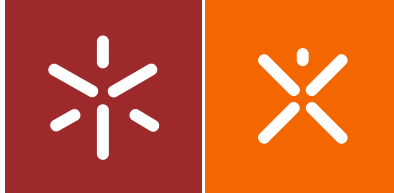


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jeane Miranda de Sousa

CURRÍCULO E AUTONOMIA NA ESCOLA:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jeane Miranda de Sousa

**CURRÍCULO E AUTONOMIA NA ESCOLA:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação
Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação do
Prof. Doutor José Carlos B. C. Morgado

DECLARAÇÃO

Nome: Jeane Miranda de Sousa

Endereço eletrônico: jeanemiranda2@gmail.com

Telefone:

CURRÍCULO E AUTONOMIA NA ESCOLA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PACIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 29 de outubro de 2018

Assinatura: jeane miranda de souza



Universidade do Minho
Instituto de Educação

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/relatório de estágio.
Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 29 de outubro de 2018

Nome completo: Jeane Miranda de Sousa

Assinatura: Jeane Miranda de Sousa

AGRADECIMENTOS

A realização desta investigação somente foi possível a partir do contributo de diversas pessoas que foram essenciais em todo este processo.

Esta pesquisa não teria sido possível sem o profissionalismo, a competência e a dedicação do professor e orientador Doutor José Carlos Morgado. A ele, o meu reconhecimento e gratidão pelo apoio constante em todo este percurso.

Gostaria de agradecer a Direção da Escola, a Dra. Ana Maria Silva no qual esta investigação se concretizou, e sobretudo, a Coordenadora do Projeto Mais Autonomia a Dra. Carla Menezes pela constante disponibilidade e incentivo.

Dedico este trabalho aos familiares que ao longo da minha vida foram pessoas que me incentivaram e acreditaram na minha vontade e capacidade em aprender.

Ao meu pai Severino Ramos, a minha mãe Francisca Carmelita e meu irmão Márcio Miranda pelos ensinamentos ao longo da vida.

Ao meu esposo Arlindo Ricarte pela presença constante, pelo apoio e pelas orientações que me trouxeram até a este momento.

Aos meus filhos Anna Beatriz, João Gabriel e Gabriela, por deixarem a minha vida mais feliz.

Ao meu neto Vinícius, pela minha ausência nos seus primeiros anos de vida.

CURRÍCULO E AUTONOMIA NA ESCOLA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Jeane Miranda de Sousa
Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa
Universidade do Minho
2018

RESUMO

Ao pensar em teoria curricular temos que, desde logo, saber o que significa currículo e qual a sua importância para a Educação e para a Escola. Ao longo das últimas décadas, o currículo e a escola têm passado por uma série de mudanças, necessárias para se organizarem de modo a propiciar uma Educação adequada para o Século XXI, o que implica ambos se modifiquem de modo a formar indivíduos aptos a tomar decisões e a criar estratégias para saberem lidar com os desafios de uma atualidade complexa. Neste sentido, a escola deve assumir o compromisso de criar condições para que os estudantes possam desenvolver todo o seu potencial e aprendam a gerir o seu processo de aprendizagem de forma autónoma, responsável e eficaz.

O presente trabalho tem por finalidade averiguar como é que os estudantes da Escola da Boa Esperança, que participaram no *Projeto Mais Autonomia*, compreendem o que significa desenvolvimento pessoal e social, autonomia e sucesso escolar. Para o efeito, realizámos um estudo exploratório, de natureza descritiva e qualitativa, uma vez que para além do conhecimento das ações dos sujeitos, temos interesse em compreender os significados que atribuem a essas ações. A população em estudo envolve os alunos de quatro turmas do 10º Ano dos cursos Científico-Humanísticos e uma turma do 1º Ano dos Cursos Profissionais, totalizando 132 estudantes. Trabalhámos com uma amostra representativa da população, constituída por 77 estudantes. Como técnicas de recolha de dados recorreremos à observação não participante e ao inquérito por questionário. Para tratamento e análise dos dados realizámos uma análise de conteúdo e uma análise estatística de cariz descritivo.

Relativamente ao entendimento dos estudantes sobre o que significa sucesso escolar é que este é sinónimo de boas notas. Quanto ao significado que atribuem ao conceito de autonomia, afirmam que possuem autonomia, mas não são capazes de identificar mecanismos ou procedimentos que a promovam em contexto escolar. Sobre o que é mais importante para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, a maioria deles entendem que as dimensões intelectual, social e emocional, devem ser desenvolvidas de forma concomitante e integrada e não apenas de forma isolada.

Palavras-chave: Currículo; Desenvolvimento Pessoal; Autonomia; Sucesso Escolar

CURRÍCULO E AUTONOMIA NA ESCOLA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Jeane Miranda de Sousa
Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa
Universidade do Minho
2018

ABSTRACT

When thinking about Curricular Theory, it is important to understand what education curriculum means, as well as its relevance for the education process and for the school. Over the past many decades, education curricula and schools have undergone a series of changes, a process imperative to providing adequate education in the XXI Century. These imply changes in order to form individuals who are able to make decisions and to create strategies for dealing with the challenges of a complex reality. In this sense, the school should be committed to developing conditions that allow students to fulfill their potential and learn to manage their learning process autonomously, responsibly and effectively.

The purpose of this study is to investigate how students of the *Boa Esperança School*, who have participated in the *Mais Autonomia Project*, understand the concepts of personal and social development, autonomy, and educational success. For this purpose, an exploratory study both descriptive and qualitative in nature was carried out, as beyond the knowledge of the subjects' actions, there is an interest in understanding the meanings they attribute to these actions. The study population involves the students from four classes of the 10th Year of Scientific-Humanistic courses and one class from the 1st Year of Professional courses, totaling 132 students. The study sample is comprised of 77 students and data was collected using non-participant observation and survey methods. Data treatment and analysis were conducted using content analysis and descriptive statistical analysis.

Regarding the understanding of educational success, students directly associated it with good grades. In regards to the autonomy concept, they affirm to having autonomy but are not able to identify mechanisms or procedures that promote it in an educational context. About the most relevant aspects concerning the students' personal development, most of them understand that the intellectual, social, and emotional dimensions must be developed not separately, but concomitantly and integrated.

Key words: Education Curriculum; Personal Development; Autonomy; Educational Success

ÍNDICE

Lista de Figuras	ix
Lista de Gráficos	ix
Lista de Quadros	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - A ESCOLA: FUNÇÃO SOCIAL, CURRÍCULO E AUTONOMIA	5
1.1. A Função Social da Escola	5
1.2. O que significa Desenvolvimento Curricular?	9
1.3. A Importância do Currículo e da Teoria Curricular	10
1.4. Autonomia na/ou para escola?	16
CAPÍTULO II	23
CAPÍTULO II - ESTUDANTE: DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL, AUTONOMIA E SUCESSO EDUCATIVO	23
2.1. Desenvolvimento de competências pessoais e sociais	23
2.2. A autonomia em contexto escolar	32
2.3. Sucesso escolar versus Sucesso educativo	40
CAPÍTULO III - PROJETO, AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA	49
3.1. Do Conceito de Projeto	49
3.2. A autorregulação da aprendizagem para promoção da autonomia	53
3.3. Projeto Mais Autonomia – a Implementação numa Escola Secundária	56
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	61
4.1. Justificação da investigação	61
4.2. Problemática e Objetivos da Investigação	62
4.3. Caracterização da Escola	64
4.4. Natureza do estudo	65
4.5. População-Alvo e Amostra	68
4.6. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	69
4.7. Procedimento de Elaboração e Envio do Questionário	71
4.8. Técnicas de tratamento de dados	74
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
5.1 Inquérito por Questionário	77

5.2 Apresentação e análise dos resultados	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	100
ANEXOS	101
Anexo 1 – Projeto Mais Autonomia da Escola Boa Esperança	101
Anexo 2 – Questionário.....	102

Lista de Figuras

Figura 1 – As quatro dimensões e suas interações.....	28
Figura 2 – Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	29

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Percepção dos inquiridos sobre sucesso escolar.....	78
Gráfico 2 - Percepção dos inquiridos sobre o que é mais importante para o seu desenvolvimento pessoal.	79
Gráfico 3- Percepção dos inquiridos sobre o significado de autonomia.	80
Gráfico 4– Opinião dos estudantes sobre a autonomia que têm na escola e de que forma a utilizam.	81
Gráfico 5 - Opiniões dos estudantes acerca dos mecanismos na escola que estimulam a sua autonomia.	82
Gráfico 6 – Percepções dos estudantes acerca da implementação de procedimentos que estimulam a sua autonomia.	84
Gráfico 7– Identificação das escolhas que os estudantes consideram relevantes para sua autonomia.	85
Gráfico 8 - Percepções dos estudantes sobre a necessidade de conhecerem o seu estilo de aprendizagem.....	87
Gráfico 9 - Percepções dos estudantes sobre a contribuição do seu estilo de aprendizagem na construção do conhecimento.	88
Gráfico 10 - Planificação da rotina de estudo pelo estudante.	89

Lista de Quadros

Quadro 1 – Mudanças na Escola e no Currículo	13
Quadro 2 – Riscos e Contrapontos da Autonomia.....	20
Quadro 3 – Pedagogia para dependência versus para a autonomia	33
Quadro 4 – Autores e Modelos de Sistemas de Autorregulação.....	55

INTRODUÇÃO

O Século XXI tem exigido que os indivíduos desenvolvam diversas competências para se tornarem aptos a tomar decisões e criar estratégias para saber lidar com problemas e desafios que, muitas vezes, exigem respostas complexas. Nesse sentido, os organismos internacionais vocacionados para a educação têm apontado a necessidade de rever a forma atual de ensinar e aprender, ou seja, a necessidade de transformar os processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem nas escolas e na sociedade contemporânea.

Em 1990, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) apresentou uma nova proposta de educação, preconizando uma educação voltada para o século XXI. Tal proposta fundamentava-se no Paradigma do Desenvolvimento Humano, um modelo que coloca as pessoas no centro dos processos de desenvolvimento. A educação está totalmente inserida nesta proposta, uma vez que está incumbida de preparar os estudantes para fazerem escolhas conscientes e transformarem os seus potenciais em competências que os auxiliem no seu desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, na sua plena integração social.

A Resolução nº 41/128 da Assembleia Geral das Nações Unidas (1986) afirma, no artigo 2º, que a pessoa humana deve ser “o sujeito central do desenvolvimento e deveria ser participante ativo e beneficiário do direito ao desenvolvimento.” E isso tem a ver com o compromisso que a escola deve ter em relação ao desenvolvimento dos seus estudantes, uma vez que deve promover as condições necessárias para que os estudantes possam desenvolver todo o seu potencial e aprendam a gerir o seu processo de aprendizagem de forma consciente, responsável e eficaz.

Todavia, todo este processo de mudança exige que a escola também mude ou, pelo menos, se prepare para se tornar um veículo que proporcione aos estudantes que a frequentam uma formação relevante e significativa, tornando-os capazes de estabelecer objetivos para o seu próprio desenvolvimento, bem como para a sua inserção na comunidade e no país onde vivem.

Na obra intitulada *Educação em Quatro Dimensões: as competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*, Schleicher¹ (2015, pp. 11-13) apresenta algumas considerações que considera importantes, no que toca à adequação das escolas ao contexto de formação dos estudantes. Salienta que, para os capacitar para viverem numa sociedade que está envolta em mudanças económicas e sociais “nunca antes vistas”, as escolas devem preparar os estudantes para “empregos que ainda não

¹ Diretor de Educação e Habilidades, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)

foram criados”, para utilizarem “tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que nós nem sabemos se surgirão” (*ibidem*). Desse modo, o momento atual requer uma Educação focada no desenvolvimento do pensamento crítico, na utilização de tecnologias e com um sentido de criatividade para resolução de problemas que ainda nem sequer existem.

Em consonância com estas ideias, a Direção-Geral da Educação (DGE, 2017) propôs o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que está estruturado em princípios de cunho humanista, numa visão integrada do estudante e em valores pautados pela responsabilidade, integridade e uma cidadania participativa e consciente. Ao nível do *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia*, a DGE (2017) especifica as competências que os alunos devem ter adquirido no final da escolaridade obrigatória e que lhes permitirão desenvolver a confiança em si próprios, a motivação para aprender, as capacidades de iniciativa, além de serem também capazes de “estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos com sentido de responsabilidade e autonomia”.

Neste contexto, o desenvolvimento da autonomia pelo aluno é visto como um processo essencial, uma vez que se trata de uma competência que pode proporcionar-lhe capacidade para gerir o seu processo de aprendizagem, em função dos objetivos que pretende atingir. De acordo com Morgado (2011), o estudante abandona a condição de mero recetor de informação e assume-se como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e da construção do seu próprio conhecimento. Quando isso acontece, o estudante consegue gerir as suas capacidades pessoais, essenciais na construção da sua autonomia, e decidir o seu próprio destino, o que, por norma, faz de forma fundamentada, consciente, refletida e responsável.

Por seu turno, Almeida (2002, p. 156) afirma que “ensinar a aprender e a pensar” é um processo que exige que os estudantes sejam preparados para que possam realizar esta função, pois não basta apenas estimular a “iniciativa e [o] envolvimento na aprendizagem”, é necessário que a escola os prepare para se tornarem “alunos motivados e habilitados para um trabalho mais ativo na sua aprendizagem”. Por isso, Almeida (*ibidem*) salienta que “quando a escola não é capaz de estimular essas duas componentes básicas da aprendizagem (motivação e cognição), dizemos que ela exige do aluno aquilo que não lhe dá”.

Corroborando a posição que acabámos de referir, a *Escola Secundária Boa Esperança* apresentou aos estudantes o *Projeto Mais Autonomia*, organizado como um instrumento de prática pedagógica voltada para o esclarecimento e o desenvolvimento da autonomia pelos estudantes. Este projeto tem

como objetivo proporcionar a compreensão do que é ter autonomia e, a partir desta compreensão, aprender a gerir melhor o processo de aprendizagem para alcançar os objetivos propostos.

O nosso interesse em acompanhar o *Projeto Mais Autonomia*, na Escola da Boa Esperança, resultou do intuito de conhecer as percepções dos estudantes que estão inseridos neste projeto acerca das questões que se colocam a seguir:

- Os estudantes sabem o que significa autonomia?
- O que entendem por sucesso escolar?
- A escola cria condições e/ou ferramentas para desenvolver a sua autonomia?
- Os alunos consideram o conhecimento sobre o seu estilo de aprendizagem pessoal como um fator que pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal a fim de alcançar sucesso escolar?

Foram estas as questões a que, de forma explícita, este trabalho procurou dar resposta, no contexto singular da escola onde se realizou o estudo. Para responder a essas questões, desenvolvemos um estudo exploratório na Escola da Boa Esperança, onde foi implementado, desenvolvido e avaliado o *Projeto Mais Autonomia*.

O presente trabalho estrutura-se em cinco capítulos que, em conjunto, abrangem tanto a sua fundamentação teórica como a sua dimensão empírica.

No primeiro capítulo fazemos algumas reflexões sobre a Escola, nomeadamente no que diz respeito à sua função social na sociedade, e sobre a pressão e as mudanças que ocorreram na escola e no currículo para que ambos se adequassem às imposições políticas e económicas que têm ocorrido, principalmente, ao longo das últimas três décadas. Nesse sentido, refletimos sobre o(s) significado(s) de autonomia da escola e sobre o papel que esta vem sendo convidada a desempenhar atualmente, o que implica que se transforme numa instituição que, para além de desenvolver o conhecimento previsto no currículo, possa igualmente estimular os seus educandos a tornarem-se sujeitos críticos e responsáveis para consigo mesmo e para a sociedade em que estão inseridos. Neste capítulo abordamos, ainda, a importância do desenvolvimento curricular e, sobretudo, a relevância que o currículo tem para a Educação.

No segundo capítulo, abordamos três temas igualmente importantes para que o estudante possa tornar-se um sujeito proativo, responsável e crítico. O primeiro tema é a necessidade de os estudantes desenvolverem competências pessoais e sociais. O segundo, o desenvolvimento da autonomia como forma de fomentar nos estudantes uma atitude mais independente e, conseqüentemente, para que possam tornar-se protagonistas e coautores do seu processo de aprendizagem. O terceiro tema refere-

se às definições e conceitos de sucesso escolar e do que isso significa, tanto para os agentes externos, como, por exemplo, o Governo Constitucional, como para a Educação, os agentes escolares e os estudantes.

No terceiro capítulo, apresentamos vários conceitos de projeto. Fazemos também referência à importância da autorregulação do estudante no desenvolvimento da sua autonomia. Por fim, apresentamos uma prática pedagógica voltada para o esclarecimento e orientação dos estudantes, incidindo no que diz respeito à sua autonomia e ao conhecimento do seu estilo de aprendizagem pessoal.

No quarto capítulo, damos a conhecer a metodologia utilizada na investigação, além de apresentarmos a problemática e os objetivos da investigação, bem como as técnicas e os instrumentos utilizados tanto para a recolha como para o tratamento e a análise dos dados.

No quinto capítulo, apresentamos os resultados, bem como a análise das respostas dos estudantes que participaram no *Projeto Mais Autonomia*. Optámos por apresentar os resultados em forma de gráfico, o que facilita a sua partilha e a compreensão dos resultados.

Finalmente, a última secção da dissertação diz respeito às considerações finais, onde apontamos as principais constatações a que chegámos, os constrangimentos com que nos deparámos ao longo do processo e futuras pistas para continuação da investigação.

CAPÍTULO I

A ESCOLA: FUNÇÃO SOCIAL, CURRÍCULO E AUTONOMIA

1.1.A Função Social da Escola

O Século XXI tem exigido que os indivíduos desenvolvam diversas competências para se tornarem aptos a tomar decisões e criar estratégias para saber lidar com problemas e desafios que, muitas vezes, exigem respostas igualmente complexas. Perante esta perspectiva, o indivíduo precisa de saber articular e interrelacionar conhecimentos, autorregular os seus processos de aprendizagem, procurando atingir de forma plena o seu sucesso pessoal e profissional. Neste sentido, os organismos internacionais vocacionados para a educação têm apontado a necessidade de rever a forma atual de ensinar e aprender, ou seja, a necessidade de revisitar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas e na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, é necessário caracterizar a sociedade contemporânea e os indivíduos que dela fazem parte. Essa necessidade surge por causa da realidade complexa e contraditória em que vivemos atualmente e que, em consequência disso, tem exigido que as escolas forneçam novas respostas educacionais para uma efetiva integração do indivíduo na sociedade que ele faz parte. Perante estas novas questões, em 1990, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) apresenta uma nova proposta de educação, preconizando uma educação voltada para o século XXI. Tal proposta fundamenta-se no Paradigma do Desenvolvimento Humano, um modelo que coloca as pessoas no centro dos processos de desenvolvimento. A educação está totalmente inserida nesta proposta, uma vez que está incumbida de preparar os estudantes para fazerem escolhas conscientes e transformarem os seus potenciais em competências que os auxiliem no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Todo este processo requer que a escola seja um veículo que proporcione, aos seus estudantes, uma formação relevante e significativa, para que sejam capazes de estabelecer objetivos para o seu próprio desenvolvimento, bem como para a sua inserção na comunidade e no país onde vivem.

É nesta ordem de ideias que o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, organizado por Jacques Delors (1996) para apresentar à UNESCO, estabelece quatro pilares da educação, essenciais para a formação de um ser humano na atualidade:

- (i) *Aprender a conhecer* – para estimular o desenvolvimento de ferramentas de compreensão que permitam ao indivíduo aprender a aprender, beneficiando, assim, das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida;

- (ii) *Aprender a fazer* – entendido como um processo de desenvolvimento de capacidades e competências que permitam ao indivíduo intervir e agir sobre o meio envolvente;
- (iii) *Aprender a viver juntos* – reconhecendo a importância de saber interagir e cooperar com os demais; e
- (iv) *Aprender a ser* – isto é, conseguir convocar os três pilares anteriores para o desenvolvimento integral de cada indivíduo, num processo a que não é alheio o desenvolvimento de valores e atitudes, agora no sentido da pessoa como um ser singular.

Em suma, estes pilares estão diretamente ligados à necessidade de cada indivíduo adquirir capacidades e competências que lhe permitam lidar com os inúmeros desafios com que irá deparar-se ao longo da sua vida, saber gerir as suas próprias convicções, emoções, conseguir resolver conflitos, e, sobretudo, tornar-se um sujeito consciente e independente.

A UNESCO (2016, p. 8), na obra intitulada *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial*, afirma que é necessário repensar a educação e a aprendizagem no contexto de uma sociedade complexa e contraditória. Tal imperativo resulta da necessidade de a educação preparar os indivíduos para as tensões geradas pelas constantes mudanças que perpassam o tecido social, tornando-os capazes de se adaptarem e de aprenderem a lidar com elas. Neste quadro, surge a necessidade de ir mais além da estreita visão utilitarista e economicista, procurando integrar as múltiplas dimensões da existência humana. Todavia, para que isso aconteça, a UNESCO (*idem*, pp. 9-10) propõe que a escola: “propicie uma abordagem aberta e flexível à aprendizagem; ofereça a todos a oportunidade de concretizar o seu potencial para construir um futuro sustentável e uma vida digna; fomente a reflexão e mudança das práticas pedagógicas por parte dos professores e estimule a preocupação com o conhecimento” – aqui entendido como conjunto de informações, habilidades, procedimentos, capacidades, valores e atitudes adquiridos por meio da aprendizagem –, uma vez que é essencial para qualquer discussão sobre o propósito da educação.

Para Alonso (1996, p. 7), a educação é um “processo de construção humana” que precisa de ser “específica, sistemática e intencional”. É neste sentido que a escola surge como instituição social e educativa, desempenhando a função de ser cultural, facilitando a aprendizagem da cultura e do conhecimento, tratando-os como um bem da humanidade; de ser personalizadora, pois deve desenvolver as “capacidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras” dos estudantes, e de ser socializador, pois possibilita a integração na sociedade dos seus educandos de forma “crítica e participativa” (*ibidem*).

Perante as incertezas e a complexidade da sociedade atual, o papel da escola como instituição social tem sido revisitado pelos especialistas em educação. Vista como uma instituição que deveria ter o

propósito de atender às necessidades e às exigências da sociedade em que está inserida, a escola tem sido alvo de debates e de críticas face aos papéis que lhe têm sido atribuídos. A este respeito, Canário (2006, p. 16), na obra intitulada *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*, assinala que:

(...) a escola que temos hoje não corresponde à mesma instituição que marcou a primeira metade do século XX. Durante este século fomos conhecendo três escolas. A instituição escolar passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se, atualmente, em um contexto de incertezas.

Perante este contexto de incerteza, Morgado (2010, p. 16) considera que o debate sobre a “crise da escola” continua na “ordem do dia, dada a importância que a educação continua a merecer no imaginário social”, bem como a dificuldade de compreender as mudanças que ocorrem na sociedade e de responder aos desafios que lhe são colocados atualmente.

É nesta ordem de ideias que Azevedo *et al.* (1999, p. 7) afirmam que a sociedade exige que a escola seja:

- (i) uma organização eficiente e eficaz;
- (ii) que a escola preste contas à comunidade que serve; e
- (iii) que a escola seja uma instituição social responsável.

Além destes anseios, resultantes do que atualmente a sociedade exige à educação, a escola encontra-se inserida numa época onde a informação está disponível de múltiplas formas e é necessária em várias circunstâncias da atividade humana, esperando-se, por isso, que seja capaz de educar os estudantes para saberem exercer a sua cidadania, para saberem gerir os seus processos de aprendizagem.

Por seu turno, Libânio (2004, p. 43) afirma que “as instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial”. De acordo com este autor (*idem*), as mudanças no sistema capitalista afetam o sistema educacional, pois os interesses do mercado exigem que a escola se estruture e organize, principalmente, para atender às suas necessidades, o que se contrapõe ao que Durkheim (2013, p. 116) afirma relativamente à função social da escola, que é integrar o indivíduo a sociedade e não somente prepará-los para responder às necessidades do mercado de trabalho; por isso, considera que se “os fins da educação são sociais, os meios pelos quais estes fins podem ser alcançados devem necessariamente ter o mesmo caráter” (*ibidem*).

Neste sentido, Mendonça (2011, p. 347) também questiona a função social da escola na sociedade capitalista, ao considerar que se, historicamente, tem tido a função de ser um veículo de transmissão do conhecimento, ultimamente tem tido dificuldade em cumprir o desiderato social que lhe

tem sido colocado – ser um “espaço de produção e socialização do conhecimento”. Em consequência disso, a referida autora (*ibidem*) pergunta se a “escola teria esgotado sua função social”, uma vez que os seus principais agentes sociais, no caso os professores e os estudantes, não estão a conseguir cumprir os seus papéis, que no caso do professor é ensinar e do aluno aprender.

Perante esta questão, Lima (2007, p. 17) considera que os seres humanos vão à escola por vários objetivos, entre eles, o de “garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade”. Esta afirmação é condizente com a proposta da UNESCO (2016, pp. 83-85), em que se estimula a *Sociedade, o Estado e o Mercado* a ver a aprendizagem e a educação como um bem comum da Humanidade. Na mesma linha de pensamento, Lima (*idem*, p. 18) afirma que “o desenvolvimento cultural é função do momento histórico pelo qual passa a humanidade e do quanto cada país participa do acervo de cultura, tecnologia, ciências e bens disponíveis”. E, vai mais além, quando considera que uma sociedade que pretenda ter um “currículo democrático” deve elaborá-lo a de conteúdos que não estão disponíveis para todos, pois só assim dará acesso a conhecimentos e aprendizagens que serão valiosos para a construção de um ser humano que será capaz de agir local e mundialmente.

Alinhado por esta perspetiva, Young (2014, p. 1109) salienta que a principal função da escola, das disciplinas e do professor, é fazer com que o aluno vá mais além do conhecimento que traz consigo nas suas experiências quotidianas, isto é, que adquira o que designou por “conhecimento poderoso” e que diz respeito ao conhecimento que foi produzido ao longo do tempo pelos especialistas nas universidades e nas disciplinas escolares.

Por seu turno, Pacheco (2017a) considera que o currículo, ou seja, o conhecimento que nele está inserido, precisa de ter uma “finalidade própria” e que, segundo Young (2011, p. 614), é “o desenvolvimento intelectual dos estudantes”, chamando à atenção para o fato de os conteúdos do currículo serem “importantes não como factos a serem memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem eles, os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão a sua compreensão e não progredirão no seu aprendizado”.

Entretanto, para falarmos na importância que o currículo tem para a educação, começaremos por abordar o conceito de desenvolvimento curricular pois, segundo alguns autores, trata-se de um conceito que muitas vezes é confundido apenas com a operacionalização do currículo em meio escolar.

1.2. O que significa Desenvolvimento Curricular?

Autores como Pacheco (2001), Roldão (2000), Varela (2013) e Alonso (1996) chamam à atenção para a forma equivocada como muitas vezes se relaciona o conceito de currículo com o de desenvolvimento curricular. Em resposta a esta questão, é necessário esclarecer o que significa desenvolvimento curricular e qual a sua importância no cenário da educação.

De acordo com Pacheco (2001, p. 25), o termo desenvolvimento curricular é empregado para expressar uma “prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado”, no qual integra quatro fases (ou componentes) principais: (i) a justificação teórica, (ii) a elaboração e o planeamento, (iii) a operacionalização e (iv) a avaliação. Considera, ainda, o autor (*idem*), que o conceito de desenvolvimento curricular possibilita várias abordagens, quer em termos de conhecimento educativo, quer da discussão das habilidades e competências que estão inseridas num contexto de interação sociocultural, institucional e didático, possuindo, cada um deles, os seus conhecimentos específicos.

Ainda relativamente ao desenvolvimento curricular, Pacheco (*idem*, p. 26) assinala que o mesmo é integrado por três dimensões principais:

- (i) as teorias curriculares, que envolvem a técnica, a prática e a crítica;
- (ii) o fundamento ou a base do planeamento curricular, que envolve a análise da sociedade, do aluno, da cultura e da ideologia; e
- (iii) os contextos de decisão curricular, onde estão inseridos o contexto político/administrativo, de gestão e de realização.

Importa, ainda, referir que Pacheco (2005, p. 49) considera o desenvolvimento curricular um sistema complexo e dinâmico, que precisa de ser constantemente reconstruído para poder criar uma ponte entre a teoria e a prática, sendo essencial perceber a realidade das pessoas, das instituições e os contextos administrativos e políticos para poder ser um elo entre a intenção e a realidade, ou seja, entre o projeto social e o pedagógico.

De acordo com Roldão (2000, p. 18), o conceito de desenvolvimento curricular é geralmente associado a um processo de “execução do currículo”. Em vez de o associar às atividades de “construção e decisão” do currículo, por norma é apenas entendido como um processo que envolve a planificação e organização do trabalho em meio escolar. Salienta, ainda, que o desenvolvimento curricular deveria ser visto como um processo em que se pensa e concebe o currículo e isso implica pô-lo em prática, através

de um processo de construção integrado e contínuo que, por conseguinte, se vai reconfigurando e (re)conceituando perante as mudanças que se operam no contexto em que está inserido.

A propósito desta questão, Varela (2013, p. 18) corrobora a posição de Roldão (2000), quando afirma que o conceito de desenvolvimento curricular não deve ser restringido ao planeamento ou construção do currículo, onde muitas vezes é reduzido a um “mero plano de instrução” ou a uma “ação pedagógica”. Apesar de este entendimento ser recorrente, Varela (*idem*, p. 16) considera que este conceito deve ser visto de uma forma mais ampla, isto é, “como um projeto que vai para além do plano de intenções da sua realização”.

Nesta ordem de ideias, Alonso (1996, p. 18) também considera que o desenvolvimento curricular deve ser entendido como “um conjunto de processos de *decisão e mediação*” através do qual se consegue uma “aproximação do currículo a cada realidade”. Todavia, para que isso ocorra, a autora (*ibidem*) considera que se devem respeitar os princípios e os critérios gerais, “adequando-os e recriando-os” na realidade de que faz parte.

Por sua vez, Sá-Chaves (2003, p. 151) afirma que o conceito de desenvolvimento curricular, bem como o de currículo, está inserido no que designou como “*zona crítica*”, onde existe um “alto índice de ambiguidade e de incerteza” acerca do que estes dois conceitos representam. Segundo Sá-Chaves (*ibidem*), o currículo ainda é apresentado com uma imagem de “programa” ou “plano de estudo” e o conceito de desenvolvimento curricular, dada a sua “proximidade conceptual” com o do currículo, está igualmente sujeito a este tipo de problema. Consequentemente, existe uma enorme multiplicidade conceitual que é atribuída aos mesmos. A autora (*ibidem*) esclarece que tal conceção está longe de ser classificada como “ingénua”, pois, na verdade, trata-se de uma maneira de desvalorizar o papel do professor e de conferir às práticas curriculares uma função meramente “aplicativa, acrítica, reprodutora, linear e simplista”.

