



UC/FPCE_2017

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Inovação pedagógica e autonomia nas escolas: o
impacto de metodologias pedagógicas inovadoras em
variáveis psicológicas de adaptabilidade**

Catarina Quadros Gonçalves
(*catarina.quadros94@gmail.com*)

Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento,
Educação e Aconselhamento, sob a orientação da Professora Doutora
Teresa Sousa Machado

Inovação pedagógica e autonomia nas escolas: o impacto de metodologias pedagógicas inovadoras em variáveis psicológicas de adaptabilidade

Resumo

Este trabalho tem como objetivo a discussão de várias metodologias de aprendizagem atuais de forma a compreender a forma como pretendem transmitir aos alunos o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, quais as competências que entendem como importantes para formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios do séc.XXI. A par das metodologias de ensino, são explorados os fatores psicológicos que influenciam a predisposição para a aprendizagem da criança tais como a motivação, a emoção, a autoeficácia, a apreção de controlo e o valor atribuído à tarefa e que devem ser potenciados pelos educadores.

É explorada a forma como as escolas podem colocar em prática estas metodologias, adaptadas a cada aluno no sentido de perceber qual a autonomia possível atualmente nos estabelecimentos de ensino e que tipo de autonomia é necessária.

Neste trabalho é descrito um caso prático de implementação de um modelo educativo exemplo que dá conta dessas mesmas metodologias e competências, assim como o seu processo de mudança.

É feito um estudo exploratório de forma a avaliar o impacto de metodologias pedagógicas inovadoras em variáveis psicológicas de adaptabilidade; orientação para a mestria; orientação para o resultado do tipo aproximação; orientação para o resultado do tipo evitamento; estratégias de autojustificação do insucesso; evitamento da novidade; relevância da escola para o sucesso futuro; auto-perceção de controlo; curiosidade, preocupação e confiança em alunos que têm no seu dia-a-dia um projeto educativo que se foca na avaliação apenas como meio e não como fim, quando o fim é o bem-estar, o sucesso e a cidadania dos jovens.

Palavras chave: pedagogia, autonomia, aprendizagem, adaptabilidade, psicologia da educação, inovação pedagógica

Pedagogical innovation and autonomy in schools: the impact of innovative pedagogical methodologies on psychological variables of adaptability

Abstract

This paper aims to discuss several current learning methodologies in order to understand the way in which they transmit scientific knowledge to students and, at on the other hand, what tools they deem as being important for training citizens able to face the challenges of the XXI century. In addition to teaching methodologies, the psychological factors influencing children's predisposition to learning such as motivation, emotion, self-efficacy, control, and the value attributed to the task are explored, and should be fostered by educators.

The pedagogical autonomy in schools, as an enabler factor to put these methodologies into practice, adapted to each student, is also approached in the sense of perceiving what scope and kind of autonomy is possible and necessary.

This thesis includes a report on a practical case of implementation of an educational model which gives account of the respective methodologies and skills, as well as its process of change.

An exploratory study is made in this sense, in order to evaluate the impact of innovative pedagogical methodologies on psychological variables of adaptability: orientation towards mastery; orientation to the approximation type result; avoidance orientation; strategies of self-justification of failure; avoidance of novelty; or relevance of school to future success. It also aims to assess the impact in students who have in their day to day an educational view that focuses on evaluation only as a mean and not as an end; the end being happiness, success and citizenship of young people.

Key Words: autonomy, learning, adaptability, educational psychology, pedagogical innovation.

Agradecimentos

Agradeço à professora Doutora Teresa Sousa Machado, pela oportunidade de aprendizagem e pela confiança no meu trabalho ao longo deste ano.

Ao Professor Tomás Silva, pela ajuda incansável, orientação e aprendizagem que me transmitiu na análise dos dados estatísticos. Obrigada pela preocupação e disponibilidade constante.

