

Estratégias de promoção do sucesso académico: Uma intervenção em contexto curricular (*)

*JOSÉ TAVARES (**)*
*ANABELA PEREIRA (**)*
*ANA A. GOMES (**)*
*ANA PAULA CABRAL (***)*
*CLÁUDIA FERNANDES (**)*
*ISABEL HUET (**)*
*JOSÉ BESSA (**)*
*RITA CARVALHO (**)*
*SARA MONTEIRO (**)*

INTRODUÇÃO

Com o presente artigo pretendemos fornecer uma panorâmica geral do desenvolvimento de uma intervenção curricular em contexto de graduação na Universidade de Aveiro, reflectir acerca do desenvolvimento, planificação, implementa-

ção e avaliação de tal iniciativa de forma fundamentada, e pensar acerca do ponto de vista dos alunos e da avaliação que estes fizeram da disciplina.

Na literatura da especialidade observamos uma certa convergência de pontos de vista no que concerne à responsabilidade do estudante acerca da utilização das estratégias mais adequadas para enfrentar os desafios académicos e, directamente, os que se prendem com as aprendizagens. A importância do desenvolvimento das estratégias de aprendizagem mais adequadas ao sucesso académico é, assim, uma constante nos diferentes contextos e processos de formação, tanto na prática educacional como nos desenvolvimentos da teoria psicológica.

Também os professores, independentemente dos níveis académicos em que se inserem e exercem, vão progressivamente reconhecendo que o seu trabalho não pode ser apenas dirigido para

(*) Esta intervenção resultou da aplicação prática dos resultados e conclusões de estudos realizados e em curso no âmbito do projecto “E.P.S.A.E.S.”, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e no âmbito do Laboratório de Estudo e Intervenção no Ensino Superior (Fundação Calouste Gulbenkian e Universidade de Aveiro).

Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para tavares@dce.ua.pt

(**) Universidade de Aveiro.

(***) Instituto Superior Politécnico de Gaia.

proporcionar conhecimentos e assegurar determinados produtos ou resultados de aprendizagem, mas antes e, sobretudo, para facilitar e fomentar os mecanismos e processos que permitem alcançar esses mesmos produtos, numa lógica de integração progressiva na construção do conhecimento (Almeida, 2002). Aliás, as evidências indicam que estes objectivos não são incompatíveis; ao invés, provavelmente eles implicam-se mutuamente (Pozo, 1995). Por outro lado, é adquirido que o uso adequado das estratégias de estudo e aprendizagem requer um sistema auto-regulador por parte do estudante que controle, de modo sistemático, o desenvolvimento dos acontecimentos e decida, oportunamente, quais os conhecimentos declarativos, processuais e condicionais, assim como as competências necessárias para fazer face às conjecturas académicas emergentes (Bessa, 2000).

No contexto dos objectivos da disciplina de opção livre, denominada “Estratégias de Promoção do Sucesso Académico no Ensino Superior” (E.P.S.A.E.S.), começámos por questionar: “quais são, na realidade, as acções, os procedimentos, as atitudes e os comportamentos que sustentam os processos reguladores do estudo autónomo e independente?”; “quais as dimensões (cognitivas, metacognitivas e afectivas) que são representadas por esses procedimentos?”; e, “como é possível ajudar a activar ou a desenvolver, nos estudantes universitários, as competências de estudo mais apropriadas à auto-regulação dos seus estudos e aprendizagens?”.

Considerámos que as competências de carácter interdisciplinar que melhor correspondem ao lema “aprender a aprender” não se organizam exclusivamente em função dos conteúdos curriculares, como acontece com as competências disciplinares, mas que se submetem a distintos procedimentos, estratégias, técnicas e, até, a algumas tácticas, com o objectivo de facilitar e promover as aprendizagens. Por outro lado, estas “competências” implicam a utilização de um conjunto de acções ordenadas, orientadas para atingir uma determinada meta, referindo-se ainda aos processos mentais que estão envolvidos na realização das tarefas escolares por parte do aluno. Neste sentido, as técnicas de estudo encontram-se intimamente relacionadas com as estratégias ou procedimentos e são classificadas segundo a sua função predominante, configurando uma es-

trutura cognoscitiva que medeia entre as condições físicas e os processos básicos e uma estrutura reguladora do estudo e das aprendizagens (consciência, controlo, verificação, revisão e auto-avaliação).

Chaleta (2002) considera que, para os estudantes universitários, a tomada de consciência sobre a actividade mental produz conhecimentos metacognitivos e, por conseguinte, influencia a gestão da actividade mental posterior. As expectativas de desempenho e os julgamentos de auto-eficácia tendem também a influenciar o planeamento e o controlo das actividades e procedimentos tomados, assim como os desempenhos associados e as atribuições causais relativas aos resultados esperados. A tomada de consciência conduz a um maior conhecimento e experiência metacognitiva, aumentando a possibilidade de eficácia na realização académica.

De acordo com Ramsdem (1992), a aprendizagem é efectuada através das estratégias que o estudante usa e estas são influenciadas pelo modelo mental de aprendizagem que é construído através, por um lado, do método de ensino, da avaliação e dos conteúdos curriculares e, por outro, dos conhecimentos e experiências de aprendizagem dos sujeitos. Na mesma linha, Corno e Snow (1986) argumentam que o exercício programado, sistemático e continuado de actividades auto-reguladoras ajuda os alunos a aprender como aprender e a desenvolver as convenientes disposições e motivações académicas. Contudo, é sabido que muitos estudantes chegam às situações de aprendizagem com um leque limitado e pouco consistente de experiências, conhecimentos, competências e disposições, embora a quantidade e variedade de empreendimentos cognitivos e metacognitivos (vigilância, selectividade, conexão) sejam determinadas por essas mesmas “atitudes” ou “disposições”.