1.3.A Importância do Currículo e da Teoria Curricular

Ao pensar em teoria curricular temos que, desde logo, saber o que significa currículo e qual a sua importância para a Educação. Por isso, começaremos por abordar, ainda que de forma resumida, as definições de alguns autores de teoria curricular para, de seguida, falarmos sobre o que significa o currículo e a sua importância para a Educação.

A este respeito, Silva (1999, p. 11) refere que na “noção de teoria” está, geralmente, implícita a hipótese de que esta “descobre” o “real” e que faz uma correspondência entre a teoria e a realidade. Nesse sentido, a teoria é uma representação, ou reflexo, de uma realidade que “cronologicamente,

ontologicamente” precede um determinado objeto. Então, para falar em teoria curricular é necessário, primeiro, falar sobre o que é o currículo, pois este é justamente o objeto que a precede e, por isso, a sua existência baseia-se em “descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo”.

Por seu turno, Morgado (2000, pp. 33-34) lembra que quando se utiliza a expressão teoria curricular não se pretende fazer com isso uma compreensão “única da realidade”, mas “uma interpretação particular e específica” de um conjunto muito determinado que tem relação “com a realidade prática do campo”, uma vez que a “educação, de forma geral, e o currículo, em particular, são de natureza prática”. Por sua vez, Pacheco (2009, 2013a) afirma que a teoria curricular tem sofrido várias mudanças ao longo do tempo, em torno da sua abordagem, o que tem produzido no seu corpo teórico “constantes (re)significações”, pelo que, em vez de referir a existência de uma teoria curricular, é “mais adequado” usar o “termo teorias” para estudar a realidade curricular.

Na obra intitulada *O que é a Teoria do Currículo?* Pinar (2007, p. 17) responde inicialmente a esta questão, sinalizando que esta teoria abarca “um estudo interdisciplinar da experiência educativa”. Todavia, salienta que nem sempre o que refere como “estudo interdisciplinar da experiência educativa é teoria do currículo”. A partir deste esclarecimento inicial, aprofunda a sua explanação sobre o que significa a teoria do currículo, referindo que este campo de estudo é “distinto” e que tem uma “uma história única, um presente complexo, um futuro incerto” (*ibidem*).

A propósito da teoria do currículo, Pinar (2007, pp. 42-43) menciona algumas definições sobre o que entende a esse respeito, sendo de destacar as seguintes:

- (i) a teoria do currículo é, então, aquele campo interdisciplinar comprometido com o estudo da experiência educacional;
- (ii) a teoria do currículo é, então, um campo complexo de investigação académica, dentro do campo abrangente da educação, que se esforça por compreender o currículo através das disciplinas escolares e das disciplinas académicas.

Apesar de apresentar um cenário que, muitas vezes, é descrito em tons de complexidade, envolto em incertezas, Pinar (*ibidem*) assinala que a teoria do currículo é a crítica da “reforma” educacional contemporânea.

Relativamente ao conceito de currículo e sua importância para a educação e para a escola, apresentamos algumas definições e entendimentos sobre o tema. Assim, de acordo com Moreira (2009, p. 6), a “literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, vários significados para a palavra currículo. Dominam, entre eles, os que associam currículo a conteúdos e os que veem o currículo como experiências de aprendizagem”. Ainda de acordo com Moreira (*ibidem*), existem autores que descrevem o currículo como um plano que define o que fazer nas escolas ou como um conjunto de objetivos

educacionais a serem alcançados. Todavia, apesar das diversas visões e ênfases dadas ao conceito de currículo, o autor referido considera que todas elas refletem as influências teóricas e ideológicas que fazem parte de um determinado contexto histórico. Nessa mesma ordem de ideias, Morgado (2000, p. 21) refere que não existe consenso acerca do conceito de currículo e que, devido à grande quantidade de definições que existe, não tem sido possível “estabelecer uma plataforma consensual relativamente à definição de currículo”.

De acordo com Pacheco (2017b), o currículo é um “projeto de formação com propósitos que se situam num espaço organizacional (formal, não formal e informal) e acontece num determinado tempo, sincrónica e diacronicamente perspectivado”. Segundo Varela (2013, p. 19) o currículo, “enquanto teoria, política e práxis, ou seja, enquanto conceção e realização de um projeto de formação mediante um processo participado de apropriação e utilização do conhecimento, tem um sentido abrangente”; além disso, ancora-se em dois pilares: a pedagogia, que é a arte de educar; e a didática, que são os métodos e as técnicas de ensino-aprendizagem. Todavia, para o autor (*idem*) desenvolver um currículo não é algo simples, pois a sua construção e implementação passam por instâncias políticas, económicas, ideológicas e administrativas de um país, e seus governantes.

Por seu turno Roldão (2000, pp. 7-8) aborda o conceito de currículo a partir de três eixos orientadores, sendo eles:

- (i) *o que é e o que se entende por currículo*, definido como “uma construção social”, onde salienta que o essencial do currículo escolar e da existência da escola é a necessidade de responder a uma necessidade socialmente reconhecida;
- (ii) *quem é que faz o currículo*, aqui explicitado pela autora como e pelo qual o professor se relaciona com o currículo, que, em vez de ser um “professor/ executor” deveria torna-se um “professor/construtor”; e
- (iii) *o currículo é para quem?* Em resposta a esta questão, a autora menciona que ele deve ser elaborado e estruturado em função do “sujeito principal” da atividade de ensinar, no caso, o estudante.

Em suma, Roldão (*ibidem*) considera que a escola e o currículo devem ter como principal objetivo proporcionar conhecimentos e aprendizagens contextualizadas e significativas que se julguem necessárias para os estudantes se integrarem na sociedade e trabalharem pelo seu bem-estar pessoal e social.

Para Alonso (1996, p. 18), a noção de currículo significa tudo “aquilo que o meio escolar oferece ao aluno como *oportunidade para a aprendizagem* de conceitos e factos, de procedimentos e estratégias,

de valores e atitudes”. Entretanto, é necessário referir que esta noção de currículo também inclui os “meios” com os quais a escola promove essa oportunidade de ensino e de aprendizagem.

Na obra intitulada *Currículo e Produção de Identidades*, Leite (2002, pp. 41-59) apresenta um percurso histórico das influências que o currículo sofreu em Portugal, ao longo das últimas três décadas, isto é, desde o início dos anos setenta até final dos anos noventa. A sua explanação começa antes da revolução de 1974 e vai pontuando os acontecimentos mais importantes, perspetivando-os ao longo das três últimas décadas, evidenciando os efeitos e as mudanças que foram provocadas na educação, bem como na Orientação Curricular e, por fim, no Currículo. No quadro seguinte apresentamos um resumo com três dos principais pontos que abordou na sua análise.

Quadro 1 – Mudanças na Escola e no Currículo

Período	Orientação Curricular	Papel da Escola/professores	Organização do Currículo
Antes 1974	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigma tradicional, racionalismo académico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir conhecimentos; • preparar para a vida futura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo centrado em disciplinas, numa orientação multidisciplinar.
Após 1974	<ul style="list-style-type: none"> • Coexistência de correntes pedagógicas e curriculares opostas; • Paradigma pedagógico humanista-social versus a um paradigma técnico; • Relação triangular entre objetivos, conteúdos e métodos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Romper com a “educação bancária” entendido como uma crítica a não funcionalidade do currículo; • Ao seu papel como reprodutora cultural e como aparelho ideológico do Estado; • Contribuir para integrar os alunos na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada em disciplinas e recurso a práticas de pluridisciplinaridade ou mesmo interdisciplinaridade.
Anos 80	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma curricular baseada na modernização das disciplinas; • Predomínio do paradigma técnico/recursos a processos de planificação e estrutura em volta de objetivos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de recursos e técnicas que favoreçam a aprendizagem dos conteúdos dos programas escolares; • “Professor técnico/professor consumidor de currículo” aqui entendido como um mero reprodutor do currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso baseado no direito a todos a educação; • Discurso de interdisciplinaridade, mas com prática de um “currículo de coleção” aqui entendido como uma conceção de cultura de mosaico, sem articulação entre conteúdos e a valorização da experiência de vida dos estudantes.
Anos 90	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma curricular baseado na modernização das disciplinas; • Predomínio do paradigma técnico /recursos a processos de planificação e estrutura em volta de objetivos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de recursos e técnicas que favoreçam a aprendizagem dos conteúdos dos programas escolares; • Professor como técnico / professor “consumidor de currículo” aqui entendido como um mero reprodutor do currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dialética entre a tradição e a modernidade; • Discurso de interdisciplinaridade, mas com prática de um “currículo de coleção” aqui entendido como uma conceção de cultura de mosaico, sem articulação entre conteúdos e a valorização da experiência de vida dos estudantes.; • Discurso baseado no direito a todos a educação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os três pontos mencionados foram escolhidos a partir da nossa percepção dos elementos que consideramos importantes para compreender como é que o currículo foi influenciado e alterado por fatores ideológicos, sociais e, principalmente, por fatores políticos ao longo das últimas três décadas.

Do cenário de mudanças apresentado por Leite (*ibidem*), abordaremos, ainda que de forma resumida, as mudanças mais importantes que ocorreram no sistema educativo.

Assim, nos anos 70, as mudanças foram mais de ordem pedagógica do que estruturais. Como consequência deste fator, as críticas ao sistema educativo perduraram ao longo dos anos 80 (*idem*, p. 51).

No final dos anos 80, ocorre uma modernização das disciplinas, mas com uma reforma curricular estruturada e promovida a partir de uma lógica economicista. Entretanto, salienta a autora, que apesar da reforma não ter provocado grandes alterações nos modos de organização do currículo, acabou por chamar atenção sobre o mesmo colocando-o na agenda dos debates.

Nos anos 90, perante a necessidade de a escola responder à presença de estudantes oriundos de África, emergiram “estudos e referências” em torno da educação “face à multiculturalidade” e exclusão a que estes estudantes estavam a ser submetidos (*idem*, p. 55).

Outro fator mencionado pela autora, que contribuiu para promover medidas políticas de atenção a multiculturalidade, foi “a entrada de Portugal ao Conselho da Europa e o processo de adesão à Comunidade Económica Europeia” (*idem*, p. 56).

Nesta ordem de ideias, Morgado (2011, p. 395) refere que no momento atual, ou seja, a partir do ano dois mil, o conceito de currículo não deve ser apresentado sem estar inserido num novo “paradigma socioeducativo”, que foi desenvolvido ao “longo das últimas três décadas”, e que expressa uma “nova relação do sistema educativo e da escola com a sociedade”.

Por seu turno, Macedo (2007, p. 131) afiança que “o currículo é um artefacto institucional em crise”, uma vez que se percebe que é necessário desconstruir o atual entendimento sobre o que significa o estudo curricular e, conseqüentemente, construir novas conceções e estruturas curriculares para enfrentar os novos desafios que a atualidade exige. Entretanto, este processo não deve somente ocorrer por causa das “pressões externas e/ou sustos provocados pela *necessidade de se adequar*”, pois o currículo deve ser constantemente “construído, reconstruído, significado, resinificado e *rasurado* pelos autores educacionais e as instituições nele interessadas”, já que o currículo se caracteriza, objetivamente, como uma ação de “sujeitos sociais, com suas intenções, sentidos e poderes”.

E, em resposta à obrigação de o adequar, mencionada por Macedo (2007), as políticas educacionais têm dado prioridade a inserção de conteúdos no currículo, sobretudo dos que prezem e

contemplem, principalmente, o desenvolvimento intelectual dos estudantes, atribuindo menor importância ao seu desenvolvimento social e emocional. O resultado desta lógica é que potenciais humanos como a criatividade, a capacidade de se relacionar consigo e com os outros, de aprender a trabalhar em equipa de forma cooperativa e não competitiva e, de, especialmente, aprender a resolver de forma equilibrada problemas e desafios que o contexto atual lhes impõe, não sejam trabalhados de forma concomitante com o desenvolvimento intelectual.

Nesta perspetiva, Pinar (2007, pp. 19-36) chama à atenção para o fato de os políticos terem passado a controlar os conteúdos que devem ser inseridos no currículo, tendo o resultado deste controlo levado a uma supervalorização das notas dos estudantes nos exames padronizados, em detrimento da experiência educacional obtida pelos mesmos. A consequência desta valorização foi de o currículo acabar por ser somente orientado para os exames e, na opinião de Pinar, os professores académicos e os intelectuais acabarem por ser reduzidos a meros técnicos subordinados do Estado. Segundo Pinar (*ibidem*), este foi um momento histórico que classificou como verdadeiro pesadelo para as escolas, para os professores e para as universidades.

A partir desta pressão política, Pinar (*ibidem*) identifica dois aspetos importantes como consequência dessa influência: primeiro, que a escola acabou por se transformar numa empresa que passou a ter como prioridade desenvolver competências e conhecimentos nos estudantes; segundo, tornou o professor um mero supervisor ao serviço do Estado. Por isso, considera o autor que a teoria do currículo deve ter como compromisso oferecer um sentido educacional nas disciplinas, tornando-se uma ponte de articulação entre o indivíduo e a sociedade, em constante mudança.

Quando o intuito da educação é o de, apenas, melhorar os resultados nas avaliações institucionais, o efeito disso é a escola acabar por supervalorizar apenas o desenvolvimento de uma determinada competência, de âmbito cognitivo, em vez de estimular e integrar as várias aptidões que os estudantes também precisam de desenvolver para ter sucesso em todos os campos que envolvem o viver humano, ou seja, no pessoal, no profissional e no social.

De acordo com Apple (2003, p. 89), existe uma forte ligação entre “exames nacionais e indicadores de desempenho”, ou seja, os rankings das melhores escolas, que, na verdade, funcionam como um mecanismo para construir na sociedade um senso comum, onde as escolas que alcançam os melhores resultados promovem uma excelente educação para os seus filhos. Explica o autor que este entendimento foi organizado em torno de uma lógica onde a escola é entendida como uma empresa, onde o produto é a educação, os produtores são os professores e os consumidores são os pais.

Toda essa lógica leva Apple (*idem*, p. 90) a classificar a educação como uma empresa que tem dado “ênfase à gestão eficiente”, algo que tem sido muito útil aos projetos neoliberais. Por isso Apple (*ibidem*) defende a ideia de que a junção do currículo nacional com os programas de exames nacionais “constituem os primeiros passos, e os mais decisivos, no sentido de uma crescente marketização”, apresentando como consequência desse fator o fornecimento de informações que são usadas como dados “comparativos” para o Mercado, bem como para os consumidores, no caso, os pais usarem para escolher a escola dos filhos ou para classificar as escolas como boas ou ruins.

De acordo com Gadotti (2000, p. 5), uma educação que esteja “voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo Mercado”. Sendo assim, a escola, por ter uma função social, deverá promover e desenvolver as aptidões e competências necessárias para que os estudantes possam superar as complexidades da atualidade. Entretanto, a educação encontra-se inserida num contexto neoliberal, imposto pelo mercado capitalista, que cada vez mais reforça a sua lógica de controlo, valorizando uma formação que tem por primazia formar indivíduos que aprendam apenas a repetir ou memorizar conteúdos e conhecimentos, tornando-os indivíduos facilmente controlados.

Na sociedade atual não cabe mais uma educação fechada em conceitos e metodologias pedagógicas que foram construídas para dar respostas a uma sociedade que já não existe e que evoluiu dentro de determinadas particularidades que exigem, também, que haja diversas formas de atender a essas particularidades que agora perpassam o contexto social contemporâneo. A questão que hoje se coloca é de saber se a escola está preparada para responder às necessidades de formação dos seus alunos.

Será que na educação formal se desenvolvem aptidões individuais que respondem não só ao desenvolvimento cognitivo, que envolve um conjunto de habilidades, saberes e informações, mas também a outras habilidades que permitem, por exemplo, desenvolver a autorregulação, estimular a iniciativa e preparar os indivíduos para atuarem de forma consciente e autónoma e, sobretudo, para participarem, em termos pessoais e sociais, na sociedade que estão inseridos?

1.4. Autonomia na/ou para escola?

O termo autonomia possui vários significados. Baseados nesta constatação, abordaremos alguns pontos de vista, principalmente a partir do entendimento deste conceito na área da Educação. Todavia, para compreendermos melhor a polissemia deste conceito, mencionamos, ainda que de forma resumida, a noção que a Ciência Política e a Filosofia têm sobre autonomia.

Na Ciência Política², a autonomia é a liberdade que um governo ou uma região têm para gerir as suas próprias leis e regras, sem interferência direta de um poder central. Para a Filosofia³, a partir de Immanuel Kant⁴, ter autonomia significa a “liberdade racional que só obedece a lei por ela mesma legislada”⁵, ou seja, é um conceito de liberdade onde o indivíduo é regido pelas suas próprias leis e escolhas. Já na Educação, o sentido da autonomia é estudado, principalmente, a partir de duas vertentes: a primeira refere-se à autonomia do estudante, entendida como a capacidade que o indivíduo tem para administrar o seu processo de aprendizagem e construir o seu conhecimento de forma independente e responsável; a segunda refere-se à autonomia da escola, que se revela em várias frentes de estudo e abordagens realizadas pelos estudiosos sobre o real significado do que representa para uma instituição escolar ter autonomia.

Abordaremos alguns conceitos de autonomia da escola e, no capítulo seguinte, abordaremos mais especificamente a questão da autonomia dos estudantes.

De acordo com Paraskeva e Morgado (1998, p. 114), para definir o conceito de autonomia é necessário recorrer a vários aspetos que envolvem o campo jurídico-administrativo e o campo sociológico. Dentro destes campos, os autores referidos, partindo dos raciocínios de Sousa Fernandes (1992) e de Sarmiento (1993), consideram que o conceito de autonomia se dimensiona através de “cinco níveis significativos”, tornando-se necessário conhecê-los para compreendermos onde se manifestam em níveis de atuação. Relativamente a esses níveis, os autores (*Idem*, pp. 114-115) situam-nos:

- (i) no poder político, onde a autonomia do Estado é total, sendo a dos municípios e das regiões autónomas uma autonomia parcial;
- (ii) no domínio administrativo, onde a autonomia decorre do poder jurídico-administrativo de decisão e se traduz ao nível dos atos administrativos;
- (iii) no nível financeiro, onde ter autonomia significa ter poder de elaborar e gerir receitas e despesas próprias;
- (iv) no nível científico, onde a autonomia se exprime pela livre escolha de um projeto científico, de planos de estudo e programas e da criação de centros de estudo e investigação;

²Dicionário de Políticas Públicas (2013, p. 117). In <http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac> (acesso em 27.03.18).

³ Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. In <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autonomia> (acesso em 04.03.2018).

⁴ Immanuel Kant foi um filósofo prussiano. Considerado como um dos principais filósofos da era moderna, trabalhou na epistemologia e elaborou uma síntese entre o racionalismo continental e a tradição empírica inglesa.

⁵ Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. In <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autonomia> (acesso em 04.03.2018).

(v) ao nível pedagógico, onde ter autonomia significa poder escolher e/ou definir métodos e técnicas de ensino, a estrutura do processo de ensino e aprendizagem e a utilização de procedimentos de avaliação.

Os autores referidos apresentam mais duas considerações conceituais sobre o que significa autonomia, agora sobre o prisma da Sociologia e do sentido etimológico do termo: o primeiro, entendido a partir de uma autonomia relativa; o segundo, mais associado ao conceito de liberdade. Todavia, alertam os autores (*idem*, p. 116) que, tal como o conceito de currículo possui muitas definições, o conceito de autonomia também está sujeito a este mesmo problema devido à sua “profunda polissemia, que advém do facto da pluralidade do seu conceito”. Por fim, os autores (*idem*, pp. 116-117) afirmam que deve entender-se por autonomia a “capacidade que qualquer organismo/entidade, individual ou coletiva, detém de se poder reger por lei próprias, de atuar, de se orientar, de resolver os seus problemas, sem ter necessidade de recorrer a outrem, pressupondo, portando, um determinado grau de independência”.

No que diz respeito à autonomia escolar, Barroso (1996, p. 1) faz uma análise crítica a respeito do tema e distingue, conceitualmente, o significado de autonomia decretada e de autonomia construída. No primeiro caso, assinala que é preciso “*desconstruir* os discursos” que dão legitimidade as políticas descentralizadoras e à autonomia das escolas, realizando uma interpretação das “medidas que são propostas” confrontando-as com a sua aplicabilidade prática. No segundo caso, trata-se de “*reconstituir* os “discursos” das práticas”, por meio do “reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas”, e isso ocorre mediante as estratégias e as ações que são efetivadas pelos agentes educativos. Barroso (*ibidem*) assinala, ainda, que a articulação entre estes dois elementos é necessária para que se possa efetuar uma compreensão do significado da “autonomia” não só como objeto de estudo, mas também “ao nível da ação política” para que de fato ocorra uma “regulação legal da autonomia das escolas”.

Neste sentido, afiança Barroso (*idem*, p. 10), a autonomia da escola é o resultado de várias “lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos)” que é necessário articular com objetivo de atingir a harmonia entre elas, já que a autonomia da escola não é uma autonomia individual dos agentes que fazem parte do cenário escolar, mas o resultado da articulação de agentes tanto internos como externos, como, por exemplo, “o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais, e outros membros da sociedade local”. Daí o reconhecer que a autonomia é um conceito social e político, construído pela interação de vários agentes que fazem parte de uma determinada escola (*idem*, p. 11).

Na opinião de Morgado (2000, p. 54), se a *autonomia decretada* se restringe a uma “perspectiva jurídico-administrativa”, a *autonomia construída* surge unida a uma “vertente sociológica”, sendo possível, a partir deste ponto de vista, abrir um espaço onde os vários atores da organização escolar possam construir a sua autonomia. Entretanto, refere o autor (*ibidem*) que isso só será possível se as “políticas educativas vigentes se pautarem por uma efetiva partilha de poderes”, criando possibilidades de a escola se organizar e definir modelos de atuação que sejam mais significativos para a melhoria da “qualidade do ensino” e das aprendizagens dos alunos.

Por seu turno, Formosinho (2000, pp. 45-52) considera que a autonomia é um dos assuntos mais importantes nas discussões das agendas da política educativa. Partindo dessa afirmação, propõe a análise de alguns pontos que considera importantes porque fazem com que o Estado se interesse e promova a autonomia da escola e a participação dos agentes que fazem parte do complexo escolar, como, por exemplo, os agentes educativos e os pais. Todavia, reconhece que este comportamento contraria a lógica do Estado, já que este possui características de cunho centralizador.

Inicialmente, Formosinho (2000) procura analisar os motivos que expliquem o interesse do Estado na autonomia das escolas e faz algumas considerações que tentem explicar esse interesse. A primeira, refere-se ao facto de, nos anos 70, o número de escolas ser pequeno, o que viabilizava a existência do sistema centralizador proposto pelo Estado. A segunda, diz respeito ao facto de o Estado estar a ser responsabilizado pela crise em que o sistema educativo se estava a afundar. Com base nesta afirmação, aponta o autor, nos anos oitenta, após a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que esta estabelece que o sistema de administração das escolas deveria ser mais participado, esta participação é entendida como um sinal do Estado procurar dividir com a escola a responsabilidade por esta crise.

Outra razão tem haver com o que o autor (*idem*, p. 46) designou como construção de uma nova força, a partir dos anos 80 e sobretudo na década de 90, a que se referiu como “municipalismo”, pois os municípios, que antes não tinham qualquer protagonismo, passaram a pressionar o Estado para partilhar responsabilidades, mesmo correndo o risco do Estado vir a concretizar apenas uma “transferência de responsabilidades”.

A partir destas premissas iniciais, faremos um resumo dos principais pontos mencionados por Formosinho (*idem*, pp. 47-49), relativamente aos riscos e aos contrapontos da autonomia em meio escolar, tendo os mesmos sido apresentados num Seminário realizado no Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho⁶.

⁶ Atas do Seminário realizado em 24 de maio de 2000, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Disponível em https://biblioteca-esec.pt/cdi/ebook7docs/Nogueira_jardins.pdf=45 (acesso em 10.11.2017).

Quadro 2 – Riscos e Contrapontos da Autonomia

OS RISCOS DA AUTONOMIA	OS CONTRAPONTO DA AUTONOMIA
<ul style="list-style-type: none">• A “autonomia da miséria” que poderá significar a “desresponsabilização” do estado no que diz respeito aos recursos financeiros;• O “localismo” ou “autonomia provinciana” o que pode ser prejudicial para o conjunto nacional;• A “autonomia por incompetência” por despreparo dos agentes educacionais em assumir assuntos administrativo-financeiro, organizacional e pedagógico;• A “autonomia corporativa”, servindo somente aos interesses de determinadas classes;• O risco de a “desigualdade” ser agravada pelo fato das escolas terem recursos e desempenhos desiguais e por isso oferecer oportunidade desiguais aos estudantes.	<ul style="list-style-type: none">• A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo e das propostas da Comissão de Reforma, surgem dois contrapontos:• A participação – a escola como “comunidade educativa” o que implica na participação dos pais e de outros agentes na escola;• A prestação de contas – mesmo inserida num contexto de autonomia, a escola tem de prestar contas, o que implica num controle normativo.

Fonte: elaborado pela autora.

Seguindo, ainda, as ideias propostas por Formosinho (*idem*, p. 47), este assinala que as “formas de autonomia são sempre instrumentais”, seja de pessoas, instituições escolares ou universitárias, não sendo a autonomia um fim em si mesma, mas um meio de contribuir para melhorar a escola e a sociedade. No entanto, o autor considera que a “autonomia da escola é uma autonomia instrumental”, apresentando riscos e contrapontos que são necessários e devem ser analisados e refletidos por todos os agentes que fazem parte da dinâmica que envolve o meio escolar. Além disso, a autonomia exprime-se de forma diferente, pois nem todas as escolas são iguais ou possuem resultados semelhantes, o que permite perceber que existem “graus de desenvolvimento das escolas e de autonomia” e, isto implica, segundo Formosinho (*idem*, p. 50), que deve haver “instrumentos que liguem o grau da autonomia que as escolas têm ao seu grau de desenvolvimento”. Não é por um passe de “mágica normativa” que as escolas passam a ser autónomas. A autonomia é o resultado de uma construção que geralmente é realizado de forma “gradual e lento”.

Neste sentido, alerta o autor (*idem*), a autonomia tem riscos e contrapontos que podem fazer com que algumas escolas, por falta de qualificação e/ou despreparo dos seus agentes administrativos e educativos, acabem por não conseguirem fazer deste processo algo relevante e significativo, sobretudo porque se trata de uma condição que fomenta no seu seio de cada instituição uma educação de qualidade e, também, porque promove o bem-estar dos seus estudantes.

Por fim, Formosinho (*ibidem*) assinala que o governo tem interesse na participação de outros agentes no processo de autonomia, o que nos permite inferir que isso acontece por reconhecer o fracasso

do modelo centralizador; todavia, embora reconheça esses dois aspetos, não abre mão em elaborar toda uma “retórica e legislação sobre a autonomia das escolas”.

Em Portugal, numa lógica de inovação educativa, o Governo aprovou o Despacho nº 5908/2017⁷, publicado no Diário da República nº 128/2017, de 05 de julho, que autoriza, “em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018”.

Contudo, o que significa para uma escola ter autonomia e flexibilidade curricular, sobretudo quando não tem assegurada nos instrumentos de autonomia a sua participação no desenvolvimento do currículo?

A Direção Geral da Educação (2017, p. 13881) responde a esta questão da seguinte forma:

O projeto abrange os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada cujos órgãos de direção, administração e gestão manifestem interesse na implementação do mesmo no ano escolar de 2017-2018 e visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.

No Art.º 3º do Despacho nº 5908/2017 determina-se que a operacionalização e avaliação das aprendizagens no currículo estão subordinadas a alguns princípios orientadores, sendo um deles, na “concretização do exercício efetivo da autonomia curricular”, a possibilidade da escola poder identificar as “opções curriculares” que serão eficazes e que estão em “consonância com a especificidade do projeto educativo e do plano de ação estratégica” (*idem*, p. 13883).

A questão que se coloca é a de saber se as escolas estão preparadas para exercerem e, sobretudo, se sabem como podem utilizar a liberdade de poder escolher e planear as estratégias que irão efetivar de modo relevante e significativo na promoção de uma educação de qualidade para os estudantes.

Uma possível resposta a esta questão está prevista no próprio Despacho (*idem*, p. 13881), quando pressupõe que as escolas, ao conhecerem a realidade social e cultural em que estão inseridas e ao terem autonomia para flexibilizar o currículo, devem contextualizar o currículo e adequá-lo de forma significativa visando atender às necessidades de aprendizagem dos seus estudantes.

A partir desta premissa, a promoção de processos educativos onde o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento integrado de competências e de atitudes e valores, deverá socorrer-se de ações e práticas que estimulem os estudantes a desenvolverem os seus potenciais de forma harmoniosa, de modo a ficarem capacitados para poderem atuar como cidadãos responsáveis e

⁷ Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/107636120> (acesso em 01.10.2017)

autónomos, capazes de gerir o conhecimento adquirido de forma a poderem tornar-se autores do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

No capítulo seguinte, falaremos sobre a importância do desenvolvimento pessoal e da autonomia do estudante.

CAPÍTULO II

ESTUDANTE: DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL, AUTONOMIA E SUCESSO EDUCATIVO

2.1. Desenvolvimento de competências pessoais e sociais

Os seres humanos, por essência, são seres sociais⁸ e é justamente na sociedade que eles procuram satisfazer as suas necessidades e os seus desejos de ordem pessoal e profissional. Assim se compreende que a socialização se refira, em essência, à necessidade que o indivíduo possui de aprender a ter um comportamento que não viole as regras e os valores que regem a sociedade que está inserido, procurando a sua integração e adaptação ao meio social e cultural de que faz parte. Por esta razão, cabe à escola contribuir de forma significativa para construção da sua individualidade e da sua aprendizagem, já que é na escola que o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo se materializa de forma relevante e contribui para a sua atuação profissional.

A Resolução nº 41/128 da Assembleia Geral das Nações Unidas (1986) afirma, no seu artigo 1º, que todo o ser humano tem o direito inalienável ao “desenvolvimento econômico, social, cultural e político, para dele contribuir e dele desfrutar”. No artigo 2º, assinala-se que a pessoa humana deve ser “o sujeito central do desenvolvimento e deveria ser participante ativo e beneficiário do direito ao desenvolvimento.” E isso tem a ver com o compromisso que escola deve ter em relação ao desenvolvimento dos seus estudantes, uma vez que deve promover as condições necessárias para que os estudantes possam desenvolver todo o seu potencial e aprendam a gerir o seu processo de aprendizagem de forma consciente, responsável e eficaz.