À Doutora Isabel Pires em particular e a toda a comunidade educativa do Colégio de S. José por me abrirem os horizontes neste caminho da promoção de um ensino diferente.

À Dr. Luíza Nora pela dedicação e articulação com as escolas envolvidas no projeto.

Aos alunos e professores do Colégio de S. José, da *SEK Ciudadcampo* e da *Gimnasjum Przymierza Rodzin im. Jana Pawla II*, pela disponibilidade para fazer parte da amostra e pelo apoio na gestão logística das aplicações dos questionários em três países diferentes, assim como pela partilha dos seus projetos pedagógicos que me enriqueceram muito.

Agradeço aos meus pais e irmãos, pelo apoio indispensável nesta etapa. Pelo incentivo ao desafio e pelo suporte.

Ao Missel, pelo companheirismo e parceria nos sucessos e desafios, obrigada por me incentivares todos os dias a dar o meu melhor.

Aos meus amigos, que partilharam comigo esta aventura ao longo dos cinco anos, que fizeram o caminho a dançar ao meu lado nos momentos bons, e o tornaram mais leve sempre que era difícil caminhar.

À Associação Académica de Coimbra e àqueles que a partilharam comigo, pela escola informal que foi para mim desde os primeiros momentos desta jornada até agora.

Índice

Introdução	2
I - Enquadramento conceptual	3
Modelos da Psicologia na educação	3
Métodos Educativos	4
Fatores de aprendizagem	6
II- Autonomia na escola	7
Enquadramento legal	7
Agentes de autonomia.....	9
A avaliação numa gestão Pedagógica autónoma	11
III- Caso prático- Projeto educativo promotor de autonomia	13
IV- Investigação.....	16
Objectivos	16
Metodologia	17
Instrumentos	19
Procedimentos de Investigação	22
Resultados	23
V- Discussão.....	33
VI - Conclusões.....	37
Bibliografia.....	40
Anexos	42

Introdução

Num mundo em constante evolução é necessário que esta exista em todos os âmbitos. O ato de formar pessoas através da educação é muito mais que transmitir informação ou conteúdos disciplinares. É saber que cada um dos educadores pode ter influência muito positiva nos alunos, devendo apoiar o seu desenvolvimento em termos académicos, mas também enquanto cidadãos: pessoas preparadas para enfrentar o mundo atual, interagir com os outros e deixar a sua própria marca no universo que os rodeia. Nesta formação e educação plena, existem variáveis psicológicas que devem ser promovidas e estimuladas para, por um lado, capacitar os alunos para uma melhor aquisição dos conteúdos académicos e por outro, educa-los na formação social e cívica.

Taddei (2009) faz uma comparação entre a evolução da escola ao longo do tempo e o funcionamento do resto do mundo, afirmando que a evolução da escola seria o que menos iria impressionar um viajante do tempo do séc. XIX. O autor refere que existe de facto evolução, mas que a educação tradicional que é praticada hoje em dia ensina como trabalhar com empenho problemas já definidos, mas não se foca na tomada de iniciativa, ou na criatividade no assumir de risco, características que são necessárias para encontrar soluções para os problemas que vão surgindo com a evolução da sociedade.

É, pois, importante que os estabelecimentos de ensino, tendo em conta as metodologias e bases teóricas que lhes fizerem sentido, tenham a flexibilidade de oferecer processos de aprendizagem que possam respeitar a individualidade de cada aluno. Para esta flexibilidade, as escolas precisam que lhes seja concedida autonomia pedagógica.

“A autonomia pedagógica da escola exerce-se através de

competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente”. DL 43/89 (Assembleia da República, 1989)

I - Enquadramento conceptual

Modelos da Psicologia na educação

A psicologia da Educação acaba por fornecer ao ambiente educativo e às suas práticas diárias, a teoria que necessita ter de base para praticar a educação com as crianças de forma fundamentada. (Sprinthall, 1993). Desde o início da escolaridade várias perspectivas teóricas e metodologias de ensino têm vindo a surgir, estas diferem na forma como defendem a transmissão do conhecimento e processamento da informação e também no objetivo que querem atingir através da educação. São vários os modelos teóricos que estão por base das práticas pedagógicas.

