma enorme multiplicidade de dados acerca das mais diversas dimensões do estudo dos alunos que constituem a nossa amostra, dos seus professores e encarregados de educação.

Para além do QHE, aos alunos aplicámos igualmente o *Inventário Processos de Estudo – Secundário* (IPE-S) e o *Questionário Procrastinação no Estudo* (QPE).

Tendo por base os dados recolhidos, passou-se ao tratamento estatístico e, num primeiro momento, à análise indutiva e descritiva das principais características e indicadores descobertos acerca da natureza dos fenómenos (complexos). Num segundo momento, procedeu-se à análise inferencial.

Com a utilização do QHE, os dados recolhidos foram estatisticamente tratados ou trabalhados seguindo, parcialmente, a estruturação inicial do QHE e das suas partes ou dimensões.

Na parte da organização do estudo, opinião geral sobre o estudo, opinião geral sobre os trabalhos para casa, o tratamento e a análise estatística tiveram por base fundamental a utilização do chamado teste de independência do *Qui-Quadrado*.

Uma vez que as variáveis envolvidas eram/são fundamentalmente nominais, a finalidade principal passou por indagar se existiam diferenças, por um lado, consoante se seja aluno ou professor, por outro lado, dentro do grupo dos discentes, se há eventuais diferenças entre alunos e alunas, ou entre estudantes do 10º ano e do 11º ano.

Como referimos, o teste *Qui-Quadrado* parte da premissa, princípio, pressuposto, que as percentagens observadas em ambas as amostras são independentes se o *p-value* (*p*) for inferior a 0,05 e que é de rejeitar esta hipótese se existirem diferenças significativas na distribuição dos dois grupos em estudo.

### 3.1.1. Organização do estudo

No *Questionário sobre os hábitos de estudo* (QHE), a parte ou dimensão designada por *Organização do estudo* é constituída por nove itens de perguntas/respostas fechadas, respondidas numa escala tipo Lickert (“Sim”, “Não”, “Não Sei”), e de uma pergunta e resposta aberta.

Os dados empíricos recolhidos, quanto à *Organização do estudo*, permitem destacar vários aspectos, características, diferenças (Quadro 11; Anexo 8).

A análise das respostas dos alunos e professores evidencia várias características e diferenças. Podemos dizer, aliás, que na maior parte dos aspectos relativos à *Organização do estudo* estes (docentes e discentes) discordam ou divergem.

Se a dissertação incluísse, como era intenção inicial, os encarregados de educação que responderam (N=13) ao QHE, as características e diferenças entre os três grupos/subgrupos da amostra (alunos, professores, pais) aumentariam ainda mais. Em muitos aspectos, os encarregados de educação participantes (Anexo 8) expressaram opiniões e percepções muito diferentes e divergentes dos educandos e/ou professores.

Relativamente à pergunta *Para além do tempo de assistência às aulas ocupas em média três ou mais horas semanais a estudar*, 21 (53,8%) alunos responderam “Sim”, 16 (41,4%) escolheram a opção “Não” e 2 (5,1%) responderam “Não Sei”. Em contraponto, apenas 4 professores (11,4%) responderam “Sim”, ou seja, afirmaram que os alunos ocupam três ou mais horas semanais para estudar. Neste aspecto, a comparação das respostas de nível “Sim” de alunos e professores manifestam que há diferenças estatisticamente significativas ( $X=15,732 \cdot p<0,001$ ).

Continuando a considerar as horas semanais de estudo dos alunos, verificam-se diferenças estatisticamente significativas consoante o género dos alunos ( $X=6,491 \cdot p<0,023$ ). As raparigas (N=16 • 69,6%) ocupam mais tempo a estudar (três ou mais horas semanais) do que os rapazes (N=5 • 31,3%). Neste item, não se verificaram diferenças consoante o ano de escolaridade e/ou turmas.

À pergunta *Só estudas aquilo que é mais urgente e importante* (Quadro 11), as respostas evidenciam diferenças significativas ( $X=11,453 \cdot p<0,02$ ) entre alunos e professores. Assim, 22 (56,4%) discentes responderam “Sim” e 32 (91,4%) professores, de forma quase unânime, afirmaram que os alunos só estudam, de facto, aquilo que é mais urgente e importante. Considerando género dos alunos e o seu ano de escolaridade, uma vez que os valores de prova obtidos são superiores a 0,05, conclui-se que não se verificaram existem diferenças significativas (Quadro 11; Quadro 12; Gráfico 1).

À pergunta *Quando fazes uma actividade de estudo dedicas pelo menos meia hora seguida*, 33 (86,8%) dos alunos responderam “Sim”, nenhum escolheu a opção “Não” e 5 discentes (13,2%) responderam “Não Sei”. Neste sentido, existem diferenças entre alunos/professores ( $X=14,008 \cdot p<0,001$ ), uma vez que apenas 16 professores (45,7%) concordaram que os alunos estudam pelo menos meia hora seguida. Relativamente às variáveis género e ano de escolaridade dos alunos, não se observaram aspectos estatisticamente relevantes.

No item *Há semanas em que não estudas*, 18 alunos (47,4%) responderam “Sim” e 28 professores (80%) manifestaram, maioritariamente, a opinião que os estudantes passam semanas sem estudar. Apesar desta diferença ter significado estatístico ( $X=15,958 \cdot p<0,001$ ), não houve variações significativas quanto ao género ou o ano de escolaridade dos discentes.

Quadro 11: Organização do estudo dos alunos considerando alunos e professores, o género e ano de escolaridade dos alunos, e as respostas dadas de nível “Sim”

				Alunos e Professores		Alunos							
		Alu.	Prof.	X	p	Género				Ano de escolaridade			
						Mas	Fem	X	p	10º	11º	X	p
Para além do tempo de assistência às alunas, ocupas em média três ou mais horas semanais para estudar	N	21	4	15,732	,000	5	16	6,491	,023	15	6	,584	1,000
	%	53,8	11,4			31,3	69,6			53,6	54,5		
Só estudas quando é mais urgente ou importante	N	22	32	11,453	,002	12	10	3,843	,154	17	5	1,775	,332
	%	56,4	91,4			75,0	43,5			60,7	45,5		
Quando fazes uma actividade de estudo dedicas pelo menos meia hora seguida	N	33	16	14,008	,000	12	21	3,392	,141	23	10	3,316	,208
	%	86,8	45,7			75,0	95,5			82,1	100,0		
Há semanas em que não estudas	N	18	28	15,958	,000	10	8	6,017	,030	13	5	,578	1,000
	%	47,4	80,0			66,7	34,8			48,1	45,5		
Realizas o teu estudo sem necessitates de uma planificação das actividades	N	17	23	8,273	,016	8	9	,841	,749	13	4	,681	,892
	%	44,7	65,7			53,3	39,1			48,1	36,4		
Consideras que os estudos são sempre um “aborrecimento” e estudas com pouca motivação	N	13	19	3,253	,205	7	6	3,781	,196	12	1	5,360	,065
	%	34,2	54,3			46,7	26,1			44,4	9,1		
Estudas sempre sozinho	N	27	4	27,752	,000	12	15	1,360	,615	19	8	,667	1,000
	%	71,1	12,1			80,0	65,2			70,4	72,7		
Só estudas aquilo que é necessário	N	28	32	4,288	,090	13	15	2,407	,396	21	7	3,485	,210
	%	73,7	91,4			86,7	65,2			77,8	63,6		
Apenas lês os manuais e os livros depois de teres assistido às aulas	N	16	28	17,782	,000	7	9	3,294	,242	12	4	3,902	,191
	%	42,1	80,0			46,7	39,1			44,4	36,4		

Relativamente à questão de saber se os alunos estudam sem necessitarem de uma planificação (Quadro 11), 17 alunos (44,7%) e 23 professores (65,7%) afirmaram que “Sim”. Neste aspecto, observaram-se diferenças estatísticas ( $X=15,958 \cdot p<0,001$ ) entre alunos e professores, mas o mesmo não ocorreu quanto ao género e/ou ano de escolaridade.

No que se refere à opinião ou facto de os alunos estudarem ou não sozinhos, detectaram-se diferenças ( $X=27,752 \cdot p<0,001$ ) entre alunos e professores: 27 discentes

(71,1%) responderam que estudam sozinhos e apenas 4 docentes (12,1%) têm idêntica opinião. Não se verificaram diferenças relevantes consoante o género e/ou ano de escolaridade.

Outra diferença entre alunos e professores revela-se nas respostas à pergunta *Apenas lê os manuais e os livros depois de teres assistido às aulas* ( $X=17,782 \cdot p<0,001$ ). Enquanto 16 alunos (42,1%) concordaram com a ideia, 28 professores (80%) responderam que, de facto, os alunos apenas lêem os manuais e livros depois de terem assistido às aulas.

Passando à pergunta aberta (1.1. *Refere outro aspecto que consideres importante acerca do modo como estudas*), as respostas de (alunos, professores, pais) foram igualmente bastante diversificadas. Convém ressaltar que, num universo de 39 discentes, 13 não responderam ao item 1.1. Quanto às respostas efectivamente dadas e validadas, 12 alunos referiram aspectos como fazer resumos, exercícios, trabalhos e tirar apontamentos, 6 discentes escreveram como aspecto importante do estudo o gosto pelas matérias ou disciplinas e, finalmente, 4 estudantes salientaram que a realização do estudo deve ocorrer num espaço adequado, sossegado, silencioso. Sobretudo na turma 10ºA, determinados alunos verbalizaram, aquando da aplicação do QHE, que gostam de estudar ouvindo música, mostrando-se convictos que isto beneficia o seu processo de estudo/aprendizagem.

Nas respostas ao item 1.1., o aspecto mais referido pelos professores (N=10) foi que os alunos não possuem hábitos ou métodos de estudo. Em segundo lugar, 6 professores expressaram a ideia que os alunos só costumam estudar na véspera dos testes ou exames.

Quanto aos encarregados de educação, por um lado, 7 não responderam (ao item 1.1.) e 4 indicaram aspectos como a existência de um local adequado, sossegado, calmo, 1 encarregado de educação referiu que existe pouco tempo para o estudo, 1 outro pai afirmou que o seu filho(a) estuda com pouco entusiasmo.

Considerando agora a *Organização do estudo* por turma (Gráfico 1; Quadro 12), parece-nos enriquecedor fazer algumas constatações e considerações. Nas três turmas de alunos, as respostas de nível “Sim” possuem frequências absolutas e relativas bastante aproximadas, semelhantes, coincidentes.

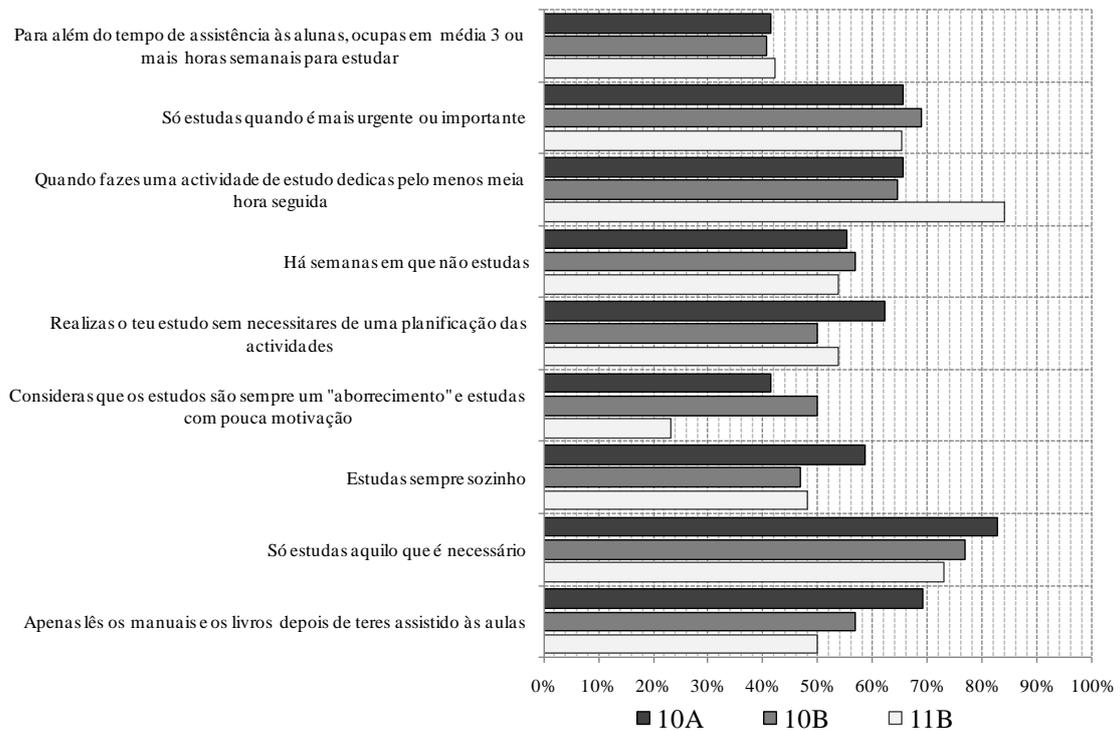
No caso do item 3 (*Quando fazes uma actividade de estudo dedicas pelo menos meia hora seguida*), os discentes da turma 11º B (Gráfico 1; Quadro 12) escolheram de forma

mais expressiva a opção “Sim” que os restantes alunos/turmas (11º B, 84% • 10º A, 65,5% • 10º B, 64,5%).

A observação visual dos dados (Gráfico 1) e a análise das frequências (Quadro 12), por um lado, permite detectar que a maioria dos alunos só parece estudar quando é necessário (10º A, 82,8% • 10º B, 76,7% • 11º B, 73%), urgente ou importante (10º A, 65% • 10º B, 68,8% • 11º B, 65,4%). Por outro lado, os discentes respondem que tendem a ler os manuais e livros depois de assistirem às aulas (10º A, 69% • 10º B, 56,7% • 11º B, 50%).

Analisando os dados do Quadro 12, confirmam-se os aspectos já referidos, nomeadamente, que os alunos dizem que estudam quando é necessário, urgente, importante

Gráfico 1: Organização do estudo dos alunos segundo a turma de alunos e as respostas de nível “Sim”



Com alguma segurança, pode-se inferir que é nas épocas de testes e exames, precisamente, que a maior dos alunos considera necessário e importante estudar. Quanto à questão de saber se os discentes estudam efectivamente nestas épocas, os dados recolhidos apontam no sentido afirmativo.

Quadro 12: Organização do estudo dos alunos segundo a turma de alunos e as respostas de nível “Sim”

	Turma						X	sig
	10A		10B		11B			
	N	%	N	%	N	%		
Para além do tempo de assistência às aulas, ocupas em média três ou mais horas semanais para estudar	12	41,40%	13	40,60%	11	42,30%	1,437	0,857
Só estudas quando é mais urgente ou importante	19	65,50%	22	68,80%	17	65,40%	2,234	0,752
Quando fazes uma actividade de estudo dedicas pelo menos meia hora seguida	19	65,50%	20	64,50%	21	84,00%	5,578	0,154
Há semanas em que não estudas	16	55,20%	17	56,70%	14	53,80%	0,637	0,994
Realizas o teu estudo sem necessitates de uma planificação das actividades	18	62,10%	15	50,00%	14	53,80%	1,058	0,925
Consideras que os estudos são sempre um "aborrecimento" e estudas com pouca motivação	12	41,40%	15	50,00%	6	23,10%	8,294	0,07
Estudas sempre sozinho	17	58,60%	14	46,70%	12	48,00%	2,526	0,667
Só estudas aquilo que é necessário	24	82,80%	23	76,70%	19	73,10%	1,97	0,787
Apenas lês os manuais e os livros depois de teres assistido às aulas	20	69,00%	17	56,70%	13	50,00%	3,487	0,494

Atendendo ainda ao Quadro 12, destacamos a ideia ainda que a maioria dos estudantes da amostra só lê os manuais e livros depois de ter assistido às aulas. Tratando-se de alunos de estão a frequentar o ensino secundário, este indicador pare-nos revelador e importante. Tratando-se de alunos do ensino secundário, sob diversos pontos de vista, este e outros indicadores levantam algumas interrogações e perplexidades.

### 3.1.2. Opiniões e ilusões sobre o estudo

Na parte designada por *Opinião geral sobre o estudo*, o QHE é constituída por 11 itens de perguntas/respostas fechadas, respondidas numa escala tipo Lickert.

As respostas permitem identificar diferenças e semelhanças entre alunos e professores (Quadro 13; Anexo 9). Em primeiro lugar, concordam ambos que o estudo é importante (32 alunos, 86,5% • 35 professores, 100%). Em segundo lugar, discentes e docentes manifestam sintonia ao entenderem que quem estuda melhora as suas competências e capacidades (33 alunos, 86,8% • 35 professores, 100%).

Quanto às diferenças (Quadro 13; Anexo 9), as respostas ao item número 3 (*Na tua opinião, estudar é sempre “aborrecido” e desmotivante*) evidenciaram divergências estatisticamente significativas ( $X=21,773$  •  $p<0,001$ ). Assim, 10 alunos (26,3%) responderam que o estudo é “aborrecido” e desmotivante, ao passo que nenhum professor expressou esta opinião. A análise estatística das respostas ao item número 3, em função do género ou ano de escolaridade dos alunos, não detectou diferenças significativas entre alunos e professores.

Relativamente ao item *O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões relativamente curtas ou menos longas*, as respostas mostram diferenças relevantes entre

discentes e docentes ( $X=10,581 \cdot p<0,005$ ). Neste âmbito, 28 professores (80%) concordam que o estudo melhora se é efectuado e sessões relativamente breves ou curtas, ao passo que apenas 17 alunos (44,7%) manifestaram concordância com esta ideia, mais exactamente, 11 raparigas (47,8%) e 6 rapazes (40%).

À pergunta *É benéfico estudar os assuntos a partir de materiais semelhantes aos que são avaliados no teste e/ou exame*, todos os professores ( $N=35$ , 100%) responderam “Sim” e concordaram de forma unânime. Quanto às respostas dadas pelos alunos, 26 discentes (70,3%) manifestaram a opinião que é benéfico estudar os assuntos a partir de materiais semelhantes aos que serão avaliados no teste e/ou exame. As respostas mostram as seguintes diferenças estatisticamente significativas entre alunos e professores ( $X=12,273 \cdot p<0,001$ ).

Quadro 13: Opinião geral sobre o estudo considerando alunos e professores, o género e ano de escolaridade dos alunos, e as respostas dadas de nível “Sim”

				Alunos e Professores		Alunos							
		Alu.	Prof.	X	p	Género				Ano de escolaridade			
						Mas	Fem	X	p	10º	11º	X	p
Consideras que o estudo é importante	N	32	35	4,316	,086	12	20	1,970	,367	21	11	1,592	,577
	%	86,5	100,0			85,7	87,0			80,8	100,0		
Acreditas que quem estuda melhora as suas competências e capacidades	N	33	35	4,177	,119	12	21	1,504	,619	22	11	1,491	,577
	%	86,8	100,0			80,0	91,3			81,5	100,0		
Na tua opinião, estudar é sempre "aborrecido" e desmotivante	N	10	0	21,773	,000	4	6	3,870	,134	8	2	4,853	,083
	%	26,3	0,0			26,7	26,1			29,6	18,2		
Consideras que quando os alunos estudam têm mais possibilidades profissionais e laborais	N	31	31	1,617	,488	10	21	3,646	,126	20	11	2,514	,244
	%	81,6	88,6			66,7	91,3			74,1	100,0		
O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões relativamente curtas ou menos longas	N	17	28	10,581	,005	6	11	8,281	,013	11	6	,793	,809
	%	44,7	80,0			40,0	47,8			40,7	54,5		
É benéfico estudar os assuntos a partir de materiais semelhantes aos que serão avaliados no teste e/ou exame	N	26	35	12,273	,000	7	19	4,839	,085	15	11	5,890	,040
	%	70,3	100,0			50,0	82,6			57,7	100,0		
Na mesma sessão de estudo, é vantajoso estudar diferentes assuntos e disciplinas	N	13	15	4,761	,097	5	8	,202	1,000	8	5	2,001	,432
	%	35,1	42,9			33,3	36,4			30,8	45,5		
O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões longas ou prolongadas	N	11	6	5,622	,064	3	8	1,894	,473	7	4	1,069	,731
	%	29,7	17,1			21,4	34,8			26,9	36,4		
Gostas de estudar	N	17	34	25,248	,000	5	12	1,752	,404	10	7	5,266	,065
	%	44,7	97,1			33,3	52,2			37,0	63,6		
Consideras que algumas actividades de estudo são agradáveis	N	27	35	7,321	,005	9	18	1,578	,662	17	10	1,384	,664
	%	79,4%	100,0%			75,0%	81,8%			73,9%	90,9%		
Uma melhor utilização e resolução de testes e/ou exames pode melhorar a aprendizagem e o estudo	N	26	31	5,665	,060	6	20	8,354	,010	17	9	3,026	,219
	%	70,3%	88,6%			42,9%	87,0%			65,4%	81,8%		

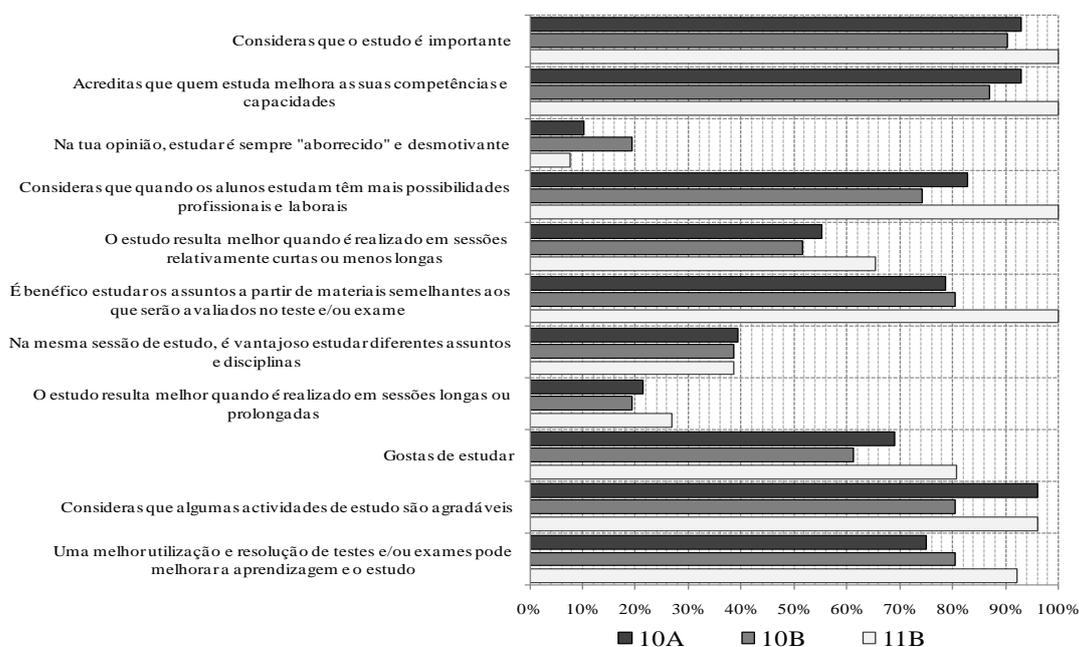
Quanto à opinião geral sobre o estudo consoante as turmas de alunos (Gráfico 2; Quadro 14; Anexo 9), destacamos alguns indicadores.