De acordo com Costin⁹, (2017, pp. 7-9), a educação e a escola possuem no “imaginário social um papel unificador entre povos”. Como se trata de uma instituição que poderá promover, no seu seio, a resolução de alguns problemas estruturais da sociedade, para poder “concretizar esse papel unificador”, a autora (*ibidem*) considera que a escola se deve comprometer com um modelo de aprendizagem que valorize o potencial de cada estudante, estimulando-os para que também desenvolvam uma razão crítica pautada pela capacidade de refletir por si mesmo, de ter uma visão ampla do mundo globalizado em que está inserido e que, principalmente, possua meios e condições para adquirir, além das habilidades cognitivas, “um conhecimento de mundo amplo e profundo, associado,

⁸ Revista Âmbito Jurídico. Disponível em <http://www.ambito-juridico.com.br/pdfsGerados/artigos/8675.pdf> (acesso em 19.04.2018)

⁹ Diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (CEIPE-FGV). Brasil. Disponível em <http://v.calameo.com/?bkcode=002899327c29b29e54e64> (acesso em 19.04.2018)

também, ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes – ou seja, uma escola cujo papel seja, além de unificador, transformador”.

Costin (*idem*, p. 7) alerta para o facto de durante muito tempo a Educação ter dado uma enorme ênfase ao desenvolvimento cognitivo, sobretudo no que diz respeito à escrita e à leitura dos estudantes e, conseqüentemente, uma menor atenção ao desenvolvimento de competências que envolvessem habilidades não cognitivas, como, por exemplo, a autonomia e a criatividade pessoal.

Corroborando com esta ideia, Trindade (1996, p. 65) assinala que a formação pessoal e social do estudante representa um dos mais importantes eixos estruturantes da educação atual e que, a partir da Reforma Educativa de 1989, esta importância foi consolidada quando deu origem a uma nova área de formação que deveria ser incluída nos planos curriculares do ensino básico e secundário do ano citado.

O Decreto-Lei n° 286/89, de 29 de agosto, que regulamentou a Reforma Educativa, estabeleceu um quadro de referência instituindo que todas as disciplinas contribuíssem de forma “sistemática” para a formação pessoal e social dos estudantes. No ponto 2 do artigo 7° fica definida a “criação da Disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social” para todos os alunos do ensino básico e secundário, o que implica que as escolas desenvolvam mecanismos e ferramentas de cariz curricular, que promovam o desenvolvimento das competências essenciais para a formação social e pessoal de seus estudantes. A partir desta reforma, a área de Formação Pessoal e Social devia proporcionar aos estudantes um “suporte de aquisições múltiplas”, tornando-se assim um meio considerado importante para a formação integral do estudante.

Com o objetivo de uniformizar a nossa perceção sobre as terminologias utilizadas no processo educativo, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, às aptidões e às competências, vamos abordá-las de acordo com as definições apresentadas no Anexo I, do Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida – QEQ (2009), no qual se procura fazer uma correspondência com os sistemas de qualificações que envolvem vários países da União Europeia, num “dispositivo de conversão de modo a tornar as qualificações mais claras e compreensíveis entre diferentes países e sistemas na Europa”. Neste sentido, o QEQ (2009, Anexo I, p. 11) recomenda que seja entendido por:

- f) “*Resultados da aprendizagem*”, o enunciado do que um aprendente conhece, compreende e é capaz de fazer aquando da conclusão de um processo de aprendizagem, descrito em termos de conhecimentos, aptidões e competência; g) “*Conhecimentos*”, o resultado da assimilação de informação através da aprendizagem. Os conhecimentos constituem o acervo de factos, princípios, teorias e práticas relacionado com uma área de trabalho ou de estudo. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais; h) “*Aptidões*”, a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir

tarefas e solucionar problemas. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos); *“Competência”*, a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ ou pessoal. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descreve-se a competência em termos de responsabilidade e autonomia. (o itálico é nosso)

Corroborando as definições apresentadas, Abed (2014, pp. 105-117) assinala a existência de uma mudança de paradigma na forma de aprender quando se passa da modernidade para a pós-modernidade. Enquanto na modernidade foram muito valorizadas as habilidades cognitivas, dando primazia ao raciocínio lógico, o acesso ao conhecimento era feito, principalmente, através dos livros ou dos manuais escolares, na pós-modernidade o quadro muda, pois passam a valorizar-se outras habilidades, aptidões e competências, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento dos cinco domínios da personalidade humana, que estão agrupados em torno de cinco grandes eixos que são conhecidos como “Big Five”, sendo eles: (i) *a abertura a experiências*, o que significa que o indivíduo está aberto e interessado pelas experiências e que tem prazer em aprender, desenvolvendo características como curiosidade e criatividade; (ii) *a consciência*, que diz respeito ao facto de ser organizado e responsável pelo sua própria aprendizagem; (iii) *a extroversão*, que tem haver com o desenvolvimento da sociabilidade, da autoconfiança e do entusiasmo; (iv) *a cooperatividade*, que o faz atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa; e (v) *a estabilidade emocional*, onde o indivíduo demonstra previsibilidade e tem consistência das suas reações emocionais, desenvolvendo características que demonstram autocontrolo, calma e serenidade.

Abed (2014) vai mais além, quando afirma que o ser humano aprende, principalmente, quando se relaciona e interage com as pessoas, tanto em contextos educativos como sociais. Por isso, precisa de aprender a acatar as regras, a cumprir os seus deveres, a saber expressar-se com clareza, a trabalhar em equipa de forma cooperativa e, acima de tudo, a aprender a relacionar-se consigo e com os outros de forma responsável e equilibrada. Portanto, cabe à educação ajudar os estudantes a desenvolverem toda esta gama de competências e aptidões que fazem parte do ser humano, para os tornar capazes de saberem criar outras possibilidades e novos saberes na construção e reconstrução da sua identidade pessoal, social e profissional.

Todavia, para que o indivíduo tenha condições para conceber novas possibilidades e criar novos saberes, é necessário que o mesmo seja capaz de elaborar pensamentos complexos, o que, de acordo com Jonassen (2000, p. 44) é a síntese do pensamento crítico e criativo. Entretanto, para que o indivíduo possa construí-lo, precisará, inicialmente, de ter capacidade para desenvolver os seguintes pensamentos,

antes de poder elaborar um pensamento complexo: (i) *o pensamento elementar/de conteúdo*, que é o pensamento construído a partir do conhecimento que o sujeito tem na escola, nas universidades, na vida e no senso comum, e que representa os processos de aprender e de recuperar o que foi aprendido; (ii) *o pensamento crítico*, que envolve a reorganização dinâmica do conhecimento de forma significativa, utilizável e envolve a competência de como, avaliar, analisar e relacionar o conhecimento; e (iii) *o pensamento criativo* que exige ir além do conhecimento aceito e que usa competências mais pessoais e subjetivas na criação de um novo conhecimento e não na análise de conhecimento existente.

A este propósito, Edgar Morin (2000, p. 206) assinala que a essência de um pensamento complexo é a resultante de um tipo de pensamento que é “capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto”. Nesse sentido, para que um indivíduo possa utilizar todas as suas competências cognitivas e não cognitivas, precisa de fazer com que todos os níveis de pensamento que possa ter estejam integrados e que sejam interrelacionados entre si. Só assim, terá capacidade de se tornar um sujeito com potencial para saber lidar e dar respostas equilibradas e responsáveis em todos os contextos em que esteja inserido. Não é para isso que serve a educação? Parafraseando Paulo Freire (1979, p.14), “o homem deve ser sujeito da sua própria educação. Não pode ser objeto dela”.

Segundo Fadel, Bialik e Trilling (2015, p. 16), na obra intitulada *Educação em Quatro Dimensões: as competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*, os autores consideram que a “escolarização formal” representa uma parte fundamental no desenvolvimento dos estudantes e, por possuir o poder de promover o desenvolvimento cognitivo, deve ir além disso e tornar-se igualmente uma “ferramenta poderosa para o progresso social”, capacitando os estudantes para poderem contribuir para a construção de uma sociedade mais sustentável, mas também composta por indivíduos mais realizados no campo pessoal, social e profissional.

Nessa mesma obra, Schleicher¹⁰ (2015, pp. 11-13) apresenta algumas considerações que entende como importantes, no que toca à adequação das escolas ao contexto de formação dos estudantes. Saliencia que, para capacitá-los para viverem numa sociedade que está envolta em mudanças económicas e sociais “nunca antes vistas”, as escolas devem preparar os estudantes para “empregos que ainda não foram criados”, para utilizarem “tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que nós nem sabemos se surgirão” (*ibidem*). Desse modo, o momento atual requer

¹⁰ Diretor de Educação e Habilidades, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)

uma Educação focada no desenvolvimento do pensamento crítico, na utilização de tecnologias e com um sentido de criatividade para resolução de problemas que ainda nem sequer existem.

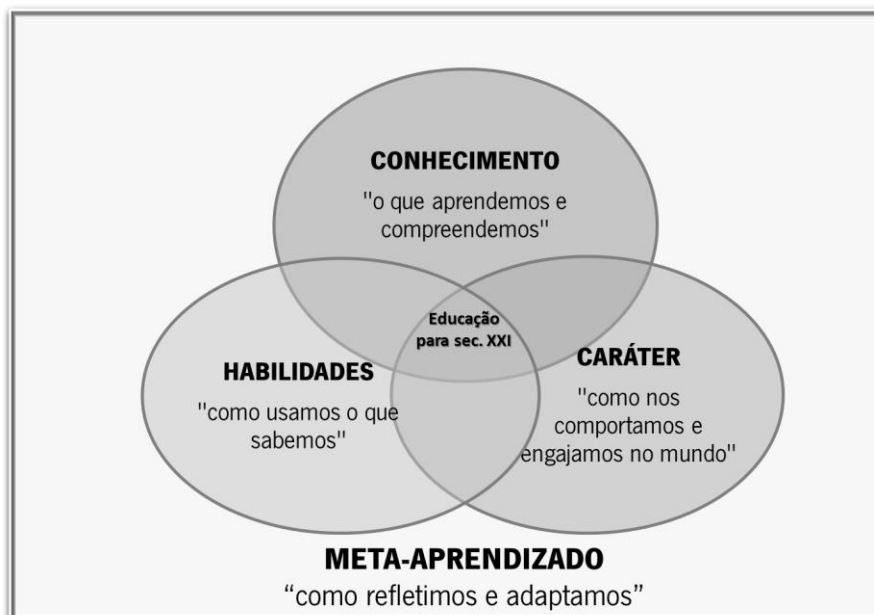
A questão colocada por Schleicher (*idem*, p. 11) é baseada na pergunta sobre o modo como a escola deve proceder para manter os “estudantes motivados e engajados” para que possam enfrentar e superar os desafios que o futuro poderá lhes trazer. Uma possível resposta a essa questão é fornecida pelo próprio autor (*idem*, pp. 11-12) quando menciona algumas considerações que apresenta como importantes para as escolas poderem responder a este desafio:

- (i) não se preocuparem unicamente em ensinar os alunos apenas a reproduzir conhecimento, pois o sucesso educacional do indivíduo se dá, quando este consegue ir além do conhecimento adquirido nas disciplinas;
- (ii) criarem condições para os estudantes aprenderem a aplicar o conhecimento ou adequá-lo de modo a responderem de forma consciente e responsável aos desafios locais e globais com que, provavelmente, se vão deparar no futuro;
- (iii) compreenderem que a educação atual está cada vez mais “ligada à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à colaboração”, bem como ao reconhecimento e exploração das novas tecnologias e ao desenvolvimento das qualidades do caráter do indivíduo.

Perante estas questões, Fadel *et al.* (*idem*, p. 65) refere que foi realizada uma pesquisa de caráter global, em conjunto com o projeto Educação 2030¹¹ da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), através da qual se “pretende desenvolver a estrutura de competências realizando uma análise comparativa detalhada dos currículos internacionais”, procurando como incentivos a reformulação e reforma dos atuais currículos, para que estes possam atender às necessidades de desenvolvimento das competências que os estudantes precisarão para a Educação do futuro. Apresenta-se a seguir a estrutura completa, apresentada pelo *Center for Curriculum Redesign* (CRR), composta por quatro dimensões – o conhecimento, as habilidades, as qualidades do caráter e a meta-aprendizagem – e como elas interagem entre si.

¹¹ Education 2030: the OECD Key Competencies Framework (Educação 2030: Estrutura de Competências Principais da OCDE). Disponível em <http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf> (acesso em 22.04.2018).

Figura 1 – As quatro dimensões e suas interações



Adaptado a partir da Estrutura Completa proposta pelo Center for Curriculum Redesign - CCR.

Na mesma linha de pensamento, Fadel *et al.* (*ibidem*) apresentam estas quatro dimensões e consideram que, de acordo com CCR, todas elas precisam de ser desenvolvidas de forma integrada e interligada entre si. Entretanto, consideram que a quarta dimensão, neste caso a “meta-aprendizagem (também identificada como ‘aprender a aprender’)”, que se refere à forma como adequamos a aprendizagem, se trata de uma das dimensões mais importantes para uma educação voltada para o Século XXI. Todavia, os autores lembram que não basta apenas incluir a “quarta dimensão nas outras dimensões”, uma vez que a meta-aprendizagem deve ser destacada para serem incorporadas as estratégias necessárias às outras dimensões, de modo a proporcionar também uma “meta-aprendizagem” relacionada com o conhecimento, as habilidades e o caráter (*ibidem*). Para que isso ocorra é necessário que o indivíduo tenha condições para refletir e se adaptar, de modo a continuar a aprender e, conseqüentemente, alcançar os objetivos que se propõe a atingir.

Importa, ainda, lembrar que os autores (*idem*, p. 67) referidos alertam para a necessidade de ter em atenção que no CRR, em cada dimensão, se identificam subdimensões que fazem parte da estrutura completa. Relativamente ao conhecimento, este envolve os saberes que precisamos de adquirir em meio escolar, que podem ser de âmbito interdisciplinar, tradicional (como exemplo a matemática), moderno (como exemplo o empreendedorismo) ou envolver temas como, por exemplo, a alfabetização global. Quanto às habilidades, dizem respeito à forma como usamos a criatividade, o pensamento crítico para analisarmos o conhecimento e o mundo que está à nossa volta, a comunicação e colaboração no

relacionamento com os outros. Quanto às questões relacionadas com o carácter, estas dizem respeito à forma como nos comportamos para perceber a experiência da aprendizagem, motivada pela curiosidade, e à coragem de nos abirmos para o novo, tendo a resiliência necessária para suportar as adversidades e responder com uma atitude pró-ativa, alicerçada numa ética pessoal. É neste sentido que se considera que a Educação deve desenvolver indivíduos capazes de analisar em profundidade e de maneira inteligente o mundo globalizado e interconectado de que fazem parte.

Corroborando esta proposta, a Direção-Geral da Educação (DGE, 2017) propôs o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, onde se defende que este perfil deve afirmar-se como:

(...) referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho de 2017)

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória está estruturado em princípios de cunho humanista, numa visão integrada do estudante e em valores pautados pela responsabilidade, integridade e uma cidadania participativa e consciente. O desenvolvimento de competências é fundamental, já que são reconhecidas como elementos “centrais” no perfil dos alunos, sendo estruturadas a partir da interligação destas três dimensões: o conhecimento, a capacidade e a atitude. As áreas que são consideradas como competências a ser desenvolvidas são apresentadas na figura seguinte.

Figura 2 – Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Adaptado a partir do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória - (DGE, 2017)

Ao nível do *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia*, a DGE (2017) especifica as competências que os alunos devem ter adquirido no final da escolaridade obrigatória e que permitirão aos indivíduos desenvolver a confiança em si próprios, a motivação para aprender, as capacidades de iniciativa, além de serem também capazes de:

- (i) estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos;
- (ii) identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências;
- (iii) aprofundar e consolidar as competências que já possuam, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; e
- (iv) estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos com sentido de responsabilidade e autonomia.

Relativamente às competências que integram o Perfil, e de acordo com o que é proposto pela DGE (2017), devem ser vistas como:

(...) combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos. (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, p. 9)

Por seu turno, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2017, pp. 3-11), em resposta à solicitação do Ministério da Educação de avaliar o Perfil proposto para os Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, apresenta um parecer através do qual torna públicas as seguintes recomendações: (i) reconhecimento de que o conhecimento é um fator essencial para o desenvolvimento das competências para o Século XXI; (ii) necessidade de as competências serem integradas e interrelacionadas de modo a poderem constituir-se como um “elemento de uma política de justiça social”. O CNE (*idem*, p. 4) reconhece, também, que organismos como a UNESCO e a OCDE parecem ter conseguido estabelecer “consenso entre os diferentes referenciais construídos quanto a algumas dessas competências”, nomeadamente no que se refere às áreas da colaboração, à comunicação e tecnologia de informação, às aptidões sociais e/ou culturais, às áreas da criatividade, ao pensamento crítico, à resolução de problemas e à iniciativa.

Para além dos aspetos referidos, o CNE (*ibidem*) considera que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória constitui um referencial para a educação escolar dos próximos anos, devendo ser visto como um quadro de referência que contempla o desenvolvimento das dimensões que fazem parte da estrutura de cada indivíduo, o que implica fomentar nos estudantes as:

(...) capacidades de saber questionar o adquirido e de saber pensar, de gerir emoções e negociar conflitos), de cidadania (ativa e participativa – princípio da civilidade e ética da responsabilidade para com os outros e a sociedade) e profissional (na trilogia de conhecimento, habilidades/aptidões e atitudes, indispensável à aquisição de qualificações), exigindo uma capacidade de adaptação e de resposta aos desafios de um mundo global.

Contudo, o CNE (*idem*, p. 9) revela que verificou, ao longo de todo o documento, com exceção de uma única menção na introdução, que o “enfoque é colocado na escola” como o principal elemento de “formação dos alunos como pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos”. Nesse sentido, lembra que existem outros parceiros educativos que também fazem parte desta formação, sendo igualmente “relevantes para consecução dos referenciais educacionais”, citando como exemplos a família e os parceiros sociais. Ao ponderar sobre as consequências deste documento, o CNE (*idem*, p.10) considera que à proposta de “um novo perfil de aluno deverão corresponder um novo perfil de escola e um novo perfil de professor”.

Nas recomendações que apresenta no final do parecer, o CNE (*idem*, p. 11), no terceiro item, solicita que seja “referido de forma mais enfática o papel relevante que outros parceiros sociais assumem, em conjunto com a escola, na formação de pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos”, lembrando que os locais onde esta formação ocorre são variados e contribuem de forma decisiva para a “formação e o sucesso da escolarização do aluno”. Outra recomendação importante é feita no quarto item (*ibidem*) e diz respeito ao desenvolvimento de competências, solicitando que no documento seja explicitada a importância da “cultura científica e humanista como competências-chave do pensamento crítico e criativo”, devendo ser inserido no documento um ponto específico com a seguinte redação: “convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensar criticamente”.

Neste contexto, o desenvolvimento da autonomia no aluno é visto como um processo essencial, uma vez que se trata de uma competência que pode proporcionar-lhe capacidade para gerir o seu processo de aprendizagem, em função dos objetivos que pretende atingir. O estudante abandona a condição de mero recetor de informação e assume-se como protagonista no seu processo de aprendizagem e na construção do seu próprio conhecimento (Morgado, 2011). Quando isso acontece, o estudante consegue gerir as suas capacidades pessoais, essenciais na construção da sua autonomia, e decidir o seu próprio destino, o que, por norma, faz de forma fundamentada, consciente, refletida e responsável.

2.2. A autonomia em contexto escolar

De acordo com Bloom (1994)¹², alguns estudiosos do processo de aprendizagem humana consideram que esse processo ocorre de forma diferenciada de uma pessoa para outra. Consideram, ainda, que nas mesmas condições de ensino, e sem ter em conta as variáveis externas ao ambiente educacional, todos têm condições de aprender, embora as aprendizagens se diferenciem com base nos níveis de profundidade e abstração do conhecimento adquirido.

Neste sentido, o desenvolvimento da autonomia pelo indivíduo é reconhecido como um fator importante para a sua formação, já que é essencial para que um indivíduo se torne independente, sem deixar de tomar consciência da sua responsabilidade pessoal e social, para consigo e para a sociedade de que faz parte.

Mas, a que nos referimos quando falamos de autonomia?

A palavra autonomia é um termo de origem grega¹³ que possui vários significados – independência, autossuficiência, autogoverno, liberdade, emancipação –, embora neste trabalho utilizemos apenas algumas das definições que constam nos dicionários. Referimo-nos especificamente às que dizem respeito à condição do indivíduo ser independente, autodeterminado e de ter o direito de se governar por leis próprias¹⁴. Na educação, entende-se que um aluno é autónomo quando tem a capacidade de planear, organizar e realizar os seus estudos, sem estar totalmente dependente das orientações dos professores ou de uma instituição escolar. No entanto, o que de facto significa para um estudante ser autónomo? Dito de outra forma, o que significa para um estudante ser autodeterminado e exercer a sua independência quando se encontra inserido em contexto escolar?

Com base num estudo que realizou há alguns anos, Hernandes (2002, p. 4) assinala que ao questionar os seus estudantes sobre os hábitos de estudo, os mesmos responderam da seguinte forma:

(...) como devo estudar para a prova? Como devo organizar meu caderno de estudos? Por entre as perguntas feitas pelos alunos fui percebendo que aspectos do cotidiano escolar que me pareciam de fácil encaminhamento e decisão, não o eram para eles. Além disso, fui percebendo que junto a questões aparentemente tão pequenas e centradas no imediato das necessidades das crianças, e interpretadas aligeiramente, como “falta de autonomia”, havia grandes indagações. Por exemplo, o que é estudar? O que é organizar-se? Como fazê-lo? ... na verdade, a questão da autonomia, enquanto manifestação de modos deliberados e auto-regulados de ação, estava aí colocada, não só na imediaticidade do cotidiano escolar, mas no seu caráter mais genérico referente a um modo de produção e organização social do conhecimento.

¹² Referido por Ferraz (2010).

¹³ Cf. Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-06-21 11:46:49]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autonomia>

¹⁴ Cf. Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-06-21 11:46:49]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autonomia>

No decurso desse trabalho, Hernandes (*idem*, p. 4) levantou a seguinte questão a partir da sua experiência como professora: “ao falarmos em autonomia, do que exatamente estamos falando?” Esta é a questão que também nós pretendemos investigar, a partir dos conceitos e das linhas de pesquisa relacionadas com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes em contexto educativo.

O educador brasileiro Paulo Freire (1979, p.14), na obra intitulada *Educação e Mudança*, definiu para que servia a educação quando disse que o “o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado”. Por isso:

(...) a educação é possível para o homem, porque, este é inacabado. E sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela.

O mesmo autor (Freire, 2020, pp. 24-25), numa obra intitulada *Pedagogia da Autonomia*, analisa de forma mais aprofundada o que representa para o homem saber-se inacabado e, por isso, necessitar que a educação seja um processo permanente e contínuo em obter aquilo que lhe falta para tomar consciência de si mesmo e do mundo de que faz parte. Nesse sentido, Freire (2002, p. 25) defende que:

(...) o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.... Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

No mesmo sentido, Vieira (1999, p. 1) apresenta alguns pressupostos para diferenciar os modos de ensinar e aprender, modos esses que estariam alicerçados em “duas visões também distintas da educação escolar”: uma meramente reprodutora e outra totalmente transformadora. A autora (*idem*) faz esta diferenciação ao falar numa pedagogia voltada para dependência e uma outra voltada para o desenvolvimento da autonomia, visões essas que se fundamentam em alguns pressupostos e perseguem finalidades distintas, aspetos que se podem apreciar através dos contrastes entre os dois exemplos de processos pedagógicos da figura seguinte:

Quadro 3 – Pedagogia para dependência versus para a autonomia

PEDAGOGIA PARA DEPENDENCIA (Reprodutora)	PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA (Transformadora)
PRESSUPOSTOS	
Aluno – sujeito consumidor passivo do saber; Professor – autoridade científica, transmissor do saber; Saber – estático e absoluto.	Aluno – sujeito consumidor crítico e reprodutor criativo do saber; Professor – facilitador da aprendizagem, mediador entre o saber e o aluno; Saber – dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito.
FINALIDADES PRIORITÁRIAS	

Desenvolver a competência acadêmica do aluno traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades cognitivas.	Ajudar o aluno a aprender a aprender, de desenvolver a capacidade de saber gerir seu processo de aprendizagem, encorajar uma postura pró-ativa, responsável, crítica e promover a relação entre a escola e a vida.
--	--

Quadro 3- Adaptado pela autora a partir do quadro proposto por Vieira (1999)

Perante a oposição que existe entre uma prática voltada para a dependência e uma outra prática voltada para a autonomia, Vieira (1999, p. 3) assinala que “a noção de autonomia, quer falemos de alunos ou de professores, encerra uma dimensão utópica essencial ao seu sentido emancipatório”. Quando essa “utopia” se traduz na mudança do contexto de ensinar dos professores e do aprender dos alunos, a autonomia ganha legitimidade, mesmo nas pequenas mudanças que ocorrem no que diz respeito a uma melhoria nas condições de ensino do professor, bem como na aprendizagem dos estudantes.

Numa reflexão idêntica à anterior, Guimarães (2003, pp. 37-40) destaca “três necessidades inatas”, essenciais para que o desenvolvimento do ser humano ocorra de forma sadia e motivada: “a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos”. Por essa razão, afirma que a satisfação dessas três necessidades é essencial para que os indivíduos adquiram um “ótimo desenvolvimento e saúde psicológica”.

Em contexto escolar, a mesma autora (*idem*, p. 37) salienta que as “situações de aprendizagem escolar, as interações em sala de aula e na escola como um todo” precisam de satisfazer estas três necessidade do indivíduo para que o mesmo se consiga automotivar e autodeterminar, condições essenciais para se tornar cocriador do seu processo de aprendizagem visando o seu sucesso educativo. Todavia, quando se fala em autonomia é como falar em autodeterminação, pois existe no indivíduo uma “ideia psicológica básica de autodeterminação ou autonomia”, sendo essa ideia reconhecida como “uma necessidade humana inata relacionada à motivação intrínseca” (*idem*, p.38).

Nesta perspectiva, o ser humano é propenso, por natureza, a realizar atividades que acreditam que estão a fazer porque optaram por vontade própria e não porque foram obrigados, a partir da ordem ou desejo de terceiros. Portanto, autodeterminação ou autonomia estão diretamente relacionadas com o processo pessoal de saber alcançar um autogoverno, o conseguir autorregular-se e, conseqüentemente, o saber agir de forma independente.

Numa perspectiva de análise semelhante às anteriores, Paiva (2006, pp. 77–122), num artigo sobre *Autonomia e Complexidade*, realiza uma revisão de alguns conceitos sobre o que significa autonomia e conclui que se trata de um conceito polissêmico, com várias abordagens, e afirma que não é tarefa fácil

defini-lo de forma exclusiva. Todavia, a autora salienta que os “conceitos de autonomia focam um ou mais dos seguintes pontos”:

- (i) trata-se de uma capacidade inata;
- (ii) é vista como um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas (Benson, 1997);
- (iii) implica que o indivíduo se responsabilize pela sua própria aprendizagem;
- (iv) implica que seja capaz de controlar o conteúdo e o processo, ou seja, tenha autodireção e seja capaz de se autogerir; e
- (v) que reconheça que tem o direito e a liberdade para fazer as suas próprias escolhas na construção do seu processo de aprendizagem.

Entretanto, salienta que face aos obstáculos que os estudantes podem enfrentar nos contextos internos e/ou externos no que diz respeito à sua autonomia, a consequência deste enfrentamento pode resultar no encorajamento ou na repreensão do exercício da sua autonomia. Conclui que ser autônomo não é somente uma questão de “assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, não é algo dado pela abordagem ou tolerado pelo professor, “é algo muito mais complexo”, pois que tem uma forte relação com fatores internos dos estudantes, que diz respeito a gestão de si mesmo, ou seja, ao desenvolvimento da sua autorregulação e, com fatores externos, que tem haver com a estrutura administrativa escolar e as políticas educacionais (*idem*, p. 88).

A partir dos elementos apresentados por Paiva (2006) sobre os diferentes aspetos que estruturam o conceito de autonomia, que considera como um “sistema complexo e dinâmico”, apresentaremos uma perspectiva de algumas considerações mencionadas e que consideramos fundamentais para este trabalho:

- (i) envolve a capacidade do indivíduo que pode ser inata ou pode ser apreendida;
- (ii) envolve o desenvolvimento da sua autoconfiança, da sua motivação e de como o indivíduo irá utilizar suas estratégias pessoais no seu processo de aprendizagem;
- (iii) é um processo que se manifesta em diferentes graus e eles não são estáveis e podem variar dependendo das condições internas ou externas que o indivíduo esteja inserido;
- (iv) depende da vontade do indivíduo em se responsabilizar por sua própria aprendizagem e requer que este tenha consciência deste processo para que possa fazer escolha conscientes e responsáveis;
- (v) autonomia abrange dimensões individuais e sociais e está relacionada com as “estratégias metacognitivas” que o indivíduo precisa desenvolver para tornar-se independente, como

exemplo, saber planejar sua rotina de estudo, tomar decisões, monitorar e avaliar sua aprendizagem; e

(vi) o professor tem um papel importante e pode ajudar o estudante a ser autónomo, tanto em sala de aula, como na sua rotina de estudo em casa.

Tendo em vista a complexidade conceptual e possíveis restrições com que o individuo pode deparar-se no exercício da sua autonomia, Paiva (*idem*, pp. 88-89) propõe a seguinte definição sobre o tema:

A autonomia é um sistema sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação”.

Para a autora, a autonomia é um sistema sociocognitivo que, embora envolva “processos mentais individuais”, envolve igualmente processos e dimensões sociais, políticas e económicas em que o individuo esteja inserido.

Em contexto escolar, elementos como as políticas educacionais; os professores, os estudantes, as tecnologias e os materiais e ferramentas disponíveis são exemplos de agentes que estão inter-relacionados entre si, no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Como mencionado anteriormente, a autonomia não é uma característica intrínseca do individuo, ela tanto pode ser estimulada como pode ser reprimida. Por esta razão, afirma a autora (*idem*, p 90) que a “autonomia, inevitavelmente, envolve mudança nas relações de poder” entre os agentes educacionais que fazem parte da organização administrativa e das hierarquias que exercem o poder dentro e fora das escolas.