O Modelo Comportamentalista avalia de forma experimental a eficácia da mudança. Tem por base o comportamento operante de Skinner que critica as três teorias de aprendizagem: a teoria do aprender fazendo; a teoria da experiência e a teoria da aprendizagem por tentativas e erros. Segundo este modelo deve ser feita uma análise da interação entre o comportamento do organismo e o ambiente. É um modelo que faz do ser humano, um ser mecanizado, cujo comportamento é somente de resposta aos estímulos que recebe (Oliveira, 1996).

Por outro lado, a Perspetiva Cognitivista associada a autores como Piaget, Bruner e Tolman, assenta no objetivo de encontrar formas de interpretar o comportamento, tendo por base a forma como a informação é processada, mais do que controlar ou predizer os comportamentos. Assume o organismo como ativo na resposta à mensagem que lhe é transmitida. Existem quatro áreas de linha cognitivista: aprendizagem, em que se procura formular uma teoria sobre o modo como se aprende; a estrutura do conhecimento, em que se reflete quais são os processos cognitivos que

levam à aprendizagem; a solução de problemas; e por fim, o desenvolvimento cognitivo (Oliveira, 1996)

Os dois modelos anteriormente referidos (comportamentalismo e cognitivismo) não consideram a interação do sujeito com o meio nem com as suas próprias expectativas, sendo isto que o Modelo interacionista traz ao sistema educativo para complementar os outros dois. Interpreta a aprendizagem como algo interpessoal, numa perspetiva ecológica. Esta perspetiva ecológica na educação valoriza o ambiente escolar, enfatizando a interação entre o individuo e o ambiente (Oliveira, 1996).

Métodos Educativos

Sendo necessário que a própria educação acompanhe a evolução da sociedade, o Modelo educativo pós-moderno prevê, ao invés do controlo e regulação, promova a flexibilidade, incentivando a «educação para a cidadania, a participação política e a responsabilidade social, de modo a que as futuras gerações estejam preparadas e dispostas em empenhar-se em discussões e deliberações sobre as utilizações construtivas e socialmente válidas da tecnologia, bem como sobre os padrões de emprego a elas associadas no mundo pós-moderno» (Hargreaves, 1998).

Apesar de não ser um método pós-moderno, o Método de ensino Montessori, é também adequado a esta perspetiva de educação. Com a sua origem na educadora italiana, Maria Montessori, é um método de ensino a ter em conta pois tem como princípios básicos a liberdade, a atividade, a vitalidade e a individualidade. (Nérici, 1992). Trabalha com base na permissa de que uma criança é capaz de se autodesenvolver, necessitando apenas de um ambiente que seja adequado a esse desenvolvimento e organizado exclusivamente a pensar na criança, onde se possa movimentar e onde possa encontrar os materiais didáticos que servirão de apoio à aprendizagem. Enaltece também o valor das vinculações para a aprendizagem, incentivando o contacto afetivo entre o educador e o educando. (Nérici, 1992). Para que a criança, ao longo da sua vida seja capaz de enfrentar os seus desafios, a criança é livre de experimentar sozinha, experienciar as conquistas e conhecer-se pelas suas limitações para que se

sinta capaz e no controlo do seu próprio comportamento e futuro (Silva, 1985).