Relativamente aos itens 1 (*Consideras que o estudo é importante*) e 2 (*Acreditas que quem estuda melhora as suas capacidades*), as respostas de nível “Sim”, nas três turmas, manifestam elevada frequência e sentido concordante. No que diz respeito à

questão se estudar é sempre “aborrecido” e desmotivante (item 3), poucos alunos responderam “Sim” ou concordam (10º A, 10,3% • 10º B, 19,4% • 11º B, 7,7%). Na pergunta *O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões longas ou prolongadas*, as respostas de nível “Sim” atingiram percentagens relativamente baixas nas três turmas de alunos (10º A, 21,4% • 10º B, 19,4% • 11º B, 26,9%). No item *O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões relativamente curtas ou menos longas*, ao invés, as respostas “Sim” alcançaram valores médios maioritariamente positivos (10º A, 55,2% • 10º B, 51,6% • 11º B, 65,4%).

Consideramos ainda importante registar, na perspectiva das turmas de alunos (Quadro 14; Anexo 9), a elevada frequência de respostas de nível “Sim” nos seguintes itens: *Consideras que quando os alunos estudam têm mais possibilidades profissionais e laborais* (10º A, 82,8% • 10º B, 74,2% • 11º B, 100%); *É benéfico estudar os assuntos a partir de materiais semelhantes aos que serão avaliados nos teste e/ou exame* (10º A, 78,6% • 10º B, 80,6% • 11º B, 100%); *Gostas de estudar* (10º A, 69% • 10º B, 61,3% • 11º B, 80,8%); *Consideras que algumas actividades de estudo são agradáveis* (10º A, 96% • 10º B, 80,6% • 11º B, 96,2%); *Uma melhor utilização e resolução de testes ou exames podem melhorar a aprendizagem e o estudo* (10º A, 75% • 10º B, 80,6% • 11º B, 92,3%).

Gráfico 2: Opinião geral sobre o estudo segundo os alunos e o seu subgrupo ou turma, considerando respostas de nível “Sim”



Quadro 14: Opinião geral sobre o estudo segundo a turma de alunos e as respostas de nível “Sim”

	Turma						Value	Exact Sig. (2-sided)
	10A		10B		11B			
	N	%	N	%	N	%		
Consideras que o estudo é importante	26	92,90%	28	90,30%	26	100,00%	4,122	0,307
Acreditas que quem estuda melhora as suas competências e capacidades	27	93,10%	27	87,10%	26	100,00%	3,71	0,445
Na tua opinião, estudar é sempre aborrecido e desmotivante	3	10,30%	6	19,40%	2	7,70%	6,892	0,124
Consideras que quando os alunos estudam têm mais possibilidades profissionais e laborais	24	82,80%	23	74,20%	26	100,00%	8,016	0,055
O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões relativamente curtas ou menos longas	16	55,20%	16	51,60%	17	65,40%	5,604	0,23
É benéfico estudar os assuntos a partir de materiais semelhantes aos que serão avaliados no teste e/ou exame	22	78,60%	25	80,60%	26	100,00%	6,529	0,12
Na mesma sessão de estudo, é vantajoso estudar diferentes assuntos e disciplinas	11	39,30%	12	38,70%	10	38,50%	0,415	0,997
O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões longas ou prolongadas	6	21,40%	6	19,40%	7	26,90%	1,334	0,891
Gostas de estudar	20	69,00%	19	61,30%	21	80,80%	8,013	0,082
Consideras que algumas actividades de estudo são agradáveis	24	96,00%	25	80,60%	25	96,20%	4,736	0,26
Uma melhor utilização e resolução de testes e/ou exames pode melhorar a aprendizagem e o estudo	21	75,00%	25	80,60%	24	92,30%	6,464	0,136

Quanto ao item 2.1. (*Refere o que, na tua opinião, dificulta mais o estudo dos alunos*), as respostas de docentes e discentes foram, mais uma vez, bastante variadas ou diversificadas.

Ressalvando-se que 6 alunos não responderam ao item referido, das restantes dos discentes destacamos as seguintes opiniões, percepções, concepções acerca do que dificulta mais o estudo: reduzida atenção às aulas (N=9); desmotivação ou desinteresse (N=8); existência de muitas matérias e/ou programas demasiado extensos (N=6); dificuldades dos assuntos ou temas (N=4).

Quanto aos docentes, observou-se que 10 não responderam ao item 2.1. O conteúdo das respostas dos professores indica que aquilo que mais dificulta o estudo dos alunos é falta de hábitos e métodos de estudo dos alunos (N=8), segue-se os horários sobrecarregados, o pouco tempo que os discentes possuem (N=6), o reduzido interesse dos estudantes (N=4).

Passando, agora, à análise das respostas dadas ao item 2.2. (*Refere o que facilita mais o estudo dos alunos*). Assim, não esquecendo que 8 alunos não responderam à questão, os outros discentes indicaram como aspectos que facilitam o estudo dos alunos a compreensão da matéria (N=4), tirar apontamentos (N=3), gostar daquilo que se estuda (N=3), resolver exercícios, tarefas, actividades (N=3), ensino mais atractivo e variado (N=2), vontade e motivação (N=2), atenção às aulas (N=2), estudar ouvindo música (N=2), boas classificações nos testes (N=2).

No que diz respeito aos professores, constatou-se que 11 não responderam ao item 2.2. Quanto às respostas dos docentes acerca do que facilita mais o estudo, destacaram aspectos como, por exemplo, gosto e motivação dos alunos (N=8), atenção às aulas (N=4), estudo diário (N=2), variedade de recursos (N=2), organização do estudo (N=2).

### 3.1.3. Tipo e duração das sessões de estudo

A partir dos dados e da análise das respostas dos alunos e professores, consideramos que é possível uma síntese acerca do “tipo e duração das sessões de estudo” dos alunos. Como já escrevemos, a maioria dos discentes concorda que *O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões relativamente curtas ou menos longas* (10º A, 55,2% • 10º B, 51,6% • 11º B, 65,4%). Quanto ao item *O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões longas ou prolongadas*, este mereceu dos alunos um baixo número de respostas de nível “Sim” (10º A, 21,4% • 10º B, 19,4% • 11º B, 26,9%). O que significam estes dados empíricos?

Em primeiro lugar, os alunos da amostra manifestam opinião mais positiva em relação às sessões de estudo que quanto à sua *duração* temporal são relativamente breves e curtas. Em segundo lugar, pode-se especular que os discentes envolvidos, de facto, costumam efectuar sessões de estudo breves ou curtas. Não se pode concluir, no entanto, que todos estudantes da amostra escolhem e efectuem sempre, e invariavelmente, mini sessões de estudo. Em termos de opiniões, percepções, concepções, pode-se afirmar que os alunos da amostra são mais favoráveis às sessões de estudo breves ou curtas. Em terceiro lugar, é igualmente legítimo dizer que os discentes da amostra possuem opiniões e percepções comparativamente menos positivas acerca das longas e prolongadas sessões de aprendizagem.

Os docentes da amostra manifestaram opiniões (percepções, concepções) bastante mais favoráveis às sessões de estudo breves ou curtas (“Sim”, N=28, 80%) do que se às longas e prolongadas sessões de aprendizagem (“Sim”, N=6, 17,1%).

Quanto ao *tipo* de sessões, as respostas ao item *Na mesma sessão de estudo, é vantajoso estudar diferentes assuntos e disciplinas* podem esclarecer um pouco as opiniões e percepções dos alunos e professores que constituem a amostra. No caso do grupo de discentes, o número de respostas de nível “Não” (N=15) superou ligeiramente o número das respostas “Sim” (N=13). No entanto, as respostas de nível “Sim” evidenciam uma distribuição inter-turmas bastante semelhante (10º A, 39,3% • 10º B, 38,7% • 11º B, 38,5%). Como interpretar todos estes dados? A conclusão principal é

que, entre si, os alunos divergem e não concordam quanto à ideia de estudar diferentes assuntos e disciplinas na mesma sessão. No caso das respostas dadas pelos professores da amostra ao mesmo item (*Na mesma sessão de estudo, é vantajoso estudar diferentes assuntos e disciplinas*), as divergências de opinião são equilibradas (“Sim”, N=15, 42,9% • “Não, N=18, 51,4%).

### 3.1.4. Materiais de estudo vs testes ou exames

Considerando os itens 6 e 11 da Questão 2, *Opinião geral sobre o estudo*, as respostas de alunos e professores permitem identificar as principais opiniões ou aspectos relativos ao tema “materiais de estudo *versus* testes ou exames”.

Assim, ao responderem maioritariamente “Sim” (10º A, 78,6%; 10º B, 80,6%; 11º B, 100%), por um lado, os alunos manifestaram cognições muito favoráveis à ideia que *É benéfico estudar os assuntos a partir de materiais semelhantes aos que serão avaliados no teste e/ou exame* (item 6, Questão 2). Por outro lado, as respostas de nível “Sim” dadas pelos discentes (10º A, 75% • 10º B, 80,6% • 11º B, 92,3%) permitem afirmar que estes concordam maioritariamente que *Uma melhor utilização e resolução de testes exames pode melhorar a aprendizagem e o estudo dos alunos* (item 11, Questão 2).

Quanto à amostra de docentes, a análise estatística das suas respostas de nível “Sim” revela que todos (N=35, 100%) concordaram que é benéfico estudar assuntos a partir de materiais semelhantes aos que serão avaliados no teste e/ou exame. No caso do item 11 da Questão 2 (*Uma melhor utilização e resolução de testes exames pode melhorar a aprendizagem e o estudo*), 26 professores (70,3%) optaram por responder “Sim”, 5 (13,5%) escolheram “Não” e, finalmente, 6 docentes (16,2%) escolheram “Não Sei”.

### 3.1.5. Trabalhos para casa (TPCs)

Na parte *Opinião geral sobre os trabalhos de casa*, o QHE é constituída por 7 itens de pergunta/resposta fechada, numa escala tipo Lickert, e por dois itens de resposta aberta (3.1. *Refira o principal inconveniente dos trabalhos para casa*; 3.2. *Refira a principal vantagem dos trabalhos para casa*).

Em termos de análise estatística (Quadro 15; Anexo 10), as respostas ao item *Concordas com a existência de trabalhos escolares realizados em casa* mostram diferenças significativas se comparamos a amostra de alunos do 10º com os do 11º ano ( $X=7,269$  •  $p<0,18$ ). Ao responderem de forma mais frequente e afirmativa (N=10 •

90,9%), os discentes do 11º ano valorizam bastante mais com os TPCs que os seus colegas do 10º ano (N=11 • 40,7%).

De forma estatisticamente significativa ( $X=7,13 \cdot p<0,017$ ), os discentes (N=31 • 81,6%) e os docentes (N=35 • 100%) participantes expressaram a necessidade de os professores falarem e ouvirem os alunos acerca dos trabalhos para casa. No que se refere à análise das respostas consoante o género dos alunos, para além das diferenças estatísticas ( $X=5,725 \cdot p<0,044$ ), as raparigas (N=21 • 91,3%) da amostra aceitam e concordam mais com o conteúdo do item do que os rapazes (N=10 • 66,7%).

Quanto à questão de saber se *Os trabalhos para casa melhoram o estudo e a aprendizagem dos alunos*, a análise estatística das respostas afirmativas revela a existência de diferenças significativas ( $X=5,725 \cdot p<0,044$ ) segundo a variável sexo dos discentes. As alunas (N=18 • 78,3%) tendem a aceitar mais frequentemente a ideia de os TPCs melhoram o estudo/aprendizagem do que os alunos (N=7 • 46,7%).

Quer os discentes, quer os docentes, parecem possuir um entendimento maioritariamente satisfatório ou positivo acerca dos trabalhos para casa e ao seu efeito no estudo/aprendizagem.

No que se refere à pergunta *Os trabalhos de casa devem ser depois corrigidos nas aulas*, detectaram-se diferenças estatisticamente relevantes em termos de uma comparação alunos e professores ( $X=12,27 \cdot p<0,001$ ). Em segundo lugar, foi possível observar algumas variações consoante o género dos discentes ( $X=6,456 \cdot p<0,040$ ).

Os docentes (Quadro 15; Anexo 10) responderam unanimemente que os TPCs requerem ser corrigidos depois de efectuados pelos alunos. Quanto aos discentes, por seu lado, 26 (70,3%) concordaram ou expressaram a mesma opinião. Neste âmbito, as alunas (N=19 • 88,4%) são mais entusiastas da ideia anterior do que os rapazes (N=7 • 46,7%) da amostra.

Constata-se que maioria dos alunos (N=21 • 55,3%) aceita a existência de trabalhos para casa. No entanto, os docentes são unânimes na concordância com a existência e de trabalhos escolares realizados em casa (N=35 • 100%). Em termos de diferenças de género, as alunas (N=16 • 69,6%) evidenciam, por assim dizer, maiores níveis de concordância como os TPCs do que os alunos (N=5 • 33,3%).

Quadro 15: Opinião geral sobre os trabalhos considerando alunos e professores, o género e ano de escolaridade dos alunos, e as respostas dadas de nível “Sim”

			Alunos e Professores		Alunos								
	N	Alu.	Prof.	X	p	Género				Ano de escolaridade		X	p-value
						Mas	Fem	X	p-value	10º	11º		
Concordas com a existência de trabalhos escolares realizados em casa	N	21	28	5,046	,094	5	16	5,244	,062	11	10	7,269	,018
	%	55,3	80,0			33,3	69,6			40,7	90,9		
Os professores devem falar e ouvir os alunos acerca dos trabalhos para casa	N	31	35	7,131	,017	10	21	5,725	,044	20	11	3,207	,198
	%	81,6	100,0			66,7	91,3			74,1	100,0		
Os trabalhos para casa melhoram o estudo e a aprendizagem dos alunos	N	25	28	1,819	,453	7	18	5,933	,049	15	10	4,093	,139
	%	65,8	80,0			46,7	78,3			55,6	90,9		
Os professores costumam exigir um elevado número de trabalhos para casa	N	22	12	4,606	,090	9	13	,246	1,000	15	7	1,023	,739
	%	59,5	34,3			60,0	59,1			57,7	63,6		
É positivo que os alunos realizem mais trabalhos do que aqueles que os professores pedem	N	18	26	5,295	,070	4	14	5,090	,100	11	7	1,322	,560
	%	48,6	74,3			26,7	63,6			42,3	63,6		
Os professores devem falar e ouvir os pais acerca dos trabalhos para casa	N	22	25	1,457	,525	6	16	3,335	,230	14	8	1,259	,601
	%	57,9	71,4			40,0	69,6			51,9	72,7		
Os trabalhos realizados em casa devem ser depois corrigidos nas aulas	N	26	35	12,273	,000	7	19	6,456	,040	16	10	2,747	,266
	%	70,3	100,0			46,7	86,4			61,5	90,9		

No que diz respeito aos outros itens da parte *Opinião geral sobre os trabalhos de casa* (Quadro 15; Anexo 10), ainda que não sejam aspectos estatisticamente significativos, parece relevante referir alguns aspectos.

(a) A maioria dos alunos (N=22; 59,5%) entende que os professores costumam exigir um elevado número de trabalhos para casa.

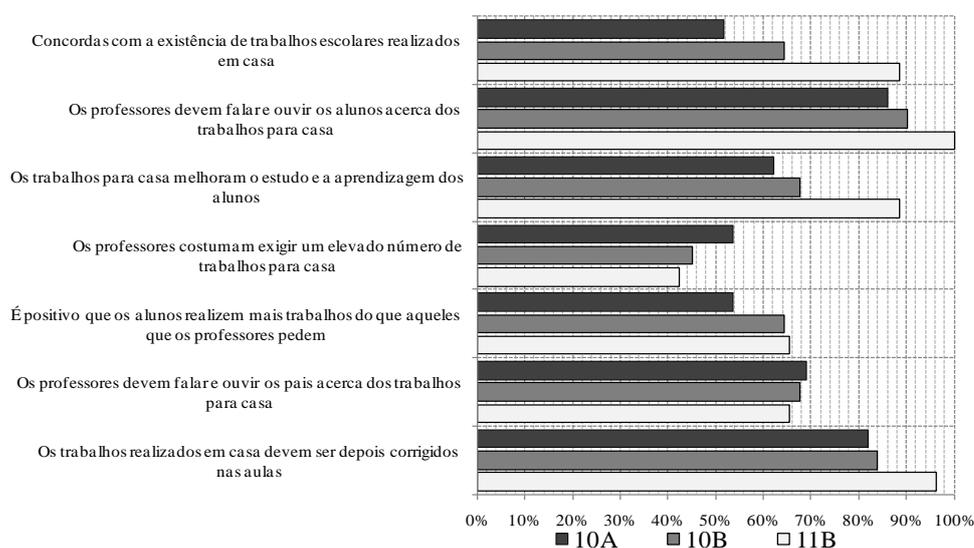
(b) Enquanto 22 alunos (59,5%) e 12 docentes (34,3%) consideraram que há um excesso de trabalhos escolares realizados em casa, apenas 12 docentes (34,3%) possuem esta opinião ou percepção.

(c) Observou-se que 26 docentes (74,3%) opinaram ser positivo que os alunos efectuem mais trabalhos que aqueles que são exigidos, mas apenas 14 alunas (63,6%) e 4 alunos (26,7%) tiveram a mesma opinião ou percepção.

No item *Os professores devem falar e ouvir os pais acerca dos trabalhos de casa*, apesar da concordância maioritária de professores e alunos (Quadro 15), os níveis de aceitação dos docentes (N=25 • 71,4%) são superiores aos níveis dos discentes (N=22 • 57,9%). As raparigas (N=16 • 69,6%) mostraram maior concordância que os rapazes (N=6 • 40%) na ideia de que os professores devem falar/ouvir os alunos sobre os TPCs. Nota-se que os discentes do 11º ano (N=8 • 72,7%) são mais apologistas da ideia de os professores devem falar com os pais acerca dos TPCs, nomeadamente, se comparamos este subgrupo com os seus colegas/alunos do 10º ano (N=14 • 51,9%).

As opiniões dos alunos acerca dos trabalhos escolares efectuados em casa, no que diz respeito a respostas nível “Sim”, beneficiam de uma visualização e comparação e consoante a turma ou turmas (Gráfico 3; Quadro 16). Na nossa perspectiva, fica clara a ideia que, globalmente, alunos e turmas manifestam suficiente aceitação/concordância com os TPCs. Pode ser curioso notar que, percentualmente, apenas uma turma de alunos (10º A • N=15 • 53,6%) pensa, maioritariamente, que os professores costumam exigir demasiados trabalhos de casa.

Gráfico 3: Opinião geral sobre os trabalhos para casa segundo a turma de alunos e as respostas de nível “Sim”



Quanto à questão, sem dúvida fundamental, de saber se os TPCs melhoram o estudo/aprendizagem dos alunos, os indicadores referentes aos alunos parecem apontar para uma tendência significativamente concordante e positiva (Quadro 16).

Quadro 16: Opinião geral sobre os trabalhos para casa segundo a turma de alunos e as respostas de nível “Sim”

	Turma						Value	Exact Sig. (2-sided)
	10A		10B		11B			
	N	%	N	%	N	%		
Concordas com a existência de trabalhos escolares realizados em casa	15	51,70%	20	64,50%	23	88,50%	9,707	0,03
Os professores devem falar e ouvir os alunos acerca dos trabalhos para casa	25	86,20%	28	90,30%	26	100,00%	5,374	0,17
Os trabalhos para casa melhoram o estudo e a aprendizagem dos alunos	18	62,10%	21	67,70%	23	88,50%	7,554	0,1
Os professores costumam exigir um elevado número de trabalhos para casa	15	53,60%	14	45,20%	11	42,30%	3,425	0,492
É positivo que os alunos realizem mais trabalhos do que aqueles que os professores pedem	15	53,60%	20	64,50%	17	65,40%	3,517	0,483
Os professores devem falar e ouvir os pais acerca dos trabalhos para casa	20	69,00%	21	67,70%	17	65,40%	1,15	0,919
Os trabalhos realizados em casa devem ser depois corrigidos nas aulas	23	82,10%	26	83,90%	25	96,20%	4,432	0,318

Neste contexto, podemos concluir que, nas três turmas de alunos, as respostas de nível “Sim” foram sempre maioritariamente mais frequentes (Quadro 16) do que as outras possíveis respostas (10º A, N=18, 62,1% • 10º B, N=21, 67,7% • 11º B, N= 23, 88,5%).