Entende-se também que as estratégias de aprendizagem variam segundo a sua qualidade, origem e, sobretudo, pela sua função. Depreende-se que possam ser distinguidas pela intensidade em que são usadas pelos alunos e/ou funcionam na auto-regulação dos seus processos de aprendizagem. O conjunto das atitudes e comportamentos para fazer face a esta realidade compreende não apenas as competências essenciais (conhecimentos, satisfação, expectativas, auto-confiança, motiva-

ções, estilos, etc.), mas também diferentes níveis de acção, que se traduzem, no estudante universitário, em abordagens específicas, “estilos” particulares, tácticas e estratégias de vária índole e extensão, tais como: (1) estratégias cognitivas de recepção, aquisição, selecção e organização da informação, manipulação, processamento e transformação do material de aprendizagem, conexão das novas informações com os conhecimentos anteriores, etc.; (2) estratégias metacognitivas de auto-avaliação, gestão de recursos (temporais, materiais e humanos), monitorização, controlo e auto-regulação dos mecanismos e processos de aprendizagem, etc.; (3) estratégias afectivo-relacionais, aquelas que concernem à manutenção e promoção de um clima de aprendizagem favorável, no ajustamento académico, no *coping* com o stresse, ansiedade e problemas, na manutenção ou activação da motivação e do interesse para aprender, no desenvolvimento de atitudes positivas perante as situações e problemas, ou relacionamento com os outros, entre outros. Em síntese advogamos que o comportamento e a acção estratégica exigem, por parte do estudante do Ensino Superior, capacidade de tomada de decisão (intencional e consciente) para auto-regular as condições e mudar as circunstâncias intervenientes, de modo a perseguir e alcançar as metas fixadas previamente.

Estas experiências são a deslocação para o contexto académico de certas atitudes, procedimentos e comportamentos descritos por uma série ou sequências de acções com vista a alcançar com êxito os objectivos educativos. Designadas, normalmente, por estratégias de aprendizagem, são susceptíveis, de um ponto de vista construtivista e dialógico (relacional) do fenómeno da aprendizagem, de serem activadas, melhoradas e desenvolvidas em contextos específicos de aprendizagem para optimização de desempenhos e realizações individuais. Assim, o modo como se aprende é algo estável, mas não imutável (Schatteman, Carette, Couder, & Eisendrath, 1997).

Assim, os módulos propostos na disciplina de E.P.S.A.E.S. procuram contribuir para compreender como se podem promover estratégias que influenciam o sucesso nas aprendizagens em estudantes do Ensino Superior. Espera-se que esta disciplina permita apontar uma característica importante de qualquer programa de treino meta-

cognitivo eficaz, isto é, a capacidade de os estudantes auto-regularem as suas próprias aprendizagens e transferirem as experiências desenvolvidas na formação para outros contextos de aprendizagem em que possam ser mais úteis.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A intenção de aplicar o conhecimento que vinha sendo adquirido através das investigações em curso (Tavares et al., 2003) em contexto curricular surgiu durante o ano lectivo 2002/03. A disciplina de E.P.S.A.E.S. foi criada dentro dos formatos de uma “opção livre”, que permite ao aluno ter na sua formação disciplinas que lhe proporcionem conhecimentos diferentes dos que lhe são transmitidos pelas outras disciplinas do seu plano curricular.

No ano lectivo de 2002/2003, a equipa de investigação que trabalhou na criação da E.P.S.A.E.S. envidou esforços para que a mesma comesse a ser leccionada durante o primeiro semestre do ano lectivo seguinte (2003/04) com uma carga horária de quatro horas semanais, a que corresponderiam três Unidades de Crédito e meia. O objectivo principal desta opção livre seria levar os alunos a reflectir sobre as suas próprias estratégias de estudo, de trabalho, de aprendizagem, de lazer e de bem-estar físico, biológico, social, cultural e humano, no sentido de mobilizar todas as suas capacidades numa perspectiva de sucesso académico. A estrutura subjacente à E.P.S.A.E.S. foi pensada para que existissem, alternadamente, sessões preparatórias – para aprofundar e organizar os temas das sessões plenárias, e sessões plenárias – para a apresentação de temas por alunos e convidados e discussão das ideias apresentadas.

Desta forma, os alunos teriam uma sessão preparatória de quatro horas de estudo e reflexão acerca do tema que veriam aprofundado e discutido na sessão seguinte ou reincidir sobre temas tratados em sessões anteriores. As sessões plenárias teriam, assim, um trabalho de base desenvolvido pelos próprios alunos, que poderiam aplicar quer na apresentação das aulas quer na discussão fomentada em sessões com convidados especialistas das áreas, de acordo com os objecti-

vos da equipa de investigação responsável pela disciplina.

Tendo em consideração esta estrutura, foram estabelecidos os seguintes temas para a disciplina: (1) estratégias de promoção do sucesso académico – novas tecnologias da comunicação e informação; (2) estratégias de promoção do sucesso académico – ponto de vista de alunos e professores; (3) estratégias de promoção do sucesso académico – ponto de vista dos agentes do tecido empresarial, instituições e serviços; (4) sentido das convergências e possíveis estratégias de transformação dos processos de docência e aprendizagem; (5) organização e gestão dos *curricula* e das instituições; (6) discussão final e conclusões sobre os diferentes temas.