Por isso, “os aprendizes têm a sua autonomia limitada por várias restrições” (*idem*, pp. 96-97), existindo alguns fatores que, em contextos formais de educação, podem interferir positiva ou negativamente na autonomia dos estudantes, como, por exemplo, fatores internos tais como a sua personalidade, idade, cultura, capacidade e habilidade de gerir os processos de aprendizagem, bem como as estratégias que utilizará, a sua motivação e, principalmente, o seu *desejo em aprender*. Em relação aos fatores externos, a autora refere o contexto social em que os alunos estão inseridos, as políticas educacionais, o contexto escolar e, principalmente, o professor, pois este pode desempenhar um papel importantíssimo no desenvolvimento destas competências e capacidades que irão gerar o sentido da autonomia nos estudantes.

É possível constatar que o individuo, por si só, quando inserido em contexto escolar, não tem liberdade para efetivamente ter autonomia em decidir, a partir do seu interesse ou do seu objetivo de aprendizagem, (i) *o que estudar* – aqui referimo-nos ao facto de poder escolher se vai aprofundar, ou

não, determinados assuntos que são tratados nas disciplinas; (ii) *onde estudar* – que se refere a poder escolher o local onde irá realizar os seus estudos, ou seja, se irá permanecer ou não na sala de aula, se vai para a biblioteca ou qualquer outro lugar que entenda ser adequado para a sua aprendizagem; e (iii) *como estudar* – ou seja, que ferramentas irá utilizar para realizar o estudo, como, por exemplo, livros, artigos, computadores, tablets, etc. O que normalmente acontece é que são obrigados a seguir os métodos de estudo utilizados pelos professores e a cumprir as leis e regras determinadas pelos agentes que administram o ambiente escolar.

Entretanto, ser autónomo não implica que o aluno tenha de ser totalmente responsável pelo seu processo de aprendizagem. O que se pretende é que construa e desenvolva capacidades para gerir e utilizar as informações de forma coerente e responsável, que tenha consciência das suas limitações e que tenha um comportamento pautado pela iniciativa e a autorregulação. Além disso, é imprescindível que saiba escolher os métodos de aprendizagem mais adequados para a sua compreensão, bem como para o seu progresso intelectual e emocional, tornando-se assim coautor do seu processo de aprendizagem.

Corroborando esta ideia, Zatti (2007, p. 12), na obra intitulada *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*, considera que, etimologicamente, “autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, autós (por si mesmo) e nomos (lei)”. Todavia, adverte que não se deve cometer o erro de entender que este poder é algo “absoluto e ilimitado”, pelo facto de tornar o indivíduo o mais autossuficiente possível. O autor (*ibidem*) reitera que como a autonomia é uma “condição”, para que se conquiste é necessário que o sujeito, além de “poder determinar a própria lei”, seja capaz de a pôr em prática, pois de nada adianta ter leis que o direcionem como agir se não puder exercer esse direito, de facto. Neste sentido, dois aspetos devem ser tidos em consideração: o primeiro está relacionado a liberdade de poder “conceber, fantasiar, imaginar, decidir”; o segundo está ligado ao “poder ou capacidade de fazer”.

Neste sentido, afirma o autor (*ibidem*) que para existir autonomia os dois aspetos devem estar presente, pois o “pensar autónomo precisa ser também fazer autónomo”, já que o “fazer não acontece fora do mundo”; pelo contrário, este materializa-se exatamente onde imperam as leis e regras que regem tanto a sociedade como o contexto escolar. Portanto, conclui o autor “a autonomia é limitada por condicionantes, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com auto-suficiência” (*ibidem*).

Em resposta a esta questão, Morin (2003, p. 118), na obra intitulada *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, assinala que:

A autonomia de que falo não é mais uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social...quanto a nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos.

Corroborando esta ideia, Zatti (2007, p. 11) assegura que uma “autonomia absoluta” é impossível no tempo atual e aponta alguns fatores que impedem que o homem, de forma geral, consiga ter uma autonomia absoluta: as estruturas sociais; o contexto em que está inserido; a debilidade da razão que possui, os seus limites e a racionalidade intersubjetiva que impedem uma autonomia absoluta. Todavia, defende a “possibilidade da emancipação do homem”, onde a condição humana e a liberdade de ser e agir sejam respeitadas, e reconhece que a Educação tem um papel fundamental no desenvolvimento dessa emancipação, pois, ao estimular os estudantes para que aprendam a pensar por si mesmos, poderá torná-los capazes de utilizar a sua liberdade de escolha, bem como de planejar e efetivar o seu projeto pessoal e profissional de forma consciente e responsável.

Nesta ordem de ideias, Berbel (2011, p. 25) aponta que é “recorrente entre os estudiosos de Educação das últimas décadas, a ideia de que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam, com a contribuição da escola, participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade”. Na verdade, por mais informações importantes que existam, quando são apenas memorizadas os estudantes acabam por saber reproduzi-las, impedindo que desenvolvam a capacidade de pensar e agir por si mesmos. No fundo, acabam por se transformarem em meros reprodutores de informações por não terem desenvolvido um senso crítico capaz de analisar o cenário local e mundial no qual estão inseridos. Por isso, na opinião desta autora (*idem*, p. 26), a “escola tem a incumbência de atuar para promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações”. Neste sentido, o professor é o grande mediador desse trabalho, uma vez que tanto pode contribuir para a promoção da autonomia nos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos”.

No entanto, Berbel (*idem*, p. 27) lembra que para se promover a autonomia é necessário que sejam desenvolvidas “atividades de aprendizagem” que criem condições, essenciais para que isso ocorra: o envolvimento pessoal do estudante na atividade; que seja exercida sobre ele uma “baixa pressão” e que o mesmo disponha de uma “alta flexibilidade em sua execução”; que o estudante perceba que tem opções e liberdade de escolha. Só que, em contrapartida, o que normalmente ocorre em contexto escolar é a heteronomia dos estudantes, ou seja, que aceitem passivamente as ordens de terceiros e ajam apenas motivados pelas pressões, pelos prazos, recompensas, punições ou ameaças que ocorram dentro ou fora do ambiente escolar.

Segundo Reeve (2009)¹⁵, os estudantes que são reconhecidos como autónomos em meio escolar apresentam resultados positivos, em relação: (i) à motivação – pois desenvolvem a perceção de competência, de pertencimento e a internalização de valores; (ii) ao engajamento – uma vez que têm emoções positivas, são persistentes, não reprovam e não abandonam a escola; (iii) ao desenvolvimento – já que possuem autoestima elevada, um senso de autovalor e são criativos; (iv) à aprendizagem – pois possuem uma boa capacidade de entendimento conceptual, aprofundam as informações recebidas e recorrem a estratégias autorreguladas para melhorar a sua aprendizagem; (v) à melhoria do desempenho – quer através das classificações obtidas, quer nos resultados das atividades que fazem parte do contexto escolar; e (vi) ao estado psicológico – uma vez que demonstram vitalidade e satisfação com a vida.

Em suma, a promoção da autonomia deve ter em conta as várias dimensões do ser humano, não esquecendo a sua cultura, a sua construção psíquica e o meio social, económico e político em que está inserido. Trata-se de um processo complexo, dinâmico e contínuo, com modificações constantes, não podendo, como se compreenderá, ser tratado como um processo estático, ou um processo aprisionado ao desenvolvimento de uma única dimensão do estudante, por norma de cariz cognitivo. Por isso, tanto as escolas como os professores devem estimular os estudantes e criar condições e ferramentas para que a autonomia seja construída, ou seja, para que possa ser colocada em prática uma efetiva interação das dimensões que fazem parte do contexto de vida e do processo de aprendizagem do estudante.

Por fim, para demonstrar que a autonomia é algo que o ser humano deseja construir, sobretudo porque permite optar e/ou decidir como realizar uma determinada tarefa, Vieira (1999) apresenta a sequência de um diálogo ocorrido entre uma colega de trabalho e a filha, de sete anos, concluindo, no final desse diálogo, que a autonomia é “uma coisa boa”. Apresentamos a seguir um pequeno resumo de uma parte dessa conversa, que considerámos importante para a reflexão que temos vindo a fazer em torno da autonomia:

(...) quando a minha filha de sete anos de idade me lia a apreciação do progresso atingido no primeiro período lectivo, em parâmetros como criatividade, iniciativa, autonomia, entreaajuda, etc., perguntou-me: "O que é autonomia?" Respondi-lhe que tinha a ver com a sua capacidade de decidir o que queria aprender, como queria aprender... Interrompeu-me, como sempre faz quando se sente esclarecida, e disse: "Já sabia que tinha que ser uma coisa boa. Aqui também tem muitos progressos." Depois de explorar um pouco a sua ideia perguntei-lhe: "Então achas que a autonomia é uma coisa boa?" – "Claro! É muito importante! Se eu tiver que fazer uma coisa sozinha, é importante que consiga decidir como hei-de fazer." Será que, como afirmam alguns autores, ser autónomo é algo a que naturalmente aspiramos, de tal forma que até para uma criança parece ser uma questão de senso comum? (Vieira 1999, p. 4)

Com as questões que vamos abordar no segmento de análise seguinte pretendemos averiguar se existe diferença entre *sucesso escolar* ou *sucesso educativo*, a partir da perspetiva de pesquisadores e

¹⁵ Referido por Berbel (2011)

especialistas em educação, que, por norma, apresentam em forma de conceitos, procedimentos o que deve ser feito para alcançar quer o sucesso, escolar, quer o sucesso educativo.

2.3. Sucesso escolar *versus* Sucesso educativo

Tal como a autonomia, que é um conceito polissémico, também as noções de sucesso escolar e de sucesso educativo possuem vários entendimentos e significados.

Em resposta à questão – *o que significa alcançar o sucesso escolar ou o sucesso educativo*, Perronoud (2003, p. 10) considera que a “ideia do sucesso escolar é entendida em dois sentidos”: o primeiro, que diz respeito ao desempenho do aluno relativamente ao seu êxito escolar, isto é, ao seu progresso nos cursos; o segundo, relativo à classificação que as escolas possuem nos *rankings* nacionais e internacionais e que hoje “recheiam” as “listas de classificação das escolas”. Pergunta o autor (*ibidem*), se existe relação entre estes dois “níveis de sucesso”, ao que responde que “sim”, pois não concebe a possibilidade de um estabelecimento ter êxito quando “a maioria dos seus alunos fracassam”, uma vez que o êxito destes estabelecimentos resulta, justamente, do somatório dos “êxitos individuais dos seus alunos”.

Entretanto, o autor supracitado (*idem*, p. 14) considera que, em relação ao que significa ter sucesso na vida, ou ser feliz, “não existe nenhuma definição institucional” sobre estes temas, pois cada indivíduo estabelece para si mesmo, a partir dos seus valores, desejos e projetos pessoais, as metas que pretende atingir e avalia se conseguiu ou não alcançar o que pretendia. Entretanto, considera o autor (*ibidem*) que “tudo muda quando se trata de sucesso escolar”, pois dentro do sistema educacional existe uma “definição formal”, no que diz respeito ao facto de o estudante ter conseguido, ou não, atingir o sucesso escolar.

Contudo, esta definição, quando utilizada pela escola para determinar o sucesso escolar dos estudantes, é circunscrita, na maioria das vezes, às classificações obtidas nas disciplinas. Esta perceção demonstra que pode existir uma sobrevalorização do que é memorizado pelos estudantes e uma certa despreocupação relativamente ao facto de esse resultado ser fruto da compreensão que o estudante realizou a partir da assimilação e aprendizagem dos conteúdos abordados, ou ser apenas o resultado da memorização de informações. Daí o autor (*idem*, pp 14-15) alertar para a necessidade de existir bom senso ao considerar que “o sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional”.

É nesta linha de pensamento Perronoud (*idem*, p. 16) afirma que, em qualquer lugar, uma parte dos alunos, pais, professores e gestores escolares pensam e afirmam que:

- (i) “o ‘verdadeiro sucesso’ não coincide com a definição formal fornecida pelo sistema educacional”; já que para que o estudante obtenha êxito precisa de compreender

claramente o que se espera dele; ora, sabemos que, na maior parte do tempo, as escolas e os agentes que fazem parte dela, emitem mensagens ambíguas e às vezes contraditórias sobre os objetivos que os estudantes devem perseguir;

- (ii) “o essencial do valor intelectual de uma criança ou de um adolescente só guarda uma longínqua relação com o que medem as provas oficiais” – um aluno que a escola declara fracassado pode não se sentir assim; por outro lado, um estudante avaliado como excelente, pode não se sentir desse modo; em ambos os casos, estes podem utilizar critérios pessoais para se autoavaliarem a partir dos objetivos que se propuseram a atingir;
- (iii) “consequentemente, é preciso ignorar, relativizar ou modificar os critérios oficiais de sucesso escolar” – por esta razão, em “nenhum sistema, as normas e as formas de excelência das quais depende o êxito escolar são objetos de unanimidade, assim como não o são os níveis de exigência e os limiares que separam um aluno com desempenho satisfatório de um aluno fracassado”.

Pelos motivos apresentados, Perrenoud (*idem*, pp. 20-21) considera que não se deve dissociar sucesso escolar de sucesso educativo, alegando mesmo que existe, em torno destas duas terminologias, “uma confusão” de entendimento, o que se constata pela literatura e pela pesquisas feitas em torno deste tema. Constata-se que alguns autores usam uma e/ou outra terminologia, o que, muitas vezes, pode ser entendido que são assuntos diferentes, quando, na realidade se trata do mesmo assunto, apenas analisado sob prismas e conceitos diferentes. Daí considerar que o sucesso escolar “deveria coincidir com *o conjunto das missões da escola*, portanto cobrir uma parte da ação educativa, aquela que caberia a escola assumir”. Em suma, diz o autor que os termos *educativo e escolar* “não são antinômicos”, não existindo, por isso, razão para “limitar o sucesso escolar às aprendizagens mais tradicionalmente associadas à ideia de instrução”.

A este respeito, Azevedo (2011, p. 2) lembra que existe “uma multiplicidade de ‘sucessos escolares’ e poucas vezes eles são devidamente explicitados”, o que pode ocultar perspectivas e definições em que o mesmo pode ser enunciado. Neste sentido, Azevedo (*ibidem*) apresenta algumas definições sobre o que, em seu entender, significam sucesso escolar:

- (i) “aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa”;
- (ii) “quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos”;
- (iii) “resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados”;

(iv) “dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo – e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos”.

A propósito das noções apresentadas, Azevedo (*idem*, pp. 2-3) assevera que o primeiro e o segundo itens estão subordinados ao que refere como “obsessão avaliativa e tónica administrativa”, estando ambos alicerçados na crença de que “os exames nacionais garantem a qualidade das aprendizagens”. Entretanto, Azevedo pontua que por estarem alicerçados nesta crença, a resultante é que questões importantes, tais como as condições do ensino e da aprendizagem, o respeito pela diversidade cultural e até a questão da prática pedagógica, acabam por não ser devidamente analisadas. Alerta ainda para a possibilidade de, face à ênfase colocada nos resultados escolares, que são apresentados estaticamente, se poder incorrer no risco de algumas questões importantes, tais como saber se os estudantes estão mais motivados e mais cientes dos objetivos a alcançar, ou se os professores estão mais motivados para ensinar e se procuram meios para superar as lacunas de aprendizagem que os alunos possam apresentar, estejam, no fundo, a ser deixadas de lado por causa da valorização de resultados para mera exibição.

Neste sentido, assinala o autor (*idem*, p.3) que ao sobrevalorizar a importância dos exames nacionais, isso pode resultar num entendimento de que as ações educacionais devem ser direcionadas para atingir esses objetivos, isto é, que demonstrem uma excelente performance ao nível de práticas escolares que favoreçam a memorização e reprodução, acabando por provocar uma despreocupação com o que é mais importante quando se fala em sucesso escolar ou sucesso educativo, que é verificar se a aprendizagem dos estudantes é significativa, para que possam utilizá-la em termos de crescimento pessoal, social e profissional.

Relativamente ao que diz respeito aos terceiro e quarto itens, Azevedo (*ibidem*) lembra que tratam de aspetos que vem acentuando de forma insistente, ao afirmar que o mais importante, quando se está a falar em educação, é proporcionar o sucesso de cada aluno, isto é, que “todos aprendam, ainda que em ambientes pedagógicos diferenciados”.

Para Estrela (2008, pp 2-3), as expressões sucesso educativo e sucesso escolar representam ações educativas diferentes, uma vez que considera que o sucesso educativo ultrapassa o sucesso escolar. O primeiro diz respeito a uma educação que se prolonga ao longo de toda a vida e, por isso, possui um cariz permanente; o segundo diz respeito a uma educação voltada para os resultados dos processos escolares, ou seja, da avaliação que é mensurada através de dados quantitativos e que é

referenciada como dizendo respeito ao aproveitamento, ou não, dos estudantes materializado nas notas escolares.

Neste sentido, Estrela (2008, p 2.) afirma que estamos a viver um período em que o “sucesso fácil e efêmero parece mover as pessoas e as instituições”, o que lhe permite levantar a seguinte questão: Ao falarmos de sucesso educativo, estamos a falar exatamente de quê? A essa questão, a própria autora (*ibidem*) responde da seguinte forma: “estamos falando dos alunos, dos professores e dos outros intervenientes no processo, dos adultos em formação? Do sistema educativo, das escolas, das relações destas com a comunidade, da inserção dos alunos no mercado de trabalho, da formação de cidadãos conscientes e participativos, de pessoas e famílias felizes?”

Em suma, segundo Estrela (2008), ao falarmos em sucesso educativo estamos, na realidade, a referir-nos a todos os agentes que fazem parte do contexto da Educação, e não somente às classificações que os alunos obtiveram nos exames realizados nas escolas, bem como nos exames nacionais. Por isso, confirma que a forma de entendimento sobre o que significa ter sucesso se foi alterando ao longo do tempo. Neste sentido, o significado de sucesso escolar, na contemporaneidade, tem a ver com questões que dizem respeito não só à “eficácia” das escolas e dos professores”, mas também da “eficácia e eficiência do sistema como qualidade e, numa fuga em frente, como excelência”.

No entanto, a autora (*idem*, p. 2) alerta para o facto de “o conceito de sucesso educativo na opinião pública e até em algumas declarações oficiais parecer não ter saído da primeira metade do século XX, permanecendo o de aproveitamento escolar”, o que lhe permite levantar a seguinte questão: “Afinal, qual é o sucesso que pretendemos obter na ação educativa?”

Em resposta a esta questão, Estrela (*idem*, p. 3) assinala que é necessário que se explique a relação entre o que significa o sucesso educativo “que não é um fim em si próprio” e a “finalidade essencial da educação”, já que o “sucesso não pode ser mais do que um fim instrumental subordinado a essa finalidade que lhe confere sentido”. Ou seja, no fundo, a finalidade da educação não é ensinar os estudantes para que se tornem cidadãos conscientes, responsáveis, participativos e preparados para enfrentar as incertezas e complexidades que eles irão se deparar ao longo da sua vida? Neste sentido, o sucesso educativo, materializado na forma de aproveitamento escolar, não pode ser a única finalidade da educação.

Por seu turno, a Direção Geral da Educação (DGE) apresenta na nota de abertura da Revista Notícias da Educação – NOESIS (2016), intitulada “Dos significados de sucesso”, a definição do que entende ser o sucesso escolar. Nessa definição, explica que, na visão da DGE, o sucesso escolar se encontra assente em “duas vertentes essenciais”: a primeira, que os alunos aprendam melhor, a fim de

evitar o insucesso; a segunda, que “o principal preditor de insucesso – a pobreza – deixe de ser um preditor”, uma vez que uma escola democrática e promotora da equidade não pode está assentada num “determinismo que prediz que os mais pobres, excluídos à partida, têm de ser os que mais falham na escola, vivendo sucessivas experiências de exclusão e segregação”.

Na mesma nota, a DGE (2016, p. 1) convida todos os agentes que fazem parte do contexto educativo – a comunidade, as associações e outros agentes – a colaborarem com as escolas no sentido de “estabelecer linhas efetivas de cooperação comunitária”. Todavia, alerta para o facto de que “não vale a pena falar de sucesso escolar, se o conceito não for definido”. Neste sentido, apresenta as linhas que irão nortear a ação do Ministério da Educação relativamente ao seu significado, das quais se destacam:

- (i) “sucesso significa melhor aprendizagem e mais competência” – neste sentido, afirma-se que a DGE está a promover programas para os que vão atuar nos “anos iniciais de ciclo”, procurando que a aprendizagem possa ser mais “significativa e efetiva”; neste caso, entende-se que o “sucesso escolar tem de se traduzir num conjunto de competências que capacita os alunos para quererem aprender e para serem capazes de se formar ao longo da vida”;
- (ii) “a estandardização excessiva das aprendizagens, sem margem de adequação a necessidades específicas, a grupos ou ritmos de aprendizagem particulares, é um preditor de insucesso”, ou seja, o olhar da educação deve também abranger as necessidades individuais, estimulando e apoiando aqueles que precisam de uma maior atenção a fim de alcançar, além do sucesso escolar, o sucesso educativo;
- (iii) “a escola inclusiva é aquela em que todos são bem-vindos, mesmo aqueles que, por condicionantes sociais ou psicomotoras, tendem a ser excluídos”; não se pode conceber um modelo de escola inclusiva sem estar preparada para receber e apoiar os alunos com deficiência, sem que estes não sejam vistos como “um estorvo” e, por isso, “sempre desmotivados por não serem capazes”.

Ainda a propósito desta temática, a DGE (idem, p 2) afirma que:

Sucesso não é, portanto, uma mera nota no final de um percurso e, sim, um processo integrado onde o estudante consegue ao final do ano letivo, perceber que pode ser um cidadão participativo e responsável, que é capaz de pensar criticamente e de, principalmente, ser capaz de relacionar os conhecimentos adquiridos em várias áreas do contexto escolar. Por fim, assevera que o sucesso “atinge-se em diferentes áreas e deve ser valorizado o aluno que tem mérito desportivo, artístico ou em outros domínios”.

Ao estarmos a viver num período de constante (re)construção de modelos e paradigmas educacionais, a escola vê-se fustigada por esses movimentos transformadores, ao mesmo tempo que se espera que crie condições para um efetivo desenvolvimento das competências cognitivas e não cognitivas dos seus estudantes a fim de os preparar para enfrentarem um mundo cada vez mais complexo. Um mundo que exigirá, cada vez mais, que sejam criativos, esforçados, organizados e responsáveis e que estejam abertos a novas experiências, o que requer que saibam gerir suas próprias emoções e resolver conflitos e problemas e que, especialmente, sejam colaborantes e saibam trabalhar em equipa.

No sentido de dar resposta às atuais exigências de uma educação voltada para as necessidades do século XXI, a DGE (2016) a partir das orientações de política educativa definidas no Programa do XXI Governo Constitucional, das Opções do Plano 2016-2019 e na Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 (pp. 1195- 1196), “estabelece os princípios centrais para uma política educativa voltada para o século XXI, em que propõe a promoção de um ensino de qualidade para todos com foco no combate ao insucesso escolar”.

Para conseguir concretizar esse desiderato, o Governo cria o *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)*, em que “deixa a cargo das “comunidades educativas”, que, por melhor conhecerem o contexto, as dificuldades e as potencialidades que estão inseridas, encontrar “soluções locais e conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos”. Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 (2016, p. 1195)

Entretanto, e com a intenção de melhorar as práticas educativas, o Ministério de Educação afirma que, a partir desta Resolução, assumirá um papel de apoio às escolas e aos professores no que diz respeito aos seguintes itens: dinamização de planos de formação contínua e definição de medidas e apoios considerados essenciais para a melhoria do trabalho pedagógico na sala de aula. Por esta razão, o Ministério da Educação, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 (ME, 2016, p. 1195), assume a responsabilidade de reforçar:

(...) o papel da escola, dos seus profissionais e da comunidade, das entidades formadoras, dos formadores e de outros agentes de intervenção comunitária na promoção do sucesso escolar, na valorização da aprendizagem, num esforço continuado de resposta a um dos mais sérios entraves ao progresso na qualificação dos portugueses e na redução das desigualdades. É assumida a necessidade de mobilizar os diferentes atores sociais de modo a criar sinergias entre os mesmos, em ordem a potenciar a eficácia das medidas a implementar e a urgência de um compromisso nacional visando garantir uma educação de qualidade como resposta às novas exigências de uma sociedade do conhecimento e da competitividade.

De acordo com a DGE¹⁶ (2016) Um dos aspetos que contribuiu para a definição destas políticas resultou da convicção do Ministério da Educação de que, embora “o sucesso escolar seja condicionado por fatores internos e externos, o papel da escola é crucial, considerando-se que a colaboração e a responsabilidade da comunidade a nível local e regional são essenciais para a construção do sucesso escolar e o compromisso com o ensino e a valorização da aprendizagem” (DGE, 2016). Neste sentido, assevera o Governo que a missão da escola pública é assegurar que “todas as crianças e jovens têm acesso às aprendizagens que lhes permitem concluir a escolaridade com os saberes, as competências, as atitudes e os comportamentos necessários à vida em sociedade”. (DGE, 2016)

Procurando atingir este fim, o Governo Constitucional, através da Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016 (ME, 2016, pp. 1195-1196) aprovar os seguintes princípios para o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE):

- (i) “a criação de um vasto compromisso social sobre o desígnio natural do processo de escolarização, da função social da escola e do estabelecimento do sucesso como meta a atingir, através de um debate público alargado sobre o papel da escola na capacitação dos indivíduos”;
- (ii) “o envolvimento de todos os atores sociais com impacto na comunidade educativa, em particular nas estruturas e entidades locais, na convergência de medidas indutoras de boas práticas e de corresponsabilização na promoção do sucesso escolar”;
- (iii) “a criação de dinâmicas locais de diagnóstico e intervenção, a partir do conhecimento produzido pelas escolas, da sua capacitação para uma intervenção ajustada aos contextos locais e às necessidades específicas das suas populações-alvo”;
- (iv) “a promoção de práticas que permitam antecipar e prevenir o insucesso, através de uma aposta na intervenção precoce, em detrimento de um enfoque em estratégias remediativas”;
- (v) “a dinamização de um programa de formação contínua, que capacite as escolas para a reflexão sobre práticas locais e para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de mudança”;
- (vi) “acompanhamento e supervisão das estratégias locais de promoção do sucesso escolar”;
- (vii) “a produção de conhecimento científico sobre o sucesso escolar, suas condicionantes, fatores preditores, estratégias de prevenção, estratégias de remediação de insucesso, práticas letivas, monitorização de estratégias e medidas de avaliação do sucesso em educação”;

¹⁶ DGE (2016) - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) – In <http://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar> (acesso em 12.08.2018)

(viii) “avaliação periódica do Programa, nas suas múltiplas dimensões, com principal enfoque na avaliação de impacto das estratégias localmente definidas e identificadas como relevantes para a promoção do sucesso escolar”;

(ix) Se propõe ainda a “Dinamizar uma consciencialização de toda a comunidade de que o sucesso escolar é possível para todos os alunos e que, para tal, se exige um compromisso e intervenção dos diferentes intervenientes”; e

(x) “Estipular que este Programa visa possibilitar que as escolas, tomando por referência as suas dificuldades e potencialidades, concebam e apresentem ao Ministério da Educação soluções organizativas e curriculares, pensadas ao nível de cada escola, que permitam, de facto, melhorar as aprendizagens dos alunos”.

A questão a ser analisada é onde a educação atual está a falhar, o que a impede de formar indivíduos que tenham a capacidade, de acordo com Jacques Delors (2010), de ter acesso a uma formação integral, em que saibam aprender a conhecer, a fazer e, principalmente, a aprender a tornar-se um membro ativo e responsável, que atua e trabalha a fim de tornar o mundo melhor para todos. Neste sentido, a questão que se coloca é a de saber se as escolas atuais estão preparadas para responder a esta solicitação.

Será que a educação formal, baseada sobretudo em disciplinas que sobrevalorizam os conteúdos, preocupando-se, essencialmente, em desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos, podem responder às atuais exigências de aprendizagem pós-moderna, que requerem conhecimentos, capacidades e competências que viabilizem uma formação integrada dos seus alunos?

Em resposta a esta questão, Fonseca¹⁷ (2016, pp. 23-28), na intervenção que fez, na segunda Conferência da Liberdade de Escolha da Escola – Instrumentos da Liberdade (2016), que aconteceu após a criação do PNPSE, considera que a falta de liberdade da escola para definir o seu caminho e as práticas que irão utilizar para responderem aos desafios com que se “debatem diariamente”, é um fator que pode acabar por promover uma forma de ensino “igual em todas as partes do país e sem qualquer espécie de respeito pelas especificidades dos seus alunos e das comunidades em que se inserem”. O autor (*idem*, p. 26), não deixando de reconhecer os imensos progressos alcançados na “generalização do acesso à educação” em Portugal, constata, no entanto, a incapacidade de as escolas “responderem aos desafios da revolução digital e da concorrência global – designadamente no que se refere ao “capital humano” – é constrangedora”. Sem liberdade para ensinar e, especialmente, sem liberdade para

¹⁷ Presidente do Fórum para a Liberdade da Educação (2016)

escolherem o seu quadro de docentes, resta às escolas “gerirem administrativamente as ordens que recebem superiormente”. E o resultado de todo este processo da falta de liberdade é a criação de um “fosso de indiferença entre os nossos jovens e as escolas que frequentam”, pois que, para as crianças e jovens que estão matriculados atualmente nas escolas “nada faz sentido, porque aquilo que lá se aprende não tem nenhuma relação direta com os desafios com os quais a sua família e os seus amigos se debatem diariamente” (*idem*, p. 26).

E, o autor (*idem*, pp. 27-28), vai mais além quando pergunta quais as desculpas que existem para não identificar quais são os “inimigos da liberdade” que estão ocultos por detrás dos “paradigmas dogmáticos” que perduram até hoje, quando se trata de “educar em liberdade” com a intenção de formar “cidadãos livres”.

Baseados no cenário apresentado por Fonseca (2016), sobre o papel da escola na formação de cidadãos livres, acreditamos que a escola deve proporcionar aos seus educandos práticas pedagógicas que os estimulem e ensinem a pensar criticamente a respeito do contexto local e mundial em que estão inseridos e a serem gestores e coautores do seu processo de aprendizagem.

Consideramos que, a partir dos aspetos explanados pelos autores que fomos referindo ao longo deste capítulo, o desenvolvimento pessoal, a autonomia, o sucesso educativo e o sucesso escolar são o resultado de uma série de componentes e ações dos vários agentes que fazem parte do Sistema de Educação, das pressões e intervenções internacionais, bem como, de fatores internos que envolvem cada indivíduo e de outros fatores como, por exemplo, a cultura, o meio social e económico do contexto em que se insere.