### 3.1.6. Aspectos que mais influenciam o estudo e a aprendizagem

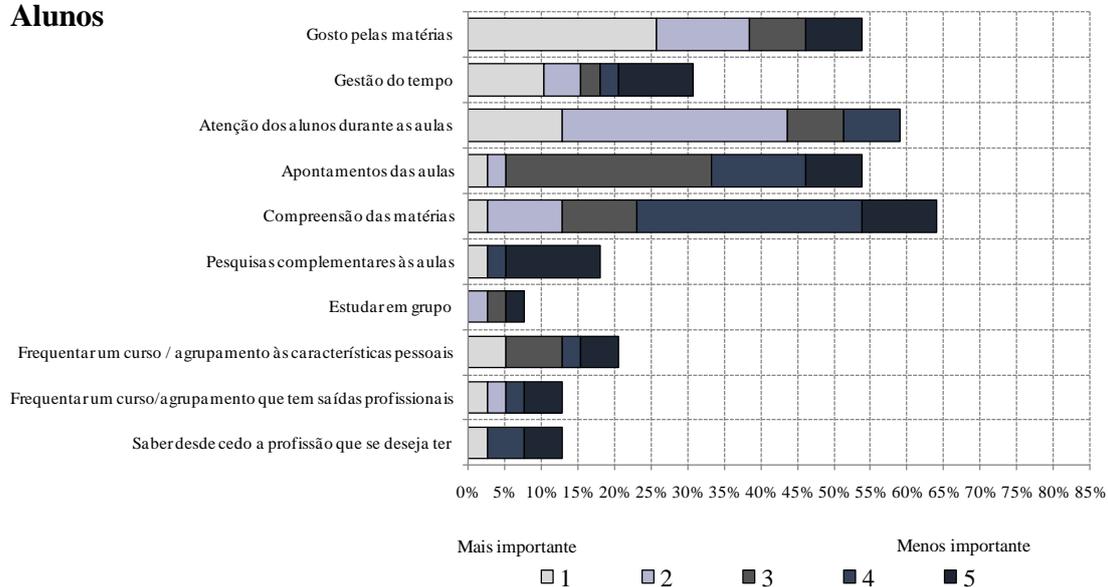
Na parte *Aspectos que mais influenciam o sucesso do estudo e da aprendizagem*, o QHE tinha uma lista de 10 aspectos ou afirmações (Anexos 1, 2, 3). Depois, solicitou-se que os respondentes indicassem os aspectos que, na sua opinião, mais influenciam o sucesso do estudo e aprendizagem (seguindo uma escala de 1 a 5). Assim, 1 correspondia ao primeiro e mais importante aspecto e 5 ao quinto e menos importante. A lista era a seguinte: *Gosto pelas matérias; Gestão do tempo; Atenção dos alunos durante as aulas; Apontamentos das aulas; Compreensão das matérias; Pesquisas complementares às aulas; Estudar em grupo; Frequentar um curso/agrupamento adequado às características pessoais; saber desde cedo a profissão que se deseja ter; Frequentar um curso/agrupamento que tem saídas profissionais.*

Convém fazer algumas considerações prévias. Em primeiro lugar, alunos e professores indicaram muitas respostas inadequadas, ou seja, que não puderam ser validadas. O tipo de pergunta exigia, como condição e intenção, uma escolha, hierarquização, preferência. Nos casos das respostas não validadas, de uma forma ou de outra, não se conseguiu observar uma escolha ou hierarquização dos aspectos ou afirmações. Outra consideração prévia, é que as respostas dadas/validadas mostram uma óbvia dispersão ou multiplicidade.

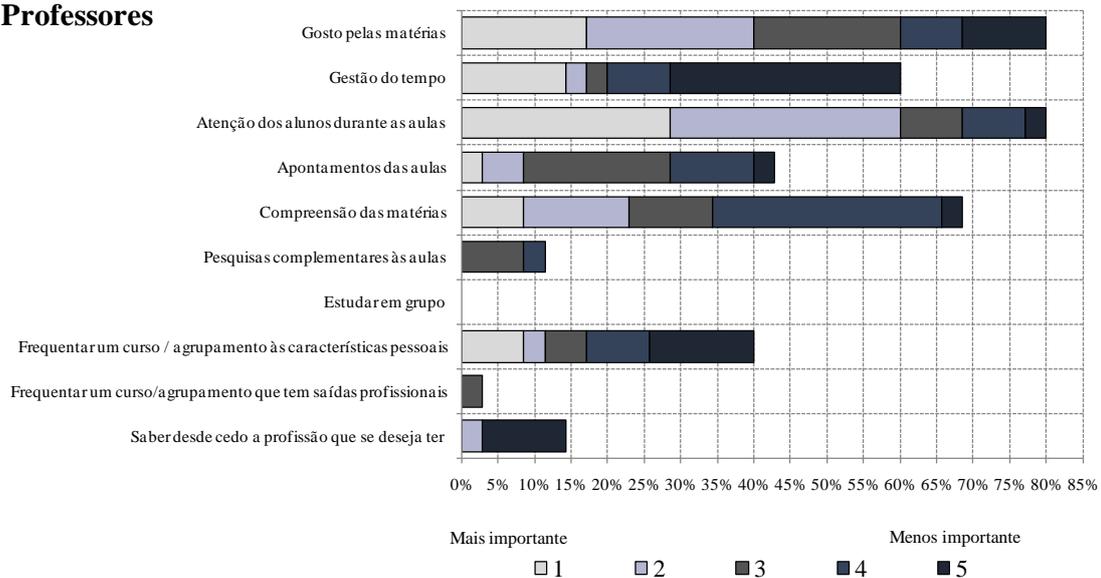
Tendo por base as respostas validadas (Gráfico 4; Anexo 11), 10 alunos (25,6%) escolheram *o gosto pelas matérias* como primeiro e mais importante aspecto que influencia o sucesso do estudo e da aprendizagem. Como segundo aspecto mais importante, escolhido por maior número de discentes (N=12, 30,8%), surge o aspecto *Atenção dos alunos durante as aulas*. Em terceiro lugar, 11 estudantes (28,2%) consideraram importantes os *Apontamentos das aulas*. Por seu lado, os menos escolhidos pelos alunos, e/ou menos valorizados, são aspectos como as *Pesquisas complementar às aulas* e, surpreendentemente, *Estudar em grupo*.

Gráfico 4: Aspectos que mais influenciam o sucesso do estudo e da aprendizagem, segundo alunos e professores

### Alunos



### Professores



Atendendo às respostas dos docentes, 10 professores (28,6%) indicaram a *Atenção dos alunos durante às aulas* como o primeiro e mais importante factor a influenciar o estudo/aprendizagem. Este mesmo aspecto foi, aliás, apontado como segundo aspecto mais importante por 11 docentes (31,4%). Como terceiro aspecto escolhido pelos docentes, encontram-se aspectos como o *Gosto pelas matérias* (N=7 • 20%) e os *Apontamentos das aulas* (N=7 • 20%). Relativamente aos aspectos menos escolhidos, as

respostas dos docentes permitem referir dois, as *Pesquisas complementares às aulas e Saber desde cedo a profissão que se deseja ter*.

### 3.1.7. Processos de estudo

Com o intuito fundamental de fazer um levantamento exploratório e avaliação dos processos de estudo do grupo ou subgrupo de alunos, procedemos à aplicação do *Inventário de Processos de Estudo – Secundário* (IPE-S) (Rosário et al, 2008a).

Em termos de análise estatística dos dados recolhidos com a utilização do IPE-S, procurámos identificar e avaliar os processos de estudo dos 39 alunos da amostra.

Por outro lado, avaliámos ainda os processos de estudo considerando, por exemplo, a turma dos alunos e o ano de escolaridade.

Para se poder relacionar três ou mais variáveis, comparando grupos ou subgrupos diferentes, é necessário efectuar alguns procedimentos estatísticos prévios, de modo a determinar o grau ou nível de relação ou correlação de diferentes variáveis ou grupos.

O chamado teste *t-Student* é um dos principais e mais utilizados testes paramétricos. Este teste permite, nomeadamente, assegurar que certos resultados são efectivamente devidos a determinadas variáveis, factores, aspectos, reduzindo enormemente os níveis de incerteza ou probabilidade de erro.

Segundo Maroco (2010), para se poder aplicar o teste *t-Student* é necessário satisfazer três condições. 1. As variáveis têm de ter valores numéricos. 2. Os resultados devem possuir uma distribuição normal. 3. Deve existir uma homogeneidade da variância, para que a variabilidade dos resultados, em cada situação, seja sensivelmente a mesma.

Com a finalidade de realizar o teste de ajustamento à normalidade, optámos o teste *Shapiro-Wilk*, pois este avalia/testa se a variável sob estudo possui ou não distribuição normal (Quadro 17). O facto de os grupos e subgrupos da nossa possuírem relativamente poucos elementos, sujeitos, participantes, foi outro motivo que nos levou a optar/aplicar o teste *Shapiro-Wilk*, destinado a amostras inferiores a 50 elementos. Relativamente dos processos de estudo, aplicámos o teste *Shapiro-Wilk* cruzando as dimensões ou escalas do IPE-S com o ano de escolaridade frequentado pelos alunos

Quadro 17: Resultados do teste *Shapiro-Wilk* considerando as dimensões do IPE-S e o ano de escolaridade dos alunos

	<i>Shapiro-Wilk</i>					
	<i>Statistic</i>		<i>df</i>		<i>Sig.</i>	
	Ano de escolaridade		Ano de escolaridade		Ano de escolaridade	
	10º	11º	10º	11º	10º	11º
MS	,929	,933	28	10	,060	,478
EP	,961	,943	28	10	,377	,584
ES	,946	,844	28	10	,158	,049
MP	,897	,959	28	10	,010	,777
Ab_Superficial	,971	,963	28	10	,596	,825
Ab_Profunda	,950	,913	28	10	,197	,299

MS- Motivação Superficial; EP- Estratégias Profundas; ES- Estratégias Superficiais; MP- Motivação Profunda; Ab\_Superficial- Abordagem Superficial; Ab\_Profunda- Abordagem Profunda; *Statistic*- Estatísticas ou frequências; *df*- Desvio padrão; *Sig.*- Nível de significância ou variância.

Após a utilização do teste *Shapiro-Wilk*, constatámos estar em condições de aplicar o teste *t-Student*, comparando, mais específica e rigorosamente, os valores médios e valores relativos do construto processos de estudo dos alunos. Por outras palavras, o teste de ajustamento à normalidade, teste de *Shapiro-Wilk*, permitiu aferir/provar a existência de condições para utilização do teste *t-Student*.

A chamada hipótese nula do teste *t-Student*, assume que as variâncias de dois grupos ou duas amostras (diferentes) são *iguais*, numa certa perspectiva de análise estatística, se os valores de *p* forem inferiores a 0,05. Por um lado, isto levou-nos a rejeitar a hipótese nula do teste *t-Student*, por outro lado, concluímos que as médias das amostras são efectivamente diferentes.

Pretendíamos observar/provar se as médias relativas às escalas do IPE-S, referentes aos alunos do 10º ano e do 11º ano, eram ou não são estatisticamente diferentes entre si.

Considerando os itens do IPE-S, as respostas são cotadas numa escala tipo Lickert e cada item/resposta tem uma avaliação entre 1 e 5. As escalas ou subescalas, por sua vez, podem variar os seus valores entre 3 e 15 pontos, sendo que o 9 corresponde ao ponto central das escalas ou de referência.

Quanto à designação das subescalas do IPE-S, como já escrevemos, elas são as seguintes: Motivação Superficial (MS), Estratégias Profundas (EP), Estratégias Superficiais (ES), Motivação Profunda (MP). A soma dos valores obtidos nestas escalas dá os valores referentes ou à Abordagem Superficial (AS) (MS+ES), ou à Abordagem Profunda (AP) (MP+EP), respectivamente. No caso das duas abordagens globais, os valores/resultados podem oscilar entre 6 e 30, sendo 18 o ponto central e de referência.

Atendendo às dimensões do IPE-S (escalas, subescalas, abordagens) aplicámos ou utilizámos o teste *t-Student*, considerando o ano de escolaridade da nossa amostra de alunos (Quadro 18). Neste contexto, salientamos três resultados obtidos. (a) Não se observaram diferenças significativas nos valores médios consoante o ano de escolaridade que os alunos frequentam. (b) Nas Estratégias Profundas (EP) e na Abordagem Profunda (AP), os alunos do 11º ano obtiveram valores ligeiramente acima dos pontos centrais ou de referência. (c) No que diz respeito à Motivação Superficial (MS), os alunos do 11º ano obtiveram valores médios abaixo do ponto central.

Quadro 18: Teste *t-Student* das dimensões ou escalas do IPE-S por ano de escolaridade dos alunos

Dimensão	Ano de escolaridade	N	Média	df	t	p-value
MS	10º	28	7,29	2,73	,924	,361
	11º	11	6,45	1,86		
	Total	39	7,05	2,52		
EP	10º	28	8,32	2,50	-1,016	,316
	11º	11	9,27	2,97		
	Total	39	8,59	2,63		
ES	10º	28	7,25	2,27	-,030	,976
	11º	11	7,27	1,79		
	Total	39	7,26	2,12		
MP	10º	28	8,29	2,83	-,645	,523
	11º	11	8,91	2,39		
	Total	39	8,46	2,69		
Ab_Superficial	10º	28	14,54	3,97	,597	,554
	11º	11	13,73	3,32		
	Total	39	14,31	3,77		
Ab_Profunda	10º	28	16,61	4,83	-,938	,355
	11º	11	18,18	4,40		
	Total	39	17,05	4,71		

MS- Motivação Superficial; EP- Estratégias Profundas; ES- Estratégias Superficiais; MP- Motivação Profunda; Ab\_Superficial- Abordagem Superficial; Ab\_Profunda- Abordagem Profunda; n- frequência ou número de casos; DP- Desvio padrão; t- Resultados do teste *t-Student*; p-value –nível de significância ou variância.

Para uma avaliação mais pormenorizada, decidimos comparar os resultados das turmas de alunos utilizando a *ANOVA (Analysis of Variance)*. Para esta finalidade, começámos por utilizar o teste de *Shapiro-Wilk*, no sentido de saber e satisfazer a necessidade de avaliar o ajustamento à distribuição normal, considerando as dimensões ou escalas do IPE-S e as turmas de alunos (Anexo 12). Verificámos que a hipótese nula deve ser rejeitada para níveis de significância inferiores a 0,05, e que as amostras-turma de alunos são efectivamente diferentes e existem baixos níveis de probabilidade de erro.

Conseguida a efectiva existência de um ajustamento à distribuição normal, a rejeição da hipótese nula, e a existência de baixos níveis de probabilidade de erro ou incerteza, procedemos depois à utilização ou aplicação da *ANOVA (Analysis of Variance)* (Quadro 19). Assim, na escala Motivação Superficial (MS), descobrimos que os alunos das turmas 10º A (7,81) e 10º B (6,58) obtiveram valores ou médias superiores aos alunos da turma 11º B (6,45). No entanto, a questão é, precisamente, como interpretar esta descoberta/observação? Por outras palavras, o que significa dizer que na subescala da Motivação Superficial (MS) uma turma de alunos tem valores inferiores às outras?

Quadro 19: Teste ANOVA das dimensões ou escalas do IPE-S por turma de alunos

	TURMA						ANOVA	
	10° A		10° B		11° B		F	Sig.
	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
MS	7,81	2,46	6,58	3,03	6,45	1,86	1,259	0,296
EP	8,19	2,46	8,50	2,65	9,27	2,97	0,55	0,581
ES	6,75	1,81	7,92	2,71	7,27	1,79	1,037	0,365
MP	8,00	2,53	8,67	3,26	8,91	2,39	0,408	0,668
Ab_Superficial	14,56	3,76	14,50	4,40	13,73	3,32	0,175	0,841
Ab_Profunda	16,19	4,10	17,17	5,81	18,18	4,40	0,576	0,567

MS- Motivação Superficial; EP- Estratégias Profundas; ES- Estratégias Superficiais; MP- Motivação Profunda; Ab\_Superficial- Abordagem Superficial; Ab\_Profunda- Abordagem Profunda; DP- desvio Padrão; F- Valor da estatística de teste da ANOVA; Sig- significância do teste estatístico.

Não obstante as propriedades do IPE-S, validade e fiabilidade globais serem aceitáveis, Paiva (2007) verificou que este instrumento possui uma relativamente baixa consistência interna aos nível das escalas Motivação Superficial (MS) (.47) e Estratégias Superficiais (ES) (.75). Quanto ao facto de os alunos das turmas 10° A e 10° B, na subescala Motivação Superficial (MS), terem obtido médias superiores aos alunos da turma 11° B, as interpretações parecem ser diversificadas, nomeadamente, ou devido a uma leitura e compreensão pouco rigorosas dos itens por parte dos alunos, ou devido às próprias características mais específicas e individuais de alunos/turmas.

### 3.1.8. Procrastinação no estudo

A procrastinação é, por assim dizer, um fenómeno relativamente comum ou vulgar, quer nas escolas e estudo dos alunos, quer fora dos contextos escolares.

Na presente dissertação, estamos interessados na chamada procrastinação académica ou procrastinação no estudo. Neste sentido, *procrastinação no estudo* tem que ver e passa pela questão de como os alunos realizam de determinadas tarefas de estudo dentro de certos prazos. Mais do que rotular alguém como procrastinador, sugere-se uma compreensão os valores encontrados num *continuum*.

O instrumento *Questionário Procrastinação no Estudo* (QPE) (Rosário et al, 2008b) é constituído por duas grandes escalas ou subescalas: Procrastinação no Estudo Diário (PED) e Procrastinação no Estudo para os Testes (PET).

Referindo-se à construção e validação do QPE, a principal autora e investigação da versão portuguesa (Costa, 2008) faz algumas advertências: amostra que serviu a validação portuguesa do QPE limitou-se a alunos do ensino básico; privilegiaram-se variáveis como auto-regulação e género dos alunos, existindo outras variáveis que

poderiam ter sido igualmente consideradas; o instrumento possui um reduzido número de itens, facto que pode reduzir os valores da consistência interna.

Costa (2008) afirma que o QPE “apresenta um coeficiente de 0,809” (p.69). Neste contexto, a autora defende que o instrumento QPE possui, de facto, fiabilidade e validade aceitáveis.

Avaliámos ou testámos o ajustamento à distribuição normal considerando as escalas do QPE, utilizando o teste de *Shapiro-Wilk*, no sentido de indagar as eventuais diferenças consoante o ano de escolaridade (Quadro 20).

Quadro20: Resultados do teste *Shapiro-Wilk* considerando as dimensões ou escalas do QPE e ano de escolaridade dos alunos

	Shapiro-Wilk					
	Statistic		df		Sig.	
	Ano de escolaridade		Ano de escolaridade		Ano de escolaridade	
	10°	11°	10°	11°	10°	11°
PED	,973	,929	28	10	,661	,441
PET	,920	,965	28	10	,035	,843
Procrastinação total	,963	,869	28	10	,407	,097

PED- Procrastinação no Estudo Diário; PET- Procrastinação no Estudo para os Testes; *Statistic*- Estatísticas ou frequências; *df*- Desvio padrão; *Sig.*- Nível de significância.

Ao relacionarmos as dimensões ou escalas do QPE com o ano de escolaridade dos alunos, através da utilização ou aplicação do teste *t-Student*, conseguimos obter vários resultados (Quadro 21). Não obstante a média referente à totalidade da amostra de alunos do 10º e 11º ano ser de 15,54, na escala Procrastinação no Estudo Diário (PED) o subgrupo do 10º ano (N=26) apresenta uma média de 16,19, ou seja, superior ao valor médio de referência (15). Em contraste, considerando a mesma escala PED, os discentes do 11º ano (N=11) têm uma média de 14,00, inferior ao valor médio de referência. Na Procrastinação no Estudo para os Testes (PET), curiosamente, as pontuações médias assumem valores (sempre) ligeiramente inferiores ao valor de referência (10º ano, 11,85; 11º ano, 10,18).

Quadro 21: Resultados do teste *t-Student* considerando as dimensões ou escalas do QPE e o ano de escolaridade dos alunos

Dimensão	Ano de escolaridade	N	Média	Desvio Padrão	t	p-value
PED	10°	26	16,19	3,78	35	,099
	11°	11	14,00	3,10		
	Total	37	15,54	3,69		
PET	10°	26	11,85	4,53	34,870	,130
	11°	11	10,18	1,99		
	Total	37	11,35	3,99		
Procrastinação total	10°	25	28,00	7,16	34	,102
	11°	11	24,18	3,37		
	Total	36	26,83	6,45		

Uma vez que a procrastinação total resulta, por sua vez, da soma dos valores das subescalas (PED+PET), é possível observar que os alunos do 10º e os discentes do 11º,

possuem ambos médias totais inferiores ao ponto de referência (30). Como interpretar todos estes dados/resultados da procrastinação dos alunos (amostra) segundo o ano que os discentes frequentam?