É através da educação pós-moderna que é possível encontrar algumas Pedagogias que zelem pelos valores e ensinamentos mencionados anteriormente. A pedagogia Schoenstatt, um movimento da Igreja Católica, fundado pelo Padre José Kentenich tem por base a centralização do processo educativo na pessoa do aluno, o educador como figura de referência, o estímulo da construção de vinculações, a importância do trabalho em grupo, enaltecendo o dar e receber dos seus elementos e a condução do aluno para a construção do seu próprio projeto de vida. (Cacciola, 2011)

Uma outra pedagogia, que dá grande importância às relações no ambiente educativo, assumindo-as como necessárias para a aprendizagem é a Pedagogia das vinculações. Esta é baseada no trabalho de Bowlby, que trabalha as vinculações na área da psicologia e de Kentenich que aborda o tema com uma perspectiva educacional. Ambos dão extrema importância às vinculações no início de vida com a mãe e pai, tomando-as como base para qualquer outra vinculação no desenvolvimento da pessoa. Nesta perspectiva pedagógica, o ensino só pode ser feito com eficácia se o educador criar uma vinculação ao educando (Pires, 2007).

“Educar é servir desinteressadamente a singularidade e originalidade de cada um. Esta atitude fundamental deve realizar-se no respeito por cada homem, por cada destino humano, por cada maneira de ser e pelos seus diferentes talentos.” (Kentenich, 1971, p. 28 citado por Pires, 2001.)

Segundo Kentenich existem três princípios filosóficos que fundamentam a Pedagogia das vinculações.: O primeiro princípio diz-nos que a ordem do ser determina a ordem do actuar; assim, a forma como os indivíduos atuam perante alguém depende exactamente do ser da outra pessoa. Não acontece de maneira diferente na educação e é por isso tão imprescindível que se olhe para cada aluno como um ser único para que consigamos moldar a nossa atuação a ele. (Pires, 2001). O segundo princípio afirma que as vinculações sobrenaturais aperfeiçoam as vinculações naturais, dando assim especial atenção ao nível espiritual, apelando ao equilíbrio das duas realidades (Pires, 2001). O terceiro princípio: “o amor é a lei fundamental do mundo”, e por isso deve sê-lo também da educação. Um

educador, para que seja um inspirador de vida, deve amar a criança, caso contrário será apenas um técnico, deve então assumir perante a criança uma atitude parental/maternal com tudo o que lhe é inerente como a segurança, admiração, respeito e autoridade.

Fatores de aprendizagem

Pintrich (2003), define cinco famílias de construtos sociocognitivos que estão relacionados com a vontade de estudar dos alunos. Estas são a autoeficácia adaptativa e percepções de competência, as atribuições causais adaptativas e crenças de controlo, os níveis de interesse e de motivação intrínseca, o valor atribuído às tarefas e as metas e objetivos dos próprios alunos. A autoeficácia é definida por Bandura (1994) como uma crença nas próprias capacidades para levar a cabo determinadas tarefas, que influencia o comportamento e o próprio ambiente e que ao mesmo tempo é afetada por eles. As crenças de autoeficácia desenvolvem-se tendo em conta as experiências de êxito, experiências vicariantes, persuasão verbal e reações fisiológicas, sendo que, dependendo da qualidade positiva ou negativa destes fatores, o sujeito estará mais ou menos confiante na eficácia com que lida com novas situações (Almeida & Araújo, 2014). O locus de controlo refere-se a expectativas, crenças à priori de controlo ou não sobre um acontecimento, enquanto que as atribuições causais se referem a acontecimentos já passados percebidos pelo sujeito como influenciados por si ou como influenciados por outrem (Oliveira, 1996). As atribuições causais para um acontecimento, que na situação escolar podem ser o esforço empreendido, capacidade, comportamentos de outrem ou sorte, são também determinantes na motivação do aluno para novas situações. A reação do aluno perante o sucesso ou o fracasso depende das atribuições causais e no controlo percebido sobre esses sucessos ou fracassos. Caso o aluno as entenda como dependentes do seu controlo, interpretalas-à como alteráveis ou com potencial melhoria (Pintrich, 2003). Estas atribuições causais são muitas vezes transmitidas pelos pais e professores e podem, por um lado, contribuir para a motivação da criança ou, por outro compromete-la (Weiner, 2001).