Constatamos que, a nível individual, o sucesso educativo ou o sucesso escolar passam pelo processo de autorregulação e pela capacidade de autodeterminação, em função da construção da sua aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito a alcançar o sucesso social, profissional e emocional que o indivíduo estabeleceu para si ao longo da sua vida. Mas, afinal, não é essa a finalidade da Educação?

No próximo capítulo apresentaremos uma prática pedagógica que foi planeada no sentido de estimular o desenvolvimento e a reflexão dos estudantes sobre a forma de se tornarem mais autónomos, a fim de atingirem o sucesso escolar e/ou o sucesso educativo.

CAPÍTULO III

PROJETO, AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. Do Conceito de Projeto

A partir dos desafios e da instabilidade que a sociedade vem passando, Pacheco & Morgado (2002, p.10) asseguram que estas constantes mudanças conseguiram fazer “(res)surgir, até com alguma euforia, expectativas comuns no que respeita ao contributo da educação para preparar e formar cidadãos, capazes de poderem responder a pluralidade de desafios com que atualmente se deparam”. Neste sentido, para que a Educação possa responder a estes desafios, requer que a “ação educativa seja munida de um novo sentido e se revele capaz de criar as condições mínimas exigíveis para que cada um possa continuar a aprender ao longo de toda a vida” (*idem*, p.11).

Na atualidade, o emprego da palavra *projeto* tem sido largamente utilizado para conceituar várias atividades e até mesmo ações que serão realizadas em algum determinado prazo de tempo. Expressões como, projeto para o final de semana, projeto educativo, projeto profissional, projeto de escola, projeto de uma casa, projeto de vida, são alguns exemplos de como o termo vem sendo utilizado para citar algum tipo de atividade ou ação que está sendo planeada para ser realizada num tempo futuro. Neste sentido, tal como os conceitos de autonomia e sucesso escolar, o conceito de projeto é igualmente um conceito que se vulgarizou, talvez por ser também um conceito polissêmico.

De acordo com Morgado (2000, p. 83), um projeto é, sobretudo, “um desejo de renovação constante”. Em termos educativos, esta renovação concretiza-se a partir de um conjunto de “intencionalidades resultantes de visões, crenças, perspectivas, juízos de valor e opções sobre os princípios orientadores do próprio fenómeno educativo” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 12).

A ideia de o projeto anteceder uma ação é também corroborada por Cortesão, Leite e Pacheco (2002, p. 22), que asseveram que projeto é “plano de ação, intenção, desígnio, intento, programa, projétil, roteiro, empresa, esboço, lançamento”, o que implica, que esta terminologia venha sendo utilizada para exemplificar vários tipos de projetos, como por exemplo, de uma viagem, de um orçamento, de um casamento, de um filho, etc. O mesmo ocorre na Educação, onde se fala, igualmente, em vários tipos de projetos, como, por exemplo, em “projeto educativo de escola”, “área de projeto”, “projeto tecnológico”, “projeto curricular de escola”, “projeto curricular de turma”, entre outros. Entretanto, ainda que todos estes termos “tenham significados distintos, todos têm em comum a característica de serem um “projeto” (*ibidem*).

Poderá um projeto contribuir para que possam ocorrer mudanças significativas no meio escolar? Poderá algum trabalho desenvolvido no âmbito de um projeto contribuir para que os alunos, para além dos conhecimentos disponibilizados pela escola, possam envolver-se, de forma estimulante e mais participativa em outras atividades, de modo a “interessarem-se pelo que estão a fazer na escola?” (*idem*, p. 11).

Por isso, questionam os autores (*idem*, pp. 22-23): “o que é um projeto? O que o distingue de outra atividade de ensino-aprendizagem?” O que está associado à ideia do conceito de projeto?

Os autores supracitados (*idem*, pp. 23-24) respondem à questão afirmando que um projeto:

- (i) “tem que ver com um trabalho que se elabora em conjunto, crescendo com contribuições e atividades por vezes muito diversificados”;
- (ii) “está associado ao reconhecimento da importância do envolvimento dos alunos e dos professores nos processos de construção de saberes significativos e funcionais, isto é, de saberes que partem das situações reais e que são transferíveis para essas situações”;
- (iii) “está associado ao reconhecimento de que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder aos problemas do dia-a-dia passa pelo envolvimento das escolas e dos seus agentes em planos que trabalhem esses problemas e que, por isso, criem condições para uma formação com sentido, para todos”
- (iv) “um projeto é um estudo em profundidade, um plano de acção sobre a situação, sobre um problema ou um tema; e
- (v) “distingue-se de uma atividade tradicional e isolada de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz.”

Todavia, Cortesão, Leite e Pacheco (2002, p. 25) alertam para o facto de que um projeto não é “apenas intenção; é também ação, ação essa que deve trazer um valor acrescentado a situação presente e que se concretiza no futuro”, uma vez que, para trabalhar em projeto, este tem que ter intenção e ser organizado de forma tal que consiga promover mudanças que sejam significativas para a organização ou instituição em que está a ser planeado e concretizado.

Por esta razão, asseveram os autores (*idem*, p. 38) que:

a utilidade do projeto está, em síntese, na formação do aluno, no estabelecimento de relações entre a comunidade, os saberes e competências que a escola tradicional exige, na exploração de saberes de contextos profissionais e de vida, na medida em que, e de acordo com o que temos vindo a sustentar,

permite responder a problemas e a interrogações que fazem parte do quotidiano dos alunos, e exige a adoção de atitudes investigativas orientadas por referentes de natureza educativa e de formação global.

Nesta mesma lógica, Morgado (2011, p. 404) conclui que “a construção e realização de projetos curriculares representa uma oportunidade de diálogo pedagógico no interior das escolas, uma possibilidade de reflexão conjunta e um espaço de decisão coletiva sobre os distintos aspectos que configuram o panorama educativo, em particular os processos de ensino-aprendizagem”. Entretanto, o autor (*ibidem*) considera que para se poder alterar o atual contexto em que a educação em Portugal está inserida, diluindo as “dificuldades e constrangimentos” que a afligem, é necessário que se elaborem projetos decididos, planeados e realizados pelos atores no terreno, contrariando assim a tendência centralista que tem perpassado o sistema educativo nos últimos anos. Na verdade, o que se tem verificado é que o “projeto curricular de escola resulta mais de uma decisão administrativa do que uma necessidade curricular sentida pelos professores”.

Na opinião de Pacheco e Morgado (2003, p. 34), os projetos curriculares que se constroem nas escolas, “tendo como referentes os limites estabelecidos a nível nacional, a organização das áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias e a distribuição do serviço docente”, permitem-nos verificar que estamos em presença de um conceito de projeto curricular que “reforça mais as decisões da administração do que o papel central das escolas e dos professores”. No fundo, um conceito de projeto curricular que emerge mais como uma “falácia discursiva do que como um meio da administração de reforçar as competências curriculares das escolas e dos professores” (*ibidem*).

Por fim, assinala Morgado (2011, p. 404) que a administração central deve assumir um papel menos centralizador e criar condições que “permitam envolver os diversos agentes educativos, implicando-os ativamente em estratégias e procedimentos capazes de protagonizar mudanças tanto ao nível das suas práticas, quanto da própria cultura escolar”.

Em resposta a essa questão, mas também compelido a ter de mudar o sistema, o Governo aprova, em 06 de junho de 2018, dois Decretos-Lei para entrarem em vigor a partir do ano escolar 2018-2109. O primeiro deles, que foi elaborado com o objetivo de fomentar a “inclusão” e “responder à diversidade de necessidades e potencialidades de cada um dos alunos”¹⁸. O segundo, determina, para o próximo ano escolar, o “currículo dos ensinamentos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os

¹⁸ Decreto-Lei n.º 54/2018. In <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/115652961/details/maximized?res=pt> (acesso em 05.09.2018).

conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências prevista no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”¹⁹.

O primeiro normativo, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (PCN, 2018, p. 2918) determina como “uma das prioridades da ação governativa” transformar a escola atual numa “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”. Nesse sentido, este decreto institui o “direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades, no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (*ibidem*). Este decreto determina, ainda, que no “centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos”; sendo assim, apresenta como eixo central de orientação para as escolas, a necessidade de cada uma delas reconhecer a diversidade dos seus alunos e intervir para encontrar formas de “lidar com as diferenças adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (*ibidem*).

O segundo normativo aprovado, o Decreto-Lei n.º 55/2018 (PCN, 2018, p. 2928), determina “como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”. Entretanto, reconhece o próprio Governo que este direito não vem sendo alcançado, já que “nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo” (*ibidem*). Todavia, o Governo reconhece que “há escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores de insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos” (*idem*, p. 2929). E, para que seja alcançado o objetivo de encontrar soluções para o insucesso escolar de seus alunos, o Governo (*ibidem*), através do “decreto-lei desafia as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade”, poderem:

- (i) “dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais”;
- (ii) “implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação

¹⁹ Decreto-Lei n.º 55/2018. In <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/115652962/details/maximized?res=pt> (acesso em 05.09.2018).

democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade”;

- (iii) “fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar”;
- (iv) “adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos”;
- (v) “apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas”;
- (vi) “reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos”;
- (vii) “conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso”.

3.2.A autorregulação da aprendizagem para promoção da autonomia

Na opinião de Freire (2009, pp. 276-277), as constantes “transformações sociais, políticas e tecnológicas” têm desencadeado uma gama de transformações e a mudança de paradigmas no que diz respeito à construção do conhecimento, à prática dos professores e, principalmente, ao modo de agir dos estudantes. O autor (*idem*, p. 277) afirma que para os estudantes que vivem todas estas mudanças já não bastam, apenas, “aprender os conteúdos curriculares formais, mas principalmente poder fazer escolhas críticas, estarem preparados para o “novo”, poderem agir com autonomia, e saberem gerir a informação”. Todavia, ainda que o autor citado ressalte que a memorização é necessária para aprendizagem, afiança que não pode ser a única finalidade da educação, pois que na atualidade o que se exige é que os “indivíduos reflitam, buscando novas soluções e ideias”. (*ibidem*)

Sendo assim, sinaliza o autor que a escola também precisa de transformar o seu papel “como instituição de ensino”, porque se exige hoje que promova o desenvolvimento de competências que estimulem os estudantes a terem uma atitude mais proativa na compreensão dos conteúdos, no sentido de fomentar a autorregulação da sua aprendizagem, tornando-os, assim, mais autónomos (*idem*).

Nesta mesma direção, Menezes (2009, p. 8) menciona que é “necessário que, simultaneamente, o professor altere as suas práticas de direção compulsiva dos alunos, para que a Escola forme jovens realmente capazes de crítica, análise e decisão. Para tal, não basta falar de autonomia, é preciso levá-los a adquiri-la”. Corroborando com esta ideia, Freire (2009, p. 277) afirma, também, que o estudante “além de reter a informação”, precisa, acima de tudo, “compreendê-la, ou seja, atribuir um sentido

peçoal a ela”, pois que será através desta compreensão que o mesmo será capaz de, sobretudo, utilizá-la para a construção do seu conhecimento que irá decorrer ao longo da sua vida. E, ao fazer isso, poderá usar este conhecimento adquirido para se “transformar, no sentido de conhecer a si próprio permanentemente como sujeito corresponsável pelas suas aprendizagens e suscetível às transformações que elas provocam, sejam comportamentais, cognitivas ou afetivas” (*ibidem*).

De acordo com Veiga Simão e Frison (2013, p. 3), nas últimas décadas, um “vasto número de autores procurou compreender como os alunos conseguem regular a sua própria aprendizagem”. E, nesse sentido, as autoras (*idem*, p. 5) verificaram, na análise que realizaram, que nas explanações esses autores²⁰ afirmaram ter constatado que:

(...) embora haja diferenças nas variáveis que são identificadas pelos diferentes autores para explicar a aprendizagem autorregulada, as perceções de autoeficácia, a elaboração de metas e de objetivos de aprendizagem, o uso consciente e deliberado de estratégias cognitivas e motivacionais e o compromisso na obtenção dos objetivos e da sua concretização são as mais constantes nos múltiplos estudos teóricos e empíricos que se têm realizado em redor desta temática.

Por isso, Veiga Simão e Frison (*ibidem*) concluem que o “construto da autorregulação da aprendizagem ajuda a compreender melhor as diferenças individuais na aprendizagem não só porque destaca o papel ativo do aluno, mas também porque considera o papel determinante do meio”. Neste sentido, o estudante assume um papel onde se torna, igualmente, um agente ativo do seu processo de aprendizagem, no qual deverá “desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais nas suas aprendizagens”.

Corroborando essa ideia, Menezes (*idem*, p. 7) afirma que:

(...) através da aprendizagem autodirigida, supervisionada por um professor cujo papel central assenta na formação, acompanhamento e cooperação, o aluno realiza atividades do seu interesse e, conseqüentemente, aprende de forma mais personalizada, em função de objetivos assumidos como pessoais. Aqui permite-se que seja o aluno A, B ou C a decidir por onde quer ir, como quer ir, e quando se sente à-vontade para avançar, não tendo que se sujeitar aos ritmos ou escolhas dos outros. Não é o professor que determina que todos vão numa determinada direção e a um só ritmo: nem todos estão prontos (motivacional ou cognitivamente) para seguirem o professor. Esta é a autonomia “proactiva”, na qual se espera que os alunos se envolvam ativamente em todos os aspectos do processo de aprendizagem, desde o estabelecimento de metas e objetivos à seleção e adoção de estratégias e materiais individuais de aprendizagem, incluindo a seleção de formatos de avaliação e posterior autoavaliação reflexiva do seu progresso, desenvolvendo estratégias de auto-motivação para assumirem o controlo das suas próprias reações.

²⁰ Os autores citados por Veiga Simão & Frison (2013, p. 1) são os seguintes: “ (Boekaerts, 1996; Boekaerts & Corno, 2005; Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Corno, 2001; Lopes da Silva *et al.*, 2004; Pintrich, 2000; Rosário, 2004; Schunk, 2005; Veiga Simão, Lopes da Silva & Sá, 2007; Veiga Simão, 2002; Zimmerman, 1998, 2000, 2008)”.

Por compreendermos a importância do entendimento conceitual sobre o que significa a autorregulação no processo de desenvolvimento da autonomia nos estudantes, vamos abordar, ainda que de forma resumida, as principais linhas de investigação e intervenção no que diz respeito à autorregulação.

Nesse sentido, por não ser o tema central da nossa investigação, apresentamos apenas algumas definições e seus significados, apresentadas por Polydoro & Azzi (2009).

Quadro 4 – Autores e Modelos de Sistemas de Autorregulação

<p>Bandura (1991) Propõe três subfunções que compõem o processo de autorregulação.</p>	<p>Monitoração - ocorre através da auto-observação e na identificação do seu próprio comportamento. Todavia, “esta observação deve ocorrer na amplitude das várias dimensões do desempenho, sendo elas: qualidade, quantidade, originalidade, sociabilidade, moralidade e desvio”.</p>	<p>Processo de julgamento – são as ações e escolhas que são “avaliadas considerando o próprio comportamento, as circunstâncias em que ocorre, o valor atribuído a atividade, os padrões pessoais de referência e as normas sociais”.</p>	<p>Autorreação - representa “a mudança autodirigida no curso da ação com base em consequências autoadministradas. Esta função, tem por base “retroalimentar o processo, iniciando um novo fluxo de auto-observação, processo de julgamento e processo de monitoração”.</p>
<p>Zimmerman (2000) Propõe três fases cíclicas que ocorre antes, durante e depois da tarefa.</p>	<p>Prévia – ocorre a análise da tarefa que “inclui o estabelecimento de objetivos e o planejamento de estratégias para sua realização, associado à análise de crenças motivacionais, ou seja, crenças de autoeficácia, expectativas de resultados, meta de realização e motivação intrínseca”.</p>	<p>Realização – inclui os processos de “autocontrole do desempenho e da motivação, bem como a auto-observação”.</p>	<p>Autorreflexão – envolve o julgamento pessoal como a autoavaliação e as atribuições causais, e as reações ou autorreações”, realizadas através dos “subprocessos de satisfação/insatisfação, reações adaptativas e defensivas”.</p>
<p>Rosário (2004) Propõe um modelo cíclico intrafases no qual todas as fases ocorrem internamente em cada uma delas.</p>	<p>Planificação - esta fase envolve a “análise da tarefa”, a percepção dos recursos que irá usar para solucionar a tarefa e a “proposição de um plano para atingir a meta definida”.</p>	<p>Execução – é a fase da “implementação de estratégias” visando alcançar a meta estabelecida.</p>	<p>Avaliação – é onde se avalia se existe “discrepância entre o resultado de sua aprendizagem e o objetivo inicial”.</p>

Adiante faremos um breve resumo dos principais pontos dos sistemas de autorregulação propostos por Bandura (1991), Zimmerman (2000) e Rosário (2004). Convém referir que Polydoro & Azzi (*idem*, p. 81) assinalam que Zimmerman (2000) elaborou seu sistema a partir do que foi proposto

por Bandura e Rosário por sua vez, se apoiou no modelo de Zimmmerman (*idem*, p. 85) para elaborar o seu. Cada um deles, se apoiou no sistema de aprendizado desenvolvido anteriormente adicionando “outras variáveis relacionadas à aprendizagem”. (*idem*, 81).

Em suma, Polydoro & Azzi (2009, p. 79) concluem que “ainda, diante da descrição do processo autorregulatório da aprendizagem por meio dos diferentes modelos, denota-se que o estudante autorregulado em sua aprendizagem é aquele que, como sintetizado por Montalvo e Torres (2004), aprendeu a planejar, controlar e avaliar os seus processos cognitivos, motivacionais, afetivos, comportamentais e contextuais; possui autoconhecimento sobre o próprio modo de aprender, suas possibilidades e limitações”. Por fim, asseveram as autoras que “com tal conhecimento, o estudante controla e regula o próprio processo de aprendizagem em direção aos objetivos e metas” (*ibidem*).

Consubstanciando as afirmações referidas, Almeida (2002, p. 156) afirma que “ensinar a aprender e a pensar” é um processo que exige que o estudante seja preparado para que possa realizar esta função, pois que, não basta somente estimular que o mesmo tenha “iniciativa e envolvimento na aprendizagem”, é necessário que a escola o prepare para que possa se tornar “alunos motivados e habilitados para um trabalho mais ativo na sua aprendizagem”. Neste sentido, para que os estudantes possam desenvolver a “habilidade ou competência” de ser “capaz de pensar e o ser capaz de aprender”, é fundamental que os professores também estejam preparados para o “treino dos alunos no aprender, pensar, conhecer e resolver problemas”.

Para Almeida (2002, p.157), a escola tem igualmente um papel fundamental neste processo de ensinar os alunos a aprender e a pensar, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento da sua autonomia, pois, para que os mesmos possam exercê-la, precisam de ser e estar preparados a nível de habilidade para executá-la. Por isso, Almeida (*ibidem*) afirma que “quando a escola não é capaz de estimular essas duas componentes básicas da aprendizagem (motivação e cognição), dizemos que ela exige do aluno aquilo que não lhe dá”.

3.3. Projeto Mais Autonomia – a Implementação numa Escola Secundária

A *Escola Secundária Boa Esperança*, à semelhança das iniciativas do Governo Institucional, aprova para o triénio 2017-2020 o seu *Projeto Educativo* (2017-2018, p. 4), apresentando-o como um documento que se constitui como “a referência maior da ação educativa a desenvolver por todos os elementos da Comunidade Escolar, [uma vez que resultou] do contributo de todos, tendo a sua elaboração estado ao cuidado de uma equipa, que cruzou experiências, conhecimentos e saberes, que

conduziram à sua concretização”. A *Escola Secundária Boa Esperança*, que tem como missão primordial a “formação cívica dos educandos, a prevenção do absentismo e abandono escolares, a melhoria dos resultados e a promoção do sucesso educativo”, para atingir esse fim, a Escola (*idem*, p. 6) assume:

No respeito pelo princípio constitucional da igualdade de oportunidades, a sensibilidade aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, através do contributo prestado no âmbito dos apoios educativos, da (re)orientação vocacional e profissional e ainda da interação com o mundo do trabalho e a sociedade em geral, da adequação de estratégias pedagógicas e curriculares à especificidade de cada aluno”.

Na secção destinada ao Diagnóstico Organizacional e Pedagógico do Projeto Educativo (2017-2018, p. 16), nomeadamente no item 1.5 – *Alunos* –, assume-se que um dos pontos a melhorar na gestão dos alunos é a “Autonomia e procedimentos eficazes de aprendizagem”.

No terceiro capítulo do Projeto Educativo (2017-2018, p. 18), no qual se estabelecem os princípios que servirão de referência para comunidade educativa da Escola Secundária Boa Esperança, no seu segundo item, que diz respeito ao princípio da inclusão, este assinala que fomentará “através da organização e gestão da escola, das suas práticas educativas e do desenvolvimento de projetos, o sucesso educativo dos alunos, o combate ao absentismo e ao abandono escolar” (*ibidem*).

Em concordância com essa intenção, a Escola apresenta o *Projeto Mais Autonomia* (Anexo 1) como um instrumento da prática pedagógica, voltada para o esclarecimento e formação do desenvolvimento da autonomia nos alunos, com o objetivo de lhes proporcionar a compreensão do que seja ter autonomia e, a partir desta compreensão, como melhor gerir o seu processo de aprendizagem para alcançar os objetivos propostos pelos mesmos.

O *Projeto Mais Autonomia* é um projeto piloto, que a Direção da Escola, em conjunto com a Coordenadora de um Departamento, planeou com o objetivo de esclarecer os estudantes em relação à identificação e ao uso correto do seu estilo de aprendizagem. A principal finalidade é estimular o desenvolvimento nos estudantes de capacidades e competências que lhe permitam construir uma postura mais autónoma e, conseqüentemente, alcançar o sucesso educativo.

Em termos de pesquisa, o *Projeto Mais Autonomia* procura responder às seguintes questões: Os alunos conhecem o seu estilo de aprendizagem? Têm consciência de que o conhecimento do seu estilo de aprendizagem é um fator de motivação e de sucesso? O conhecimento consciente leva à transformação das práticas?

Em termos de objetivos, o projeto procura:

- (i) dar a conhecer os diferentes estilos de aprendizagem;

- (ii) levar os alunos a reconhecer o seu estilo de aprendizagem, bem como o que usam e o que deviam usar;
- (iii) avaliar a relação entre tomada de consciência dos estilos de aprendizagem *versus* níveis de auto-motivação; e
- (iv) avaliar a correspondência entre taxas de utilização e taxas de sucesso.

Qual a importância de o estudante conhecer o seu estilo de aprendizagem? Em que medida esse conhecimento o poderá ajudar a tornar-se mais autónomo?

Em resposta a esta questão, Cerqueira (2008, p. 109) assinala que os “estilos de aprendizagem se relacionam à maneira pela qual as pessoas interagem com as condições de aprendizagem, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, físicos e ambientais que podem favorecer o processamento de informações”. De acordo com a autora (*idem*, p. 110), Kolb (1984) define estilo de aprendizagem como sendo “um estado duradouro e estável que deriva de configurações consistentes das transações entre o indivíduo e o seu meio ambiente”.

O mesmo autor propôs um “modelo de aprendizagem baseado num processo cíclico de quatro etapas”, que Cerqueira (2008, p. 113) sistematiza da seguinte forma:

- (i) *experiência concreta* – em que se aprende através dos sentimentos e do uso dos sentidos;
- (ii) *observação e reflexão* – em que se aprende observando;
- (iii) *conceitualização abstrata* – em que se aprende pensando, usando a lógica e as ideias; e
- (iv) *experimentação ativa* – em que se aprende fazendo, sendo esta uma aprendizagem ativa.

Para Schmitt & Domingues (2016, p. 362), o conhecimento sobre diferentes estilos de aprendizagem “é uma ferramenta crucial para professores e instituições de ensino”. Para as autoras, todos os indivíduos possuem uma maneira e um jeito próprio de aprender, o que implica que exista uma “grande diversidade de estilos de aprendizagem”. Deste modo, assinalam as autoras (*ibidem*) que, por existirem diferentes modos, características e preferências de aprender, este assunto tem sido “estudado por vários pesquisadores no mundo inteiro, os quais verificaram que esse conhecimento pode trazer benefícios ao trabalho educacional”.

De acordo com Schmitt & Domingues (*idem*, p. 372), “o questionário VARK foi desenvolvido para que haja uma interação acerca da aprendizagem entre professor e aluno, mas também pode ser um catalisador para o desenvolvimento pessoal”. Ainda de acordo com estes autores (*idem*, pp. 372-373), “Fleming criou, em 1992, uma técnica de mapeamento de estilos de aprendizagem denominada de

VARK (Visual, Aural-Read, Write and Kinesthetic) (VARK-LEARN, 2012)” e definiu que o indivíduo possui “quatro canais de aprendizagem”, sendo eles:

- (i) “Visual: as pessoas que aprendem melhor visualmente preferem as informações providas por demonstrações visuais e descrições. Elas gostam de utilizar listas para manter o raciocínio e organizar seus pensamentos. Costumam lembrar dos rostos das pessoas conhecidas, mas frequentemente esquecem os nomes delas. São distraídas pelos movimentos ou ações, porém se houver algum distúrbio causado por sons, elas geralmente ignoram”;
- (ii) “Auditivo: estes indivíduos aprendem pela audição, gostam de ser providos por instruções faladas. Preferem discussões e diálogos e solucionar problemas por meio de falas. Além disso, são facilmente distraídos por sons e preferem aprender com boa utilização da comunicação oral”;
- (iii) “Leitura/escrita: estes indivíduos são tomadores de notas. Durante atividades como palestras e leitura de materiais difíceis, as anotações são essenciais para eles. Frequentemente desenham planos e esquemas para lembrar os conteúdos”;
- (iv) “Sinestésico: pessoas com aprendizado sinestésico preferem aprender fazendo as tarefas por si sós. Eles usualmente têm muita energia e gostam de utilizar o toque, o movimento e a interação com seu ambiente”.

O *Projeto Mais Autonomia* (Anexo 1) tem por objetivo dar a conhecer os estilos de aprendizagem aos estudantes que fazem parte de quatro turmas do 10º Ano dos Cursos Científico-Humanísticos e uma turma do 1º Ano dos Cursos Profissionais, no ano de 2017/2018.

Além disso, pretendia-se, ainda, proporcionar aos estudantes a possibilidade de realizarem o teste Vark²¹, para poderem identificar o seu estilo de aprendizagem e, a partir daí, cada um deles poder utilizar as orientações, ferramentas e as ações propostas para o seu estilo pessoal, para, assim, poder aperfeiçoar o seu planeamento e a execução da sua rotina de estudos.

Todas estas questões têm como principal objetivo esclarecer os estudantes e motivá-los para, a partir do conhecimento da forma e das ferramentas que melhor se adaptam ao seu estilo de ser e agir, contribuir para, posteriormente, a partir desse conhecimento, ter mais autonomia para executar o seu planeamento com recurso ao seu estilo de aprender, tornando-se mais autónomo no seu processo de aprendizagem.

²¹ Questionário VARK: Como aprendo melhor?. In <http://vark-learn.com/questionario-vark-2/> (acesso em 03.11.2017)

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

4.1. Justificação da investigação

No que diz respeito a investigação, Pacheco (1995, p. 67) assinala que “toda investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora”.

De acordo com Gil (2002) uma pesquisa pode ser definida como um processo racional e sistemático que procura responder aos problemas levantados no início desse processo. Todavia, uma pesquisa “desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (*idem*, p. 17).

A este respeito, Quivy e Campenhoudt (2005, p. 13) afirmam que uma pesquisa “é uma forma de progredir em direção a um objetivo” e que os métodos “não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados”.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 155), a investigação “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Portanto, mais do que procurar verdades absolutas, investigar significa descobrir possíveis respostas para as questões que foram levantadas, tendo utilizado métodos científicos para elaborá-las. Por esta razão, Pacheco (1995, p. 9) considera que, quando se trata de uma investigação educativa, esta é uma “atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível, e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”.

Para Luna (1997, p. 5), a investigação “visa a produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente e fidedigno”. Entretanto, aponta o autor (*ibidem*) que o adjetivo “novo” diz respeito a um “conhecimento que preenche uma lacuna importante no conhecimento disponível em uma determinada área do conhecimento”. Portanto, o “juízo último da novidade e da importância do conhecimento produzido é feito pela comunidade de pesquisadores que estudam aquela área de conhecimento”.

Importa, ainda, referir que Morgado (2016, p. 92) nos lembra que o principal objetivo de uma investigação é encontrar explicações e “respostas para os problemas e/ou questões que originaram a sua realização”. Neste sentido, pretendemos com esta investigação, recolher dados a partir dos objetivos que serão delineados a seguir.

4.2. Problemática e Objetivos da Investigação

O Porvir²² desenvolveu um Guia de Participação dos Estudantes na Escola (2017, p. 2)²³, com o intuito de oferecer “orientações para gestores e educadores sobre como envolver adolescentes e jovens nas decisões da escola e promover uma cultura de participação capaz de ampliar o engajamento, promover a aprendizagem, melhorar a educação e contribuir para a democracia”. Todavia, sinaliza o Porvir²⁴ que para promover o engajamento dos estudantes numa participação mais ativa nas escolas, é necessário que sejam inseridas, na prática pedagógica dos professores, as especificidades individuais dos estudantes, bem como o uso das novas tecnologias para que os mesmos tenham mais autonomia e possam fazer escolhas.

Entretanto, para que essa participação aconteça é necessário que os gestores e os professores compartilhem informações e poder, sendo certo que “a abertura ao diálogo ajuda professores e gestores a entender como os alunos aprendem, bem como ter um retorno sobre suas práticas. Quando escutam e interagem com os estudantes, os educadores conseguem oferecer oportunidades educativas conectadas com o seu potencial, as suas limitações, os seus interesses e as suas necessidades” (*idem*, p. 21).