Na tentativa de indagar/interpretar se existem diferenças consoante as turmas de alunos, se os níveis de procrastinação manifestam ou não características e especificidades relativas à turma/turmas dos alunos, efectuámos o teste de ajustamento à distribuição normal das escalas, subescalas, dimensões, do QPE (Anexo 13).

Pudemos, depois, recorrer à utilização da ANOVA no sentido de analisar eventuais características/diferenças das dimensões do QPE por turma de alunos. Neste contexto, como resultados principais, salientamos, que não existem diferenças estatisticamente significativas quando se analisa/compara os valores médios das subescalas e escalas de Procrastinação nas três turmas de alunos (Quadro 22).

Quadro 22: Resultados do teste ANOVA considerando as dimensões ou escalas do QPE e a turma dos alunos

	10º A		10º B		11º B		ANOVA	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	F	Sig.
PED	15,87	3,52	16,64	4,25	14,00	3,10	1,545	,228
PET	11,67	4,27	12,09	5,07	10,18	1,99	,695	,506
Procrastinação Total	27,43	6,01	28,73	8,66	24,18	3,37	1,507	,236

PED- Procrastinação no Estudo Diário; PET- Procrastinação no Estudo para os Testes; DP- Desvio padrão; F-

Os alunos da turma 10º B, com uma procrastinação total média de 28,73, não apenas obtiveram valores mais elevados e próximos do ponto de referência, como manifestaram desvios padrão mais elevados do que as outras duas turmas. Analisando as três turmas, de alunos, constata-se que a turma do 11º B obteve valores médios de procrastinação total mais baixos (24,18) que as duas turmas do 10º ano (10º A, 27,43• 10º B, 28,73).

## CAPÍTULO 4

### DISCUSSÃO, CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

#### 4.1. Conclusões e implicações

Este Capítulo é importante em termos de todo o percurso de investigação que desenvolvemos durante a realização desta dissertação. Na conclusão deve-se indicar, precisamente, os resultados alcançados, as conclusões mais importantes que importa retirar ou destacar, as implicações. Uma vez que esta dissertação foi desenvolvida como investigação e trabalho exploratório, consideramos que as conclusões e implicações devem merecer uma abordagem muito adequada e fundamentada. Mais do que ceder à tentação de expor muitas conclusões, que não foram efectiva e totalmente conseguidas, optámos pela dinâmica inversa, ou seja, indicar apenas as conclusões mais específicas à dissertação e aquelas que foram seguramente trabalhadas e/ou alcançadas.

Conclusões, não terão o significado de verdades absolutas e definitivas. Nesta dissertação, como temos justificado, a complexidade dos fenómenos envolvidos, a modalidade de investigação (estudo exploratório) e metodologia utilizada, levou-nos a preferir, na maior parte dos casos, encarar as conclusões da mesma natureza de todo o processo e metodologias.

Uma possibilidade é não entender as conclusões como passíveis de ampla generalização, uma vez que isto seria contraditório com o todo (dissertação). Muitos autores, aliás, entendem “conclusões” significando considerações, análises, descrições, que têm por base determinados fundamentos, factos, opiniões, tendências, indicadores (Almeida & Freire, 2008).

Neste Capítulo da Conclusão pretendemos fazer, intencionalmente, uma síntese daqueles resultados alcançados, conclusões fundamentadas e importantes, dentro da *especificidade* do presente trabalho exploratório que agora se concluí.

Um trabalho exploratório, na opinião de Almeida e Freire (2008), é uma investigação cuja dinâmica é essencialmente *prática* e *exploratória*. Neste âmbito, as nossas conclusões devem conseguir uma formulação escrita que, de um modo fundamentado, ponderado, deverão estar de acordo com os dados e resultados alcançados, conseguindo ainda mostrar a pertinência/ inovação das conclusões específicas da investigação.

***Objectivo específico 1: Como descrever, compreender, analisar, comparar, as principais características e especificidades dos três grupos (alunos, professores, encarregados de educação) que constituem amostra da presente dissertação?***

Os três grupos que constituem a amostra global têm múltiplas características diferenciadoras, especificidades, semelhanças. Os três grupos exigem ser compreendidos nos seus contextos específicos e particulares. Em termos de perspectiva, os grupos da amostra foram, quase só, abordados enquanto grupos ou subgrupos. Mais do que um estudo de caso, uma investigação exploratória procura descrever as características dos sujeitos enquanto elementos de um grupo ou grupos. Existe a óbvia e importante semelhança ou característica comum, todos os sujeitos têm uma relação ligada à escola e ao processo de ensino, uns como alunos, outros como professores, outros como pais ou encarregados de educação. As três turmas de alunos são pequenas ou médias, quanto ao número. As três turmas são constituídas por alunos de dois cursos diferentes, no fundo, cada turma subdivide-se na maior parte das disciplinas em pelo menos dois subgrupos. Outro indicador é o “elevado” número de docentes por turma, podia-se perguntar se é uma vantagem ou uma desvantagem, nomeadamente, quanto ao modo como os alunos são ensinados a estudar. A soma total de alunos participantes (N=39) e de docentes (N=35), surpreendentemente, é quase o mesmo. É certo que há casos em que o mesmo professor lecciona mais do que uma destas turmas. Nas três turmas, as alunas são em maior número que os alunos. Os alunos pertencem a anos muito próximos ou consecutivos. A grande maioria dos discentes possui irmãos (n=37), e os irmãos são geralmente mais novos e estudam nos primeiros anos de escolaridade. Este indicador parece relevante no sentido de, pelo menos em casa, os alunos poderem decerto observar e desenvolver as suas práticas de estudo por relação àquilo que o irmão ou irmãos fazem. Os alunos parecem viver em famílias estruturadas e de pequena dimensão. Quanto aos cursos, os discentes frequentam, em concreto, o de Línguas e Humanidades (n=22 • 56,4%), o de Ciências e Tecnologias (n=12 • 30,8%), Artes (n=1 • 2,6%), Ciências Socioeconómicas (n=4 • 10,3%).

Os professores possuem uma média de 36,2 anos de idade, são maioritariamente do sexo feminino (n=21 • 60%), solteiros (n=18 • 51,4%) e grande parte não possui filhos (n=22 • 62,9%), ou estes têm idades baixas. O modelo de ensino e aprendizagem é pluridisciplinar, onde cada docente é responsável pela leccionação da sua disciplina. Em termos de formação de base, todos os professores são licenciados e profissionalizados, cada um em certa área científica. Só três docentes leccionam disciplinas pouco ligadas à

sua formação inicial. O tempo de serviço e experiência docentes apontam no sentido de a maioria dos docentes terem cerca de 10 anos de serviço, o que indica que são profissionais relativamente experientes, mesmo considerando o tempo especificamente prestado na escola actual (média de 6 anos). A situação profissional dos professores revela que o número de contratados ( $n=15 \cdot 42,9\%$ ) tem certa dimensão e importância no conjunto restante (QZP,  $N=6 \cdot 17,1\%$ ) (QE,  $N=14 \cdot 40\%$ ). Em termos de formação pedagógica frequentada/recebida nos dois últimos anos, a maioria dos docentes (77,1%) adquiriu ou frequentou formações, muitos deles mais de 70 horas ( $n=13 \cdot 48,1\%$ ).

Os encarregados de educação participantes ( $n=13$ ) possuem uma média de idades de 44,3 anos, com um desvio padrão de 6,9. Ou seja, são geralmente 8 anos mais velhos que os professores, maioritariamente do sexo feminino, encontram-se numa situação de casados 12 e vivem maioritariamente em famílias estruturadas. Os encarregados de educação participantes são predominantemente do sexo feminino e possuem uma idade média de 44,3 anos. As profissões são diversas, cozinheiro, doméstica, auxiliar de acção médica, rececionista, agricultora. Os encarregados de educação possuem todas as habilitações ao nível do ensino básico (1º e ou 2º Ciclo). Em termos da organização de estudo dos seus filhos ou educandos, os encarregados de educação tendem em preocupar-se bastante com o local adequado onde os filhos estudam. Quase todos consideram que os filhos, para além das aulas, estudam mais de três horas semanais, que não trabalham apenas quando é mais urgente/importante, que estudam mais do que meia hora seguida, que não passam semanas sem estudar, que não necessitam de planificar as actividades, e consideram que os filhos não entendem o estudo aborrecido e desmotivante. Todos os encarregados de educação perspectivam o estudar como importante, e que quem estuda melhora competências, que o estudo não é aborrecido, que os alunos têm mais possibilidades profissionais e laborais, mas dividem-se quanto às sessões de estudo, consideram positivo estudar materiais semelhantes aos dos testes/exames, não concordam com o benefício de estudar diferentes assuntos e disciplinas na mesma sessão, acreditam mais no benefício de sessões de estudo longas e prolongadas, a maior parte dos pais gosta ou gostava de estudar, pensam que algumas actividades de aprendizagem são agradáveis, opinam que resolver testes e exames melhora o estudo. Em termos de trabalho para casa, os encarregados de educação tendem a concordar, mas consideram que os professores devem falar/ouvir alunos e pais, que os TPCs melhoram o estudo. Os encarregados de educação dividem-se quanto

ao número excessivo de trabalhos de casa, entendem positivo os alunos fazerem mais trabalhos do que os trabalhos pedidos, e os TPCs devem ser corrigidos nas aulas.

***Objectivo específico 2: Considerando os aspectos ou variáveis que associamos à organização do estudo dos alunos, como compreender as principais características dos fenómenos (complexos) e as eventuais diferenças que se podem destacar como estatisticamente significativas?***

Em termos de diferenças, estatisticamente significativas, a dimensão da organização do estudo dos alunos manifesta diferenças, quer entre alunos e professores, quer entre as turmas de alunos. Nalguns casos, aspectos, variáveis, há ainda diferenças consoante o ano de escolaridade e a variável género. Verificámos que existem, igualmente, determinadas semelhanças, concordâncias de opinião, percepções, concepções, entre alunos e professores, e entre diferentes turmas de alunos.

Apenas 4 professores (11,4%) respondeu “Sim” e concordaram com 21 alunos (53,8%) que estes últimos, para além do tempo de assistência às aulas, ocupam a estudar, em média, três ou mais horas semanais ( $X=15,732 \cdot p<0,001$ ). Como compreender estes dados, esta diferença de opinião entre discentes e docentes? Pode significar, desde logo, desconhecimento por parte dos professores quanto ao tempo que os alunos ocupam a estudar fora das aulas, pode querer dizer que os docentes possuem a ideia e/ou ilusão que os discentes estudam pouco depois das aulas. Em todo o caso, como constatámos no enquadramento, a questão do estudo dos alunos não se reduz ao tempo/horas ocupadas, mesmo que esta variável seja importante, algumas investigações recentes abordam e salientam aquilo que os aprendizes pensam e realizam quando estudam/aprendem (*Esqueça tudo o que sabe sobre os bons hábitos de estudo*, 2010; Koriat & Bjork, 2005, 2006a, 2006b; Kornell & Bjork 2008a). Aliás, as investigações que fomos destacando defendem, nomeadamente, que é possível/desejável melhorar ou otimizar o estudo dos alunos sem aumentar o tempo que os discentes ocupam a estudar ou aprender (Bjork et al, 2010; Cepeda et al, 2009; Kornell & Bjork, 2008a; Rohrer & Pashler, 2007). De facto, a questão do estudo dos alunos exige um enfoque na *qualidade* e não tanto na quantidade. Quanto às formas de ajudar os alunos a estudarem/aprenderem melhor, grande parte delas foi apresentada em todos os Pontos do Capítulo 2 e na Introdução. Em termos de implicações educacionais, diríamos que se poderia intervir nos diferentes grupos (alunos, professores, encarregados de educação) no sentido de mudar ou modificar certas opiniões que, no fundo, podem ser ilusões cognitivas e metacognitivas (Bjork & Koriat, 2006b; Koriat & Bjork, 2006a, 2006b; Kornell & Bjork, 2008a), tendo

efeitos negativos no estudo/aprendizagem. Quanto às características/diferenças entre as turmas de alunos e/ou ano de escolaridade, neste item das horas semanais ocupadas a estudar, não houve diferenças relevantes. Quanto à variável género, as alunas da amostra parecem ocupar um pouco mais horas a estudar do que os alunos.

Enquanto 32 professores (91,4%) responderam afirmativamente ao item que os alunos só estudam o que é mais urgente e importante, 22 estudantes (56,4%) concordaram e responderam “Sim”, 15 responderam “Não” e 2 escolheram a opção “Não Sei”. Como compreender estes dados ou resultados? Que certos alunos (N=22, 56,4%) concordam que estudam só quando é mais urgente e importante, que 15 outros discentes (38,5%) responderam, precisamente, que não estudam apenas nas alturas importantes. Da parte dos docentes, pode-se especular se o grande número de respostas “Sim” revela desconhecimento acerca do modo como os seus alunos efectivamente estudam, ou revela o preconceito, estereótipo, ilusão, que os discentes só estudam quando é importante e urgente. Em termos de implicações, diríamos que seria benéfico promover um conhecimento rigoroso dos docentes em relação ao complexo processo de estudo dos seus alunos. No plano do desempenho profissional, não nos parece recomendável basear as opiniões e acções em ideias relativamente vagas e com pouco fundamento científico, preconceitos, estereótipos, ilusões. Só se pode educar a experiência subjectiva de aprendizagem dos alunos se, efectivamente, a conhecermos com suficientes níveis de rigor, objectividade, fundamento. Não nos parece, no entanto, totalmente infundada a ideia que *alguns* alunos só estudam quando necessário, pois as respostas apontam nesta direcção, mas causa-nos perplexidade que 32 docentes (91,4%) estejam convictos que os alunos só estudam se é urgente e importante. Isto não está de acordo com os dados empíricos recolhidos. Em termos do modelo de referência que temos vindo a construir ao longo da dissertação, leva-nos a pensar que a temática do estudo é bastante susceptível a preconceitos, estereótipos, ilusões, muitas vezes com pouco ou nenhum fundamento científico. Por outro lado, podemos conceber que determinados discentes da amostra, ao estudarem apenas aquilo que é urgente e importante, podem evidenciar níveis relativamente altos de procrastinação. No entanto, os dados recolhidos não favorecem muito esta linha interpretativa, como observámos. Em termos de estratégias e processos de estudo, se um grande número de discentes da nossa amostra só estuda aquilo que é importante, podemos estar perante abordagens, estratégias, motivações relativamente “superficiais”. Esta última linha interpretativa, sim, parece ter algum fundamento. Pode-se ainda compreender as respostas significando

que os alunos estudam *aquilo*, e só aquilo, que consideram ser necessário, urgente e importante. Neste entendimento, 22 discentes (56,4%) incidiriam o seu processo de estudo unicamente nas matérias que naquele momento são importantes. À luz do nosso modelo de referência (Capítulo 1), algumas investigações científicas recentes desaconselham este tipo de processo de estudo (centrado apenas num certo assunto, matéria, disciplina), e provaram ser mais benéficas sessões de estudo relativamente diversificadas quanto às matérias e disciplinas estudadas numa mesma sessão (e.g., Bjork, 2001; Kornell & Bjork, 2008a; McDaniel et al, 2007).

Ao item *Quando fazes uma actividade de estudo dedicas pelo menos meia hora seguida*, 33 alunos (86,8%) responderam afirmativamente, nenhum optou pela alternativa “Não”, e 5 ainda responderam “Não Sei”. Relativamente à perspectiva dos professores sobre as actividades de estudo dos seus alunos, 16 (45,7%) responderam “Sim”, 17 (48,6%) optaram por “Não Sei” e 2 docentes (5,7%) escolheram a opção “Não”. Como compreender tudo isto? As respostas dos alunos dão a entender que o estudo costuma durar pelo menos meia hora seguida, mas as respostas dos docentes, entre si, evidenciam uma divisão ou divergência de opiniões a respeito do conteúdo do item. Os chamados *flashcards* (Kornell & Bjork, 2008a), entendidos como pequenas sessões de estudo/aprendizagem, podem ou poderiam ter esta duração temporal (pelo menos meia hora seguida). Assim, os alunos que costumam estudar pelo menos meia hora manifestam um “bom” ou “mau” hábito? Como é óbvio, a resposta depende, nomeadamente, daquilo que é efectuado durante a actividade de estudo. Contrariamente ao que parece, certas investigações científicas demonstraram, com rigor e segurança, que as sessões de estudo bastante breves, curtas, relativamente espaçadas umas das outras, têm um impacto ou efeito mais positivo do que as outras sessões de estudo/aprendizagem (longas, prolongadas, próximas umas das outras) (e.g., Cepeda et al, 2009; Kornell et al, 2010; Roediger & Karpicke, 2006; Rohrer & Pashler, 2007). No caso das aprendizagens mais indutivas, parece seguro dizer-se que as sessões e actividades mais concentradas, intensivas, próximas umas das outras, possibilitam maiores vantagens e efeitos mais prolongados na aprendizagem e na memória a longo prazo (Bjork & Kornell, 2008b; Bjork et al, 2010).

À pergunta *Há semanas em que não estudas*, 18 alunos (47,4%) responderam “Sim”, 19 (50%) escolheram a opção “Não” e um preferiu a alternativa “Não Sei”. Quanto aos professores (*Há semanas em que os alunos não estudam*), 28 (80%) responderam “Sim” e concordaram com a ideia. Em termos da compreensão do que aqui

está envolvido nestes indicadores, por um lado, que determinados discentes da amostra nalgumas semanas não estudam, por outro lado, outros discentes estudam todas as semanas. Relativamente aos docentes, eles têm a opinião, percepção, mais ou menos justificada, que os seus alunos deixam passara semanas sem estudar. A questão/problemática de os alunos deverem ou não estudar todas as semanas, ou até mesmo diariamente, à luz de algumas investigações científicas e teorias subjacentes à nossa perspectiva/modelo permite várias considerações. Segundo as investigações e teorias tradicionais ou clássicas (porventura menos experimentais, mais subjectivas, menos rigorosas), os dados aqui presentes seriam decerto interpretados no sentido de ser mais benéfico os alunos estudarem de forma mais frequente e diária. À luz das recentes investigações experimentais, pelo contrário, os dados/resultados provam que, em muitos contextos e situações, é comparativamente mais positivo e benéfico estudar menos frequentemente, aumentar relativamente o espaçamento entre as sessões de estudo/aprendizagem (Bjork & Linn, 2006; Koriat & Bjork, 2006a, 2006b; Kornell & Bjork, 2008a; Kornell et al, 2010; Roediger & Karpicke, 2006). Segundo estes cientistas e psicólogos experimentais, muitas vezes, os indivíduos que estudam de forma mais rígida tendem a ser aprendizes menos competentes (em termos de auto-regulação e autonomia dos seus processos cognitivos) do que aqueles outros que estudam de forma menos frequente e mais espaçada (Bjork & Linn, 2006; Cepeda et al, 2009; Kornell & Bjork 2008a; Roediger & Karpicke, 2006). Isto não significa que não estudar é melhor do que fazê-lo, ou que o “empinango” seja a melhor maneira de aprender. De forma complexa, significa que aqueles indivíduos que mudam as suas práticas e não estudam imediatamente as matérias após as aulas, que só as abordam passado algum tempo, num momento relativamente posterior, tornam-se geralmente aprendizes mais competentes e capazes, melhoram os seus processos internos de estudo e aprendizagem. Provou-se ainda, através de experiências, que este último tipo de aprendizes consegue (comparativamente) obter melhores desempenhos e resultados num teste posterior (Bjork & Koriat & Bjork, 2006a; Kornell & Bjork, 2008a; Cepeda et al, 2009; Roediger & Karpicke, 2006; Rohrer & Pashler, 2007; Rohrer et al, 2010).

Ao item *Realizas o teu estudo sem necessitates de uma planificação das actividades*, 17 alunos (44,7%) responderam a opção “Sim”, 14 (36,8%) escolheu a alternativa “Não” e 7 estudantes “Não Sei”. No caso dos docentes, 23 (65,7%) manifestaram a opinião que os alunos estudam seguindo uma planificação. Os dados indicam que, de facto, alguns discentes parecem necessitar de estudar a partir de uma planificação.

Quanto à questão de saber se planificar é um “bom” hábito de aprendizagem, consideramos que se trata, mais uma vez, de uma decisão complexa e dependerá muito, nomeadamente, do tipo e estilo pessoal de estudar e aprender (Álvarez et al, 2004;Álvarez et al, 2009; Bjork & Koriat & Bjork 2006a, 2006b; Pocinho & Canavarro, 2009), da extensão e complexidade das matérias, do nível de aprofundamento do estudo. Não sabendo mais nada acerca de um certo indivíduo ou aprendiz, a decisão se este deve ou não seguir uma planificação das suas actividades de estudo parece-nos uma decisão difícil e arriscada. À luz do nosso modelo de referência, consideramos que quando um estudante tem e segue muito rigidamente uma planificação, afinal, pode não ser (e muitas vezes não o é, de facto) um absoluto “bom” hábito de aprendizagem.

Ao darem respostas afirmativas, acerca de 27 discentes (71%) da amostra, podemos pensar que cada um destes alunos costuma estudar sozinho. No entanto, apenas 4 docentes (12,1%) concordam com a ideia/facto mencionado. Se considerarmos alguns outros indicadores alcançados (*Aspectos que mais influenciam o sucesso do estudo e da aprendizagem*), por um lado, confirmamos mais a ideia que os estudantes e docentes não dão importância ao estudo em grupo. Por outro lado, algumas investigações/experiências defendem precisamente o oposto, ou seja, que estudar algumas vezes em grupo é um relativo bom hábito de estudo e aprendizagem (Bjork, 2001; McDaniel et al, 2007; Roediger & Karpicke, 2006).