Pintrich (2003) define motivação intrínseca como comportamentos que adotamos por interesse genuinamente próprio com um grau elevado de percepção de controlo, contrastando com a motivação extrínseca que reflete a vontade de alguém externo a nós. Ao adquirir autonomia e algum controlo sobre a forma como desenvolvem os seus projetos e que temas abordam o desenvolvimento da sua aprendizagem será cada vez mais interessante para os alunos, associado à motivação intrínseca e, por isso, cada vez mais eficaz. Para além de ter interesse e motivação na tarefa, é necessário que o aluno lhe atribua valor, ou seja, que entenda que essa aprendizagem é importante para o seu futuro. É importante que este acredite na importância das tarefas, que as entenda como uma tarefa útil para as metas que pretende atingir no futuro, sejam elas quais forem. O valor instrumental de uma tarefa, referido também por Pintrich (2003), parece prever o comportamento dos indivíduos, sendo que o mesmo se direcciona para aquilo que o sujeito acredita ser o mais valioso para atingir os seus objetivos (Trilling & Fadel, 2009).

A emoção é também um factor muito importante para a motivação, sendo que, os comportamentos que levamos a cabo são influenciados por sensações e emoções que estão inerentes a esses comportamentos e que pretendemos atingir. Outras das necessidades psicológicas dos indivíduos prendem-se com a necessidade de aprovação, de realização, de competência, competição, curiosidade, sendo importante estas serem tidas em conta no processo de educação e aprendizagem (Sprinthall, 1993).

II- Autonomia na escola

Enquadramento legal

O normativo jurídico a nível nacional relativamente à autonomia pedagógica das escolas e à adaptação da aprendizagem aos novos paradigmas do séc. XXI tem evoluindo nos últimos anos de forma muito positiva. A Lei de Bases respetiva refere que o Sistema Educativo é um conjunto de meios que garante o direito à educação contribuindo para o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, “*incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários*” (Assembleia da

República, 1986).

O Decreto-Lei 43/89 debruça-se já sobre a autonomia da escola, definindo que cada escola pode elaborar o seu projeto educativo próprio, construído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização pelo funcionamento da mesma e adequando o projeto educativo à comunidade em que a escola se insere.(Assembleia da República, 1989)

O Despacho normativo 30/2001 deixa explícito que “compete ao Conselho Pedagógico, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade” como refere Pacheco (2002). Segundo o autor, com este despacho os professores têm autonomia na avaliação, que nem sempre utilizam, e na formulação de critérios de avaliação próprios, o que pressupõe um trabalho conjunto dos professores, e a discussão dos mesmos, ou seja, exige um esforço dos atores educativos (Pacheco, 2002).

O Decreto-Lei 75/08 aprova a autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e ensinos básico e secundário. Tal permite a esses estabelecimentos gerir a organização pedagógica e curricular, a gestão de recursos humanos, ação social escolar e gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, sublinhando como instrumentos de autonomia o projeto educativo da escola, que pode ser decidido pelos seus órgão de gestão.(Assembleia da República, 2008)

Já em 2017, é lançado um despacho pelo Gabinete do Secretário de Estado da Educação relativamente à autonomia dos estabelecimentos de ensino. Aqui, o XXI Governo Constitucional assume que a educação nestes estabelecimentos passa pela concretização de aprendizagens efectivas e significativas que contribuam também para a cidadania e capacitem as crianças e jovens para os desafios da sociedade contemporânea. O documento advoga por um conceito de *cidadão de sucesso*, a ter em atenção pelos estabelecimentos de ensino, como uma pessoa com conhecimentos, mas que também seja “*capaz de integrar o conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e teóricas, coopera, é autónomo, tem sensibilidade estética e artística e cuida do seu bem-estar*”. (Assembleia da República, 2017). Para promover esta educação para o conhecimento e para a cidadania e alcançar o perfil dos alunos à saída da

escolaridade obrigatória, este despacho permite uma gestão do currículo de forma autónoma, flexível e adaptada à diversidade de necessidades dos diferentes alunos