A avaliação não foi, inicialmente, determinada, uma vez que se achou importante que, também, nesta etapa da disciplina, os alunos tivessem um papel preponderante. Desta forma, a avaliação seria determinada em função das actividades a realizar e decidida na primeira sessão com os alunos inscritos. Previu-se ainda, de acordo com as normas em vigor na Universidade de Aveiro, uma possível abertura desta disciplina a alunos exteriores à própria Universidade. Por razões alheias à vontade da equipa de investigação, a disciplina acabou por não ser leccionada no ano lectivo de 2003/04. Talvez a deficiente divulgação da sua existência ou, sobretudo, o facto de as sessões propostas serem de quatro horas contínuas, sobrepondo-se ao horário dos alunos, não tenha permitido as suas inscrições na mesma; pelo menos, em bastantes casos, foi isto que aconteceu.

RE-ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA

Durante o ano lectivo 2003/2004, considerando a inexistência de alunos para tornarem possível a implementação da disciplina, a equipa de investigação encetou esforços para que esta se tornasse concretizável no ano lectivo de 2004/2005. Obedecendo ao critério inicial de ser uma disciplina de opção livre, a primeira alteração introduzida prendeu-se com o horário em que seria leccionada. O estabelecimento de um horário que permitisse a sua maior e mais eficiente articulação com os horários das disciplinas obrigatórias das licenciaturas parecia importante. Assim,

o horário estipulado passou pela segmentação das quatro horas semanais em sessões de duas horas, distribuídas por dois dias da semana.

Outra preocupação foi a divulgação da disciplina a todos os alunos da Universidade de Aveiro. Consciente da vasta oferta em termos de opções livres, a equipa envidou esforços para que a comunidade estudantil universitária tivesse uma ideia concreta e clara do que lhe estava a ser proposto. A esta luz, foi construída uma página *web* informativa (contendo apresentação da equipa, objectivos da disciplina, sua organização temática, horário e contactos para mais informações) e disponibilizada na plataforma *WebCT* (esta plataforma foi comutada institucionalmente pela sucedânea *Blackboard*). Mais tarde, foi solicitado ao Instituto de Formação Inicial Universitária da Universidade de Aveiro que facultasse o *link* da referida página aos alunos, aquando da visualização da lista completa de disciplinas de opção livre disponíveis durante este ano lectivo (na página da Secretaria Virtual PACO da Universidade) aos alunos. Reforçando a intenção de maximizar o acesso que os alunos teriam à informação, dois dias antes da data de inscrição neste tipo de disciplinas, foi enviado um *e-mail* para todos os alunos com uma breve apresentação da disciplina e o referido *link* com as informações consideradas pertinentes.

Após o conhecimento da existência de 35 alunos inscritos para frequentarem a disciplina de E.P.S.A.E.S., a equipa de investigação/formação reuniu novamente para organizar e acertar todos os pormenores relativos à docência da mesma. Foram repensados e estabelecidos os objectivos operacionais, as capacidades e competências a activar e a adquirir e, com base neles, os conteúdos a desenvolver, assim como as actividades a realizar, a metodologia a seguir e a avaliação, numa dinâmica assumidamente colaborativa e interactiva. Não obstante o trabalho à distância e a disponibilização de conteúdos que a plataforma *Blackboard* facilitaria, considerou-se de extrema importância a participação activa e crítica, na perspectiva de uma verdadeira construção social ou co-construção de conhecimento, de todos os intervenientes nas actividades das sessões programadas.

Os objectivos que se estabeleceram como meta a alcançar com a leccionação desta disciplina fo-

ram os seguintes: (1) identificar estratégias que possibilitem aos alunos, professores e instituições um maior sucesso académico; (2) repensar os processos de ensino, organização e gestão, realização e avaliação da formação, da investigação e inovação; (3) desenvolver sessões com a participação de alunos, docentes e investigadores sobre o conjunto de temas propostos (abaixo enumerados e descritos); (4) fomentar o debate entre todos os intervenientes de um modo interactivo e inovador com o apoio das TIC; e, (5) transpor as capacidades e competências desenvolvidas e adquiridas para outras situações semelhantes da vida académica dos estudantes.

A avaliação pensada, proposta e aceite pelos alunos dividir-se-ia em duas partes: avaliação contínua e teste final em-linha. A avaliação contínua tomaria lugar durante o percurso formativo, isto é, durante os diversos seminários dedicados aos cinco temas, os alunos, em grupos de quatro ou cinco, realizariam reflexões críticas sobre aquilo que aprenderam durante os seminários e de que forma puderam ou poderão utilizar esse conhecimento para fomentar o seu sucesso académico. As sínteses sobre cada um dos temas, realizadas por cada um dos grupos, teriam cerca de duas páginas, respeitando as normas disponibilizadas na página da E.P.S.A.E.S. (*Blackboard*). Estas sínteses reflectidas e assimiladas seriam, por sua vez, apresentadas e discutidas nas cinco últimas sessões da disciplina. Nessa altura, cada grupo apresentaria a sua reflexão sobre cada tema (apresentação que não deveria exceder os cinco minutos) seguida de um espaço para discussão sobre as sínteses e comentários de cada grupo. O valor desta componente da avaliação seria de 40% da avaliação final. O teste final em-linha (recorrendo à plataforma *Blackboard*) seria constituído por dez perguntas directas (escolha múltipla). Além deste exame em-linha seriam dadas aos alunos quatro perguntas de desenvolvimento, das quais escolheriam duas para desenvolver de um modo sucinto, objectivo, completo e claro. Esta componente da avaliação teria um valor de 60% da avaliação final.