Provou-se a existência de efeitos positivos ou benefícios quando, por vezes, os indivíduos estudam em grupo, pois observando outras formas diferentes de organizar e abordar as matérias de estudo, é mais provavelmente que o indivíduo mude e melhore algumas das suas mais individuais estratégias/práticas de estudar/aprender.

Enquanto 28 professores (80%) da amostra consideraram que os seus alunos só lêem os manuais e livros depois de terem assistido às aulas, só 16 alunos (42,1%) concordam com a ideia, e igual número (N=16) discorda e responde “Não”. Sobre esta variável os docentes parecem ter a opinião (ou ilusão) que os alunos são pouco ‘antecipatórios’, demasiado dependentes das aulas, pouco autónomos. Trata-se de uma questão pouco passível a respostas demasiado simplistas e redutoras. No entanto, a compreensão conjunta e articulada dos dados e conclusões permite perceber a perspectiva global que defendemos. Considerando, por exemplo, a investigação mais teórica e o enquadramento da temática, defendemos ser muito essencial promover e desenvolver a auto-regulação do estudo do aluno e a sua progressiva autonomia, especialmente ao

nível do ensino secundário (Almeida et al, 2005; Azevedo, 2007; Gomes, 2006; Paiva, 2007; Rosário, 1999a).

***Objectivo específico 3: Atendendo aos aspectos ou variáveis que incluímos na parte do QHE como opinião geral acerca do estudo dos alunos, como compreender as principais características dos fenómenos (complexos) e as eventuais e principais diferenças estatísticas?***

Relativamente à opinião ou opiniões gerais acerca do estudo dos alunos, os docentes (N=35 • 100%) e discentes (N=32 • 86,5%) da amostra evidenciaram semelhança de opiniões ao terem considerado ambos que o estudo dos alunos é importante, bem como terem entendido que quem estuda melhora as suas competências e capacidades (professores: N=35• 100%) (alunos: N=33 • 86,8%). Se partimos do princípio que o estudo dos alunos, ao nível do ensino secundário, tem ou deve ter alguma complexidade/dificuldade, o facto de alunos e professores da atribuem importância ao estudo e de ambos acreditarem que quem estuda melhora competências e capacidades, é um indicador indiscutivelmente positivo, sob os mais diversos sentidos. Os docentes e discentes manifestaram, ainda, grande aceitação e concordância em variáveis tão fundamentais com o benefício de estudar os assuntos a partir de materiais semelhantes aos que serão avaliados nos testes ou exames, que algumas actividades de aprendizagem são agradáveis, que uma mais frequente resolução de testes/exames melhora a aprendizagem/estudo dos alunos.

Quanto ao item *Na tua opinião, estudar é sempre ‘aborrecido’ e desmotivante*, 10 discentes (26,3%) da amostra responderam “Sim”, os restantes ou afirmaram que “Não” (N=21 • 55,3%) ou escolheram a opção “Não Sei” (N=7 • 18,4%). No caso dos docentes, à pergunta *Na sua opinião, estudar é sempre ‘aborrecido’ e desmotivante*, todos os 35 docentes responderam “Não”. Como é óbvio, consideramos que quando os alunos e professores encaram o estudo como motivante, quer as aprendizagens dos estudantes, quer o ensino dos docentes, são favorecidos ou beneficiados (eg., Aelterman et al, 2006; Bereby-Meyer & Kaplan, 2005; Cabanach et al, 2009;Rosário, 2005).

Ao item *O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões relativamente curtas ou menos longas*, 28 professores (80%) concordaram. Em contraponto, apenas 17 discentes (44,7%) responderam “Sim” e os restantes estudantes optaram ou pelas opções “Não” (N=17) e “Não Sei” (N=14). Atendendo a variável *género*, foi possível observar pequenas diferenças, porventura pouco significativas, quanto às respostas de nível “Sim”, comparando as alunas (N=11• 47,8%) e alunos (N=6 • 40%).

**Objectivo específico 4: Tendo por base os aspectos, variáveis, resultados, como compreender o tipo e a duração das sessões do estudo dos alunos da amostra, comparando as perspectivas dos grupos envolvidos (alunos, professores, encarregados de educação)?**

No que se refere a esta hipótese e à sua principal variável (o estudo é beneficiado pela realização de sessões curtas ou menos longas), 28 professores (80%) concordaram com a ideia ao passo que apenas 17 alunos (44,7%) tiveram esta opinião (raparigas, 47,8% • rapazes, 40%). Quanto à compreensão destes dados/resultados, surpreendeu-nos um pouco reduzido número de respostas de nível “Sim” por parte dos discentes, um vez que a literatura científica costuma referir, precisamente, que os alunos têm tendência para efectuar e gostar mais das pequenas sessões de estudo e aprendizagem (Cepeda et al, 2009; Koriat & Koriat, 2006b; Kornell & Bjork, 2008a; Roediger & Karpicke, 2006; Silva, 2009). É curioso observar que as respostas de nível “Sim”, por parte dos discentes, tiveram frequências absolutas e relativas positivas nas três turmas da amostra (10º A • 55,2%) (10º B • 51,6%) (11º B • 65,4%). As investigações experimentais apontam que há razões e fundamento científico para os estudantes preferirem esta nesta estratégia/prática de efectuarem pequenas actividades, sessões, breves momentos de estudo/aprendizagem. É ainda relevante é saber a opinião dos encarregados de educação, o que é que estes pensam? Não obstante serem pouco expressivos da totalidade do grupo, os pais responderam escolhendo, respectivamente, as opções “Não Sei” (N=6 • 46,2%), “Sim” (N=4 • 30,8%), “Não” (N=3 • 23,1%). No caso dos encarregados de educação, estes não são muito favoráveis às pequenas sessões de estudo. É necessário ter cuidado pois este tipo de itens, pela sua temática e natureza, é passível de interpretações pouco rigorosas.

Passando, agora, ao item complementar, *O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões longas ou prolongadas*. Apesar de os resultados que obtivemos não serem estatisticamente tão seguros como os que temos destacado, alunos, professores e encarregados de educação revelaram discordância. Especialmente em relação às respostas dadas acerca das sessões de estudo longas e prolongadas, não são apenas os resultados estatísticos menos seguros, podem existir, nos três grupos amostrais, aquilo que Bjork e Koriat designavam por “ilusões cognitivas ou metacognitivas”, ou “ilusões de competência” (Koriat & Bjork, 2005, 2006a). Em caso afirmativo, a modificação destas supostas ilusões passa pela mudança das estratégias/práticas habituais de estudo e

aprendizagem, por parte de todos os intervenientes (alunos, professores, encarregados de educação).

***Objectivo específico 5: Tendo por referência os aspectos, variáveis, resultados, como compreender o tópico “materiais de estudo versus testes ou exames”, analisando as opiniões, percepções, concepções, dos três grupos amostrais?***

Como já referimos, proceder a um levantamento de opiniões, percepções e concepções de alunos e professores da amostra acerca do tópico “materiais de estudo versus testes ou exames”.

Assim, ao item *É benéfico estudar os assuntos a partir de materiais semelhantes aos que serão avaliados no teste e/ou exame*, os alunos responderam escolhendo de forma muito significativa a opção “Sim”. Este facto ocorreu nas três turmas de estudantes (10º A • 78,6%) (10º B • 80,6%) (11º B • 100%). As respostas dos docentes, ao mesmo item, foram igualmente afirmativas quanto à frequência por turma (10ºA • 75%) (10ºB • 80,6%) (11ºB • 92,3%). A primeira conclusão é que o item mereceu grande e expressiva aceitação/concordância de alunos e docentes. No entanto, este dado não parece estar de acordo com aquilo que Roediger e Karpik (2006) referem, que os professores não costumam atribuir reputação e importância a tudo o que envolve testes e avaliações dos alunos. Mesmo quanto aos discentes, Roediger e Karpik (2006) entendem que a maioria dos alunos não tem habitualmente uma opinião favorável a testes e avaliações. Na perspectiva que temos vindo a apresentar, defendemos que resolver testes e exames provou ser uma boa estratégia e prática de estudo/aprendizagem (Koriat & Bjork, 2006b; Roediger & Karpik, 2006; Roediger et al, 2007). No que se refere às implicações educacionais, elas são múltiplas e importantes. Neste âmbito das implicações do estudo baseado na resolução relativamente mais frequente de estes, convém atender-se àquilo que referimos e investigámos.

Na presente dissertação, o item *Uma melhor utilização e resolução de testes e/ou exames*, mereceu respostas bastante afirmativas e concordantes de professores (N=31 • 88,6%) e alunos (N=26 • 70%). Em termos de análise estatística inter-turmas de alunos, os resultados evidenciam a mesma tendência de maioritária aceitação e concordância com a ideia.

***Objectivo específico 6: Considerando os aspectos ou variáveis que associamos à parte da opinião geral sobre os trabalhos para casa, como compreender as principais características, especificidades e diferenças entre os grupos e subgrupos da nossa amostra?***

Em relação à questão *Concordas com a existência de trabalhos escolares realizados em casa*, observámos diferenças significativas entre a amostra de alunos do 10º ano e do 11º ano, uma vez que estes últimos concordaram em maior número. Quanto à compreensão deste dado, convém atender à complexidade dos fenómenos e à multiplicidade de variáveis. Muitos autores defendem que os trabalhos para casa devem ser perspectivados no âmbito do processo de auto-regulação do estudo/aprendizagem, efectuado pelo aluno (Baldaque et al, 2009; Chaleta et al, 2005; Silva, 2009). Nesta linha, as diferenças de opinião entre os alunos do 11º ano e 10º ano, podem estar, efectivamente, ligadas a pequenas diferenças nas competências de auto-regulação do estudo/aprendizagem por parte destes dois subgrupos de alunos.

Outros autores, por exemplo, relacionam *personalidade*, trabalhos de casa e performance escolar (Lubbers et al, 2009). A auto-regulação da aprendizagem, de facto, e a personalidade do aluno são duas variáveis fundamentais na compreensão dos trabalhos para casa e suas implicações educacionais.

Relativamente à maior adesão aos TPCs por parte da amostra de alunos do 11º ano, há várias conclusões possíveis. A principal conclusão que retiramos, neste aspecto específico e em outros, é que certas diferenças entre dois grupos/subgrupos têm muitas vezes origem, mais exactamente, na individualidade e personalidade de determinados membros do grupo. No caso das opiniões especificamente ligadas aos trabalhos para casa, estas podem ser entendidas, igualmente, no chamado contexto de ensino/aprendizagem (Baldaque et al, 2009; Silva, 2009). Referindo-se às concepções e opiniões gerais dos alunos sobre o aprender, Chaleta e colaboradores (2007) defendem que estas mudam de forma bastante progressiva e lenta ao longo da escolaridade. Uma vez que os alunos da amostra são de anos de escolaridade imediatamente próximos e consecutivos, seguindo a tese dos referido autores, poder-se-ia supor uma maior sintonia entre os alunos do 10º e do 11º anos, nomeadamente acerca da aceitação dos trabalhos para casa. Relativamente à questão de os professores falarem e ouvirem os alunos sobre os TPCs, as opiniões de discentes (N=31 • 81,6%) e docentes (N=35 • 100%) mostraram grande concordância ou sintonia. No que se refere à variável género dos sujeitos da amostra, no entanto, as raparigas (N=18 • 78,3%) revelaram comparativamente maior concordância com os TPCs que os rapazes (N=7 • 46,7%), atendendo às respostas de nível “Sim”.

Quanto ao item *Os trabalhos de casa melhoram o estudo e a aprendizagem dos alunos*, mais uma vez, existem igualmente diferenças significativas consoante a variável

género dos alunos. Assim, as discentes que responderam “Sim” foram mais do que os alunos que escolheram idêntica opção de resposta. Quanto à conclusão, poder-se-ia supor, que os alunos que concebem/abordam mais adequadamente os TPCS tendem a ser mais capazes/competentes no seu processo de estudo e aprendizagem, como muitos autores têm defendido (e.g., Baldaque et al, 2009; Gomes, 2006; Koriat & Bjork, 2006a, 2006b; Nie & Lau, 2009; Paiva, 2007). Quanto ao item se *Os trabalhos de casa devem ser depois corrigidos nas aulas*, as respostas dos docentes da amostram foram unanimemente afirmativas (N=35; 100%). No caso dos discentes, 26 alunos concordaram com os seus professores nesta ideia, no entanto, verificaram-se diferenças entre rapazes (N=7 • 46,7%) e raparigas (N=19 • 88,4%). Como constatámos nos vários Pontos do Capítulo 2, os desempenhos/resultados dos alunos beneficiam e exigem um correcto e atempado feedback dos professores, sobretudo quando estes começam por obter baixos desempenhos e resultados iniciais. As respostas de nível “Sim”, por um lado, permitem dizer que há uma maioria de discentes que aceita/valoriza os TPCs. Por outro lado, as alunas parecem aceitar mais com os trabalhos para casa que os alunos. Foi igualmente observado que a maioria dos estudantes (N=22 • 59,5%) opinou que os professores costumam exigir muitos trabalhos de casa. Quanto à realização de mais trabalhos do que os solicitados pelos docentes, os estudantes divergem bastante entre si, considerando a variável género (raparigas, N=14 • 63,6%) (rapazes, N=4 • 26,7%). Em relação ao item *Os professores devem falar e ouvir os pais acerca dos trabalhos de casa*, 25 docentes (71,4%) e 22 discentes (57,9%) concordaram e responderam “Sim”. Relativamente ao género, as raparigas (N=16 • 69,6%) manifestaram mais concordância e deram maior número de respostas “Sim” do que os rapazes (N=6 • 40%). Atendendo ao ano de escolaridade, percentual e comparativamente, constatou-se que os alunos do 11º ano (N=8 • 72,7%) mostraram-se mais favoráveis à ideia de os professores ouvirem/falarem com os pais acerca dos TPCs, quando comparados com os seus colegas do 10º ano (N=14 • 51,9%).

#### 4.2. Limitações

Uma característica dos estudos exploratórios é a abundância de dados e o pioneirismo da área ou da abordagem. No caso desta dissertação, sentimos ocasionalmente a pressão da grande quantidade de dados trabalhados. Por vezes, a percepção nítida exige um pequeno afastamento do que está mais imediato afastamento, ou seja, os dados recolhidos.

A participação dos encarregados de educação dos alunos foi bastante reduzida, contrariamente ao que desejávamos e supúnhamos. No estudo prévio, na simulação da aplicação do QHE, nada fazia prever que Questão 4 do QHE (*Aspectos que mais influenciam o sucesso do estudo e da aprendizagem*), só por ter outra formulação ou tipologia, ou por ter sido alvo de interpretações vagas, viria a ter tantas respostas inválidas.

Outra limitação sentida pelo investigador liga-se às condições de realização da dissertação, que decorreu sempre em simultâneo ou paralelo do exercício profissional e docente. Enquanto professor, na escola, o investigador não beneficiou de nenhuma licença, dispensa, redução de horário de trabalhos, cargos ou funções.

### **4.3. Sugestões para futuros trabalhos**

Por constrangimentos ligados à extensão e dimensão final da dissertação, indicamos apenas algumas sugestões mais importantes.

Em futuros trabalhos, considero preferível escolher turmas que não tenham professores comuns, porque isto pode levar a um menor empenho na tarefa de responder, ou à tendência de responde o mesmo acerca de turmas diferentes. Quanto ao número de alunos, pode ser estatisticamente conveniente possuir amostras superiores a 50 alunos. No caso da escola que nos acolheu seria impossível conseguir duas turmas sem professores em comuns, ou turmas do ensino secundário com mais de 25 alunos, por exemplo.

Assim, o modelo de referência que fomos justificando, em diversos aspectos, revela-se profundamente merecedor de maior atenção e trabalhos científicos futuros, sobretudo no contexto português, onde é quase desconhecido por pessoas que têm alguma preocupação de alguma actualização científica.

As investigações de autores como Bjork, Roediger III, Kornell, Koriat, não são apenas interessantes e recentes, abrem “novas” perspectivas de compreensão e de intervenção educacional.

# CONCLUSÃO

“Vivemos numa sociedade os conhecimentos se desactualizam de forma rápida, importa formar um aluno autónomo, com estratégias cognitivas e metacognitivas para enfrentar e aprender com situações novas. Tais estratégias são actividades conscientes e intencionais de pensar que orientam a acção de aprendizagem e de resolução do aluno.” (Almeida, 1996, p.17)

Considerando todo o percurso da dissertação, o estudo dos alunos revelou-se como uma temática bastante ampla, complexa e importante.

A abordagem científica do estudo dos alunos não admite, minimamente, ideias feitas, juízos de valor apressados, estereótipos, preconceitos, generalizações, simplificações, ilusões, etc.

Começando pela motivação do autor da dissertação, esta passou pela necessidade (pessoal e profissional) de compreender e ajudar os alunos a estudar.

Em termos de um entendimento dos principais fenómenos do estudo dos alunos, considero ser necessário procurar de certos níveis rigor e objectividade, mesmo no caso da subjectividade de tantas opiniões, percepções, ilusões.

Determinadas estratégias e práticas de estudo, que nos têm sido inculcadas, não têm fundamento científico, são prejudiciais à aprendizagem, como fomos observando ao longo da dissertação. Não considero que *todos* os hábitos de estudo devem ser descartados e abandonados, apenas defendo que alguns deles costumam ter efeitos menos positivos do que outros.

A ideia que basta ter uma lista de recomendações para melhorar o estudo parece, pelo menos, demasiado simplista e redutora. O plano mais fundamental é a própria experiência pessoal e subjectiva dos indivíduos, ao nível da cognição e meta cognição, mas também é a área de difícil intervenção (e.g., Ametller et al, 2007; Koriat & Bjork, 2005, 2006a, 2006b; Mendes, 2005; Nie & Lau, 2009; Rosário et al, 2007, 2006).

Quanto ao objectivo geral, a leitura integral da dissertação mostra bem como este foi tratado e concretizado, dentro das condicionantes e limitações do presente trabalho.

Quanto ao modo como um professor pode ajudar os seus alunos a estudar, só conhecimento *rigoroso* deve justificar o desempenho profissional dos docentes e psicólogos, o que não nem sempre é fácil de conseguir.

Ao nível do ensino secundário, considero que as aprendizagens mais específicas e disciplinas devem ser efectuadas com os respectivos professores das diferentes áreas. No entanto, aqueles hábitos de estudo mais gerais e transversais beneficiam do diálogo, contributo a colaboração de todos (e.g., professores, encarregados de educação, alunos, psicólogo).

Muitas vezes, o problema do estudo dos alunos tem origem na ausência de comunicação (e.g., Beja, 2009; Perrenoud, 2002) entre os diversos intervenientes, ou numa relação armadilhada (e.g., Silva, 2003).

*Considerando a Parte I da dissertação* e a vertente mais teórica e conceptual, apesar de não ser fácil ou indiscutível fazer uma síntese legítima, destaco agora algumas conclusões. Recomenda-se que o aluno estude de forma mais diversificada, activa e dinâmica. O oposto ao “empinango”, espaçamento do estudo, possibilita efeitos mais prolongados e seguros. Mudar algumas vezes o local de estudo pode ser relativamente positivo. É decisivo que cada aluno realize, de forma cada vez mais autónoma, o seu próprio processo de estudo e aprendizagem. A excessiva organização do estudo, muitas vezes, pode significar um processo de estudo demasiado rígido e inflexível. Mais importante do que a quantidade é a qualidade de estudo. Há inúmeras opiniões e ilusões acerca do estudo e do seu processo, muitas vezes prejudiciais. Auto-regular mais competentemente o estudo e a aprendizagem produz efeitos mais significativos. Quanto às sessões de estudo, as experiências e os chamados *flashcards* provam que é melhor espaçar as sessões de estudo e que estas sejam relativamente mais breves. Sobretudo ao nível do ensino secundário e universitário, estudar materiais mais complexos e difíceis e realistas é preferível ao oposto. No caso das aprendizagens indutivas, o tipo de estudo muito concentrado (*massing*) mostrou ser melhor. Estudar resolvendo mais frequentemente testes, Não obstante ser pouco popular, estudar resolvendo mais frequentemente testes e exames favorece bastante a aprendizagem e os seus desempenhos e resultados.

*Considerando a Parte II da dissertação* e a vertente mais prática e empírica, alunos e professores da amostra *concordaram*, nomeadamente, com os seguintes aspectos: o estudo é importante; que perto de metade dos discentes só estuda quando é mais urgente; há benefício estudar partindo de materiais semelhantes aos dos testes ou exames; resolver testes favorece a aprendizagem; nem todas as actividades de estudo são aborrecidas.

Por outro lado, alunos e professores *discordam*, por exemplo, no tempo que os discentes ocupam a estudar semanalmente, na duração das sessões de estudo, quanto há existência de uma planificação das actividades de estudo, que os alunos estudam sozinhos, na ideia que os discentes só lêem os livros depois de assistirem às aulas, no benefício de sessões breves e/ou longas.