O despacho define como três elementos fundamentais: a autonomia, a confiança nas escolas quanto à gestão do currículo e a responsabilidade da escola por dever ser um serviço público de educação de qualidade. Autoriza assim, como experiência pedagógica, a aplicação de projetos de autonomia e flexibilidade na gestão de currículos na escola no ano letivo de 2017/2018, sendo assegurado o acompanhamento e apoio pelas equipas da Direção Geral da Educação. O documento valoriza o ensino multidisciplinar, prevendo que existam projetos que trabalhem as aprendizagens de várias disciplinas de forma articulada, promovendo não só o conhecimento científico, mas também a curiosidade, o espírito crítico e interventivo dos alunos, a criatividade e o trabalho cooperativo.

Agentes de autonomia

A aprendizagem dos alunos depende não só da transmissão de conhecimento, mas também dos níveis de autoeficácia, motivação e interesse dos mesmos, que diferem de aluno para aluno. Para que a escola possa garantir um funcionamento com base nestes construtos a autonomia pedagógica pode desempenhar um papel fundamental. A aplicação desta autonomia de gestão pedagógica é implementada pelos vários agentes que compõem a comunidade escolar e pode ser feita de várias perspetivas e através de vários meios.

A autonomia dada aos órgãos de gestão do estabelecimento de ensino e professores na gestão pedagógica nos seus processos de aprendizagem e educação tem um papel fundamental. O Ministério da Educação estabelece critérios uniformes adotados pelas escolas, cujas regras são comuns e relativamente fáceis de aceitar. É importante que o professor e o aluno se retirem do pragmatismo do *aprender para fazer o teste*, dando lugar ao aprender para saber ou aprender para fazer, alterando assim o objetivo da transmissão de conhecimento para o professor e da aquisição de conhecimento para o aluno (Pacheco, 2002).

O papel dos professores deve deixar de ser o de fonte de
Inovação pedagógica e autonomia nas escolas: o impacto de metodologias pedagógicas
inovadoras em variáveis psicológicas de adaptabilidade
Catarina Quadros Gonçalves
(e-mail: catarina.quadros94@gmail.com) 2007

conhecimento e passar a ser o de treinador, facilitador e orientador na aquisição do conhecimento, que se encontra em tudo o que rodeia os alunos no próprio ambiente, deixando para traz a aprendizagem centrada no professor (Unesco, 2015). Nesta autonomia na gestão da escola é importante flexibilizar a forma como se transmitem as aprendizagens, mas também onde é que este processo se dá, a criação de espaços fora das salas de aula e das escolas para o processo de aprendizagem tem vindo a ser cada vez mais reconhecido (Taddei, 2009). Essa flexibilidade permite esta utilização livre do espaço, o afastamento da sala de aula e aproximação da comunidade, tendo em conta a aprendizagem que cada aluno está a desenvolver.

A autonomia é também necessária para que o próprio processo pedagógico seja adaptado ao percurso e às características de cada aluno. Com este tipo de ensino personalizado os alunos são capazes de entender e solucionar os problemas da sua própria maneira, fazê-lo ao seu próprio ritmo. (Unesco, 2015). Os professores, para personalizar o seu método de ensino, devem sair da ideia da solução e método universal e aplicar métodos baseados em projetos que permitam flexibilidade pois os alunos ao experimentarem o conhecimento e o entenderem como útil, deixarão de ver a aprendizagem como uma atividade imposta. Os trabalhos por projeto implicam investigação por parte dos alunos e, normalmente partem de problemas e questões que os preocupam, logo, são significativas para eles (Unesco, 2015). Esta metodologia de trabalho é interdisciplinar e transdisciplinar, conjugando várias áreas do conhecimento e conduzindo os alunos à vontade de agir, refletir e executar, motivando-os para a aprendizagem, é entendido como um trabalho de construção flexível e com uma certa liberdade, estando associado à autonomia do aluno no exercer dessa mesma liberdade. (Esteves & Escola, 2011). O fracasso do aluno no seu trabalho académico deve-se não tanto a dificuldades de ordem cognitiva, mas sim ao défice nas estratégias motivacionais e emocionais. Ao apresentar uma tarefa académica a um aluno de forma desafiadora e significativa para ele e que estimule a sua criatividade e autonomia, a sua motivação na tarefa será favorecida e, por consequente, os seus resultados, não só na avaliação como no conhecimento adquirido, serão mais significativos. (Almeida & Araújo, 2014).