Portanto, assevera o Porvir (2017, pp. 3-7) que para “aliar a teoria e a prática” são necessários quatro elementos, essenciais para se poder promover a participação dos alunos nas escolas:

- (i) *Escuta* – o que significa consultar os estudantes sobre o seu próprio processo educativo e, principalmente, “criar oportunidade para que possam compartilhar opiniões sobre diferentes assuntos, desde os mais corriqueiros, como a infraestrutura da escola e as atividades em sala de aula, até os mais complexos, como mudanças no currículo e na organização escolar”;
- (ii) *Escolha* – o que significa permitir que os estudantes possam fazer escolhas em relação ao seu processo educativo, já que, para que os estudantes possam desenvolver uma capacidade de analisar e tomar decisões, é necessário que haja espaço para que o mesmo possa exercê-la; portanto, “Quando a escola oferece esse tipo de situação para seus estudantes, também os prepara para ser mais assertivos em relação às demais escolhas que farão ao longo da vida”;

²² O Porvir é uma iniciativa de comunicação e mobilização social que mapeia, produz, difunde e compartilha referências sobre inovações educacionais para inspirar melhorias na qualidade da educação brasileira e incentivar os mídia e a sociedade para compreender e exigir inovações educacionais. Disponível em <http://porvir.org/sobre-nos> (acesso em 11.09.2018).

²³ Resumo do Guia de Participação dos Estudantes na Escola, desenvolvido pelo Porvir em 21 de setembro de 2017. In http://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2017/10/30160146/Resumo_GuiaParticipacao_EstudantesPorvir.pdf (acesso em 11.09.2018).

²⁴ Guia Completo de Participação dos Estudantes na Escola. Disponível em <http://porvir.org/especiais/participacao/> (acesso em 11.09.2018).

- (iii) *Coautoria* – estimular os estudantes para se envolverem em processos da sua autoria, em que tenham espaço para criar, pois “em encontros de cocriação, professores e alunos refletem sobre o que não está funcionando em sala de aula e, juntos, desenham novas possibilidades”;
- (iv) *Coresponsabilização* – ou seja, envolver os estudantes na busca de soluções para os desafios e problemas que a escola enfrenta.

Segundo Gil (2002, p. 27), por norma, “o estudante inicia o processo da pesquisa pela escolha de um tema que, por si só, não constitui um problema. Ao formular perguntas sobre o tema provoca-se sua problematização”. A partir desta premissa, levantamos algumas questões como ponto de partida, no qual nos suscitou o interesse em *escutar a opinião dos estudantes* sobre o que eles pensam a respeito da autonomia e do sucesso escolar:

A autonomia poderá promover mais aprendizagem ao estudante?

Poderá melhora a sua autoestima e, portanto, motivá-los para ampliarem a sua autoconfiança e valorizarem a sua individualidade?

Fomos mais além e levantamos mais algumas questões para tentar perceber se o envolvimento dos estudantes na assunção de uma postura mais autónoma seria, no fundo, o resultado de uma escola que estimula o desenvolvimento do seu pensamento crítico, que valoriza a sua opinião, que estimula a interação entre os pares, a fim de permitir que os mesmos entrem em contato com diferentes formas de pensar e agir, que fomente aulas mais interativas e que promova a partilha e o diálogo entre os professores e estudantes.

O nosso interesse em acompanhar o Projeto Mais Educação, da Escola da Boa Esperança, iniciou-se com o intuito de conhecer as percepções dos estudantes que estão inseridos neste projeto acerca das questões que se colocam a seguir:

- (i) Os estudantes sabem o que significa autonomia?
- (ii) O que entendem por sucesso escolar?
- (iii) A escola cria condições e/ou ferramentas para desenvolver a sua autonomia?
- (iv) Os alunos consideram o conhecimento sobre o seu estilo de aprendizagem pessoal como um fator que pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal a fim de alcançar sucesso escolar?

O presente trabalho tem como finalidade averiguar como é que os estudantes que participaram no *Projeto Mais Autonomia*, na Escola da Boa Esperança, compreendem o que significa autonomia e sucesso escolar.

Assim, a **problemática da investigação** pode resumir-se na seguinte questão:

Qual o entendimento dos estudantes com relação a sua percepção sobre o que significa autonomia e sucesso escolar?

Foi esta a questão a que, de forma explícita, este trabalho procurou dar resposta, no contexto singular da escola onde se realizou o estudo.

Para dar resposta à questão que acabámos de delinear, desenvolvemos um estudo exploratório na Escola da Boa Esperança, onde foi implementado, desenvolvido e avaliado o *Projeto Mais Autonomia*.

Para Marconi e Lakatos (2003, p 157), “O objetivo torna explícito o problema, aumentando os conhecimentos sobre determinado assunto”. É nesse sentido que Pacheco (2006, p. 16) considera que “o objetivo faz parte da intervenção, clarificando as variáveis ou indicadores metodológicos e as problemáticas teóricas que permitirão ao investigador seguir num determinado caminho”.

No nosso caso, para nortear este estudo, delineámos os seguintes objetivos:

1. Identificar as percepções dos alunos sobre sucesso escolar ou sucesso educativo.
2. Identificar as percepções que os alunos possuem sobre autonomia.
3. Averiguar se a escola cria condições ou disponibiliza ferramentas para os estudantes desenvolverem a sua autonomia.
4. Verificar se os estudantes consideram que o conhecimento sobre o seu estilo de aprendizagem pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e para o seu processo de aprendizagem.

4.3. Caracterização da Escola

A Escola Secundária da Boa Esperança situa-se em pleno centro histórico do concelho de Guimarães, estando este classificado como o décimo terceiro maior concelho do país, relativamente à população residente.

Desde 2010 que a Escola está sediada num novo edifício, com excelentes condições para atividades educativas. Com base no Projeto Educativo (PE) em vigor, aprovado para o triénio 2017-2020 (PE, 2017, p. 11), constatamos que a Escola dispõe de 10 Laboratórios equipados, 1 Biblioteca multifacetada com várias Salas de Leitura, Sala de Consulta Informática e Internet, uma ampla Sala de Estudo, na qual os estudantes podem estudar individualmente ou em grupo. Possui, ainda, 3 Salas de Informática e 3 Salas de Multimédia, 1 Estúdio Multimédia preparado para fotografia digital e gravações de vídeo, diversos Laboratórios de Informática e 1 de Robótica.

A escola também possui diversas Oficinas, sendo elas: 1 de Multimédia, outra de Artes Visuais e 3 Salas de Desenho e Geometria Descritiva. Possui, ainda, no seu espaço físico diversas áreas para a prática desportiva, bem como para aulas de expressão corporal e dança e 1 Cozinha Pedagógica totalmente equipada. Além dos espaços específicos, a escola tem 45 Salas, todas equipadas com computador e ligadas à internet por cabo e/ou por wireless.

A escola tem vários projetos em curso, entre eles, o do Gabinete de Imagem e Comunicação, que inclui a Rádio Escola e o Liceu TV, o Jornal o Pregão, a Eco-Escola e as Jornadas Culturais (PE, 2017, p. 11).

A comunidade escolar integra 133 docentes, entre eles professores e técnicos especializados, sendo 98 licenciados, 32 com grau de mestre e 3 com doutoramento (*ibidem*). Relativamente ao pessoal não docente, a Escola possui 2 Técnicos Superiores, ambos licenciados, 8 Funcionários Administrativo, sendo somente 1 deles licenciado, e 21 Assistentes Operacionais, tendo todos concluído, apenas, o 12º Ano de Escolaridade.

Atualmente, a Escola possui 1.035 estudantes inscritos nos cursos Científico-Humanísticos e 483 nos Cursos Profissionais, totalizando 1.518 estudantes matriculados na Escola (PE, 2017, p. 12).

A Oferta Formativa engloba os seguintes cursos, em funcionamento: Artes Visuais; Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades; Animador sociocultural; Técnico Auxiliar de Saúde; Técnico de Análises Laboratoriais; Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Técnico de Multimédia; Técnico de Qualidade - Calçado e Marroquinaria; Técnico de Restauração – Cozinha e Pastelaria; Técnico de Vendas. Projeto Educativo (*ibidem*).

4.4. Natureza do estudo

Neste trabalho optámos por realizar um estudo exploratório, uma vez que procuramos conhecer e compreender um fenómeno educativo desenvolvido num contexto específico, para o qual existem muito poucas respostas. Perante o conjunto de metodologias de investigação que poderiam ser utilizadas, a opção por um estudo exploratório justifica-se pela necessidade de aumentar a familiarização com a temática em estudo, sem descurar a descoberta de perceções e terminologias que lhe possam estar associadas.

De acordo com GIL (2002, p. 41), uma pesquisa exploratória tem “como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”,

revelando-se como principal objetivo da utilização deste tipo de estudo o “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Para Lakatos e Marconi (2003, P. 188), as pesquisas exploratórias são investigações de natureza empírica “cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com uma tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos”.

A este respeito, Luna (1997, p. 15) refere que para haver uma “formulação adequada do problema”, o investigador pode recorrer a uma pesquisa exploratória, já que se trata de um procedimento que permite envolver-se numa “área ainda pouco explorada”. Na opinião de Prodanov e Freitas (2013, p. 51), a pesquisa exploratória tem “como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e o seu delineamento... ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto”.

Além disso, trata-se de um estudo que privilegiará a vertente descritiva, baseada na observação dos factos tal como ocorrem, sem interferência do investigador, tanto na recolha de dados como na sua análise. Luna (1997, p. 19) considera que a “pesquisa descritiva é característica de uma fase inicial de entrada do pesquisador em uma área inexplorada, nova ou em revisão”. Neste sentido, Prodanov e Freitas (2013, p. 52) afirmam que a característica de um estudo descritivo requer que a ação do investigador seja a de quem “observa, regista, analisa e ordena os dados, sem manipulá-los”.

No entender de Prodanov e Freitas (*idem*, p. 53), “as pesquisas descritivas são, juntamente com as pesquisas exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Em sua forma mais simples, as pesquisas descritivas aproximam-se das exploratórias, quando proporcionam uma nova visão do problema”.

Identificado o tipo de análise a efetuar, importa referir que, quanto à natureza da pesquisa, a metodologia a utilizar será de natureza qualitativa, uma vez que para além do conhecimento das ações dos sujeitos que participam na investigação, teremos interesse em compreender os significados que atribuem a essas ações. Lakatos e Marconi (2003, p. 188) salientam que se obtêm, frequentemente, “descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado”.

Corroborando este pensamento, Pacheco (2006, p. 19) afirma que não há lugar para “compartimentação entre quantitativo e qualitativo”, uma vez que, “nos pressupostos metodológicos o investigador procurará estabelecer uma grande conversação, ou uma grande estratégia, de modo que o

modelo seja rigoroso, sistemático e objetivo e que o problema seja estudado na sua totalidade”. Convém lembrar que, de acordo com a natureza da investigação, esta pode assumir “pelo menos, quatro tipos de investigação: qualitativa; quantitativa; qualitativa-quantitativa; quantitativa-qualitativa”.

Na opinião de Coutinho (2004, pp. 438-439)

(...) as metodologias carregam, em si mesmas, interesses que condicionam os resultados procurados e encontrados, razão pela qual o investigador deverá procurar identificar os interesses humanos que estão sempre por detrás das diferentes formas de investigar. A posição do paradigma qualitativo adota, do ponto de vista ontológico, uma posição relativista – há múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mental e socialmente localizadas –, inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, justificando-se por isso a adoção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo e do pós-positivismo. De uma forma sintética pode afirmar-se o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, “...saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre et al, 1996:42), tentando “...compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998:11).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-48), existem cinco características comuns que, normalmente, em maior ou menor grau, podem ou não aparecer numa investigação qualitativa:

- (i) “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”;
- (ii) “é descritiva”, ou seja, a forma de recolha de dados é através de palavras ou imagens.
- (iii) “os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”;
- (iv) “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”; e
- (v) “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Por fim, Bogdan e Biklen (*idem*, p.51) mencionam que os “investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”, ou seja, é estabelecido uma “espécie de diálogo” entre o investigador e os sujeitos inquiridos, pois, como afirmam os autores citados, ao abordar os sujeitos isso não ocorre de forma neutra.

Relativamente ao que diz respeito a natureza qualitativa de um estudo, ou um processo de investigação, Pacheco (1995, pp. 35-36) considera que existem três modelos que têm sido utilizados quando se trata deste tipo de abordagem: (i) o *modelo mediacional centrado no professor*, que está mais direcionado para a forma de ensinar do professor do que para o modo de aprendizagem do aluno; o

modelo mediacional centrado no aluno, que reside na “observação e interpretação do pensamento do discente”; e o *modelo ecológico*, que tem a ver com estudos etnográficos.

Como mencionámos anteriormente, pretendemos com este estudo “compreender os fenómenos educativos pela busca de significações pessoais e interações entre pessoas e contextos” (Coutinho, 2006, p. 3). Para darmos resposta a esta questão, optámos por recorrer nesta pesquisa a uma abordagem metodológica qualitativa.

No nosso caso, o modelo escolhido é o modelo “centrado no aluno”, dado o nosso interesse de compreender, a partir da perceção dos estudantes, o significado de autonomia e o que representa para os mesmos alcançar o sucesso escolar.

4.5. População-Alvo e Amostra

Na opinião de Almeida e Freire (2000, p. 99), um dos “aspectos essenciais de uma investigação é a definição da amostra ou dos grupos de sujeitos a considerar”. Para esse efeito, existem dois aspectos que devem ser tidos em consideração: (i) o primeiro é a “impossibilidade e desinteresse em serem considerados todos os indivíduos”; (ii) o segundo é que mesmo não sendo tomados todos os indivíduos, “os resultados poderem ser generalizados”.

A este respeito, Luna (1997, p. 6) afirma que, “por mais abrangente que possa ser, uma pesquisa toma sempre um “pedaço”, uma amostra de um fenómeno para estudo”. Importa ainda referir que o autor (*idem*, p. 17) assinala, igualmente, que por considerar os problemas que envolve a pesquisa na área de Ciências Humanas, seria “inviável conceber uma pesquisa com uma população inteira”; por isso, o que normalmente se faz é “extrair desta um grupo de casos – que se chama de amostra da população – e estudá-lo como se estivesse estudando a população”.

Neste sentido, Almeida e Freire (*idem*, p. 100) informam que alguns conceitos precisam de ser esclarecidos; um é o conceito de universo, que no seu entender, “diz respeito a todos os sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidos como obedecendo a determinada característica”; outro é o de população, que remete para “o conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar um fenómeno”; e outro o de amostra, definida como um “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraídos de uma população”.

Consubstanciando essas definições concetuais, Pacheco (2006, p. 20) considera que o universo é um “conjunto de indivíduos, fenómenos ou observações que seria desejável estudar”, sendo a população o “conjunto de elementos escolhidos para estudar” e a amostra a “parte da população que se pretende estudar”.

Para Quivy e Campenhoudt (2005, p. 159), às várias “unidades” constitutivas do conjunto considerado chama-se “população”, podendo este termo “designar tanto um conjunto de pessoas como de organizações ou de objetos de qualquer natureza”.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 129), a seleção da “amostra evidencia quais os critérios para a escolha da amostra, a qual servirá para a compreensão do objeto de estudo”.

Corroborando essa ideia, Lakatos e Marconi (2003, p. 163) asseveram que a “amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população)”, sendo este um “um subconjunto do universo”. Por esta razão, afiançam os autores que existem “duas grandes vertentes no processo de amostragem”: a amostragem não-probabilística e a amostragem probabilística. A primeira não utiliza a forma aleatória de seleção e “apresenta os tipos: intencional, por júris, por tipicidade e por quotas”, a segunda “baseia-se na escolha aleatória dos pesquisados, significando o aleatório que a seleção se faz de forma que cada membro da população tinha a mesma probabilidade de ser escolhido” (*idem*, p. 223).

Por seu turno, Almeida e Freire (2000, p. 108) consideram que o processo para se chegar à definição de uma amostra chama-se amostragem e que, para garantir a validade do resultado, este processo deve ser realizado por princípios probabilísticos ou não probabilísticos. No caso do método não probabilístico, este poderá “apresentar vantagens específicas para o estudo de um determinado assunto”. Entretanto, alertam os autores que os dados obtidos a partir deste método não podem ser generalizados, apenas podem servir de amostra para a “investigação que se concretizou”.

Para a realização do nosso estudo, nomeadamente para constituição da amostra, recorreremos à técnica da amostragem não-probabilística, uma vez que pretendemos de modo intencional, somente compreender a percepção dos estudantes que estão inseridos nos Projeto Mais Autonomia.

Neste sentido, doravante usaremos o termo *amostra da população* quando estivermos nos referindo ao conjunto de indivíduos que participaram no Projeto Mais Educação, sendo oriundos de quatro turmas do 10º Ano dos cursos Científico-Humanísticos, totalizando 112 estudantes e uma turma do 1º Ano dos Cursos Profissionais composta por 20 estudantes, totalizando um universo de 132 estudantes pesquisados. Deste universo, em termos de *amostra da população esta foi constituída por 77 estudantes* que responderam ao questionário.

4.6. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 149), os dados são os elementos ou materiais que são registados ou usados pelo investigador para organizar a sua análise. Nesse sentido, consideram os

autores que os “dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar”.

De acordo com Estrela (1984, citado por Pacheco, 2006, p. 19), um modelo de recolha de dados envolve três fases, descritas da seguinte forma:

- (i) *Estrutura* – é a primeira fase e “consiste na identificação dos elementos constitutivos da estrutura”; constitui-se, pois, na “primeira perspetiva, ou melhor, uma macroperspetiva que nos dará a anatomia do campo que se vai estudar”.
- (ii) *Dinâmica* – que é a fase que se constitui da “apreensão das manifestações observáveis do sujeito em situação, ou seja, para as suas perspetivas e ações”.
- (iii) *Organização* – esta fase diz respeito à “interpretação, ou melhor, à construção das interpretações das ações do indivíduo em situação; constitui a última fase do processo de “caracterização”, na qual se tenta, através da sobreposição de dados, efetuar uma microanálise do real. Será a fase do levantamento dos princípios organizacionais”.

A este propósito Pacheco (2006, p. 20) assegura que o “modelo de recolha de dados não é senão a identificação das diversas etapas de recolha de informação que, de uma forma coerente e sistemática, nos indicam uma determinada perspetiva”.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 166), existem várias técnicas para se realizar a recolha de dados. Todavia, estas podem variar de acordo com as “circunstâncias ou com o tipo de investigação” que se pretenda concretizar.

No nosso caso, como técnica de recolha de dados recorreremos à observação não participativa e ao inquérito por questionário, construído para recolher dados que nos permitissem compreender o fenómeno em estudo. A este respeito, Lakatos e Marconi (*idem*, p. 193) sublinham que a observação não participativa se trata de uma técnica de observação onde o investigador “presencia o fato, mas não participa dele... Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado”. Já um questionário é um “instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (*idem*, p. 201).

No dizer de Bell (1997, p. 25), um inquérito é utilizado para “obter informação a partir de uma seleção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo”.

Por seu turno, Moreira (2004, p. 115) afiança que o inquérito é usado para propiciar “a recolha de respostas a um conjunto de questões junto de uma amostra de pessoas, de tal modo que se possa daí inferir quais seriam os resultados obtidos caso se tivesse inquirido todas as pessoas que constituem a população-alvo”.

No que diz respeito ao inquérito por questionário, Quivy e Campenhoudt (2005, p. 188) reiteram que este consiste em:

(...) colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas a sua situação social...às suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema ou ainda qualquer outro tipo de interesse do investigador.

A este propósito, e de acordo com Foddy (1996, p. 1), fazer perguntas é “normalmente aceite como uma forma rentável (frequentemente a única) de obter informação sobre comportamentos e experiências passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, enfim, sobre um conjunto de variáveis do foro subjetivo não diretamente mensuráveis”.

Por essa razão, afiança Foddy (*idem*, p. 16), para que se “possa compreender como os seres humanos se comportam numa determinada situação, é preciso compreender como é que os atores definem essa situação”.

Por fim, a observação não participativa será uma técnica que permitirá recolher dados e notas de campo que contribuirão para ajudar a compreender a perceção dos estudantes que fazem parte do *Projeto Mais autonomia* sobre autonomia e sucesso escolar.

Convém lembrar que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 71), o investigador é o principal instrumento de investigação tanto no inquérito por questionário como na observação.

4.7. Procedimento de Elaboração e Envio do Questionário

No entender de Bell (1997, p. 99), a elaboração de um inquérito “só será atingida depois de ter realizado todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição exacta da informação que é necessário obter”.

Neste sentido, num primeiro momento, a construção do questionário foi estruturada com a finalidade de encontrar respostas para os objetivos que delineámos na pesquisa. Perante este propósito, elaborámos o questionário a partir de três temas principais, através dos quais pretendíamos averiguar qual a compreensão dos estudantes em relação ao seu desenvolvimento pessoal, à sua perceção sobre

autonomia e ao seu sucesso escolar. Definidos os temas, redigimos as perguntas que, em nosso entender, responderiam aos objetivos pretendidos da nossa investigação.

Com base no pressuposto apontado por Bell (1997), de que é necessária a definição da informação que se pretende obter para que se inicie o processo de construção de um inquérito por questionário, definimos que pretendíamos investigar as percepções dos estudantes acerca da sua autonomia na escola, bem como a influência da autonomia no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no seu sucesso escolar. A este propósito, Morreira (2004, p. 122) lembra que é “essencial, antes do mais, que o investigador que pretende elaborar um conjunto de itens defina com clareza qual a tarefa que irá pedir ao respondente”.

Para concretizar este propósito, em relação aos tipos de questões, como forma de permitir que os estudantes que estão inseridos no *Projeto Mais Autonomia* expressassem suas opiniões e percepções sobre os temas selecionados, optámos por elaborar um questionário com dez questões, sendo, nove delas de resposta aberta e uma de resposta fechada (Anexo 2).

A este respeito, Morreira (2004, p. 124) lembra que:

Quem defende o uso de questões fechadas tende a atribuir um maior peso a facilidade de tratamento das respostas e a clareza da interpretação, argumentando que o uso de questões abertas ou fechadas nos conduz quase sempre as mesmas conclusões, apenas com a diferença de que as questões abertas implicam um muito maior dispêndio de tempo e esforço. Pelo contrário, aqueles que defendem o uso de questões abertas tendem a preocupar-se mais com o estatuto relativo do inquiridor e do inquirido, argumentando que o uso de questões fechadas limita artificialmente o espaço de que este dispões para se exprimir, restringindo as suas respostas aquelas que foram previstas pelo investigador.

Neste sentido, Morreira (2004, pp. 126-127) aponta as vantagens e desvantagens do uso de perguntas abertas, sendo, no caso das vantagens, as seguintes: (i) permitir às pessoas inquiridas “exprimir-se nas suas próprias palavras”; (ii) poder “recolher informações mais completas”; e (iii) evitar de “influenciar o inquirido”.

No que diz respeito a desvantagens, Morreira (*ibidem*) sinaliza as seguintes: (i) o facto de o individuo se exprimir pelas suas próprias palavras pode causar problemas, “uma vez que coloca o investigador perante a necessidade de desempenhar ele próprio um papel essencial na interpretação e confrontação das respostas das diferentes pessoas”; (ii) a “capacidade de recordação é muito melhor quando se realiza uma *tarefa de reconhecimento*, em vez de uma *tarefa de reprodução*”, ou seja, é mais fácil escrever algo quando o inquirido tem algumas opções para escolher do que ter de, por si só, lembrar-se de algumas; e (iii) o facto de o investigador procurar sempre “influenciar o inquirido, no sentido de este lhe fornecer a informação de que necessita”, ou seja, mesmo numa resposta aberta, não

existe neutralidade, pois, segundo o autor supracitado, ao elaborar-se uma questão ela já contém a influencia do investigador.

Por fim, Morreira (*idem*, p. 131) assegura que é “preferível investir todos os recursos na recolha do maior número possível de respostas abertas, o que assegurará uma maior representatividade das respostas recolhidas” e, num estudo subsequente “confirmar os resultados obtidos recorrendo a questões fechadas”.

De acordo com Bell (1997, p. 111), “há que decidir logo de início a forma de distribuição dos questionários”, devendo informar os inquiridos do “propósito do questionário”, explicar qual a utilização das informações recolhidas e assegurar a “confidencialidade e/ou anonimato” dos inquiridos.

Neste sentido, no que diz respeito à distribuição do questionário, foram realizados os seguintes procedimentos.

Primeiro, contactámos a Coordenadora do *Projeto Mais Autonomia* com intuito de verificar a melhor forma de enviar o questionário aos estudantes, ao que a mesma sinalizou que dada a facilidade e a familiarização dos estudantes no uso do aplicativo *Google Forms*²⁵, que colocar o questionário online seria a melhor forma de os incentivar a responderem ao mesmo.

Segundo, o questionário foi elaborado e armazenado na plataforma do Google Drive e foram feitas algumas configurações no formulário com intuito de o tornar mais seguro e eficaz na recolha dos dados. Nesse sentido, foi configurado de forma a não ser possível ao inquirido pular uma questão sem antes ter respondido à anterior, além de ter sido limitado a uma única resposta por inquirido. Estas medidas foram tomadas tanto para garantir o preenchimento completo do questionário como para evitar que o mesmo inquirido pudesse responder em duplicado.

Terceiro, para que o questionário pudesse ser enviado, foi criado um link de acesso ao mesmo, através do qual fosse possível aceder e preencher o questionário. Seguidamente, enviámos o link de acesso para a Coordenadora do *Projeto Mais Autonomia*, tendo a mesma enviado o mesmo para os Diretores das Turmas que fazem parte do Projeto, para que os mesmos os enviassem para os emails pessoais dos estudantes.

No que diz respeito à organização dos dados, importa referir que as respostas foram recolhidas de forma automática e ficaram disponíveis para a investigadora em tempo real. Este aplicativo também

²⁵ O *Google Forms* é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos disponibilizado pela Google no qual é possível elaborar e enviar de modo rápido e eficaz questionários online, no qual é possível editar e formatar textos, imagens ou vídeos. Disponível em <https://www.google.com/intl/pt-PT/forms/about/> acesso

disponibilizou os dados recolhidos numa folha Excel, na qual foram armazenadas as respostas de todos os inquiridos, que responderam ao questionário.

Podemos afirmar que houve vantagens na utilização deste aplicativo, sendo de destacar: a possibilidade de os estudantes poderem usar os seus equipamentos tecnológicos pessoais – tais como, portáteis, tablets ou telemóveis – para aceder e responder ao questionário. Além disso, podiam aceder em qualquer lugar e o preenchimento do questionário era rápido e fácil. Outra vantagem é que o investigador recebia imediatamente as respostas e estas eram arquivadas no Google Drive do seu portátil.

4.8. Técnicas de tratamento de dados

Em qualquer investigação, depois de recolhidos os dados estes devem ser objeto de tratamento e análise. Neste sentido, existem técnicas que auxiliam essas tarefas e que contribuem para dar sentido e credibilidade à investigação.

No nosso caso, para tratamento e análise dos dados procederemos a uma análise de conteúdo, uma técnica de análise muito utilizada nos trabalhos de investigação.

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (2005, p. 226), a análise de conteúdo é uma técnica muito utilizada para compreender o conteúdo das comunicações, permitindo descodificar as mensagens aí subsumidas. A análise de conteúdo pode incidir em mensagens muito variadas, desde obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, atas de reuniões a relatórios de entrevistas pouco diretas.

Para Esteves (2006, p. 107), a análise de conteúdo é uma “expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”; os dados submetidos a este tipo de técnica podem ser “invocados pelo investigador”, uma vez que são oriundos de “fenómenos que existem independentemente da sua ação” e, “suscitados pelo investigador”; como exemplo, podemos referir as “respostas abertas solicitadas em questionários”. Uma das características apontadas por Esteves (*idem*, p. 107) para a análise de conteúdo é o fato de esta técnica “pretender lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitira formar”. Por isso, afiança a autora, “toda análise de conteúdo decorre de uma pergunta ou perguntas que o investigador se coloca, bem como da natureza dos dados com que ele lida (invocados ou suscitados)”.

De acordo com Esteves (2006, pp. 109-110), a “categorização” é a “operação central da análise de conteúdo”, sendo, por isso, através da categorização que os dados são “classificados e reduzidos” de forma relevante para poderem dar resposta aos objetivos pretendidos na investigação. Neste sentido,

este tipo de operação acontece em algumas etapas. A primeira, é a “identificação dos dados pertinentes”, pois nem todo o dado pode ser interessante para a pesquisa. A segunda, é definir as “categorias ou classes” através dos dados que foram “julgados pertinentes” e que serão agrupados através de dois procedimentos, no caso, os fechados e os abertos. Com relação aos “procedimentos fechados”, estes “representam todos os casos que o analista possui uma lista prévia de categorias apropriada ao objeto em estudo e a usa para classificar os dados”. Já os “procedimentos abertos”, implicam que as “categorias devem emergir, fundamentalmente do próprio material”. Por fim, sinaliza Esteves (*idem*, p. 110), os procedimentos abertos são “mais frequentes na investigação educacional”.

No que diz respeito às tipologias de categorização, segundo Bardin (2016), tanto para os procedimentos fechados como para os abertos, existem diversas formas de identificação e caracterização para os diferentes tipos de categoria, quando estamos a falar em análise de conteúdo, sendo elas as seguintes: a análise categorial, a de avaliação, de enunciação, de expressão, a análise das relações e a do discurso.

No nosso caso, para a análise dos dados recolhidos realizámos uma *análise categorial*, pois de acordo com Bardin (*idem*, p. 201) este tipo de análise funciona “por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo agrupamento analógico”. Ainda de acordo com Bardin (*ibidem*), existem diferentes “possibilidades de categorização” e entre elas, a “investigação por temas, ou *análise temática*” é uma das mais antigas e muito utilizada na investigação educativa.

Ainda a propósito da análise de conteúdo temática, Esteves (*idem*, pp. 112- 115) descreve de forma resumida as etapas que fazem parte dela. O primeiro momento é o da “constituição do corpus documental” que será objeto da análise, ou seja, é o momento de selecionar todos os documentos que serão analisados, tanto os “já existentes, criados fora do quadro da investigação” como os “documentos que foram criados por ação do investigador”. No primeiro caso, trata-se do que Esteves (*idem*, p. 112) aponta como o “princípio da exaustividade” e o segundo, diz respeito ao “princípio da representatividade”.

Importa ainda referir que Esteves (*idem*, p. 113), sinaliza que “Bardin (1998, p. 98) refere ainda dois outros princípios que devem reger a constituição do *corpus*”, sendo eles: o “princípio da homogeneidade”, ou seja, ter o cuidado em selecionar os documentos que se refiram ao mesmo caso, e o “princípio da pertinência” que diz respeito aos documentos que são adequados para esclarecer ou que possam responder aos objetivos do estudo, devem ser levados em consideração na análise de conteúdo (*ibidem*).