TEMÁTICAS

As temáticas que agora se apresentam foram

as leccionadas e trabalhadas na disciplina de E.P.S.A.E.S. durante o primeiro semestre do ano lectivo 2004/05. Trata-se de temáticas em construção, na medida em que serão adaptadas às necessidades dos alunos e moldadas de acordo com as suas sugestões e observações críticas e re-análise da equipa de investigação/formação. Além dos cinco módulos nucleares, pensados para fornecer aos alunos estratégias de sucesso académico, não só para a realização dos seus cursos, mas também para a sua futura vida profissional, houve também espaço para algumas sessões de contextualização. É o conteúdo de todas as sessões que passamos a considerar, mais em pormenor, nos pontos seguintes.

Contextualização da investigação

Nestas sessões discutiram-se e fixaram-se os aspectos relativos ao funcionamento da disciplina E.P.S.A.E.S., como, por exemplo, a avaliação e a forma de decurso das aulas. Explanou-se o contexto teórico que envolve as temáticas a serem desenvolvidas por cada docente em cada um dos restantes módulos. Foi ainda fomentada a discussão e reflexão acerca de alguns conceitos básicos que integram o próprio nome da disciplina, como: estratégias e outros conceitos afins, sucesso académico e Ensino Superior.

Ritmo de sono e vigília em estudantes universitários e sucesso académico

Com este módulo pretendeu-se que os estudantes: (1) adquirissem conhecimentos básicos acerca do sono e do ritmo sono-vigília; (2) reconhecessem a importância de uma boa noite de sono para a optimização do funcionamento diurno (nomeadamente em termos de desempenho académico e de bem-estar pessoal); (3) conhecessem um conjunto de regras fundamentais para uma adequada higiene de sono; (4) tivessem oportunidade de conhecer os seus próprios padrões de sono-vigília e algumas características individuais associadas aos ritmos circadianos; (5) detectassem aspectos menos adequados dos seus hábitos de sono; (6) reflectissem sobre a selecção, tendo em conta o seu caso pessoal, das medidas mais ajustadas para melhorar a sua higiene de

sono; (7) delineassem uma estratégia para pôr em prática tais medidas.

Para além dos conhecimentos teóricos, os participantes tiveram, através de exercícios práticos, a oportunidade de avaliar os seus padrões de sono e tipo diurno através de questionários de auto-resposta. Foi ainda proposto o preenchimento de um “Diário de sono” ao longo de sete dias, que serviu de mote para a discussão das regras de higiene de sono na semana seguinte. Como trabalho prático, propôs-se aos estudantes que, com base nos conhecimentos adquiridos sobre o ritmo de sono-vigília e a partir da análise do seu “Diário de sono”, identificassem aspectos positivos dos seus hábitos de sono *versus* aspectos “problemáticos” susceptíveis de serem melhorados, para além de uma reflexão sobre as medidas mais apropriadas a colocar em prática, com o objectivo de melhorar o sono no seu caso em particular. Foi ainda proposta a utilização de actígrafos aos alunos que quisessem avaliar de um modo mais objectivo o seu sono.

Literacias e sucesso académico

Com este módulo pretendeu-se realizar o diagnóstico e a análise da competência dos alunos relativamente ao desenvolvimento de estratégias específicas de leitura, compreensão e escrita, e reflectir sobre a associação entre o desenvolvimento eficiente destas estratégias e o desempenho e sucesso académicos. As actividades realizadas visavam, sobretudo, a análise de aspectos que se relacionavam com a variedade de estratégias existentes, definição/conteúdos e os objectivos de cada estratégia, os aspectos a ter em consideração aquando da utilização de cada estratégia específica, as etapas a seguir, os cuidados a ter antes, durante e depois de cada actividade, as regras, as implicações e a utilidade para o dia-a-dia do estudante do Ensino Superior.

Com base nas noções de ensino estratégico e de monitorização, procurou-se seguir uma abordagem combinada de leitura e escrita partindo da noção de que as actividades de formação se deverão basear no desenvolvimento de situações de resolução de problemas e na transposição para o contexto de formação de situações de aprendizagem que os alunos enfrentam no seu dia-a-dia.

Técnicas de discurso e apresentação de trabalhos

Este módulo teve como objectivo desenvolver e melhorar as capacidades do aluno para discursar em público. Foi dada aos alunos a oportunidade de estudar estratégias para superar o medo de falar, assim como de adquirir algumas pistas para melhor estruturar o seu discurso com o recurso a meios audiovisuais.

Aplicar técnicas discursivas na preparação de um discurso informativo/ou persuasivo (por exemplo, como adequar o discurso à audiência, como envolver o público, como recorrer a fontes dos dados para uma maior credibilidade do discurso, como preparar previamente um *outline*), aplicar eficazmente materiais audiovisuais num discurso, levar o aluno a observar e a observar-se, para uma melhoria real da comunicação perante o grupo, promover, através de vivências práticas, a auto-confiança e a segurança de forma a falar diante de um grupo de pessoas com persuasão, convicção e satisfação, dominar regras, códigos e técnicas que permitam formular mensagens claras, com impacto na audiência, foram algumas das competências que se pretendiam desenvolver nos estudantes.

Experiências de aprendizagem e auto-regulação académicas

Este módulo foi construído sobre as conclusões de algumas das mais recentes investigações sobre o processo da aprendizagem auto-regulada. Procurou-se reflectir com os alunos possíveis intervenções programadas para promover e desenvolver as estratégias e as competências auto-reguladoras aplicáveis. A discussão sobre as estratégias de aprendizagem, transfere-se de situações quotidianas da vida académica dos alunos para o contexto de ensino, cujo despiste ajuda a reflectir sobre as possíveis respostas às questões do “que fazer?” (analisar as tarefas, fixar objectivos e planear); “como fazer?” (seleccionar e usar as estratégias mais apropriadas); “porquê fazer?” (seleccionar e usar as estratégias motivacionais mais adequadas); e, “com que resultados?” (monitorização e auto-avaliação dos desempenhos).