A autonomia, em qualquer cenário, acarreta responsabilidade e por

isso, o aluno ao sentir-se responsável pela sua própria aprendizagem acaba por se tornar muito mais envolvido na aquisição das competências académicas. Adaptar a educação às necessidades do século XXI implica que se adote um currículo flexível e individualizado e que os próprios professores sejam capazes de criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e respeitador da independência e autonomia dos alunos (Trilling & Fadel, 2009).

No relatório da Unesco “O Futuro de Aprendizagem: que tipo de pedagogias para o Século XXI” lê-se que “os estudantes de hoje em dia são aprendizes e não espectadores” e é por isso urgente que o sistema dê liberdade e ferramentas aos alunos para assumir um papel que não o de espectador, criando e vivenciando o conhecimento, no mesmo, é mencionado o *princípio dos 4C’s* da educação do séc. XXI, que, segundo eles, constituem os valores e características fundamentais a desenvolver nos alunos. Estes são: o pensamento crítico, a comunicação, a colaboração e a criatividade. Os trabalhos de projeto trabalham todas estas questões e dão a autonomia necessária para as crianças o fazerem por si ao pesquisar, fazer críticas construtivas aos outros, gerir o seu próprio tempo, assumir a responsabilidade de uma parte do projeto e apresentar os seus resultados e descobertas (Unesco, 2015).

A avaliação numa gestão Pedagógica autónoma

A avaliação nas escolas é uma recolha de informação feita pelo professor de forma a determinar se os objectivos educacionais para o aluno foram alcançados (Tyler, 1969).

Pacheco (2002) aborda-a sob uma perspectiva integradora e formativa e enfatiza, por isso a diferenciação entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa. Incentivada desde 1992 pela legislação portuguesa relativa à educação, a avaliação sumativa classifica e certifica os alunos pelos seus conhecimentos adquiridos, enquanto a avaliação formativa deve contar com a auto-avaliação, estratégias adaptadas, participação dos alunos no próprio processo, feedback dos professores, entre outros. São de facto as escolas que definem os critérios de avaliação e, segundo José Pacheco, estes critérios de

avaliação têm-se baseado maioritariamente na avaliação sumativa e não formativa. (Pacheco, 2009)

Para que a avaliação de um aluno seja credível, existem quatro critérios definidos pelo “*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*”: 1) a avaliação deve ser útil; 2) deve ser exequível, ou seja, os seus critérios devem ser realistas e moderados; 3) deve ser ética, ter as condições para que se realize de forma legal e ética; e 4) deve ser exata, rigorosa, com critérios estabelecidos para que, com os resultados seja possível obter a informação exata sobre o que está a ser avaliado. (Pacheco, 2002). Nesta perspetiva, a própria avaliação é sujeita a reflexão, esta pode ser integrada e ter em conta várias fontes, de forma continua no tempo de aprendizagem. Segundo Bélair (1999) a comunicação na avaliação inclui a intenção, com objectivos claros; a instrumentalização (negociando os instrumentos e os critérios com todos os agentes); o julgamento (negociação das ilações retiradas a partir dos critérios) e a decisão (transmissão dos resultados).