## Referências Bibliográficas

- Alexander, P. A. (2008). Why this and why now? Introduction to the special issue on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 369-372. Retirado de [www.mendeley.com/.../why-this-and-why-...](http://www.mendeley.com/.../why-this-and-why-...) doi:10.1007/s10648-008-9089-0
- Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. C. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento académico: A validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(9), 277-289. Retirado de <http://www.cic.pt/pec/>
- Almeida, L. S., Dias, M., Faria, A., Guimarães, C., Núñez, C., Prata, L., & Rosário, P. S. (2000). Como enfrentam os alunos universitários as suas tarefas académicas? Um enfoque sobre o ano escolar e sua relação como o rendimento escolar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 6, 768-774. Retirado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049251>
- Almeida, L. S., González-Pienda, J., Núñez, J., Rosário, P., Rúbio, M., & Soares, S. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del “Modelo 3P” de J. Biggs. *Psicothema*, 1(17), 20-30. Retirado de <http://www.psicothema.com/>
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Lemos, G. C., & Primi, R. (2008a). Inteligência e rendimento escolar: Análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(21), 83-99. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/>
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Lemos, G. C., & Ricardo, P. (2008b). Contribuciones del factor general y de los factores específicos en la relación entre inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 5-16. Retirado de <http://www.ejep.es/index.php/journal>
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Lemos, G. C., & Ricardo, P. (2008c). Inteligência, escolarização e idade: Normas por idade ou série escolar? *Avaliação Psicológica*, 7(2), 117-125. Retirado de <http://hdl.handle.net/10174/1811>
- Almeida, L. S., Montenegro, M. I., & Morais, N. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o ensino superior. *Análise Psicológica*, 24(1), 73-86. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Almeida, L. S., Oliveira, A. D., & Rosário, P. S. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no ensino secundário. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 197-213. [http://sigarra.up.pt/fpceup/publs\\_pesquisa.revista\\_view?pv\\_rev\\_chave=29](http://sigarra.up.pt/fpceup/publs_pesquisa.revista_view?pv_rev_chave=29)
- Álvarez, D., Álvarez, L., Bernardo, A. B., Cerezo, R., González-Castro, P., González-Pienda, A., ... Valle, A. (2009). Estilos intelectuales y rendimiento académico: Una perspectiva evolutiva. *Psicothema*, 21(4), 555-561. Retirado de <http://www.guia.psiedu.com>
- Álvarez, L., Bernardo, A. B., Cabanach, R. G., González, P., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S., ... Valle, A. (2004). Estilos de pensamiento: Análisis de su validez estructural a través de las respuestas de adolescentes al Thinking Styles Inventory. *Psicothema*, 1 (16), 139-148. Retirado de <http://www.guia.psiedu.com>
- Ametller, J., Leach, J., & Scott, P. (2007). Using perspectives on subject learning to inform the design of subject teaching: An example from science education. *Curriculum Journal*, 18(4), 479-492. Retirado de [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno...](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno...)
- Anderman, E. M., Anderman, L. H., & Meece, J. L. (2006). Classroom structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. Retirado de [www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16318604](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16318604) doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Azevedo, M. (2008). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: Sugestões para a estruturação da escrita* (6ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Azevedo, R. (2007). Understanding the complex nature of self-regulatory process in learning with computer-based learning environments: An introduction. *Metacognition and Learning*, 2 (2-3), 57-65. Retirado de [www.springerlink.com/index/F424752615JV988P.pdf](http://www.springerlink.com/index/F424752615JV988P.pdf) doi: 10.1007/s11409-007-9018-5
- Baldaque, M. M. (2008). *Mapeando o TPC de matemática: Uma análise processual e suas relações com o rendimento académico*. (Dissertação de mestrado.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Baldaque, M., Cerezo, R., Gonzalez-Pienda, J. A., Mourão, R., Nunes, T., Núñez, J. C., ... Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento em matemáticas. Homework, self-regulated learning and match achievement. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Barros, A. (1997). *IHE – Inventário de Hábitos de Estudo*. Lisboa: CEGOG-TEA
- Beja, M. J. (2009). *Escola e Família: Da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional. Estudo exploratório no 1º ciclo do ensino básico*. (Tese de doutoramento não publicada.) Universidade da Madeira, Funchal.
- Bereby-Meyer, Y., & Kaplan, A. (2005). Motivational influences on transfer of problem-solving strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 1(30), 1-22. Retirado de [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno...](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno...) doi:101016/j.cedpsych.2004.06.003
- Bernardo, A., Gonçalves-Pienda, J. A., Joly, C., Núñez, J. C., Rosário, P., Salgado, A., & Valle, A., (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 1 (20), 563-570. Retirado de <http://www.psicothema.com/>
- Bilimória, H. C. R. (2010). *Promover o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar: Construção e validação de um programa de treino cognitivo*. (Tese de doutoramento.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/10459>
- Bjork, R. A. (2001, Março). How to Succeed in College: Learn How to Learn. *American Psychological Society*, 14(3). Retirado de: [www.psychologicalscience.org/](http://www.psychologicalscience.org/)
- Bjork, R. A., & Linn, M. C. (2006, Março). The Science of Learning and the Learning of Science: Introducing Desirable Difficulties. *American Psychological Society Observer*, 19, 29, 39. Retirado de <http://bjorklab.psych.ucla.edu/RABjorkPublications.php>
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210. Retirado de <http://www.springer.com/psychology/journal/10648>
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An international review*, 54(2), 199- 231. Retirado de <http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0269-994X> doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Bower, G. H. (2008). The evolution of a cognitive psychologist: A journey from simple behaviors to complex mental acts. *Annual Review of Psychology*, 59, 1-27. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093722
- Buchet, E. E., & Heine, S. J. (2009). Personality: The universal and the culturally specific. *Annual Review of Psychology*, 60, 369-394. Retirado de [www.annualreviews.org/doi/abs/10.../annurev.psych.60.110707.163655](http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.../annurev.psych.60.110707.163655) doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163655-z
- Canelas, F. C. (2009). *Auto-regulação e controlo volitivo em percursos de (in)sucesso a Matemática no 6.º e 9.º anos de escolaridade*. (Dissertação de mestrado.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Cepeda, N. J., Coburn, N., Rohrer, D., Mozer, M. C., Wixted, J. T., & Pashler, H. (2009). Optimizing distributed practice: Theoretical analysis and practical implications. *Experimental Psychology*, 56(4), 236-246 Retirado de [www.yorku.ca/ncepeda/publications.html](http://www.yorku.ca/ncepeda/publications.html) doi: 10.1027/1618-3169.56.4.236
- Costa, M. D. (2008). *Procrastinação, auto-regulação e género*. (Dissertação de mestrado) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://hdl.net/1822/6961>
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian*

- Journal of Educational Research*, 54(3), 263-294. Retirado de [www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831003764529](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831003764529)
- Crellin, J., & Duke-Williams, E. Chandler, J., & Collinson, T. (2009). Virtual worlds in computing education. *Computer Science Education*, 19, 4, 315-334. Retirado de <http://eprints.port.ac.uk> doi: 10.1080/08993400903384950
- Cunha, A. M. (2002). *Aprendizagem auto(des)regulada? Rotas e percursos em alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. (Dissertação de mestrado.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Dias, L. P. (2006). *Concepções do aprender: Perspectiva fenomenográfica em alunos do 2.º ano de escolaridade*. (Dissertação de mestrado.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- DiFabio, A. (2006). Decisional procrastination correlates: Personality traits, self-esteem or perception of cognitive failure? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(2), 109-122. Retirado de [www.springerlink.com/index/T8128724176R5867.pdf](http://www.springerlink.com/index/T8128724176R5867.pdf) doi: 10.1007/s10775-006-9000-9
- Downey, D. B. (2008). Black/white differences in school performance: the oppositional culture explanation. *Annual Review of Sociology*, 34, 107-126. Retirado de [www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.34.040507.134635](http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.34.040507.134635) doi: 10.1146/annurev.soc.34.040507.134635
- Esqueça tudo o que sabe sobre bons hábitos de estudo. (2010, Setembro). *Jornal i*. Retirado de [www.ionline.pt/.../77873-esqueca-tudo-o-que-sabe-bons-habitos-estudo](http://www.ionline.pt/.../77873-esqueca-tudo-o-que-sabe-bons-habitos-estudo)
- Faria, L., & Santos, N. L. (2007). Escala de Auto-Aprendizagem (EAA). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Eds.), *Avaliação Psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 137-148.). Coimbra: Quarteto.
- Ferreira, I. M. (2002). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: Percursos, (co)incidências e desafios*. (Dissertação de mestrado.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Fishbach, A., Koo, M., & Zhang, Y (2009). The dynamics of self-regulation. *European Review of Social Psychology*, 20(1), 351-344. Retirado de [www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10463280903275375](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10463280903275375)
- Gomes, C. M. (2006). *As abordagens à aprendizagem/estudo: Uma investigação no ensino secundário*. (Dissertação de mestrado.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Gorp, P. V., Schippers, H., Demeyer, S., & Janssens, D. (2008). Transformation techniques can make students excited about formal methods. *Information and Software Technology*, 50(12), 1295-1304. Retirado de [win.ua.ac.be/~hschipp/files/formtech-IST.pdf](http://win.ua.ac.be/~hschipp/files/formtech-IST.pdf) doi: 10.1016/j.infsof.2008.03.003
- Grácio, M. L., Chaleta, E., & Rosário, P. (2007). Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interações*, 6, 197-214. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Guimarães, C., Rosário, P. S., & Trigo, J. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: Narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2) 117. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Guimarães, S. C. (2006). *Promover a auto-regulação: Uma ferramenta para trabalhar no 2.º ciclo*. (Dissertação de mestrado.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/6538>
- Hernández, F., Rosário, P., Tejada, J. D., Clares, P. M., & Lara, E. R. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes del primero de universidad: Evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 614-632. Retirado de <http://revistas.um.es/rie>
- Hill, A., & Hill, M., M. (2008). *Investigação por questionário* (2nd ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hofer, M. (2010). Adolescents' development of individual interests: A product of multiple goal regulation? *Educational Psychologist*, 45(3), 149-166. Retirado de <http://www.psychologicalscience.org/observer/0301/prescol.html> doi:10.1080/00461520.2010.49346

- Kaplan, A. (2008). Clarifying metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: What's the purpose? *Educational Psychology Review*, 20(4), 477-484. Retirado de [www.springerlink.com/index/a42057t1345tk653.pdf](http://www.springerlink.com/index/a42057t1345tk653.pdf) doi: 10.1007/s10648-008-9087-2
- Koriat, A., & Bjork, R. A. (2005). Illusions of competence in monitoring one's knowledge during study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, Cognition*, 31, 187-194. Retirado de <http://bjorklab.psych.ucla.edu/RABjorkPublications.php> doi: 10.1037/0278-7393.31.2.187
- Koriat, A., & Bjork, R. A. (2006a). Mending metacognitive illusions: A comparison of mnemonic-based and theory-based procedures. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 32(5), 1133-45. Retirado de <http://bjorklab.psych.ucla.edu/RABjorkPublications.php> doi:10.1037/0278-7393.32.5.1133
- Koriat, A., & Bjork, R. A. (2006b). Illusions of competence during study can be remedied by manipulations that enhance learners' sensitivity to retrieval conditions at test. *Memory & Cognition*, 34, 959-972. Retirado de <http://bjorklab.psych.ucla.edu/RABjorkPublications.php>
- Kornell, N., & Bjork, R. A. (2008a). Optimizing self-regulated study: The benefits and costs of dropping flashcards. *Memory*, 16, 125-136. Retirado de <http://bjorklab.psych.ucla.edu/RABjorkPublications.php> doi:10.1080/09658210701763899
- Kornell, N., & Bjork, R. A. (2008b). Learning concepts and categories: Is spacing the "enemy of induction"? *Psychological Science*, 19, 585-592. Retirado de <http://bjorklab.psych.ucla.edu/RABjorkPublications.php>
- Kornell, N., & Bjork, R. A. (2009). A Stability bias in human memory: Overestimating remembering and underestimating learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 138(4), 449-468. Retirado de <http://bjorklab.psych.ucla.edu/RABjorkPublications.php> doi:10.1037/a0017350
- Kornell, N., Castel, A. D., Eich, T. S., & Bjork, R. A. (2010). Spacing as the Friend of Both Memory and Induction in Younger and Older Adults. *Psychology and Aging*, 25, 498-503. Retirado de: <http://bjorklab.psych.ucla.edu/RABjorkPublications.php> doi:10.1037/a0017807
- Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S., & Weiss, H. (2007). Family Involvement in Middle and High School Students' Education. *Harvard Family Research Project*, 3, 1-12. Retirado de [www.hfrp.org/content/download/1340/48835/file/fi\\_adolescent.pdf](http://www.hfrp.org/content/download/1340/48835/file/fi_adolescent.pdf)
- Kumar, R. (2006). Students' experiences of home-school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, 31(3), 253-279. Retirado de [psycnet.apa.org/psycinfo/2006-20689-001](http://psycnet.apa.org/psycinfo/2006-20689-001) doi: 10.1016/j.cedpsych.2005.08.002
- Leite, R. P. (2008). *Estratégias de controlo volitivo e processo de auto-regulação em alunos do terceiro ciclo do ensino básico*. (Dissertação de mestrado.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Lemos, G. C. (2007). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5.º e o 12.º anos de escolaridade*. (Tese de doutoramento.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/6262>
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2007). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512. Retirado de [linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0361476X07000276](http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0361476X07000276) doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.008.001
- Lourenço, A. A. (2008). *Processos auto-regulatórios em alunos do 3.º ciclo do ensino básico: Contributo da auto-eficácia e da instrumentalidade*. (Tese de doutoramento.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/7631>
- Loyens, S. M., Rikers, R. M., & Schmidt, H. (2008). Relationships between students' conceptions and processing strategies. *Instructional Science: An International Journal of Learning and Cognition*, 36(5-6), 445-462. Retirado de [repub.eur.nl](http://repub.eur.nl) › FSW › Law, Culture & Society doi: 10.1007/s11251-008-9065-6
- Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P., Kuyper, H., & Hendriks, A. (2009). Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance? *Learning and Individual Differences*, 20(3), 203-208. Retirado de [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno...](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno...) doi: 10.1016/j.lindif.2010.01.005

- Lyke, J. A., & Young, A. K. (2006). Cognition in context: Students' perceptions of classroom goal structures and reported cognitive strategy use in college and classroom. *Research in Higher Education: Journal of the Association for Institutional Research*, 47(4). Retirado de [www.jstor.org/stable/40197413](http://www.jstor.org/stable/40197413) doi: 10.1007/s11162-005-9004-1
- Magalhães, A. C. (2007). *Ansiedade face aos testes, género e rendimento académico: Um estudo no ensino básico*. (Dissertação de mestrado.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://www.guia-psieddu.com>
- Magalhães, C. M. (2009). *A experiência do estudar na universidade: Perspectivas autoregatórias de alunos de insucesso no 1.º ano*. (Dissertação de mestrado.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Mallow, J., Kastrop, H., Bryant, F. B., Hislop, N., Shefner, R., & Udo, M. (2010). Science anxiety attitudes, and gender: Interviews from a binational study. *Journal of Science Education and Technology*, 19(4), 356-369. Retirado de <http://www.springerlink.com> doi: 10.1007/s10956-010-9205-Z
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística – Com Utilização do SPSS* (3a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, M. L. (2006). *Promover o sucesso escolar na escola: A tutoria auto-regulatória como alavanca*. (Dissertação de mestrado.) Universidade Católica Portuguesa, Braga. Retirado de <http://www.guia-edu.com>
- McDaniel, M.A., Roediger, H. L., & McDermott, K. B. (2007). Generalizing test-enhanced learning from the laboratory to the classroom. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 200-206. Retirado de <http://psych.wustl.edu/memory/research/#Education>
- Meece, J. L., Herman, P., & McCombs, B. L. (2004). Relations of learner-centered teaching practices to adolescent's achievement goals. *International Journal of Education Research*, 39(4-5), 457-475. Retirado de <http://www.elsevier.com> doi: 10.1016/j.ijer.2004.06.009
- Mendes, M. T. (2005). *Sentir e construir o aprender: Estudo exploratório sobre concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade*. (Dissertação de mestrado.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Milligan, A., & Wood, B. (2010). Conceptual understandings as transition points: Making sense of a complex social word. *Journal of Curriculum Studies*, 42(4), 487-501. Retirado de [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ892268](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ892268)
- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, 20(5), 411-423. Retirado de [www.mendeley.com/.../differential-relations...](http://www.mendeley.com/.../differential-relations...) doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.04.002
- Núñez Perez, J. C., Cabanach, R. G., Rodrigues, S., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Núñez, J. C., & Rosário, P. (2009). Perfis motivacionais en estudantes de secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 1(26), 113-124. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Núñez Perez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. S. (2006a). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146. Retirado de <http://www.cop.es/papelsobserver/0301/prescol.html>
- Núñez Perez, J. C., Solano Pizarro, P., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2006b). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com/publicacoes/.../>
- Paiva, M. O. (2007). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no secundário*. (Tese de doutoramento.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Perrenoud, P. (2002). O que faz a escola às famílias. In C. Montandon & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 57-112). Oeiras: Celta Editora.
- Pocinho, M. D. (2004). *Psicologia cognitiva e língua materna: Avaliação da eficácia dum programa de estratégias para alunos com insucesso escolar em Língua Portuguesa*. (Tese de doutoramento.) Universidade da Madeira, Funchal.

- Pocinho, M. D., & Canavarro, J. M. (2009). Sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal: Como compreender melhor as matérias das aulas? Lisboa: Edições Pegado.
- Ribeiro, I. S., & Silva, C. F. (2007). Auto-regulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 443-448. Retirado de [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102...script=sci...](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102...script=sci...) doi: 10.1590/s012-37722007000400010
- Rodrigues, S., Núñez Perez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosário, P. (2009). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 2, 1-7. Retirado de <http://www.esritosdepsicologia.es/esp/numanteriores/vol3num1.html>
- Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science*, 1(3), 181-210. Retirado de: <http://psych.wustl.edu/memory/research/#Education> doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00012.x
- Rohrer, D., & Pashler, H. (2007). Increasing retention without increasing study time. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 183-186. Retirado de: [uweb.cas.usf.edu/~drohrer/pubs.htm](http://uweb.cas.usf.edu/~drohrer/pubs.htm)
- Rohrer, D., & Pashler, H. (in press). Recent research on human learning challenges conventional instructional strategies. *Educational Researcher*, 39, 406-412. Retirado de: [uweb.cas.usf.edu/~drohrer/pubs.htm](http://uweb.cas.usf.edu/~drohrer/pubs.htm)
- Rohrer, D., Taylor, K., & Sholar, B. (2010). Tests enhance the transfer of learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and Cognition*. doi: 10.1037/a0017678
- Rosário, P. S. (1999a). As abordagens dos alunos ao estudo: Diferentes modelos de inter-relações. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 43-61. Retirado de [http://sigarra.up.pt/fpceup/publs\\_pesquisa.revista\\_view?pv\\_rev\\_chave=29](http://sigarra.up.pt/fpceup/publs_pesquisa.revista_view?pv_rev_chave=29)
- Rosário, P. S. (1999b). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As 'abordagens ao estudo' em alunos do ensino secundário*. (Tese de doutoramento.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://guia-psiedu.com>
- Rosário, P. S. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5(1), 87-102. Retirado de <http://www.cic.pt/pec/>
- Rosário, P. S., Núñez Perez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2004). Stories that show how to study and how to learn: An experience in the Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1, 131-144. Retirado de [www.guia-psiedu.com/.../2004\\_stories\\_show\\_how\\_study\\_learn.pdf](http://www.guia-psiedu.com/.../2004_stories_show_how_study_learn.pdf)
- Rosário, P. S. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In M. C. Taveira (Eds.), *Temas de Psicologia Escolar. Contributos de um projecto científico-pedagógico* (pp. 23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P. S., Núñez Perez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2004). Stories that show how to study and how to learn: An experience in the Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1, 131-144. Retirado de [www.guia-psiedu.com/.../2004\\_stories\\_show\\_how\\_study\\_learn.pdf](http://www.guia-psiedu.com/.../2004_stories_show_how_study_learn.pdf)
- Rosário, P. S., & Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no ensino básico português. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8(10), 870-886. Retirado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=5804>
- Rosário, P. S., Baldaque, M. R., Guimarães, C., Lourenço, A. A., Magalhães, C. M., Mourão, R., ... Paiva, M. O. (2008a). *Inventário de Processos de Estudo – Secundário (IPE-S)* /Documento electrónico./Retirado de <http://www.guia-psiedu.com/investigacao/ipes.php>
- Rosário, P. S., Baldaque, M. R., Guimarães, C., Lourenço, A. A., Magalhães, C. M., Mourão, R., ... Paiva, M. O. (2008b). *Questionário Procrastinação no Estudo (QPE)* /Documento electrónico./Retirado de <http://www.guia-psiedu.com/investigacao/procrastinacao.php>
- Rosário, P., Costa, M., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, J. A., Solano Pizarro, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/11935>
- Rosário, P., González-Pienda, J. A., Mourão, R., Núñez Perez, J. C., & Mourão, R. (2005). Mejora del proceso de estudio y aprendizaje mediante la promoción de los procesos de autorregulación en estudiantes de enseñanza primaria y secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 51-65. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com/>