O segundo é a leitura flutuante do material para que o investigador se prepare para “começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” (*idem*, p. 113). O terceiro é definir as “unidades semânticas pertinentes pelas categorias”, como exemplo, as seguintes categorias: ser autónomo é estudar sozinho, sucesso escolar é ter boas notas, ser um bom estudante é ser responsável, etc. A partir destas categorias, os “registos existentes podem ser discriminados pelas subcategorias”, usando os exemplos das categorias acima citadas, as subcategorias seriam: estudar sozinho, boas notas e ser responsável (*idem*, p. 114).

O passo seguinte é definir as “*unidades de registo*” que são os elementos de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria”. De acordo com Vala (1989, citado por Esteves 2006, p. 114), existem “dois tipos de unidades de registo: formais e semânticas”. Por “*unidades formais*” pode “entender-se determinadas palavras, associações de palavras...ou mesmo, um item, um objeto”. Já as “*unidades de registo semânticas ou temáticas*” são “unidades de sentido ou de significado, independentemente da palavra ou palavras com que foram expressas na mensagem”.

As “*unidades de contexto*” podem representar “seguimento da mensagem mais lato do que a unidade de registo e do qual esta última faz parte. Neste caso, podemos considerar como unidade de contexto de uma unidade de registo formal (por exemplo, uma dada palavra), a frase de que esse registo faz parte”. (*idem*, p. 115)

Por fim, as “*unidades de enumeração*” que podem ser usadas “sempre que o investigador considera adequado proceder a alguma quantificação de ocorrências”, cabendo-lhe “decidir o que é que vai ser contado”.

Convém lembrar que Pacheco (2006, p. 24) afirma que o investigador pode ser “o artífice de um sistema de categorias, que surge da própria análise ou então que é construído e/ou reconstruído a partir de uma leitura flutuante, no qual inclui três procedimentos: unidade de contexto; unidade de registo; unidade de enumeração”. Segundo Ghiglione e Matalon (1997, citados por Pacheco, 2006, p. 25), a unidade de enumeração “pode ou não ser usada concomitantemente com a unidade de registo”.

No nosso caso, a partir da análise de conteúdo das respostas dos estudantes, realizamos um recorte das unidades de registo formais, ou seja, escolheremos palavras ou associações de palavras com o objetivo de criar categorias de análise, para, num segundo momento, podermos quantificar o número de ocorrências em que elas aparecem nas respostas dos estudantes e, a partir desta quantificação, elaborarmos gráficos para facilitar a análise dos dados.

No próximo capítulo faremos a apresentação e interpretação dos resultados.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Inquérito por Questionário

De acordo com Bell (1997, p. 157), o maior trabalho do investigador “consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e aspectos significativos”. Em idêntica linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994, p. 221) assinalam que, por norma, o “investigador qualitativo precisa desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados”. Neste sentido, afixam que (*ibidem*):

A medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, forma de os sujeitos pensarem e acontecimento. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frase que representam estes mesmos tópicos e padrões”.

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (*idem*, p. 232), “sempre que fazemos análise somos, usualmente, parte do diálogo acerca do tópico que estamos a considerar”, o que nos permite “analisar e codificar o nosso tópico de várias formas diferentes”.

A população em estudo envolveu o conjunto de indivíduos que participaram no *Projeto Mais Autonomia*, sendo, por isso, oriundos de quatro turmas do 10º Ano dos Cursos Científico-Humanísticos, formados por 112 estudantes, e uma turma do 1º Ano dos Cursos Profissionais, formada por 20 estudantes. No total, a população em estudo foi constituída por 132 estudantes.

Da total de indivíduos da população do estudo, apenas 77 (setenta e sete) responderam ao questionário que utilizámos. Por isso, em termos de *amostra da população esta foi constituída por 77 estudantes* que responderam ao questionário.

Conforme mencionado anteriormente, realizámos uma análise de conteúdo às respostas abertas do questionário, tendo realizado um recorte de palavras ou de associações de palavras e criamos categorias de análises para podermos, além de quantificá-las, elaborar os gráficos que apresentamos a seguir. Nas questões que envolviam índices, calculámos a percentagem de respondentes em cada item.

5.2 Apresentação e análise dos resultados

Um dos principais aspetos do *Projeto Mais Autonomia* relaciona-se com o conceito de sucesso escolar. Daí a primeira questão colocar incidir sobre esse conceito. Assim, relativamente às perceções dos respondentes sobre **sucesso escolar**, 54 estudantes (70%) consideram que ter sucesso é obter boas classificações no final do ano letivo (Gráfico 1).

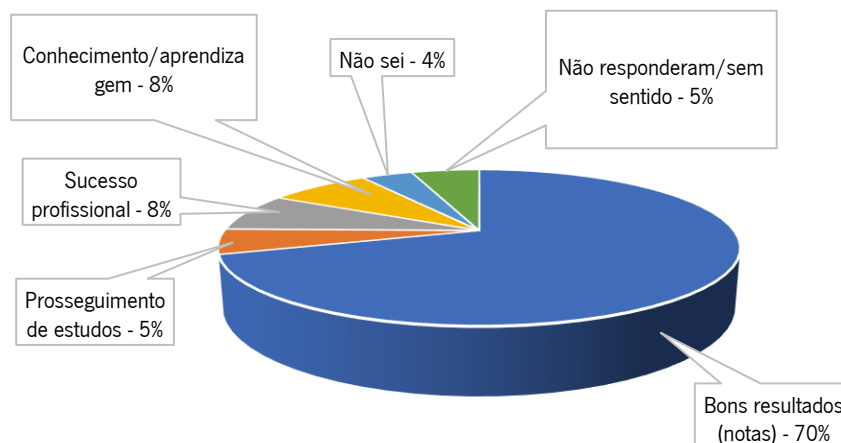


Gráfico 1 - Percepção dos inquiridos sobre sucesso escolar

Os dados referidos permitem-nos inferir que, independentemente das aprendizagens realizadas, o mais importante para a maioria dos estudantes são os resultados, quantificados através das “notas escolares” que atingem no final de um período letivo ou de um ano escolar.

Todavia, apesar de uma maioria significativa dos respondentes conceber sucesso escolar como resultados obtidos, 6 estudantes (8%) concebem o sucesso escolar como conhecimentos aprendidos ou aprendizagens realizadas, existindo, ainda, igual número (8%) que reconhece que o sucesso profissional é uma consequência do sucesso escolar, ou seja, o sucesso na escola induz o sucesso na profissão.

Existe, ainda, uma percentagem de inquiridos (5%) que considera a continuidade de estudos, nomeadamente a frequência de um curso superior, uma forma de sucesso escolar. No entanto, convém referir que estes estudantes consideram que ter bons resultados é um fator necessário para poder atingir o objetivo de prosseguir estudos, o que, de forma indireta, nos remete para uma posição idêntica à dos inquiridos que assumem sucesso escolar como ter bons resultados. Por isso, se associarmos estas duas formas de conceber sucesso escolar, temos uma maioria expressiva (75%) que o idealiza como boas classificações.

Os restantes 9% de respondentes, num total de 7 estudantes, ou relacionaram sucesso escolar com algo que não tem sentido ou não se relaciona com a questão colocada (5%) ou, simplesmente, afirmaram que não sabiam responder (4%).

Uma outra questão explorada no âmbito do projeto em análise, diz respeito às dimensões que os estudantes consideram mais importantes em termos de **desenvolvimento pessoal**.

Quando instigados a pronunciarem-se sobre essas dimensões, obtivemos os resultados que se encontram inseridos no Gráfico 2.

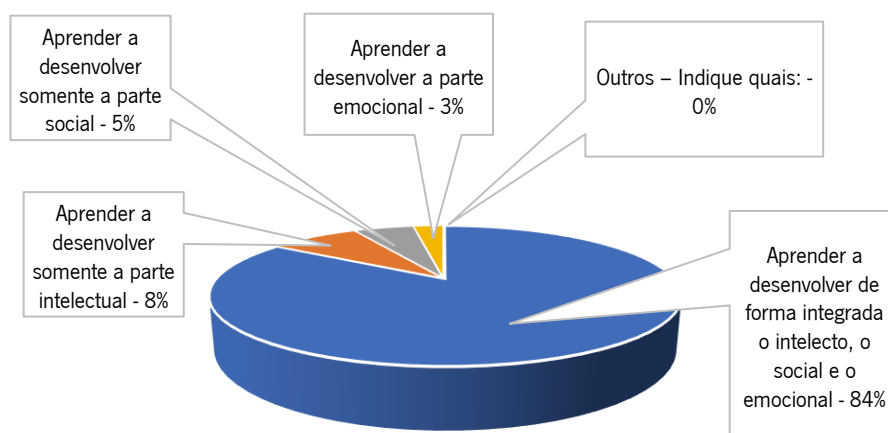


Gráfico 2 - Perceção dos inquiridos sobre o que é mais importante para o seu desenvolvimento pessoal.

Os resultados obtidos permitem constatar que uma maioria significativa de respondentes (65), num total de 84%, considera que o mais relevante para o seu desenvolvimento pessoal resulta de um processo de aprendizagem que consegue conciliar, de forma integrada, as competências intelectuais, as competências sociais (essenciais em termos relacionais) e as competências emocionais.

A parte intelectual diz respeito ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, a dimensão social diz respeito à forma como os estudantes se relacionam com seus pares e com os agentes que fazem parte do meio escolar e a dimensão emocional diz respeito, sobretudo, às sensibilidades inerentes a cada indivíduo e à forma como se relaciona consigo mesmo. Estes resultados permitem-nos concluir que, para estes estudantes, a escola, para além de valorizar e estimular o desenvolvimento das competências referidas, deve criar condições para que sejam desenvolvidas de forma equilibrada e integrada, devendo deixar de estimular/sobrevalorizar o desenvolvimento isolado de alguma(s) dessas competências em particular. Comparando este resultado ao obtido na questão anterior, relativamente às conceções dos estudantes sobre sucesso, em que 70% dos inquiridos afirmava que ter sucesso escolar

é obter boas classificações escolares, verificamos que estamos perante duas situações antagónicas, já que nesse caso os processos de ensino-aprendizagem devem privilegiar, essencialmente, o desenvolvimento cognitivo/intelectual dos estudantes.

Dos restantes resultados obtidos na segunda questão, verificamos que 6 estudantes (8%) consideram que o mais importante em termos de desenvolvimento pessoal é apenas a dimensão cognitiva, valorizando assim o domínio do conhecimento em detrimento de outros domínios tão essenciais como aquele, 4 estudantes (5%) consideram que mais importante do que conhecimento ou a dimensão emocional é a forma como cada indivíduo se relaciona com os outros e 2 estudantes (3%) dizem que mais importante é aprender a autoconhecer-se e a dominar as emoções e os seus próprios sentimentos.

Na questão seguinte, procurámos averiguar quais as percepções dos estudantes sobre o **significado de autonomia**. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 3.

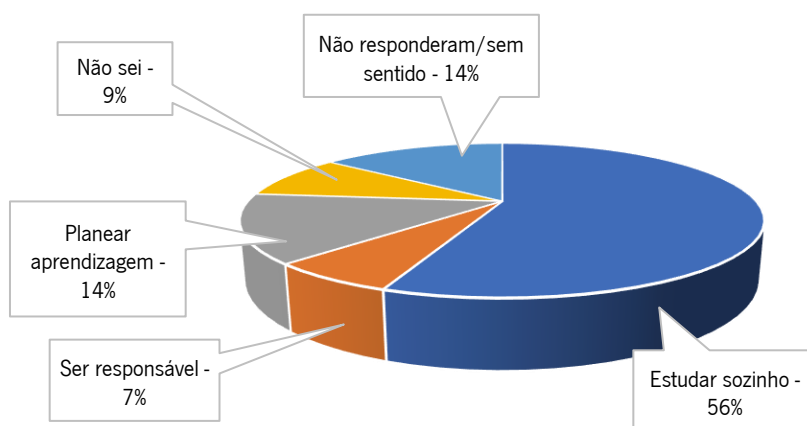


Gráfico 3- Percepção dos inquiridos sobre o significado de autonomia.

As respostas obtidas permitiram constatar que cerca de 1/4 dos inquiridos (18 estudantes), num total de 14%, ou não sabem o que é autonomia ou os significados que lhe atribuem não têm sentido.

Não deixa de ser curioso que o maior número de estudantes (43), o que equivale a 56%, considere que ter autonomia é ter capacidade de estudar sozinho. Estes resultados permitem-nos compreender que, para estes estudantes, ser capaz de escolher sozinho onde, como e o que estudar é ser autónomo, o que implica estudar sem a ajuda dos professores ou de outros agentes que fazem parte do seu contexto educativo. Este tipo de entendimento pode representar uma percepção para estes estudantes de que ser autónomo é sinónimo de autoaprendizagem, o que não corresponde à realidade, pois quer a presença e orientação do professor, quer a de outros agentes que fazem parte do contexto educativo são fundamentais para a aprendizagem dos estudantes, sobretudo num momento em que se reconhece que

as competências relacionais são essenciais para os estudantes e fazem parte do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, aprovado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, em que se determina que se trata de um perfil que deve ser “reconhecido um referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos”, tanto ao nível das escolas como dos organismos que tutelam o sistema e definem as políticas educativas.

Os restantes resultados referem-se a um conjunto de 11 estudantes (14%) que consideram que ter autonomia é terem capacidade de se autoavaliarem e de planearem a sua própria aprendizagem, o que requer que sejam capazes de conseguir definir horários, escolher e organizar o quê e como estudar, além de serem capazes de perceber, de forma consciente, o que é ou não relevante para a construção do seu conhecimento.

Existem, ainda, 5 estudantes (7%) que consideram que ter autonomia é ser responsável. Ainda que “ser responsável” possa ser interpretado de formas distintas e com sentidos diferentes, a verdade é que para estes estudantes que, em nosso entender não estão, de todo, equivocados, ser responsável é ter capacidade de tomar decisões exclusivas acerca da sua aprendizagem, o que não deixa de ser importante porque faz parte do processo de desenvolvimento da sua autonomia.

A quarta questão colocada aos estudantes dizia respeito à sua opinião acerca da **autonomia que têm na escola** e da(s) **forma(s) como a utilizam**. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 4.

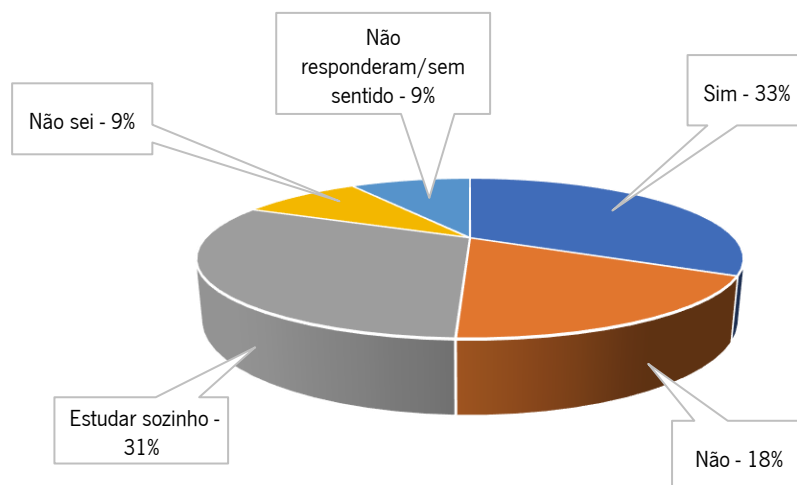


Gráfico 4– Opinião dos estudantes sobre a autonomia que têm na escola e de que forma a utilizam.

Os resultados permitem, desde logo, verificar que 25 estudantes, isto é, cerca de 1/3 dos jovens inquiridos (33%), afirmam que a escola lhes proporciona espaço para afirmarem a sua autonomia, embora não expliquem como é que a podem utilizar ou como, de facto, a utilizam. Trata-se de um resultado preocupante, uma vez que pode ser indicativo que estes estudantes não sabem o que representa a autonomia, nem que envolve a capacidade de ter consciência dos objetivos a atingir, de fazer escolhas e de tomar decisões. No fundo, tomar opções que requerem ter conhecimento do que é, ou não, relevante para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Os restantes resultados dividem-se da seguinte forma: (a) 24 estudantes (31%) afirmam que a escola lhes dá condições para construir a sua autonomia quando lhes permite estudarem sozinhos. Esta afirmação é algo que se repete no entendimento dos estudantes, o que pode representar que há uma perceção mais global de que autonomia se circunscreve a um processo de autoaprendizagem, no qual o estudante aprende sozinho a partir do seu esforço pessoal, isto é, sem a ajuda dos professores, dos colegas ou de outros agentes que fazem parte do processo educacional; (b) 14 estudantes (18%) consideram que a escola não lhes proporciona quaisquer condições para serem autónomos. Contudo, em momento algum indicam o(s) motivo(s) que justificam essa afirmação, o que, em nosso entender, pode revelar que estes estudantes não sabem o que é ser autónomo em contexto escolar, nem que ser autónomo requer que se tome consciência das possibilidades de que se dispõe e se assumam a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem; (c) 7 estudantes (9%) que não responderam ou indicaram aspetos que não têm sentido ou não se relacionam com a questão colocada; (d) 7 estudantes (9%) que afirmam que não sabem se a escola lhes dá autonomia.

A quinta questão incidia nos **mecanismos da escola que estimulam a autonomia dos estudantes**. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 5.

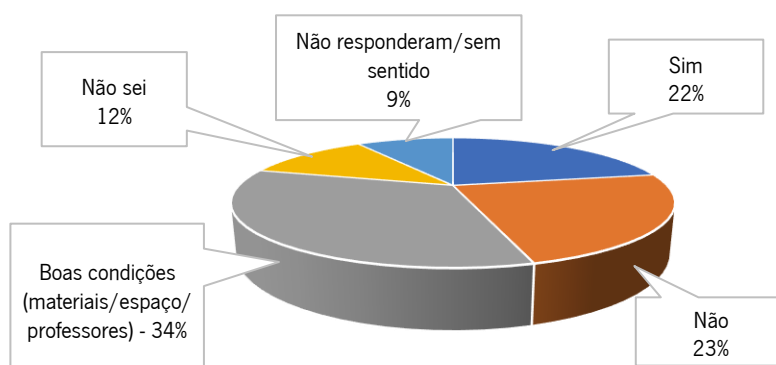


Gráfico 5 - Opiniões dos estudantes acerca dos mecanismos na escola que estimulam a sua autonomia.

Os resultados obtidos permitem-nos, desde logo, verificar que 26 estudantes, o que equivale a 34% de respondentes, consideram que a sua escola possui mecanismos que estimulam a sua autonomia, tendo indicado como elementos preponderantes nesse processo os materiais (equipamentos tecnológicos disponíveis e possibilidade de serem utilizados), os espaços (como é o caso da biblioteca e de espaços para estudo em grupo) e os professores (referindo aqui as suas competências científicas e pedagógicas e a sua capacidade de relacionamento com os estudantes). As respostas a esta questão, bem como os aspetos que lhe são associados pelos estudantes, permitem-nos concluir que, no contexto educacional, existem fatores que são essenciais para se estimularem e envolverem os estudantes na construção da sua autonomia, como, por exemplo, o acesso a computadores, os trabalhos nos laboratórios, a utilização da biblioteca e das salas de estudos, onde os estudantes podem estudar sozinhos ou interagir com seus pares a fim de se autoajudarem na construção de novos conhecimentos, diversificando e enriquecendo, assim, as suas aprendizagens. No que diz respeito ao papel dos professores em relação à autonomia dos estudantes, estes tanto podem estimulá-la como reprimi-la, quer dentro quer fora da sala de aula.

Porém, para 18 estudantes (23%), a escola não possui mecanismos que estimulem a sua autonomia, afirmando que os compele a cumprir o que está determinado, existindo, ainda, idêntica percentagem de estudantes (22%) que afirma que a escola possui mecanismos que estimulam a sua autonomia, mas não indicam a que mecanismos se referem. Estes resultados, sobretudo os apresentados em segundo lugar, podem indiciar que existem estudantes para quem o significado de autonomia não está claro, já que, apesar de afirmarem que a escola possui, ou não, mecanismos que estimulam a sua autonomia, não conseguem, em ambos os casos, justificar as respetivas afirmações.

Entretanto, se somarmos as respostas dos estudantes que afirmam que a escola possui mecanismos que estimulam o desenvolvimento da sua autonomia, independentemente de terem indicado a que mecanismos se referiam, constatamos que mais de metade dos estudantes, num total de 43 (56%), considera que esses mecanismos existem, cabendo agora aos responsáveis escolares, em conjunto com os estudantes explorarem esses caminhos e usufruírem dos benefícios que propiciam.

Contudo, existe um numero ainda significativo de estudantes que estão alheados destas questões – referimo-nos aos 9 alunos (12%) que desconhecem a existência dessas possibilidades e aos 7 estudantes (9%) cujas respostas não têm sentido ou não se relacionam com a temática em análise – ou que afirma (23%), taxativamente, que a escola não possui instrumentos ou procedimentos que estimulem a sua autonomia.

A questão seguinte foi elaborada no seguimento da questão anterior, já que incide nas opiniões dos estudantes acerca de **procedimentos que existem na escola e que estimulam a sua autonomia**. Os resultados que expressam as opiniões emitidas pelos estudantes podem ser analisados no Gráfico 6.

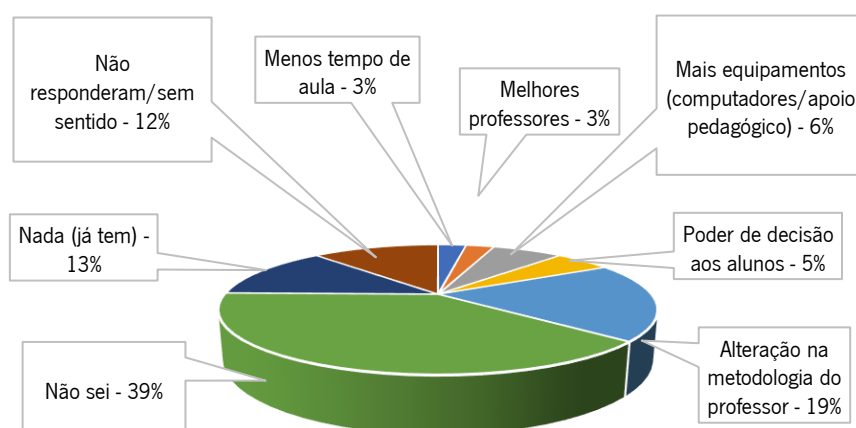


Gráfico 6 – Perceções dos estudantes acerca da implementação de procedimentos que estimulam a sua autonomia.

Relativamente às opiniões dos respondentes acerca dos procedimentos que podiam e/ou deviam ser implantados na escola no sentido de estimular a sua autonomia, 30 estudantes (39%) afirmam que não sabem identificar o tipo ou natureza desses procedimentos. Este resultado é muito importante porque demonstra que um número significativo de estudantes ainda não consegue identificar que procedimentos poderiam facilitar, ou fomentar, a sua autonomia, o que, em nosso entender, contraia as finalidades mais elementares do próprio processo educativo, através do qual se espera que os estudantes aprendam a tornar autônomos e a desenvolver um pensamento próprio sobre as diversas dimensões que entretecem o seu quotidiano.

Ao agruparmos as restantes respostas em torno das categorias de análise identificadas a partir dos procedimentos a implementar na escola, sugeridos pelos estudantes, por serem facilitadores da construção da sua autonomia, verificamos que 36% dos inquiridos (27 estudantes) indicam as mudanças que consideram necessárias para que isso ocorra, posicionando-se da seguinte forma: (a) 15 estudantes (19%) afirmam que um dos principais procedimentos se circunscreve à alteração das metodologias de ensino utilizadas por muitos professores, o que é consoante com estudos recentes que sugerem que os professores vão mais além das aulas, onde a tendência continua a ser, em muitos casos, a da apresentação dos conteúdos pelo professor em detrimento de outras formas mais interativas que requerem uma maior participação dos estudantes; (b) 5 estudantes (6%) que consideram que a existência

de mais equipamentos tecnológicos, como exemplo computadores, e de um apoio pedagógico mais intensivo seriam procedimentos que facilitariam e/ou estimulariam a sua autonomia; (c) 4 estudantes (5%) que situam ao nível do poder/possibilidades de decisão o desenvolvimento da sua autonomia, o que implicaria que pudessem participar de forma mais ativa nos assuntos e decisões que conformam os processos de ensino-aprendizagem na escola; (d) 2 estudantes (3%) que consideram se fosse possível reduzir o tempo de aula isso seria benéfico; por fim, (e) 2 estudantes (3%) que referem a qualidade dos docentes que lecionam na escolas um fator preponderante na construção da sua autonomia, quer pela forma como esses professores estimulam os estudantes para se organizarem, quer pelo feedback que lhes fornecem de forma recorrente, quer, ainda, pela sua competência para esclarecer assuntos que carecem de uma compreensão mais profunda.

Por fim, referir que 10 estudantes (13%) consideram que nada precisa ser feito, uma vez que a sua escola já possui mecanismos e procedimentos facilitadores do desenvolvimento da autonomia por parte dos estudantes, e que 9 inquiridos (12%) deram respostas e indicaram elementos que não se relacionam ou têm sentido para a questão colocada.

A questão seguinte incidia nas **escolhas que os estudantes consideram relevantes para a sua autonomia**. Os resultados encontram-se inseridos no gráfico 7.

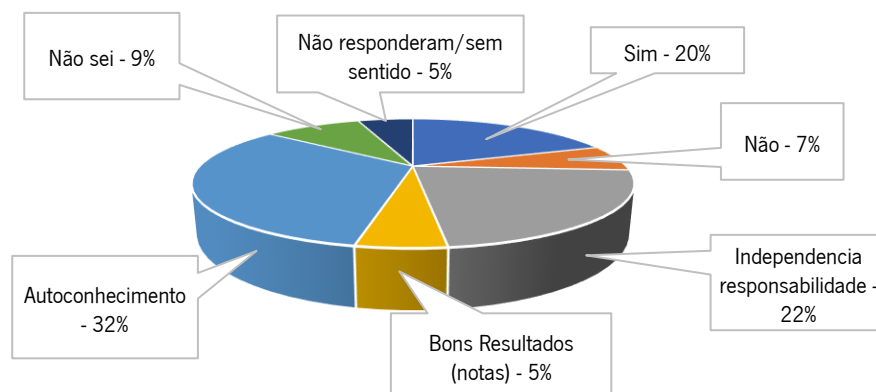


Gráfico 7– Identificação das escolhas que os estudantes consideram relevantes para sua autonomia.

Verificamos que para 25 dos estudantes inquiridos (32%) um dos aspetos mais relevantes para seleccionar as estratégias mais adequadas para construção da sua autonomia é o autoconhecimento. Estes estudantes consideram que ser capaz de optar pelo melhor método ou pela técnica mais eficaz é fundamental em termos de aprendizagem e resulta, em muito, do conhecimento que cada indivíduo tem de si próprio, ou seja, do conhecimento das suas potencialidades, o que permite utilizá-las ou mesmo fortalece-las, e das suas limitações, o que permite poder encontrar caminhos para as superar. Importa, ainda, referir que, para além das respostas que acabámos de caracterizar, 15 estudantes (20%) afirmam

que sabem quais são as escolhas que favorecem a sua autonomia, mas não tecem mais comentários a esse respeito.

Existem, ainda, 17 estudantes (22%) que consideram que realizar estas escolhas lhes permite desenvolver um sentido de independência e de responsabilidade, dois fatores que consideram imprescindíveis para o desenvolvimento da sua autonomia, pois esta passa, também, pela capacidade metacognitiva de saber planejar, tomar decisões, avaliar essas decisões e, se necessário, voltar a planejar e a decidir.

Alem disso, verificamos que 7 inquiridos (9%) não sabem (ou não querem) responder se é ou não importante ter autonomia, enquanto outros 5 respondentes (7%) afirmam que isso não é importante. Posicionando-se em sentido contrário, 4 estudantes (5%) afirmam que consideram importantes essas capacidades de decisão para poderem obter melhores resultados escolares, ou seja, melhores classificações.

A débil posição assumida pelos estudantes de que poderem escolher melhores estratégias para o desenvolvimento da sua autonomia, quando comparada com os resultados obtidos na primeira questão, em que 54 estudantes (70%) dos estudantes afirmaram que ter sucesso escolar é sinónimo de “boas notas”, permite-nos compreender que se trata de um assunto que está longe de estar interiorizado e/ou ser dominado pelos estudantes, o que aconselha a uma reflexão mais assertiva sobre o assunto e à utilização de procedimentos que estimulem o desenvolvimento da autonomia pelos estudantes. É que, nesta questão, ao questionar a possibilidade de os estudantes poderem escolher melhores estratégias para o desenvolvimento da sua autonomia, apenas 4 deles (5%) afirmam que é importante para obterem melhores classificações, o que representa um número reduzido quando comparado com o resultado sobre a percepção dos mesmos sobre o que entendem como sucesso escolar.

A oitava questão colocada aos estudantes procurava averiguar se, ao nível da construção da sua autonomia, consideravam importante conhecerem o seu **estilo de aprendizagem**. As respostas dos estudantes encontram inseridas no Gráfico 8.

As respostas obtidas permitem-nos, desde logo, constatar que cerca de 36% dos respondentes (28 estudantes) afirma que é benéfico conhecer o seu estilo de aprendizagem, sem, todavia, explicarem os motivos que fundamentam a sua afirmação.

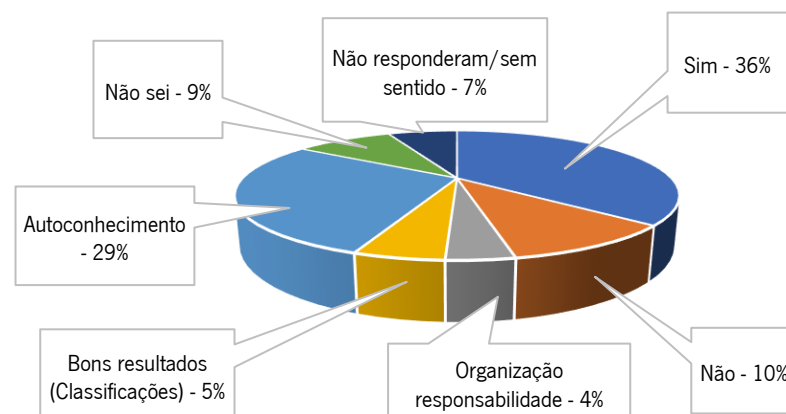


Gráfico 8 - Percepções dos estudantes sobre a necessidade de conhecerem o seu estilo de aprendizagem.