As questões, “quando?”, “com quem?” e “onde?” são também fundamentais e concernem ao nível da gestão estrutural dos tempos, ambiente, espaços e outros recursos (ajudas) disponíveis. Aproveitou-se

para discutir e analisar um aspecto crítico para a aprendizagem estratégica no contexto de Ensino Superior, que foi o contraste entre a hetero e a auto-regulação, apontaram-se quais as condições e opções disponíveis que permitem ao estudante decidir (optar) entre uma ou mais hipóteses.

Promoção da saúde e bem-estar no Ensino Superior

Este módulo teve como base um conjunto de investigações e módulos de formação realizados na Universidade de Aveiro ao longo dos anos lectivos de 2002/03 e 2003/04, com vista à promoção do desenvolvimento pessoal e educação para a saúde, avaliados pelos alunos como sendo de grande actualidade e utilidade (Pereira & Monteiro, 2004). Abordaram-se como estratégias de promoção do sucesso académico, a apresentação e explicação do modelo cognitivo-comportamental do stresse e da ansiedade aos exames (visando a socialização do estudante com o mesmo e a compreensão dos processos que contribuem para a manutenção das dificuldades referidas), a identificação e reestruturação dos pensamentos automáticos negativos (pretendendo-se ensinar o estudante a pensar melhor, através da identificação dos P.A.N. e das suas implicações no comportamento e através da identificação e correcção de erros no processamento de informação) e o relaxamento muscular com imaginação mental (procurando-se que o estudante aprendesse a minimizar os níveis de stresse que sente).

Em síntese, este módulo teve como objectivos principais, a compreensão pelo estudante das situações indutoras de stresse em contexto académico e a aquisição de um sentido de controlo que lhe permitisse lidar com as mesmas.

RESULTADOS

Na primeira sessão de trabalho da equipa docente e de investigação, após a apresentação da disciplina (actividades a realizar, processos de avaliação e elaboração do programa em colaboração com os alunos), encetaram-se esforços para a realização dos módulos acima descritos. Os referidos módulos foram precedidos de uma contextualização no âmbito de investigações em curso

que lhe serviram de base e da apresentação dos objectivos a atingir numa disciplina com estas características. Os diferentes actores assumiram as respectivas tarefas com determinação e entusiasmo no sentido de obter os melhores resultados possíveis, desde o início.

A turma em que decorreu a experiência foi constituída por 34 alunos provenientes dos Departamentos de Línguas e Culturas (33 alunos) e do Departamento de Comunicação e Arte (um aluno). Deste conjunto de alunos, seis eram rapazes.

Os materiais de apoio foram disponibilizados progressiva e atempadamente na plataforma de *e-learning Blackboard*. As funcionalidades de que dispõe a plataforma de comunicação à distância como os *fora* ou salas de discussão (*Chat*) não foram muito utilizados, visto, nesta primeira edição, se ter optado por um formato de interacção entre os alunos e a equipa docente e de investigação com uma forte componente presencial. Devido a esta metodologia de trabalho, as áreas mais visitadas no *Blackboard* foram a “Área de conteúdo” (74% do total de acessos) e os “Avisos” (14% do total de acessos). Os acessos deram-se maioritariamente aos fins-de-semana e nos dias seguintes às aulas, durante todas as horas do dia. No entanto, as horas de maior afluência foram as 10 horas e as 16 horas.

Reportando-nos aos dados da avaliação, importa lembrar que a experiência contemplava duas componentes de avaliação: avaliação contínua e teste final. A média da avaliação contínua ($M=16$; $DP=0.7$) afigurou-se como ligeiramente mais elevada do que a média referente à avaliação através do recurso ao teste final ($M=15.6$; $DP=1.6$). A avaliação final ponderada, 40% para a avaliação contínua e 60% para o teste final, apresentou uma média de 15.8 ($DP=1$). Por outro lado, analisando as pontuações auferidas no teste, verificamos que a componente de escolha múltipla realizada na modalidade em-linha é mais discriminativa comparativamente com a componente das perguntas de desenvolvimento (embora os desníveis na avaliação final não tenham sido muito expressivos, talvez pela natureza essencialmente prática e experiencial dos assuntos e objectivos a atingir). O trabalho desenvolvido ao longo das aulas sobre os diferentes módulos e a participação nas aulas permitiram que a disciplina fosse encarada como um todo coerente. Por sua vez,

tendo como objectivo a promoção do desenvolvimento académico e pessoal, obtiveram-se níveis de assiduidade e de participação elevados ao longo de todo o semestre. Com efeito, a grande maioria dos alunos participou activamente em todas as sessões.

Uma das preocupações constantes da equipa docente envolvida na leccionação da disciplina E.P.S.A.E.S. era saber qual a opinião dos alunos acerca da metodologia adoptada. Já na recta final do semestre, pouco antes da época de avaliação, foi pedido a todos os discentes da disciplina que respondessem a um questionário em-linha intitulado “Diagnóstico-Intervenção-Observação”. Com este questionário, a equipa pretendia obter uma percepção mais real das opiniões dos alunos, no que concerne à disciplina e à utilização da plataforma de *e-learning Blackboard* na docência da mesma, assim como reunir sugestões e comentários acerca do funcionamento ou melhoramento desta disciplina. O questionário era constituído por doze questões de resposta fechada às quais os alunos deveriam responder recorrendo a uma escala de *likert* de seis pontos (de 1 – “Não se aplica nada a mim” a 6 – “Aplica-se completamente a

mim”), para além de uma pergunta de resposta aberta sem limitação de espaço para resposta.