- Rosário, P., Grácio, M. L., Núñez Perez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 13 (11-12), 195-206. Retirado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=5804>
- Rosário, P., Mendes, M., Chaleta, E., Núñez, J. C., Gonzalez-Pienda, J., Grácio, M. L., & Hernández-Pina, F. (2006). Discursos de pais e alunos sobre o aprender: Um estudo no 5.º ano de escolaridade. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 1413-7372. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000300002>
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, J. A., Solano Pizarro, P., & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427. Retirado de <http://www.psicothema.com/contenidos.asp>
- Rosário, P., Mourão, R., Nunez, J. C., González-Pienda, J., & Valle, A. (2006). SRL and EFL homework: gender and grade effects. *Academic Exchange Quarterly*, 10(4), 135-140. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/11940>
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., Núñez, ... Gonzalez-Pienda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 341-351. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Rosário, P., Soares, S., Mourão, R., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, J. C., Simões, F., & Hernández-Pina, F. (2005). Disrupção percebida e auto-regulação da aprendizagem no ensino básico. *Psicologia e Educação*, 4(1), 77-90. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com/>
- Rosário, P., Soares, S., Núñez Perez, J. A., González-Pienda, J. C., & Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 141-157. Retirado de <http://www.cic.pt/pec/>
- Rosário, P., Soares, S., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, J., & Simões, F. (2004). Ansiedade face aos testes e auto-regulação da aprendizagem: Variáveis emocionais do aprender. *Psicologia e Educação*, 3(1), 15-26. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com/>
- Rosário, P.S., Ferreira, I., Cunha, S. (2003). Inventário de Processos de Estudo (IPE). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Eds.), *Avaliação Psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa*. Coimbra: Quarteto.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463-467. Retirado de [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ817570](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ817570) doi: 10.1007/s10648-008-9086-3
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, R. M. (2004). *TPC's Quês e Porquês? Uma rota de leitura do trabalho de casa, em língua inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. (Dissertação de mestrado.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Silva, R. M. (2009). *Etapas processuais do trabalho de casa e efeitos auto-regulatórios na aprendizagem do inglês: Um estudo com diários de TPC no 2.º ciclo do ensino básico*. (Tese de doutoramento.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>
- Simon, J. (2010). Curriculum changes using concept maps. *Accounting Education*, 19, 301-307. Retirado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09639280903411336> doi: 10.1080/09639280903411336
- Soares, S. F. (2007). *Auto-regulação da tomada de apontamentos no ensino básico*. (Tese de doutoramento.) Universidade do Minho, Braga. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/7602>
- Tuckman, B. W. (1991). Motivating college students: A model based on empirical evidence. *Innovative Higher Education*, 15(2), 167-176. Retirado de <http://www.uga.edu/ihe/ihe.html> doi:10.1007/BF00898028
- Valle, A., Núñez Perez, J. C., Cabanach, R. G., Rodrigues, S., González-Pienda, J. C., & Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122. Retirado de <http://www.guia-psiedu.com>

- Valle, A., Núñez Perez, J. C., Cabanach, R. G., Cerezo, R., González-Pianda, J. A., Rodrigues, S., Rosário, P., Cerezo, R., & Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 4(20), 724-731. Retirado de <http://www.psicothema.com/>
- Valle, A., Núñez Perez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & Rosário, P. (2007). Metas académicas Y estrategias motivacionales de autoprotección. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 617-632. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/11924>
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Rosário, P., Muñoz-Cadavid, M. A., & Cerejo, R. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 96-105. Retirado de <http://www.psicothema.com/>
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2006). Student perception as moderator for student wellbeing: Social Indicators Research. *An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 83(3), 447-443. Retirado de [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ786908](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ786908) doi:10.1007/s11205-006-9055-5
- Winters, F. I., Greene, J. A., & Costich, C. M. (2008). Self-regulation of learning within computer-base learning environments: A critical analysis. *Educational Psychology Review*, 20, 429-444. Retirado de [www.springerlink.com/index/118471767v15141t.pdf](http://www.springerlink.com/index/118471767v15141t.pdf) doi: 10.1007/s10648-008-9080-9

# ANEXOS

## **Anexo 1**

### ***Questionário sobre os Hábitos de Estudo – Versão alunos***

## Questionário sobre os hábitos de estudo – Versão alunos

(Madaleno & Beja, 2010)

O presente questionário\* pretende contribuir para uma investigação sobre os hábitos de estudo dos alunos e foi elaborado no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, ministrado pela Universidade da Madeira.

Assim, o objectivo do questionário passa por conhecer melhor a opinião dos Alunos acerca do estudo.

Este questionário é voluntário e anónimo, e os seus dados só serão usados para os fins da presente investigação.

Peço-te que respondas com o máximo de verdade, sinceridade e rigor. Em caso de engano faz um círculo sobre o espaço errado e assinala a resposta correcta.

### Dados sociodemográficos

Idade \_\_\_\_\_ anos

Sexo Masculino  Feminino

Tens irmãos? Sim  Não  Se respondeste sim, diz quantos? \_\_\_\_\_

Os teus irmãos estudam? Sim  Não

Se respondeste sim, em que ano(s)? \_\_\_\_\_

Com quem vives? \_\_\_\_\_

Que curso ou agrupamento frequentas? \_\_\_\_\_

### Organização do estudo

**Q1.** Nesta questão pretende-se saber a tua opinião sobre a organização do teu estudo.

(Assinala com um X a resposta mais adequada: Sim; Não; Não Sabes).

	SIM	NÃO	NS
1. Para além do tempo de assistência às aulas, ocupas em média três ou mais horas semanais a estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Só estudas quando é mais urgente ou importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Quando fazes uma actividade de estudo dedicas pelo menos meia hora seguida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Há semanas em que não estudas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*Autorizado pela Secretaria Regional de Educação e Cultura, Of.3391-P.2.28.9

- |   |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5. Realizas o teu estudo sem necessitates de uma planificação das actividades.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Consideras que os estudos são sempre um “aborrecimento” e estudas com pouca motivação. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Estudas sempre sozinho.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Só estudas aquilo que é necessário.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Apenas lês os manuais e os livros depois de teres assistido às aulas.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Q 1.1.** Refere outro aspecto que consideres importante acerca do **modo como estudas**.

---



---



---



---



---



---

### Opinião geral sobre o estudo

**Q2.** Qual é a tua **opinião geral sobre o estudo**? (Assinala com um X a resposta mais adequada:

*Sim; Não; Não Sabes).*

- |  | SIM                      | NÃO                      | NS                       |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Consideras que o estudo é importante.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Acreditas que quem estuda melhora as suas competências e capacidades.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Na tua opinião, estudar é sempre aborrecido e desmotivante.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Consideras que quando os alunos estudam têm mais possibilidades profissionais e laborais.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões relativamente curtas ou menos longas.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. É benéfico estudar os assuntos a partir de materiais semelhantes aos que serão avaliados no teste e/ou exame. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Na mesma sessão de estudo, é vantajoso estudar diferentes assuntos e disciplinas.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões longas ou prolongadas.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Gostas de estudar.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Consideras que algumas actividades de estudo são agradáveis.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Uma maior utilização e resolução de testes e/ou exames pode melhorar a aprendizagem e o estudo.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Q 2.1.** Refere o que **dificulta mais o estudo** dos alunos.

---



---



---



---

---

---

**Q 2.2.** Refere o que facilita mais o estudo dos alunos.

---

---

---

---

---

---

---

**Opinião geral sobre os trabalhos para casa (TPCs)**

**Q 3.** Qual é a tua **opinião geral sobre os trabalhos para casa?** (Assinala com um X a resposta mais adequada: Sim; Não; Não Sabes).

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>NS</b>
1. Concordas com a existência de trabalhos escolares realizados em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os professores devem falar e ouvir os alunos acerca dos trabalhos para casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os trabalhos para casa melhoram o estudo e a aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os professores costumam exigir um elevado número de trabalhos para casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. É positivo que os alunos realizem mais trabalhos do que aqueles que os professores pedem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os professores devem falar e ouvir os pais acerca dos trabalhos para casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os trabalhos realizados em casa devem ser depois corrigidos nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Q 3.1.** Refere o **principal inconveniente** dos trabalhos para casa.

---

---

---

---

---

---

---

**3.2.** Refere a **principal vantagem** dos trabalhos para casa.

---

---

---

---

---

---

---

### Aspectos que mais influenciam o sucesso do estudo e da aprendizagem

**Q 4.** Assinala os aspectos que, na tua opinião, influenciam mais positivamente o sucesso do estudo e da aprendizagem. (Seguindo uma escala de 1 a 5, assinala os cinco aspectos que considera mais importantes, sendo que 1 corresponde ao primeiro e mais importante e 5 ao quinto e menos importante).

1. Gosto pelas matérias.
2. Gestão do tempo.
3. Atenção dos alunos durante as aulas.
4. Apontamentos das aulas.
5. Compreensão das matérias.
6. Pesquisas complementares às aulas.
7. Estudar em grupo.
8. Frequentar um curso/agrupamento adequado às características pessoais.
9. Saber desde cedo a profissão que se deseja ter.
- 10 Frequentar um curso/agrupamento que tem saídas profissionais.

**FIM**

*Muito obrigado pela colaboração*

## **Anexo 2**

### ***Questionário sobre os Hábitos de Estudo – Versão professores***



### Organização do estudo

**Q1.** Nesta questão pretende-se saber **a sua opinião sobre a organização do estudo por parte dos seus alunos.** (Assinale com um X a resposta mais adequada: Sim; Não; Não Sabe).

	SIM	NÃO	NS
1. Para além do tempo de assistência às aulas, os alunos ocupam em média três ou mais horas semanais a estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Só estudam quando é mais urgente ou importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Quando fazem uma actividade de estudo dedicam pelo menos meia hora seguida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Há semanas em que não estudam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Realizam o seu estudo sem necessitarem de uma planificação das actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Na sua opinião, os alunos consideram que os estudos são sempre um “aborrecimento” e estudam com pouca motivação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Estudam sempre sozinhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Só estudam aquilo que é necessário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Apenas lêem os manuais e os livros depois de terem assistido às aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Q 1.1.** Refira outro aspecto que considere importante acerca do **modo como os alunos estudam.**

---



---



---



---



---

### Opinião geral sobre o estudo

**Q2.** Qual é a sua **opinião geral sobre o estudo?** (Assinale com um X a resposta mais adequada: Sim; Não; Não sabe/Não responde).

	SIM	NÃO	NS
1. Considera que o estudo é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Acredita que quem estuda melhora as suas competências e capacidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Na sua opinião, estudar é sempre “aborrecido” e desmotivante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Considera que quando os alunos estudam têm mais possibilidades profissionais e laborais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões relativamente curtas ou menos longas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. É benéfico estudar os assuntos a partir de materiais semelhantes aos que serão avaliados no teste e/ou exame.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |   |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7. Na mesma sessão de estudo, é vantajoso estudar diferentes assuntos e disciplinas.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões longas ou prolongadas.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Gosta de estudar.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Considera que algumas actividades de estudo são agradáveis.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Uma maior utilização e resolução de testes e/ou exames pode melhorar a aprendizagem e o estudo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Q 2.1.** Refira o que, na sua opinião, dificulta mais o estudo dos alunos.

---



---



---



---



---



---

**Q 2.2.** Refira o que, na sua opinião, facilita mais o estudo dos alunos.

---



---



---



---



---



---

### Opinião geral sobre os trabalhos para casa (TPCs)

**Q 3.** Qual é a sua opinião geral sobre os trabalhos para casa? (Assinale com um X a resposta mais adequada: Sim; Não; Não Sabe).

- |  | <b>SIM</b>               | <b>NÃO</b>               | <b>NS</b>                |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Concorda com a existência de trabalhos escolares realizados em casa.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Os professores devem falar e ouvir os alunos acerca dos trabalhos para casa.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Os trabalhos para casa melhoram o estudo e a aprendizagem dos alunos.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Os professores costumam exigir um elevado número de trabalhos para casa.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. É positivo que os alunos realizem mais trabalhos do que aqueles que os professores pedem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Os professores devem falar e ouvir os pais acerca dos trabalhos para casa.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Os trabalhos realizados em casa devem ser depois corrigidos nas aulas.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Q 3.1.** Refira o **principal inconveniente** dos trabalhos para casa.

---

---

---

---

---

---

---

**Q 3.2.** Refira a **principal vantagem** dos trabalhos para casa.

---

---

---

---

---

---

---

**Aspectos que mais influenciam o sucesso do estudo e da aprendizagem**

**Q4.** Assinale os **aspectos que, na sua opinião, mais influenciam positivamente o sucesso do estudo e da aprendizagem.** *(Seguindo uma escala de 1 a 5, assinale os cinco aspectos que considera mais importantes, sendo que 1 corresponde ao primeiro e mais importante e 5 ao quinto e menos importante)*

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| 1. Gosto pelas matérias.   | <input type="checkbox"/> |
| 2. Gestão do tempo.  | <input type="checkbox"/> |
| 3. Atenção dos alunos durante as aulas.                                  | <input type="checkbox"/> |
| 4. Apontamentos das aulas.   | <input type="checkbox"/> |
| 5. Compreensão das matérias.   | <input type="checkbox"/> |
| 6. Pesquisas complementares às aulas.                                    | <input type="checkbox"/> |
| 7. Estudar em grupo.   | <input type="checkbox"/> |
| 8. Frequentar um curso/agrupamento adequado às características pessoais. | <input type="checkbox"/> |
| 9. Saber desde cedo a profissão que se deseja ter.                       | <input type="checkbox"/> |
| 10. Frequentar um curso/agrupamento que tem saídas profissionais.        | <input type="checkbox"/> |

**FIM**

*Muito obrigado pela colaboração*

### **Anexo 3**

#### ***Questionário sobre os Hábitos de Estudo – Versão pais***

## Questionário sobre os hábitos de estudo – Versão pais

(Madaleno & Beja, 2010)

O presente questionário\* pretende contribuir para uma investigação sobre os hábitos de estudo dos alunos e foi elaborado no âmbito de uma dissertação do Mestrado em Psicologia da Educação, ministrado pela Universidade da Madeira.

O objectivo do questionário passa por conhecer melhor a opinião dos Pais acerca do estudo do seu filho(a) ou educando(a).

Este questionário é voluntário e anónimo, e os seus dados só serão usados para os fins da presente investigação.

Peço-lhe que responda com o máximo de verdade, sinceridade e rigor. Em caso de engano faça um círculo sobre a resposta errada e assinale a resposta correcta.

### Dados sociodemográficos

Idade \_\_\_\_\_ anos

Sexo                                      Masculino                            Feminino     

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Qual é a sua profissão: \_\_\_\_\_

Tem filhos?                                      Sim                       Não

Se respondeu sim, quantos filhos tem? \_\_\_\_\_

Com quem vive? \_\_\_\_\_

#### Habilitações literárias

- |                                 |                          |
|---------------------------------|--------------------------|
| Sem habilitações                | <input type="checkbox"/> |
| Primeiro ciclo do ensino básico | <input type="checkbox"/> |
| Segundo ciclo do ensino básico  | <input type="checkbox"/> |
| Ensino secundário               | <input type="checkbox"/> |
| Ensino superior                 | <input type="checkbox"/> |

### Organização do estudo

**Q1.** Nesta questão pretende-se saber a sua opinião sobre a organização do estudo por parte do seu filho ou aluno. (Assinale com um X a resposta mais adequada: Sim; Não; Não Sabe).

- |  | SIM                      | NÃO                      | NS                       |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Para além do tempo de assistência às aulas, o seu filho ocupa em média três ou mais horas semanais a estudar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Só estuda quando é mais urgente ou importante.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Quando faz uma actividade de estudo dedica pelo menos meia hora seguida.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

\* Autorizado pela Secretaria Regional de Educação e Cultura, Of.3391-P.2.28.9.

- |   |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4. Há semanas em que não estuda.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Realiza o seu estudo sem necessitar de uma planificação das actividades.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Na sua opinião, o seu filho considera que os estudos são sempre um “aborrecimento” e estuda com pouca motivação. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Estuda sempre sozinho.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Só estuda aquilo que é necessário.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Apenas lê os manuais e os livros depois de ter assistido às aulas.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Q 1.1.** Refira outro aspecto que considere importante acerca do **modo como o seu filho estuda.**

---



---



---



---



---



---

### Opinião geral sobre o estudo

**Q2.** Qual é a sua opinião geral sobre o estudo? (Assinale com um X a resposta mais adequada: Sim; Não; Não Sabe).

- |  | SIM                      | NÃO                      | NS                       |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Considera que o estudo é importante.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Acredita que quem estuda melhora as suas competências e capacidades.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Na sua opinião, estudar é sempre “aborrecido” e desmotivante.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Considera que quando os alunos estudam têm mais possibilidades profissionais e laborais.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões relativamente curtas ou menos longas.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. É benéfico estudar os assuntos a partir de materiais semelhantes aos que serão avaliados no teste e/ou exame. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Na mesma sessão de estudo, é vantajoso estudar diferentes assuntos e disciplinas.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões longas ou prolongadas.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Gosta de estudar.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Considera que algumas actividades de estudo são agradáveis.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Uma maior utilização e resolução de testes e/ou exames pode melhorar a aprendizagem e o estudo.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Q 2.1.** Refira o que, na sua opinião, dificulta mais o estudo dos alunos.

---



---



---

---

---

---

**Q 2.2.** Refira o que, na sua opinião, facilita mais o estudo dos alunos.

---

---

---

---

---

---

---

**Opinião geral sobre os trabalhos para casa (TPCs)**

**Q 3.** Qual é a sua **opinião geral sobre os trabalhos para casa**? (Assinale com um X a resposta mais adequada: Sim; Não; Não Sabe).

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>NS</b>
1. Concorda com a existência de trabalhos escolares realizados em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os professores devem falar e ouvir os alunos acerca dos trabalhos para casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os trabalhos para casa melhoram o estudo e a aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os professores costumam exigir um elevado número de trabalhos para casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. É positivo que os alunos realizem mais trabalhos do que aqueles que os professores pedem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os professores devem falar e ouvir os pais acerca dos trabalhos para casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os trabalhos realizados em casa devem ser depois corrigidos nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Q 3.1.** Refira o **principal inconveniente** dos trabalhos para casa.

---

---

---

---

---

---

---

**Q 3.2.** Refira a **principal vantagem** dos trabalhos para casa.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Aspectos que mais influenciam o sucesso do estudo e da aprendizagem**

**Q4. Assinale os aspectos que, na sua opinião, mais influenciam positivamente o sucesso do estudo e da aprendizagem.** *(Seguindo uma escala de 1 a 5, assinale os cinco aspectos que considera mais importantes, sendo que 1 corresponde ao primeiro e mais importante e 5 ao quinto e menos importante)*

1. Gosto pelas matérias.
2. Gestão do tempo.
3. Atenção dos alunos durante as aulas.
4. Apontamentos das aulas.
5. Compreensão das matérias.
6. Pesquisas complementares às aulas.
7. Estudar em grupo.
8. Frequentar um curso/agrupamento adequado às características pessoais.
9. Saber desde cedo a profissão que se deseja ter.
10. Frequentar um curso/agrupamento que tem saídas profissionais.

**FIM**

*Muito obrigado pela colaboração.*

**Anexo 4**

***Inventário de Processos de Estudo – Secundário (IPE-S)***

**Inventário de Processos de Estudo – Secundário (IPE-S)***(Rosário et al, 2008a)*

Apresenta-se um pequeno questionário\* contendo perguntas e respostas acerca da tua forma habitual de estudar. Não existe um modo correcto de estudar, uma vez que este depende do próprio estilo de aprendizagem e das características materiais do curso que os alunos estudam. As questões que são apresentadas, nos três questionários, pretendem abranger aspectos importantes do teu estudo e, se conhecermos o modo como os alunos estudam, o que pensam e as dificuldades que apresentam, poderemos ajudar mais os alunos.

Por favor dá respostas sinceras às questões apresentadas.

Os dados recolhidos são confidenciais e só serão utilizados para os fins da presente investigação.

**Modo de responder:**

- em cada questão são apresentadas **cinco opções, das quais só podes escolher uma;**

- em cada questão, **assinala com um X a opção mais adequada.**

- se te enganares, faz um círculo sobre a opção errado e assinala com um X a opção correcta.

	Nunca ou quase nunca	Às vezes	“Sim e não”, cerca de metade das vezes	Frequentemente	Sempre ou quase sempre
1. Peço que os professores me digam exactamente a matéria que sai no teste porque só estudo isso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Invisto tempo e esforço a tentar relacionar a matéria nova que estou a estudar com o que já sei sobre esse tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estudo só nas vésperas dos testes. Leio só uma vez ou duas os apontamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estudo diariamente ao longo do ano lectivo e revejo os apontamentos regularmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Penso que para ter boas notas o melhor é repetir apenas as ideias e frases que os professores dizem nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gosto de estudar. Tento compreender e traduzir por palavras minhas o que está escrito nos livros/apontamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Penso que completar apontamentos com informações extra é uma perda de tempo. Só estudo pelos apontamentos tirados na aula ou nas páginas do livro com a matéria que vai sair no teste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Depois de uma aula ou de uma leitura, releio os apontamentos que tirei para me certificar que estão claros e que os entendo bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Trabalho e estudo só o que eu acho suficiente para ter positiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Estudo pelo prazer que me dá compreender as respostas aos “porquês”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Na maioria das disciplinas, estudo o suficiente para passar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Quando recebo testes/trabalhos corrigidos, leio com cuidado as correcções feitas e tento compreender os porquês dos erros que fiz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*Aurorizados pela Secretaria Regional de Educação e Cultura, Of. 3391-P.2.28.9

**FIM*****Muito obrigado pela colaboração.***

## **Anexo 5**

### ***Questionário Procrastinação no Estudo (QPE)***

## Questionário Procrastinação no Estudo (QPE)

(Rosário, 2008b)

Apresenta-se um pequeno questionário\* contendo perguntas e respostas acerca da tua forma habitual de estudar. Não existe um modo correcto de estudar, uma vez que este depende do próprio estilo de aprendizagem e das características materiais do curso que os alunos estudam. As questões que são apresentadas, nos três questionários, pretendem abranger aspectos importantes do teu estudo e, se conhecermos o modo como os alunos estudam, o que pensam e as dificuldades que apresentam, poderemos ajudar mais os alunos.

Por favor dá respostas sinceras às questões apresentadas.

Os dados recolhidos são confidenciais e só serão utilizados para os fins da presente investigação.