Contudo, cerca de 29% de inquiridos (22 estudantes) reconhece que é muito importante conhecer os seus estilos de aprendizagem, uma vez que, para além de gerar um melhor autoconhecimento, lhe permite utilizar as orientações e as ferramentas mais adequadas para intensificar e/ou melhorar a sua aprendizagem. Relativamente a este ponto de análise, convém lembrar que, na questão anterior, o autoconhecimento foi um dos fatores que os estudantes consideraram mais relevante para poderem fazer escolhas conscientes no que diz respeito à sua autonomia. Esta questão vem, assim, reforçar a ideia de que os estudantes sabem que para serem sujeitos proativos, organizados e responsáveis, precisam de se autoconhecer, tomando plena consciência das suas potencialidades e das suas limitações.

Os resultados obtidos permitem, ainda, verificar que para 8 estudantes (10%) não é importante conhecerem os seus estilos de aprendizagem, sem, no entanto, explicarem os fundamentos dessa afirmação, e que mais 7, o que equivale a 9%, assinalam que não sabem se este conhecimento é importante ou não. A junção destes resultados, que totaliza 19%, pode significar que estes estudantes não sabem, ou não conseguem, identificar que o conhecimento do seu estilo de aprendizagem pessoal pode ser uma ferramenta útil para a melhoria do seu processo de aprendizagem.

Num outro registo, e ainda relativamente à mesma questão, 4 estudantes (5%) consideram ser importante conhecer os seus estilos de aprendizagem porque isso os ajuda a alcançar melhores resultados.

De registar, ainda, que 3 estudantes – o que perfaz 4% – afirmam que conhecer o seu estilo de aprendizagem os pode ajudar a ser mais organizados e mais responsáveis, relativamente às suas rotinas

de estudos. Os restantes 5 estudantes, num total de 7%, não responderam ou responderam algo que não tem sentido para a questão colocada.

A penúltima questão, ainda que incida sobre o estilo de aprendizagem, pretendia verificar em que medida **o estilo de aprendizagem facilita, ou não, a construção de conhecimentos**. Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Gráfico 9.

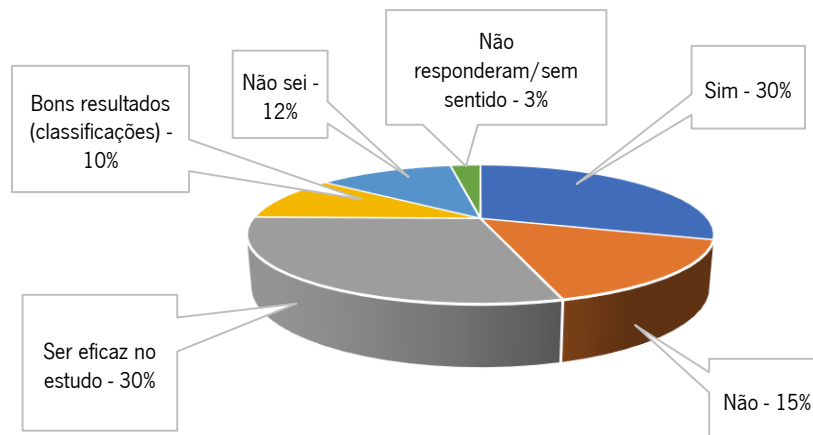


Gráfico 9 - Percepções dos estudantes sobre a contribuição do seu estilo de aprendizagem na construção do conhecimento.

Os resultados obtidos permitem verificar que somarmos as respostas que apreciam positivamente os contributos que resultam do facto de conhecerem o seu estilo de aprendizagem obtemos cerca de 70% de respostas, o que corresponde a 54 estudantes. Deste total, dividimos os que responderam somente que sim e os que responderam que sim, mas indicaram qual a contribuição alcançada o que engloba cerca de 30% de respondentes.

Importa, por isso, analisar as respostas dos que responderam positivamente e os contributos que, em seu entender, resultam desse conhecimento: (a) 23 estudantes, o que corresponde a 30%, afirmam que este conhecimento tornou mais eficaz as suas rotinas de estudo; e (b) 8 estudantes, que totalizam 10%, consideram que esse conhecimento contribui para melhorarem os resultados escolares, sobretudo ao nível das classificações obtidas. Estes resultados corroboram a ideia de que ter conhecimento do estilo de aprendizagem pessoal é uma forma, eficaz, para conhecer o próprio modo de aprendizagem, já que os estudantes são diferentes e aprendem de diversas formas. Daí a necessidade de cada um conhecer as suas rotinas, o estilo de aprendizagem que possui e as estratégias a que compensa recorrer para seleccionar os métodos de estudo que melhor permitem concretizar as finalidades pretendidas.

Os restantes resultados circunscrevem-se aos estudantes para quem o conhecimento do próprio estilo de aprendizagem ou não existe ou, em seu entender, não constitui mais-valia para o processo de

ensino-aprendizagem. Referimo-nos, especificamente, a: (i) 12 estudantes (15%) para quem não existe qualquer contribuição que resulte do conhecimento do estilo de aprendizagem; (ii) 9 estudantes (12%) que não sabem se o conhecimento do seu estilo que aprendizagem contribui para aperfeiçoar as suas *performances*; (iii) ainda uma margem de 2 estudantes (3%) que não responderam ou indicaram algo que não tem sentido para a questão colocada.

A última questão tinha a ver com a **planificação das rotinas de estudo pelos estudantes**. Os resultados obtidos foram inseridos no Gráfico 10.

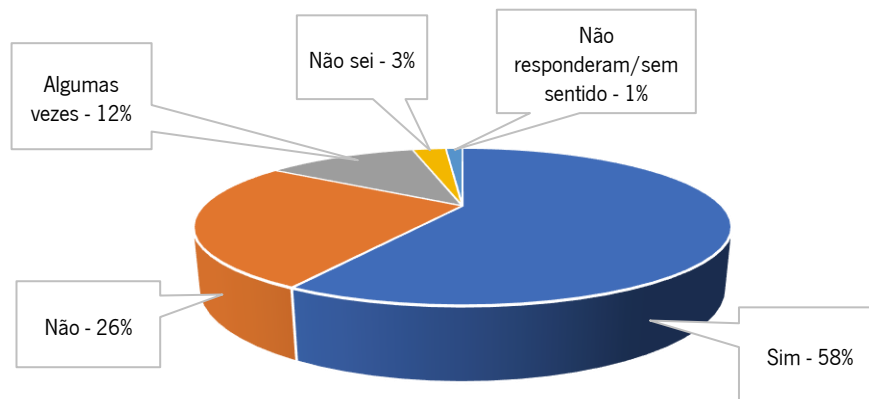


Gráfico 10 - Planificação da rotina de estudo pelo estudante.

Relativamente ao fato de os respondentes planificarem as suas rotinas de estudo, cerca de 58%, o que corresponde a 45 estudantes, afirma que sim, que planifica os seus esquemas de trabalho em casa. Este resultado pode indicar que estes estudantes compreendem a necessidade de ter uma rotina de estudo organizada pode facilitar o seu processo de aprendizagem, uma vez que a própria planificação é uma forma de começar a satisfazer o desejo de aprender, a própria motivação, a organização, a responsabilidade e, principalmente, o saber fazer escolhas são fatores que fazem parte do processo de desenvolvimento da autonomia.

Todavia, 20 estudantes (26%) assumem que não planificam as suas sessões de estudo, o que pode ser demonstrativo de que, estes alunos, não possuem um método de organização no sentido de definirem o quê, onde e como estudar. Existem, ainda, 9 estudantes (12%) que asseguram que às vezes fazem esta planificação. Apenas 2 estudantes (3%) não dizem se planificam ou não as sessões de estudo e 1 estudante que responde algo que não tem sentido para a questão formulada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por finalidade averiguar como é que os estudantes que participaram no *Projeto Mais Autonomia*, na Escola da Boa Esperança, compreendem o que significa desenvolvimento pessoal e social, autonomia e sucesso escolar. Todavia, ao longo da pesquisa, outras questões foram sendo levantadas, tendo-se tornado importantes para a nossa pesquisa e que podem, eventualmente, vir a constituir pistas para uma investigação futura.

Relativamente ao entendimento dos estudantes que participaram no estudo sobre o que significa sucesso escolar, uma maioria significativa afirma que o sucesso escolar é sinónimo de se obter bons resultados, ou seja, ter boas classificações nas disciplinas que frequentam. Esta ideia de sucesso escolar contrapõe-se à noção de sucesso que, por exemplo, a DGE (2017) defende, uma vez que, para aquela Instituição, se trata de um processo que se realizado de forma consciente e que, por um lado, permite que os jovens realizem aprendizagens significativas, e, por outro, que desenvolvam uma postura crítica e participativa, o que só é viável se os estudantes forem responsáveis para consigo próprios e para a sociedade de que fazem parte. Por isso, não podem considerar como sucesso escolar, apenas, o fato de se obter bons resultados no final do ano letivo.

Sobre o que é mais importante para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, a maioria entende que a parte intelectual – relacionada com a dimensão cognitiva, isto é, relacionada com a aquisição de conhecimento –, a parte social – que diz respeito à forma como o indivíduo se relaciona com os seus pares e com os outros – e a parte emocional – que consiste na forma como o indivíduo se relaciona consigo próprio – devem ser desenvolvidas de forma concomitante e integrada, e não apenas de forma isolada cada uma delas.

No que diz respeito ao entendimento dos estudantes relativamente ao conceito de autonomia, verificamos que afirmam, frequentemente, que possuem autonomia, mas não são capazes de identificar mecanismos ou procedimentos que possam promover o desenvolvimento dessa autonomia em contexto escolar. A forma recorrente como a autonomia é identificada como sinónimo de capacidade para estudar sozinho, permite-nos concluir que, para estes estudantes, o facto de serem capazes de escolherem o quê e o como estudar, sem ajuda dos professores ou de outros atores do meio escolar, é apenas fruto do seu esforço pessoal. Todavia, apesar de este fator ser uma das formas de expressão da autonomia, não representa em si todos os fatores que a constituem, uma vez que a autonomia é um processo consciente que envolve habilidades, conhecimentos, competências e saberes necessários para gerir de forma independente o seu processo de aprendizagem.

Perante esta eventual constatação, estamos convictos de que o processo de um estudante se tornar um autónomo pode estar a ser confundido com a sua capacidade de autoaprendizagem, ou de autoformação, o depende unicamente do seu esforço pessoal. Convém lembrar que ser autónomo não obriga a que o estudante tenha de ser totalmente responsável pelo seu processo de aprendizagem. Pelo contrário, ser autónomo também implica saber decidir quando recorrer a outros para conseguir concretizar os seus intentos. Na verdade, o que se pretende é que o estudante seja capaz de ter iniciativa, de fazer escolhas conscientes, que seja responsável, que conheça as suas potencialidades e as suas limitações e que, acima de tudo, consiga desenvolver uma atitude autoconfiante e se torne coautor do seu processo de aprendizagem, sem deixar de assumir individualmente esse protagonismo quando isso se justifique.

Não foi possível verificar, a partir das respostas dos estudantes que responderam ao questionário, se a escola disponibiliza alguma(s) ferramenta(s), se tem algum mecanismo ou se recorre a procedimento(s) que fomente(m) a sua autonomia. O que podemos é constatar que o *Projeto Mais Autonomia* é uma ferramenta que está a ser utilizada pela Escola da Boa Esperança para promoção dessa autonomia por parte dos estudantes.

Todavia, os estudantes parecem não ter compreendido, ainda, os propósitos e os objetivos deste projeto, o que nos leva a crer, que de facto, os que participam no projeto não o reconhecem como um meio que está a ser utilizado para os tornar mais autónomos, a partir do (auto)conhecimento de algumas características, tais como o estilo de aprendizagem, as limitações, as capacidades, em suma, aspetos que concorrem para os estudantes terem uma imagem o mais fidedigna possível acerca do que são ou não capazes de fazer.

Relativamente aos constrangimentos com que nos deparámos ao longo do processo de investigação, na base do qual se estruturou e redigiu esta dissertação, gostaríamos de salientar dois aspetos que consideramos essenciais. Em primeiro lugar, o facto de se tratar de uma primeira investigação, o que constituiu um enorme desafio, ainda que perdurassem algumas lacunas próprias de quem começa este tipo de estudos. Talvez por isso, o estudo tenha sido tão superficial, o que não deixa de refletir também o lapso temporal a que o mesmo estava obrigado, o que foi condicionando a possibilidade de refletir mais profundamente sobre alguns aspetos, o que teria melhorado todo o processo e enriquecido o produto final.

Em segundo lugar, o facto de não conseguirmos compreender se o desenvolvimento da autonomia é um fator que, neste contexto específico, contribui, ou não, para o sucesso dos estudantes, sobretudo

no que diz respeito às suas classificações escolares. Para podermos fazer uma análise mais detalhada teríamos de ter acesso aos resultados escolares que os estudantes obtiveram no ano letivo anterior à implantação do *Projeto Mais Autonomia* e realizar um estudo comparativo com o resultado alcançado pelos estudantes após a implementação deste projeto, o que nos permitiria perceber se tinha existido, ou não, alguma alteração.

Em termos de pistas para investigações futuras, importa referir que, apesar de termos respondido a todas as questões que foram delineadas no início desta pesquisa, existem outras questões que apareceram no decurso da mesma e que se mostraram igualmente importantes, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes em contexto escolar. Daí o considerarmos pertinente que outras investigações possam dar resposta às seguintes questões:

- Será que o desenvolvimento da autonomia é percebido pelos estudantes como possibilidade de escolher a forma como devem ser realizadas algumas atividades dentro e/ou fora da sala de aula?
- Será que se os professores criarem mais oportunidades para os estudantes expressarem as suas opiniões relativamente às suas práticas pedagógicas, eles se sentirão mais valorizados e mais motivados?
- Será que os estudantes preferem ser orientados pelos professores, em vez de assumirem uma postura proactiva relativamente aos seus processos de aprendizagem?
- Será que a escola está preparada para oferecer meios e recursos essenciais para o desenvolvimento de um perfil de estudante mais autónomo e mais interventivo?

No fundo, um conjunto de questões que poderiam servir de pistas para novos percursos investigativos que, em nosso entender, serviriam para ajudar a concretizar o Perfil do Aluno à saída da escolaridade Obrigatória e para envolver os estudantes na construção da sua autonomia, hoje reconhecida como um elemento imprescindível quer para o seu desenvolvimento integral e harmonioso, quer para a sua efetiva inserção na sociedade, quer, ainda, para a necessária intervenção cívica num devir pejado de mudanças e incertezas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abed, A. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. [PDF]. In http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192 acesso em (16.07.2018)
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (2), 155-165.
- Alonso, M. L. G. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino: manual de apoio ao desenvolvimento de projetos curriculares integrados*. Braga: Universidade do Minho.
- Apple, M. (2003). Mercados, standardização e desigualdades: poderão as pedagogias críticas travar as políticas de direita? In O. C. Sousa & M. M. C. Ricardo (org.), *Uma Escola com sentido: o currículo em análise e debate. Contextos, questões e perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Azevedo, J. (Org.) (1999). *Autonomia: Gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2011). *Como se tece o (in)sucesso escolar: O papel crucial dos professores. Seminário sobre a Promoção do Sucesso escolar*. [PDF]. Porto: Universidade Católica. In <http://joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Sucesso%20escolartexto%20para%20livro%20%20Joaquim%20Machado%20v%202.pdf> acesso em (16.07.2018)
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. [PDF]. In <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurencebardin.pdf> acesso em (23.09.2018)
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa. Ed. Gradiva
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. [PDF]. *Ciências Sociais e Humanas*. v. 32 (1), 25-40. In http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf acesso em (18.04.2018)
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Cerqueira, T. C. S. (2008). Estilos de Aprendizagem de Kolb e sua Importância na Educação. *Revista Estilos de Aprendizagem*, v. 1 (1), 109-123.
- CNE - Conselho Nacional de Educação (2016). *Liberdade de escolha da escola: instrumentos da liberdade*. Textos da 2ª Conferência da Liberdade de Escolha da Escola – Instrumentos da Liberdade. Seminários e Colóquios. In http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/liberdade_de_escolha_da_escola_final.pdf acesso em (02.07.2018)
- CNE - Conselho Nacional de Educação (2017). *Parecer sobre Perfil dos Alunos para o século XXI*. In http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_PerfilAlunos.pdf acesso em (05.07.2018)

- Cortês, L.; Leite, C. & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projeto em Educação: Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Costin, C. (2017). Apresentação. In Reimers et al. *Empoderar crianças e jovens para a cidadania global: Fundamentos e programa com atividades e referências, da educação infantil ao ensino médio*. In <http://v.calameo.com/?Bkcode=002899327c29b29e54e64> acesso em (19.04.2018)
- Coutinho, C. (2004). *Quantitativo versus Qualitativo: Questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação*. [PDF]. In http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE_Clara_Coutinho.pdf acesso em (01.09.2018)
- Coutinho, C. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. [PDF]. In <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf> acesso em (01.09.2018)
- DECLARAÇÃO SOBRE O DIREITO AO DESENVOLVIMENTO 1986. Adotada pela Revolução n.º 41/128 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 4 de dezembro de 1986. Biblioteca virtual de Direito Humanos. Universidade de São Paulo. In <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-ao-Desenvolvimento/declaracao-sobre-o-direito-ao-desenvolvimento.html> acesso em (18.04.2018)
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- DGE - Direção-Geral da Educação. (2009). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQL)*. [PDF]. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Luxemburgo. In https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/brochura_geq.pdf acesso em (18.04.2018)
- DGE- Direção-Geral da Educação. (2016). Dos significados de sucesso. [PDF]. Nota de abertura. Notícias da Educação - NOESIS. In http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota_de_abertura_noesis_boletim_dge_6_setembro2016.pdf acesso em (05.07.2018)
- DGE - Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. [PDF]. In http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf acesso em (19.04.2018).
- Durkeim, É. (2013). *Educação e sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Estrela, M. T. (2008). As Ciências da Educação Hoje. In N. S. C. Ferreira, & A. B. Bittancourt (Org.), *Formação Humana e Gestão da Educação. A arte de Pensar Ameaçada*. 17-50. São Paulo: Cortez Editor.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima & Pacheco, J. A. (org.). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Educação em Quatro Dimensões: As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*. [PDF]. São Paulo: Instituto Ayrton Sena. Center for Curriculum Redesign, Boston, MA, 02130. In <http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf> acesso em (22.04.2018)

- Ferraz, A. P. & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. [PDF]. *Gestão e Produção*, v 17 (2). Universidade de São Paulo. In <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf> acesso em (05.10.2017)
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Editora Celta.
- Formosinho, J. (2000). A autonomia das Escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. [PDF]. In J. Machado *et al.* (Org), *Autonomia, Contratualização e Município*. Atas do Seminário realizado no Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho. In http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Nogueira_jardins.pdf acesso em (10.03.2018).
- Freire, Paulo (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. [PDF]. São Paulo: Editora Paz e Terra. In <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf> acesso em (18.05.2018)
- Freire, Leandro. G. L. (2009). Autorregulação da Aprendizagem. *Ciência & Cognição*, v 14, (2), 276-286.
- GIL, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* (4ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Guimarães, S. E. R. (2003). *Avaliação do Estilo Motivacional do Professor: adaptação e validação de um instrumento*. [PDF]. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, Brasil. In http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253434/1/Guimaraes_SueliEdiRufini_D.pdf acesso em (05.06.2018)
- Hernandes, M. L. Q. G. (2002). *Autonomia: Do clichê aos paradoxos da prática pedagógica*. [PDF]. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, Brasil. In http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253434/1/Guimaraes_SueliEdiRufini_D.pdf acesso em (15.06.2018)
- Jonassen, D. (2000). *Computadores, Ferramentas Cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Editora Porto.
- Libânio, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e práticas*. Goiânia: Editora Alternativa.
- Luna, S. (1997). *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. [PDF]. São Paulo: Editora da PUC. In <http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/MetodologiadPesquisa/luna%20sv%20planejamento%20de%20pesquisa.pdf> acesso em (01.09.2018)
- Marconi, E. & Lakatos, M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Macedo, R. S. (2007). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Mendonça, S. G. L. (2011). A Crise de Sentidos e Significados na Escola: A contribuição do olhar sociológico. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31 (85), 341-357.
- Menezes, C. (2009). *A Autodireção na Aprendizagem do Inglês: Uma história num curso profissional*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Morgado, J. C. & Paraskeva, J. M. (1998). *Autonomia Curricular: uma nova ferramenta ideológica*. [PDF]. In <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/508/1/JoseCMorgado.pdf> acesso em (05.11.2017).
- Morgado, J. C. (2000). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições Asa

- Morgado, J. C. (2010). Para um outro Arquétipo de Escola: A necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista*, v. 26 (02), 15-42.
- Morgado, J. C. (2011). Projeto Curricular e Autonomia da Escola: das intenções às práticas. *RBPAAE-Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27 (3), 391-408. In <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/26411/15403> acesso em (05.03.2018)
- Morgado, J. C. (2016). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De facto Editores.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Editora Almedina.
- Morin, E. (2003). *A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- Morin, E. & Le Moigne, J. L. (2000). *A Inteligência da Complexidade*. [PDF]. São Paulo. In <http://www.caosmose.net/candido/unisinos/textos/morin.pdf> acesso em (08.07.2018)
- Paiva, V. L. (2006). Autonomia e Complexidade. *Linguagem & Ensino*, vol 9 (1). In <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/176/143> acesso em (10.11.2017)
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e Acção do Professor*. Porto: Porto editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis* (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2002). *Construção e Avaliação do Projeto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). Um Olhar Global sobre o Processo de Investigação. In J. A. Lima & Pacheco, J. A. (org.). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39 (137), 383-400.
- Pacheco, J. A. (2013). Estudos Curriculares: Desafios teóricos e metodológicos. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 80 (21), 449-472.
- Pacheco, J. A. (2017a). *Fundamentos do Currículo: Aprendizagem em contexto de avaliação* (policopiado). Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2017b). Currículo e Gestão: Perspetiva de integração em tempos de accountability. *Revista de Estudos Curriculares*, 8 (1), 35-50.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na Escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! [PDF]. *Cadernos de Pesquisa*, 119. In <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf> acesso em (15.11.2017)
- Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- Prodanov, E. & Freitas, C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico. Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho académico* (2ª Ed.). Novo Hamburgo: Universidade Feevale.
- Projeto Educativo da Escola da Boa Esperança (2017/2020). [PDF]. In http://www.esmsarmento.pt/imgs/categorias/125634_2_3436_projetoeducativo_v2017.pdf acesso em (12. 11.2017)

- PNUD (2014). *Relatório para o Desenvolvimento Humano 2014 – Sustentar o progresso humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência*. [PDF]. In http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf acesso em (02.12.2016)
- PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar – [PDF]. In https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNPSE/pnpse_edital.pdf acesso em (15.06.2018)
- Polydoro, S. A. & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da Aprendizagem na Perspetiva da Teoria Sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, (29), 75-94.
- QEQ - Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. (2009). [PDF]. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, In https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/brochura_qeq.pdf acesso em (25.06.2018)
- Quiuy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª Ed). Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e Gestão de Aprendizagens: As palavras e as práticas*. Universidade de Aveiro. Aveiro
- Sá-Chaves, I. (2003). Desenvolvimento Curricular e Supervisão: dispersão semântica e ambiguidade. In O. C. Sousa & M. M. C. Ricardo (Org.), *Uma Escola com sentido: o currículo em análise e debate. Contextos, questões e perspetivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo*. [PDF]. In <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx0ZW9yaWFzZGVjdXJyaWN1bG98Z3g6NzRmMTIxOTEyY2MxZWVkbzQ> acesso em (29.03.2018).
- Schmitt, C. S. & Domingues, M. J. S. (2016). Estilos de Aprendizagem: um estudo comparativo. *Avaliação*, v. 21 (2), 361-385.
- Trindade, R. (1996). A Educação Escolar e o Desenvolvimento Pessoal e Social dos Alunos: contributo para reflexão sobre a área da formação pessoal e social. [PDF]. *Caderno de Consulta Psicológica*. (12). Porto. In <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14812/2/83220.pdf> acesso em (17.04.2018)
- UNESCO (2010). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. [PDF]. Brasília: UNESCO. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> acesso em (25.11.2016)
- UNESCO (2016). *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?* [PDF]. Brasília: UNESCO. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf> acesso em (01.02.2017)
- Varela, B. (2013). *O Currículo e o Desenvolvimento. Curricular: concepções, práxis e tendências*. [PDF]. In http://www.unicv.edu.cv/images/stories/EdicoesUniCV/o_curriculo_e_o_desenvolvimento_curricular.pdf acesso em (01.03.2018)
- Veiga-Simão, A. M. & Frison, L. M. (2013). Autorregulação da Aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, v (45), 2-20.

- Vieira, F. (1999). *Pedagogia da Dependência e Pedagogia para a Autonomia: introdução a dois modos distintos de ensinar e aprender (uma língua) em contexto escolar*. Grupo de trabalho -pedagogia para a autonomia, Cadernos 1, Universidade do Minho.
- Young, M. (2011). O Futuro da Educação em uma Sociedade do Conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 (48), 609-623.
- Young, M. (2014). O Campo do Currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40 (4), 1109-1124.
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. [PDF]. Porto Alegre: Editora PUCRS. In <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeeducao.pdf> acesso em (05.06.2018)

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei N° 286/1989. *Diário da República N° 198/1989, 1ª Série*. 29 de agosto de 1989 (Estabelece o quadro de referência da reforma do sistema educativo, decorrendo a definição dos planos curriculares do ensino básico e secundário). In <https://dre.pt/application/conteudo/618310> acesso em (08.04.2018)
- Decreto-Lei N.º 54/2018. *Diário da República n.º 129/2018, 1ª Série*. 6 de julho de 2018 (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva). In <https://dre.pt/application/file/a/115648907> acesso em (25.08.2018)
- Decreto-Lei N.º 55/2018. *Diário da República, n.º 129/2018, 1ª Série*. 6 de julho de 2018 (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens). In <https://dre.pt/application/file/a/115648908> acesso em (25.08.2018)
- Despacho N° 5908/2017 – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. *Diário da República, 2.ª série – N.º 128 – 5 de julho de 2017*. In <https://dre.pt/application/file/a/107635109> (acesso em 01.10.2017).
- Despacho N° 6478/2017 - *Diário da República, N.º 143, 2.ª série*. 26 de julho de 2017 (Estabelece a homologação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória). In <https://dre.pt/application/file/a/107756793> acesso em (09.06.2018)
- Resolução do Conselho de Ministros N.º 23/2016. *Diário da República, N.º 70, 1.ª série*. 11 de abril de 2016. (Estabelece a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar). In http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/resolucaoconselhoministros23_2016.pdf acesso em (10.06.2018)
- Resolução 41/128 (1986). *Assembleia Geral das Nações Unidas. 4 de dezembro de 1986*. In <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-ao-Desenvolvimento/declaracao-sobre-o-direito-ao-desenvolvimento.html> acesso em (17.06.2018)

ANEXOS

Anexo 1 – Projeto Mais Autonomia da Escola Boa Esperança

QUESTÕES

1. Os alunos têm conhecimento da existência de diferentes estilos de aprendizagem?
2. Conhecem o seu estilo de aprendizagem?
3. Têm consciência de que o conhecimento do seu estilo de aprendizagem é fator de motivação/sucesso?
4. O conhecimento consciente leva a transformação de práticas?
5. A prática consciente de (outras) estratégias leva a alterações positivas de práticas e ao sucesso escolar?

OBJETIVOS

1. Dar a conhecer os diferentes estilos de aprendizagem.
2. Levar os alunos a reconhecer o seu estilo de aprendizagem: o que usam e o que deviam usar
3. Acompanhar a utilização mais consciente de estratégias de aprendizagem adequadas ao estilo de cada aluno
4. Avaliar consciência dos estilos/estratégias de aprendizagem versus níveis de automotivação
5. Avaliar taxas de utilização versus taxas de sucesso.

INTERVENIENTES

1. Coordenadora de Departamento
2. Diretores de turmas
3. Conselhos de turma das turmas envolvidas
4. 4 turmas de 10º ano dos cursos científico-humanísticos: AV, CT, LH e SE
5. 1 turma de 1º ano dos cursos profissionais

CRONOGRAMA

OUTUBRO/NOVEMBRO (2017)

1. Sessão informativa sobre estilos de aprendizagem, a cada uma das 5 turmas, com presença dos DT e dos docentes dos conselhos de turma.
2. Realização do teste VARK pelos alunos
3. Análise dos resultados e entrega aos Diretores de turmas (DT) para conhecimento do Conselho de Turma (CT)
4. Entrega dos resultados e análise com cada turma

NOVEMBRO/DEZEMBRO (2017) + MARÇO/ABRIL + JUNHO (2018)

1. Reunião com CT para auscultação de resultados
2. Reunião com as turmas para monitorização de práticas/auscultação de resultados e contraste com informação dos professores
 - 2.1. reestruturação/reforço de conhecimento
3. Análise de resultados

Anexo 2 – Questionário



Autonomia dos Estudantes na Escola

Caro(a) Estudante

Este questionário faz parte de um Projeto de Investigação que estamos a realizar no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na Universidade do Minho. Com este estudo, pretendemos conhecer as perceções dos estudantes a cerca da sua autonomia na escola, bem como a influência da autonomia no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no seu sucesso escolar. A realização deste estudo só será possível a partir das suas respostas a este questionário, pelo que desde já agradecemos a sua colaboração, comprometendo-nos a garantir o seu anonimato.

Nesse sentido, solicitamos que responda as questões seguintes:

1. Na sua opinião, o que significa ter sucesso escolar

2. Uma das finalidades da escola é promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Das opções que a seguir se indicam, selecione a que considera mais importante:

O desenvolvimento dos estudantes na escola implica:

- Aprender a desenvolver de forma integrada o intelecto, o social e o emocional
- Aprender a desenvolver somente a parte intelectual
- Aprender a desenvolver somente a parte social
- Aprender a desenvolver a parte emocional
- Outros – Indique
quais: _____

3. Vários investigadores afirmam que os estudantes têm melhor rendimento escolar quando são autónomos. O que é para si a autonomia na escola?

4. Na sua escola, os estudantes têm autonomia? De que formas a utilizam.

5. A sua escola possui mecanismos que estimulam a sua autonomia? Quais?

6. Que mecanismos e/ou procedimentos considera que a sua escola devia implementar para que os estudantes fossem mais autónomos?

7. É importante ter autonomia para escolher as estratégias que considera mais adequadas para a sua aprendizagem? Porquê?

8. Em sua opinião, o conhecimento do estilo de aprendizagem por parte do estudante é benéfico? Porquê?

9. No seu caso pessoal, o conhecimento do estilo de aprendizagem contribuiu para o seu sucesso escolar? De que forma?

10. Em casa, costuma planificar a sua rotina de estudo?

Muito obrigada pela sua participação.