Nos Quadros 1 e 2 são apresentados os resultados alcançados com a passagem deste questionário em-linha.

Os alunos consideraram que as estratégias apresentadas pela equipa docente contribuíram marcadamente para a promoção do sucesso académico (item 4) e que os temas e a organização modular da disciplina foram ao encontro das suas reais necessidades enquanto estudantes (item 3; item 8). Consideraram, também, que as abordagens utilizadas pela equipa de docência e investigação foram interessantes e motivadoras (item 2). A discussão e interacção desencadeadas nas sessões da disciplina foram consideradas como factores positivos da mesma, contribuindo efectivamente para a sua aprendizagem e desenvolvimento (item 5; item 6). A disciplina permitiu aos alunos pensarem em novas formas de organização e gestão curricular, aliás 93.4% dos alunos responderam acima do nível três no item 7 “*A estrutura modular desta disciplina fez-me pensar em novas formas de organização e gestão curricular*”.

Das análises a que os dados foram submetidos

QUADRO 1
Modas, medianas, mínimos e máximos das respostas por item

Item	moda	Mdn	Mín.	Máx.
1. Estou motivado para a disciplina de E.P.S.A.E.S.	5	5	3	6
2. As abordagens adoptadas são interessantes e motivadoras.	5	5	3	6
3. Os temas vão ao encontro das minhas necessidades enquanto estudante do Ensino Superior.	5	5	2	6
4. Considero as estratégias apresentadas importantes para a promoção do sucesso académico.	6	5	2	6
5. A discussão nas sessões contribuiu para a minha aprendizagem e desenvolvimento.	5	5	2	6
6. A interacção desencadeada foi um factor positivo nesta disciplina.	5	5	2	6
7. A estrutura modular desta disciplina fez-me pensar em novas formas de organização e gestão curricular.	3/5	5	1	6
8. A organização da disciplina em módulos foi adequada.	6	5	3	6
9. Os processos de avaliação são adequados.	5	5	4	5
10. A utilização do <i>Blackboard</i> facilita a minha aprendizagem.	5	5	2	6
11. Sinto facilidade na utilização desta plataforma.	6	5	1	6
12. Tenho acesso fácil ao <i>Blackboard</i> .	6	5	1	6

QUADRO 2
Itens do questionário e percentagem de respostas por ponto da escala

Item	Percentagem de respostas					
	1	2	3	4	5	6
1. Estou motivado para a disciplina de E.P.S.A.E.S..	0.0	0.0	13.3	23.3	43.3	20.0
2. As abordagens adoptadas são interessantes e motivadoras.	0.0	0.0	10.0	16.7	56.7	16.7
3. Os temas vão ao encontro das minhas necessidades enquanto estudante do Ensino Superior.	0.0	6.7	0.0	10.0	50.0	33.3
4. Considero as estratégias apresentadas importantes para a promoção do sucesso académico.	0.0	3.3	3.3	16.7	33.3	43.3
5. A discussão nas sessões contribuiu para a minha aprendizagem e desenvolvimento.	0.0	6.7	10.0	16.7	50.0	16.7
6. A interacção desencadeada foi um factor positivo nesta disciplina.	0.0	3.3	3.3	16.7	60.0	16.7
7. A estrutura modular desta disciplina fez-me pensar em novas formas de organização e gestão curricular.	3.3	0.0	3.3	36.7	36.7	20.0
8. A organização da disciplina em módulos foi adequada.	0.0	0.0	13.3	16.7	33.3	36.7
9. Os processos de avaliação são adequados.	3.3	16.7	13.3	23.3	30.0	13.3
10. A utilização do <i>BlackBoard</i> facilita a minha aprendizagem.	0.0	6.7	6.7	13.3	36.7	33.3
11. Sinto facilidade na utilização desta plataforma.	3.3	0.0	10.0	16.7	26.7	40.0
12. Tenho acesso fácil ao <i>BlackBoard</i> .	6.7	6.7	16.7	13.3	20.0	36.7

os aspectos menos positivos estiveram relacionados com o acesso à tecnologia, neste caso, ao *Blackboard* (item 12). O facto dos alunos não terem um acesso fácil à Internet e, em última análise, ao *Blackboard* pode estar directamente relacionado com o Departamento de origem da maior parte dos alunos, o que pode também ter influenciado as suas percepções acerca dos reais contributos desta ferramenta para os processos de ensino/aprendizagem e para o sucesso académico.

Outro dos pontos menos positivos prendeu-se com os processos de avaliação estipulados para a disciplina (item 9), sendo este ponto explanado em pormenor pelos alunos aquando da resposta à pergunta aberta. Estes sugeriram que a avaliação contínua deveria ter um peso maior para a avaliação final visto esta implicar um esforço semanal contínuo para serem alcançados os objectivos propostos pela disciplina.

Tomando também em conta alguns elementos mais qualitativos de avaliação, de registar o testemunho de um aluno à questão aberta do questionário: “esta disciplina foi muito interessante e muito além das minhas expectativas. A ideia que

fazia desta disciplina não correspondia em nada ao que aconteceu, ou seja, foi uma surpresa muito agradável para mim. O corpo docente conseguiu, em poucas sessões, dar aos estudantes o mais importante de cada módulo”. Os comentários e sugestões dos alunos podem agrupar-se em três tópicos: (1) pertinência da disciplina nos primeiros anos do Ensino Universitário; (2) sistema de avaliação; e, (3) apreciação global.