### Modo de responder:

- em cada questão são apresentadas **cinco opções, das quais só podes escolher uma;**
- em cada questão, **assinala com um X a opção mais adequada.**
- se te enganares, faz um círculo sobre a opção errado e assinala com um X a opção correcta.

	Nunca ou quase nunca	Às vezes	“Sim e não”, cerca de metade das vezes	Frequentemente	Sempre ou quase sempre
1. Quando o professor manda fazer uma tarefa na aula começo a fazê-la imediatamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Estou com a “cabeça na lua” enquanto estudo para os testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Perco-me em tantas coisas/actividades que não me sobra tempo para estudar para os testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estou a par das matérias porque estudo todos os dias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quando não percebo um assunto ou exercício da aula tento esclarecer a dúvida o mais rapidamente possível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Interrompo o tempo de estudo para os testes para fazer outras tarefas (ex., ver TV, ouvir música, falar ao telemóvel...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Cumpro o meu plano de estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Quando um trabalho é muito difícil desisto e passo para outra tarefa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. No estudo para os testes adio para o dia seguinte o que devia ter feito hoje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Quando tenho que fazer um “trabalho para a escola” importante começo o mais cedo possível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\*Aurorizados pela Secretaria Regional de Educação e Cultura, Of. 3391-P.2.28.9

**FIM**

*Muito obrigado pela colaboração.*

**Anexo 6: Descrição da amostra e dos seus subgrupos (alunos, professores, pais), segundo as variáveis género e estado civil.**

		Aluno		Professor		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Género	Masculino	16	41,0	14	40,0	2	15,4
	Feminino	23	59,0	21	60,0	11	84,6
	Total	39	100,0	35	100,0	13	100,0
Estado civil		39	100,0	0	,0	0	,0
	Casado(a)	-	-	14	40,0	12	92,3
	Divorciado(a)	-	-	0	,0	1	7,7
	Solteiro(a)	-	-	18	51,4	0	,0
	União de facto	-	-	3	8,6	0	,0
TOTAL	-	-	-	35	100,0	13	100,0

**Anexo 7: Distribuição dos encarregados de educação segundo as habilitações literárias**

	Encarregados de educação	
Habilitações literárias	N	%
1º ciclo do ensino básico	4	30,8
2º ciclo do ensino básico	7	53,8
Ensino secundário	1	7,7
NR	1	7,7
TOTAL	13	100,0

### Anexo 8: Organização do estudo segundo o grupo ou subgrupos (alunos, professores, encarregados de educação) e segundo os três níveis de resposta

		Amostra					
		Aluno		Professor		Enc. de Ed.	
		Count	Column Valid N	Count	Column Valid N	Count	Column Valid N
Para além do tempo de assistência às alunas, ocupas em média 3 ou mais horas semanais para estudar	Sim	21	53,8	4	11,4	11	84,6
	Não	16	41,0	25	71,4	2	15,4
	Não Sei	2	5,1	6	17,1	0	,0
	Total	39	100,0	35	100,0	13	100,0
Só estudas quando é mais urgente ou importante	Sim	22	56,4	32	91,4	4	30,8
	Não	15	38,5	3	8,6	7	53,8
	Não Sei	2	5,1	0	,0	2	15,4
	Total	39	100,0	35	100,0	13	100,0
Quando fazes uma actividade de estudo dedicadas pelo menos meia hora seguida	Sim	33	86,8	16	45,7	11	91,7
	Não	0	,0	2	5,7	0	,0
	Não Sei	5	13,2	17	48,6	1	8,3
	Total	38	100,0	35	100,0	12	100,0
Há semanas em que não estudas	Sim	18	47,4	28	80,0	1	8,3
	Não	19	50,0	3	8,6	11	91,7
	Não Sei	1	2,6	4	11,4	0	,0
	Total	38	100,0	35	100,0	12	100,0
Realizas o teu estudo sem necessitares de uma planificação das actividades	Sim	17	44,7	23	65,7	7	58,3
	Não	14	36,8	3	8,6	3	25,0
	Não Sei	7	18,4	9	25,7	2	16,7
	Total	38	100,0	35	100,0	12	100,0
Consideras que os estudos são sempre um “aborrecimento” e estudas com pouca motivação	Sim	13	34,2	19	54,3	1	8,3
	Não	20	52,6	14	40,0	10	83,3
	Não Sei	5	13,2	2	5,7	1	8,3
	Total	38	100,0	35	100,0	12	100,0
Estudas sempre sozinho	Sim	27	71,1	4	12,1	12	92,3
	Não	9	23,7	17	51,5	0	,0
	Não Sei	2	5,3	12	36,4	1	7,7
	Total	38	100,0	33	100,0	13	100,0
Só estudas aquilo que é necessário	Sim	28	73,7	32	91,4	6	50,0
	Não	7	18,4	3	8,6	4	33,3
	Não Sei	3	7,9	0	,0	2	16,7
	Total	38	100,0	35	100,0	12	100,0
Apenas lêes os manuais e os livros depois de teres assistido às aulas	Sim	16	42,1	28	80,0	6	50,0
	Não	16	42,1	1	2,9	4	33,3
	Não Sei	6	15,8	6	17,1	2	16,7
	Total	38	100,0	35	100,0	12	100,0

### Anexo 9: Opinião geral sobre o estudo, segundo o grupo/subgrupo Alunos, Professores e Pais ou e Pais ou Encarregados de Educação

		Amostra					
		Aluno		Professor		Enc. de Ed.	
		Count	Column Valid N	Count	Column Valid N	Count	Column Valid N
Consideras que o estudo é importante	Sim	32	86,5	35	100,0	13	100,0
	Não	2	5,4	0	,0	0	,0
	Não Sei	3	8,1	0	,0	0	,0
	Total	37	100,0	35	100,0	13	100,0
Acreditas que quem estuda melhora as suas competências e capacidades	Sim	33	86,8	35	100,0	12	92,3
	Não	3	7,9	0	,0	1	7,7
	Não Sei	2	5,3	0	,0	0	,0
	Total	38	100,0	35	100,0	13	100,0
Na tua opinião, estudar é sempre "aborrecido" e desmotivante	Sim	10	26,3	0	,0	1	7,7
	Não	21	55,3	35	100,0	11	84,6
	Não Sei	7	18,4	0	,0	1	7,7
	Total	38	100,0	35	100,0	13	100,0
Consideras que quando os alunos estudam têm mais possibilidades profissionais e laborais	Sim	31	81,6	31	88,6	11	84,6
	Não	4	10,5	1	2,9	1	7,7
	Não Sei	3	7,9	3	8,6	1	7,7
	Total	38	100,0	35	100,0	13	100,0
O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões relativamente curtas ou menos longas	Sim	17	44,7	28	80,0	4	30,8
	Não	7	18,4	4	11,4	3	23,1
	Não Sei	14	36,8	3	8,6	6	46,2
	Total	38	100,0	35	100,0	13	100,0
É benéfico estudar os assuntos a partir de materiais semelhantes aos que serão avaliados no teste e/ou exame	Sim	26	70,3	35	100,0	12	92,3
	Não	4	10,8	0	,0	0	,0
	Não Sei	7	18,9	0	,0	1	7,7
	Total	37	100,0	35	100,0	13	100,0
Na mesma sessão de estudo, é vantajoso estudar diferentes assuntos e disciplinas	Sim	13	35,1	15	42,9	5	38,5
	Não	15	40,5	18	51,4	7	53,8
	Não Sei	9	24,3	2	5,7	1	7,7
	Total	37	100,0	35	100,0	13	100,0
O estudo resulta melhor quando é realizado em sessões longas ou prolongadas	Sim	11	29,7	6	17,1	2	15,4
	Não	15	40,5	24	68,6	8	61,5
	Não Sei	11	29,7	5	14,3	3	23,1
	Total	37	100,0	35	100,0	13	100,0
Gostas de estudar	Sim	17	44,7	34	97,1	9	69,2
	Não	12	31,6	1	2,9	4	30,8
	Não Sei	9	23,7	0	,0	0	,0
	Total	38	100,0	35	100,0	13	100,0
Consideras que algumas actividades de estudo são agradáveis	Sim	27	79,4	35	100,0	12	92,3
	Não	4	11,8	0	,0	1	7,7
	Não Sei	3	8,8	0	,0	0	,0
	Total	34	100,0	35	100,0	13	100,0
Uma melhor utilização e resolução de testes e/ou exames pode melhorar a aprendizagem e o estudo	Sim	26	70,3	31	88,6	13	100,0
	Não	5	13,5	0	,0	0	,0
	Não Sei	6	16,2	4	11,4	0	,0
	Total	37	100,0	35	100,0	13	100,0

### Anexo 10: Opinião geral sobre os trabalhos para casa segundo o grupo ou subgrupo, Alunos, Professores, Pais ou Encarregados de Educação

		Amostra					
		Aluno		Professor		Enc. de Ed.	
		Count	Column Valid N	Count	Column Valid N	Count	Column Valid N
Concorda com a existência de trabalhos escolares realizados em casa	Sim	21	55,3	28	80,0	9	69,2
	Não	13	34,2	6	17,1	3	23,1
	Não Sei	4	10,5	1	2,9	1	7,7
	Total	38	100,0	35	100,0	13	100,0
Os professores devem falar e ouvir os alunos acerca dos trabalhos para casa	Sim	31	81,6	35	100,0	13	100,0
	Não	6	15,8	0	,0	0	,0
	Não Sei	1	2,6	0	,0	0	,0
	Total	38	100,0	35	100,0	13	100,0
Os trabalhos para casa melhoram o estudo e a aprendizagem dos alunos	Sim	25	65,8	28	80,0	9	69,2
	Não	6	15,8	3	8,6	2	15,4
	Não Sei	7	18,4	4	11,4	2	15,4
	Total	38	100,0	35	100,0	13	100,0
Os professores costumam exigir um elevado número de trabalhos para casa	Sim	22	59,5	12	34,3	6	46,2
	Não	12	32,4	19	54,3	6	46,2
	Não Sei	3	8,1	4	11,4	1	7,7
	Total	37	100,0	35	100,0	13	100,0
É positivo que os alunos realizem mais trabalhos do que aqueles que os professores pedem	Sim	18	48,6	26	74,3	8	61,5
	Não	13	35,1	5	14,3	3	23,1
	Não Sei	6	16,2	4	11,4	2	15,4
	Total	37	100,0	35	100,0	13	100,0
Os professores devem falar e ouvir os pais acerca dos trabalhos de casa	Sim	22	57,9	25	71,4	11	84,6
	Não	11	28,9	7	20,0	2	15,4
	Não Sei	5	13,2	3	8,6	0	,0
	Total	38	100,0	35	100,0	13	100,0
Os trabalhos realizados em casa devem ser depois corrigidos nas aulas	Sim	26	70,3	35	100,0	13	100,0
	Não	4	10,8	0	,0	0	,0
	Não Sei	7	18,9	0	,0	0	,0
	Total	37	100,0	35	100,0	13	100,0

### Anexo 11: Aspectos que mais influenciam o sucesso do estudo e da aprendizagem

		Alunos		Prof	
		N	%	N	%
Gosto pelas matérias	1	10	25,6	6	17,1
	2	5	12,8	8	22,9
	3	3	7,7	7	20,0
	4	0	0,0	3	8,6
	5	3	7,7	4	11,4
	NI	18	46,2	7	20,0
Gestão do tempo	1	4	10,3	5	14,3
	2	2	5,1	1	2,9
	3	1	2,6	1	2,9
	4	1	2,6	3	8,6
	5	4	10,3	11	31,4
	NI	27	69,2	14	40,0
Atenção dos alunos durante as aulas	1	5	12,8	10	28,6
	2	12	30,8	11	31,4
	3	3	7,7	3	8,6
	4	3	7,7	3	8,6
	5	0	0,0	1	2,9
	NI	16	41,0	7	20,0
Apontamentos das aulas	1	1	2,6	1	2,9
	2	1	2,6	2	5,7
	3	11	28,2	7	20,0
	4	5	12,8	4	11,4
	5	3	7,7	1	2,9
	NI	18	46,2	20	57,1
Compreensão das matérias	1	1	2,6	3	8,6
	2	4	10,3	5	14,3
	3	4	10,3	4	11,4
	4	12	30,8	11	31,4
	5	4	10,3	1	2,9
	NI	14	35,9	11	31,4
Pesquisas complementares às aulas	1	1	2,6	0	0,0
	2		0,0		0,0
	3	0	0,0	3	8,6
	4	1	2,6	1	2,9
	5	5	12,8	0	0,0
	NI	32	82,1	31	88,6
Estudar em grupo	1		0,0		0,0
	2	1	2,6	0	0,0
	3	1	2,6	0	0,0
	4		0,0		0,0
	5	1	2,6	0	0,0
	NI	36	92,3	35	100,0
Frequentar um curso/agrupamento às características pessoais	1	2	5,1	3	8,6
	2	0	0,0	1	2,9
	3	3	7,7	2	5,7
	4	1	2,6	3	8,6
	5	2	5,1	5	14,3
	NI	31	79,5	21	60,0
Saber desde cedo a profissão que se deseja ter	1	1	2,6	0	0,0
	2	0	0,0	1	2,9
	3		0,0		0,0
	4	2	5,1	0	0,0
	5	2	5,1	4	11,4
	NI	34	87,2	30	85,7
Frequentar um curso/agrupamento que tem saídas profissionais	1	1	2,6	0	0,0
	2	1	2,6	0	0,0
	3	0	0,0	1	2,9
	4	1	2,6	0	0,0
	5	2	5,1	0	0,0
	NI	34	87,2	34	97,1

**Anexo 12: Teste de ajustamento à distribuição normal das escalas do IPE-S por turma**

Turma		Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
MS	10º A	,904	14	,131
	10º B	,861	11	,060
	11º B	,942	11	,548
EP	10º A	,949	14	,550
	10º B	,930	11	,413
	11º B	,931	11	,420
ES	10º A	,912	14	,171
	10º B	,903	11	,199
	11º B	,832	11	,025
MP	10º A	,858	14	,029
	10º B	,883	11	,112
	11º B	,962	11	,793
Ab_Superficial	10º A	,907	14	,142
	10º B	,964	11	,820
	11º B	,960	11	,774
Ab_Profunda	10º A	,946	14	,494
	10º B	,931	11	,423
	11º B	,891	11	,145

**Anexo 13: Teste de ajustamento à distribuição normal das escalas do QPE por turma**

Turma		Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
Proc_Estudo	10º A	,961	14	,734
	10º B	,968	11	,868
	11º B	,923	11	,343
Proc_Testes	10º A	,955	14	,647
	10º B	,891	11	,142
	11º B	,925	11	,361
Proc_Total	10º A	,968	14	,854
	10º B	,954	11	,689
	11º B	,913	11	,262

## **Anexo 14**

### **Pedido de autorização do estudo (dissertação)**

Exmo Senhor  
Secretário Regional de Educação  
Secretaria Regional de Educação e Cultura  
Apartado nº551  
9007 Funchal

Assunto: Pedido de autorização

Eu, António Manuel Cerdeira Madaleno, professor do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola B+S D. Lucinda Andrade, do grupo 410 (Filosofia), venho por este meio solicitar a Vossa Excelência autorização para recolher elementos, opiniões e informações sobre o estudo de um grupo de alunos do ensino secundário (10º ano, Turmas 10ºA e 10ºB), para efeitos da realização uma dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, pela Universidade da Madeira, sob a orientação da Professora Doutora Maria João Beja. Intitulada “Olhar o estudo: Percepções de pais, professores e alunos do 10º ano”, a dissertação terá, por um lado, o objectivo de identificar e compreender melhor o estudo dos alunos através das percepções que estes alunos, respectivos pais e professores, por outro lado, promoverá “melhores” processos de estudo, hábitos, práticas e concepções de todos os intervenientes.

Seguem como Anexos documentos como a fotocópia do registo biográfico do professor, um resumo dos objectivos específicos da dissertação e fotocópia de todos os questionários que se pretendem utilizar ou aplicar na recolha de dados.

Sem mais a solicitar, despeço-me agradecendo a atenção dispensada por Vossa Excelência, eu,

Professor:

António Manuel Cerdeira Madaleno

-----  
Funchal, 8 de Outubro de 2010

## **Anexo 15**

### **Autorização do Secretário Regional de Educação e Cultura**



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA  
GOVERNO REGIONAL  
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

*Definitivo  
Em Secção  
Secção nº 1  
20/10/2010*

EXMO. SENHOR  
CHEFE DE GABINETE DE SUA EXCELÊNCIA  
O SECRETÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
E CULTURA  
AVENIDA ZARCO  
9004-527 FUNCHAL

*M. Alves  
12/11/2010*

1545 /5

Sua referência: Of. 3391-P.2.28.9  
Sua comunicação de: 12/10/10  
Nessa referência: Proc. 5.79/10  
Data: 27. OUT 2010

ASSUNTO: **Autorização – Recolha de elementos, opiniões e informações – Estudo “Olhar o Estudo: Percepções de pais, professores e alunos do 10º ano”**

Em resposta ao v/ofício, informo que nada temos a opor, ao estudo sobre o tema em epígrafe, do docente António Manuel Cerdeira Madaleno, deverá no entanto o assunto ser operacionalizado junto da Direcção da referida Escola.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL

*(Rui Anacleto Mendes Alves)*

SEC. REG. DE EDUCACAO E CULTURA  
Gabinete do Secretario

Entrada	PROCESSO(S)	DATA
4910	2.28.9	2010/10/27

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, nº 38 - 9050-047 Funchal  
☎ 291708420 Fax 291708437

## **Anexo 16**

### **Carta de apresentação da investigação (dissertação) e pedido de colaboração aos Pais ou Encarregados de Educação**

Exmo Encarregado de Educação do Aluno(a) \_\_\_\_\_

Eu, António Manuel Cerdeira Madaleno, professor da Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade (São Vicente), no âmbito da frequência do Mestrado em Psicologia da Educação, pela Universidade da Madeira, venho solicitar a colaboração de Vossa Excelência, respondendo a um *Questionário sobre os hábitos de estudo dos alunos*, que lhe será entregue, em envelope fechado, pelo seu educando(a).

Depois de preenchido, o Questionário deverá ser devolvido através do seu educando(a) e director de turma, utilizando o outro envelope que lhe será igualmente entregue.

Sem mais a solicitar, despeço-me agradecidamente, eu,

*António Manuel Cerdeira Madaleno*

\_\_\_\_\_  
São Vicente, 3 de Novembro de 2010

## **Anexo 17**

### **Consentimento Informado**

### **Pedido de Autorização - Consentimento Informado**

Exmo Encarregado(a) de Educação do Aluno(a)

---

Eu, António Manuel Cerdeira Madaleno, professor da Escola B+S D. Lucinda Andrade (São Vicente) e aluno do curso de mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade da Madeira, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria João Beja, venho:

1. Informar V. Ex<sup>a</sup> que me encontro a realizar uma dissertação de mestrado cuja temática incide sobre o estudo dos alunos no Ensino Secundário;
2. Para fins da referida investigação (dissertação), de forma anónima, confidencial, voluntária, solicito a V. Ex<sup>a</sup> que se digne autorizar que o seu Educando(a) possa responder a questionários sobre os principais aspectos do estudo.

Comprometo-me a esclarecer qualquer dúvida e, desde já, manifesto o meu profundo agradecimento.

Depois de concluída a investigação (dissertação) procurarei divulgar os principais resultados e tudo farei para melhorar o estudo dos alunos.

**Assim, autorizo que o meu Educando(a) a responder questionários sobre a temática do estudo dos alunos no Ensino Secundário, eu,**

---

*(Nome)*

Data:

\_\_\_ / \_\_\_ / 2010

## **Apêndice 18**

**Pedido de autorização de utilização do Inventário de Processos de Estudo – Secundário (IPE-S) e do Questionário Procrastinação no Estudo (QPE)**

-----Mensagem original-----

De: a2107808@max.uma.pt [mailto:a2107808@max.uma.pt]

Enviada: quarta-feira, 5 de Maio de 2010 08:57

Para: prosario@iep.uminho.pt

Assunto: Pedido de autorização e utilização do

Exmº Professor Doutor Pedro Rosário:

Eu, António Manuel Cerdeira Madaleno, aluno do mestrado em Psicologia da Educação, ministrado pela Universidade da Madeira, encontro-me a realizar a dissertação e, neste contexto, para esses fins de investigação, desejo pedir-lhe, agradecidamente, que me faculte e deixe utilizar o *Inventário de Processos de Estudo - Secundário (IPE-S)* e o *Questionário Procrastinação no Estudo (QPE)*.

Agradecendo toda a atenção e colaboração de Vossa Excelência, despeço-me reconhecidamente, eu,

António Manuel Cerdeira Madaleno  
Funchal, 5 de Maio de 2010

## **Anexo 19**

**Autorização para utilizar o *Inventário de Processos de Estudo - Secundário (IPE-S)*  
e o *Questionário Procrastinação no Estudo (QPE)***

---

**Data:** Wed, 5 May 2010 10:51:46 +0100 [05-05-2010 10:51:46 WEST]  
**De:** Pedro Rosário <prosario@psi.uminho.pt>  
**Para:** a2107808@max.uma.pt  
**Assunto:** RE: Pedido de autorização  
**Cabeçalhos:** Mostrar todos os cabeçalhos

Caro António

A minha equipa desenvolveu muitos questionários de processos de auto-regulação e abordagens à aprendizagem que estão disponíveis na página do grupo GUIA

<http://www.guia-psiedu.com/>

Aí pode encontrar muitas teses e artigos que podem ajudá-lo

Se quiser ajuda, contacte  
Cumprimentos  
Pedro R.