Relativamente ao primeiro tópico, encontramos um quase consenso no que diz respeito à necessidade/utilidade de uma disciplina desta natureza em anos iniciais do plano curricular de todas as licenciaturas. Vários foram os que defenderam que “se estes conhecimentos [me] tivessem sido transmitidos no [meu] primeiro ou segundo ano de licenciatura, teria sido um contributo importante para o [meu] percurso académico e talvez factor motivador para a licenciatura”; que “esta cadeira seria mais benéfica para os alunos se fosse leccionada no primeiro ano da universidade”; que “seria mais útil aos alunos que quando entram para a universidade, por vezes, não encontram os métodos de estudo adequados e mu-

dam certamente a sua rotina diária”; ou mesmo, que “deveria ser do primeiro ano, uma vez que vários dos módulos, apesar de úteis, teriam sido fundamentais aquando do ingresso no Ensino Superior”.

Os estudantes sugeriram a ponderação de alguns factores. Um dos mais importantes é de natureza institucional e prende-se com a (im)possibilidade dos alunos poderem frequentar disciplinas de opção livre. Esta possibilidade é definida pelos coordenadores das licenciaturas, assim como é definida a altura em que se poderão/deverão inscrever nas mesmas. Na realidade, grande parte das licenciaturas da Universidade de Aveiro só permite a frequência de opções livres em anos mais avançados da formação dos alunos. No plano curricular das licenciaturas existem espaços pré-definidos para este tipo de disciplinas, o que significa que os discentes não poderão, antes dessa altura, cursar as mesmas, não obstante o facto de considerarem interessante e importante para a sua formação, nos primeiros anos de licenciatura, a frequência de algumas disciplinas de opção livre.

Reportando-se ao sistema de avaliação definido para esta disciplina, alguns alunos consideraram que “a avaliação da cadeira devia estar mais repartida, por exemplo, 40% para o exame final e 60% para o trabalho, uma vez que este último é elaborado ao longo do semestre e requer um maior empenho da parte do aluno”. Outros criticaram o facto de “os trabalhos realizados ao longo do semestre valerem tão pouco em relação ao exame”, considerando que “foi, sem dúvida alguma, com eles que aprendemos e desenvolvemos as nossas capacidades de que tanto se falou nestas aulas”, concluindo assim que pareceu “incoerente que ao fim e ao cabo o exame seja mais preponderante na nossa avaliação”. Apesar de ter havido a percepção por parte dos alunos do seu enriquecimento pessoal, fruto do decurso das aulas, houve vozes que apontaram “um único senão: o método de avaliação”. Segundo a sua opinião “muitas horas foram despendidas na elaboração de trabalhos escritos, reflexões, apresentações orais para que no final estes sejam apenas 40% da nota final. Na cadeira que tanto apelou para a nossa opinião crítica e a defesa das nossas ideias, mais uma vez estas são as que tem o peso menor”.

A equipa envolvida na docência da disciplina compreendeu os apelos dos alunos, embora con-

sidere que apenas no exame final se pode ter a real noção do trabalho individual que cada discente realizou ao longo do semestre. Efectivamente, o aluno que se aplicou durante o semestre e que foi realizando as reflexões ao longo das diversas semanas em que foi leccionada a disciplina será aquele que se encontra verdadeiramente a par da matéria e melhor preparado para responder às questões que lhe são apresentadas no exame final.

Apesar destas opiniões/sugestões dadas pelos discentes, a equipa docente concluiu que a apreciação global feita pelos mesmos foi, na verdade, bastante positiva. Todos os alunos que manifestaram a sua opinião, não obstante alguns pontos específicos cuja modificação sugeriram (supra mencionados), demonstraram uma elevada satisfação final decorrente da frequência da disciplina. Frases como “adorei a disciplina, aliás nunca pensei que fosse tão interessante. Os meus parabéns! Os professores foram excelentes e os temas desenvolvidos também!”, ou “aprendi muitas coisas importantes para um bom desempenho académico e, futuramente, profissional”, ou ainda “considero esta disciplina uma das mais interessantes e proveitosas comparativamente às que fazem parte do meu currículo”, foram constantes nas apreciações que os discentes fizeram. Considerando a interactividade e a fomentação do debate com os alunos objectivos desta disciplina, poder-se-á afirmar que o saldo foi claramente positivo, uma vez que, nas palavras deles “senti que aprendi muito com esta cadeira, uma vez que os módulos apresentados eram bastante interessantes e até certo ponto inovadores para mim. As aulas foram interactivas e dinâmicas”. A acrescentar a estas opiniões, uma sugestão e um desejo: “espero que a disciplina prossiga e continue a ajudar os alunos a reflectirem nas estratégias para o seu sucesso”.

CONCLUSÃO

Um dos aspectos que emerge destas experiências científico-pedagógicas, aliás em consonância com a opinião de outras equipas de formação e investigação que se preocupam com problemas desta natureza, é de que elas só são possíveis se dispuserem de equipas de investigação e de ensino/aprendizagem que sejam capazes de se organizar e trabalhar em conjunto e que disponham

de meios adequados. Caso estes pressupostos não sejam garantidos tudo se torna extremamente trabalhoso e complicado, ficando, desde logo, o seu possível sucesso comprometido.

Outra reflexão que emerge desta abordagem em relação às estratégias de promoção que visam o sucesso académico dos estudantes no Ensino Superior é a de que a integração nos *curricula* de disciplinas que vão ao encontro das reais necessidades dos alunos e que, paralelamente, os capacitem para agir e para lidarem de forma mais adaptativa e capaz com as situações da vida de todos os dias se torna fundamental, considerando o crescente preenchimento do tempo extra-curricular com outras actividades.

Tendo como ponto de partida a interacção desencadeada nas aulas da cadeira de E.P.S.A.E.S., as avaliações dos respectivos alunos e as suas respostas ao questionário de avaliação da disciplina, produziram-se algumas reflexões relativas à avaliação, à estrutura do teste final e à formação da equipa de docência/investigação. Relativamente à avaliação, foi sugerido pelos alunos que devido ao trabalho contínuo ao longo de todo o semestre, a componente da avaliação contínua deveria ter um peso superior ao atribuído à avaliação do exame. No entanto, a equipa de docência/investigação constatou que o trabalho escrito e a respectiva apresentação em sala de aula, assim como a participação nas aulas, foram factores determinantes para o desempenho no teste de avaliação final, tornando estas duas componentes indissociáveis. Acresce dizer que o maior peso da avaliação final foi também considerado devido ao facto da avaliação contínua se basear numa informação colectiva de trabalho de grupo e o teste final em-linha e escrito ser individual.

Na estruturação do teste final as respostas de escolha múltipla afiguraram-se como mais discriminativas dos conhecimentos adquiridos comparativamente com as perguntas de desenvolvimento. Terá, contudo, que ser ponderada a estrutura final do teste, no caso de ser alterado o peso atribuído à avaliação contínua.

Um outro aspecto a mencionar prende-se com a constituição da equipa de docência/investigação. Tratou-se, deliberadamente, de uma equipa multidisciplinar, permitindo abordar uma diversidade de temas com aplicações distintas na vida

dos alunos, aspecto aliás apreciado muito positivamente pelos mesmos.

A finalizar, acresce dizer que a criação desta disciplina e a sua implementação nos moldes que foram apresentados só foi possível em virtude do esforço de uma equipa de investigadores determinados do Projecto Estratégias de Promoção do Sucesso Académico no Ensino Superior (E.P.S.A.E.S.), financiado no âmbito do Programa Sapiens da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 239-252). Guimarães: Universidade do Minho.
- Bessa, J. A. (2000). *Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes universitários*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Chaleta, M. E. (2002). *Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no Ensino Superior*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Évora.
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 605-629). New York: McMillan.
- Pereira, A., & Monteiro, S. (2004). Stresse e ansiedade: Identificar e lidar com os pensamentos automáticos negativos na vida académica. In 2.º Congresso Hispano-Português de Psicologia. Lisboa: Universidade de Lisboa, 22-25 de Setembro.
- Pozo, J. I. (1995). Estratégias de aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II* (pp. 199-221). Madrid: Alianza Editorial.
- Ramsdem, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Schatteman, A., Carette, E., Couder, J., & Eisendrath, H. (1997). Understanding the effects of a process-oriented instruction in the first year of university by investigating learning style characteristics. *Educational Psychology, 17*, 111-125.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Cabral, A. P., Souza, D. N., Huet e Silva, I., Oliveira, J. B., Castelo-Branco, M. C., & Latino, M. L. G. (2003). Higher education study and intervention lab (H.E.S.I.L./L.E.I.E.S.). In *International Conference Teaching and Learning in Higher Education: New trends and innovation*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 13-17 de Abril.

RESUMO

Apresentamos uma intervenção curricular, na Universidade de Aveiro, no âmbito de uma disciplina de opção livre, denominada Estratégias de Promoção do Sucesso Académico no Ensino Superior (E.P.S.A.E.S.). Discutimos os princípios orientadores, concepção, estruturação, execução e avaliação desta disciplina que entrou em funcionamento no ano lectivo de 2004/05. Os seus conteúdos foram organizados em módulos decorrentes de investigações realizadas em projectos de doutoramento. A interacção entre alunos e equipa docente e de investigação foi feita mediante sessões presenciais e através de uma plataforma de *e-learning* (*Blackboard*). Realçamos a pertinência da escolha dos conceitos que estiveram na base da nomenclatura da disciplina e apresentamos a estruturação e implementação da sua primeira edição. Descrevemos os seus cinco módulos nucleares: (1) “Ritmo de sono e vigília em estudantes universitários e sucesso académico”; (2) “Literacias e sucesso académico”; (3) “Técnicas de discurso e apresentação de trabalhos”; (4) “Experiências de aprendizagem e auto-regulação académica”; (5) “Promoção da saúde e bem-estar no Ensino Superior”. Apresentamos os objectivos de E.P.S.A.E.S. e a forma como estes poderão contribuir para fornecer aos alunos estratégias para o sucesso académico e futura vida profissional. Por último, apresentamos e discutimos os resultados obtidos nesta sua primeira edição.

Palavras-chave: Estratégias, sucesso académico, Ensino Superior, investigação, intervenção curricular.

ABSTRACT

It is presented a curricular intervention at the University of Aveiro, in the scope of one optional course named *Estratégias de Promoção do Sucesso Académico no Ensino Superior (E.P.S.A.E.S.)* [Strategies for Promoting Academic Success in Higher Education (S.P.A.S.H.E.)]. Guiding principles of the course, its conception, structure, execution, and evaluation are discussed. The course started in 2004/05 and its contents were based on previous PhD's topics, organized in a modular way. The lecturer/student interaction was developed through blended learning. Traditional classes were complemented with an e-learning platform (*Blackboard*). The concepts that support the course's name are discussed, followed by some considerations regarding the course structure and its first implementation. Furthermore, we describe the five nuclear modules delivered in the course, namely: (1) “University students' sleep-wake patterns and academic success”; (2) “Literacy and academic success”; (3) “Speech techniques and oral presentations”; (4) “Learning experiences and academic self-regulation”; and (5) “Health and well-being promotion in higher education”. It is also presented the course objectives and some thoughts regarding the effectiveness of such objectives in the students' academic success and their future professional life. Finally, the results of the 1st course edition will be presented and discussed.

Key words: Strategies, academic success, higher education, research, curricular intervention.