No processo de aprendizagem e avaliação é importante perceber que ninguém é autónomo primeiro para, depois, decidir. Só ao tomarmos as nossas próprias decisões é que aprendemos a decidir e só pela decisão é possível alcançar a autonomia. (Freire, 1996).

Da vontade de mudar à mudança efetiva

Para a adaptação da escola a esta autonomia e flexibilidade no processo de aprendizagem é essencial que toda a comunidade educativa tenha uma efetiva vontade de mudança. Para tal é necessário que existam formações aos professores sobre as metodologias congruentes com o projeto educativo, sobre a forma de agir e adequar a aprendizagem aos alunos.

A implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário em regime de experiência pedagógica assegura exatamente o acompanhamento através de redes de partilha, encontros, formações e visitas à escola (Assembleia da República, 2017) essenciais para que a mudança seja refletida, de forma gradual e positiva. Para que os professores sejam capazes de aplicar esta pedagogia da autonomia é essencial que exista e lhes seja facultada a formação necessária.

Como afirma Barroso (2004) no “7º princípio para uma autonomia construída”, esta deve ser aprendida, dadas as mudanças nas pessoas e na cultura das escolas. É necessário igualmente uma harmonia entre toda a comunidade educativa, o projeto adotado pela escola deve ser um projeto comum e partilhado pelos adultos envolvidos nessa comunidade. É necessário, por isso, que seja incluído neste processo de formação os funcionários e técnicos da escola, que são essenciais na educação das crianças, assim como uma articulação próxima com os encarregados de educação e outros agentes participativos.

III- Projeto educativo promotor de autonomia

Para especificar os conceitos referidos, descreve-se mais promenorizadamente um projeto educativo que visa especificamente a promoção da autonomia não só dos alunos como também dos professores e educadores. Neste projeto, o aluno é o principal responsável pela sua educação e por isso constrói o seu conhecimento e desenvolve a sua personalidade de forma ativa e comprometida, fazendo escolhas, investigando e organizando o conhecimento adquirido, partilhando e demonstrando o que aprendeu, sendo que professor é essencialmente um educador que apoia e orienta. Cada aluno tem um tutor, figura de referência, que segue de forma estimulante e com exigência, o crescimento de cada um e a forma como decorre a sua aprendizagem.

O Colégio adotou a Pedagogia de Schoenstatt e ainda outras pedagogias com ela coerentes, que a reforçam e lhe conferem uma melhor adequação à educação em meio escolar. Estas são a pedagogia pela descoberta; a metodologia de trabalho de projeto; a pedagogia pela resolução de problemas, anteriormente descritas. Concretizando, cada aluno é portador de uma agenda que contém a calendarização dos testes, o horário do aluno e um espaço para trocas de informação entre o ambiente escolar e o ambiente de casa. Cada aluno é o construtor da sua própria agenda, sendo que é ele mesmo quem tem a responsabilidade de a gerir. Em articulação e com o apoio dos seus tutores, os alunos organizam as suas sessões de trabalho autónomo, dispõem o seu trabalho ao longo dos dias de acordo com o seu

próprio ritmo, estabelecendo as suas próprias metas. Já no final de um período definido, cabe aos próprios estudantes a avaliação do seu trabalho, fazendo-os refletir de duas formas; por um lado, aquilo que cumpriram; por outro as tarefas ou comportamentos que podem ainda melhorar. Assim, fica registado na agenda a reflexão, os sucessos e os pontos a melhorar de cada aluno, assim como uma reflexão do seu tutor e do seu encarregado de educação, já que se encaram estas três figuras, em articulação, como uma verdadeira equipa educativa.

Os alunos trabalham as várias disciplinas diferentes através dum projeto em comum. No início de cada projeto é-lhes apresentado uma história, um herói que estimula a sua curiosidade para aprenderem mais sobre o tema exposto.

Os projetos são estruturados em três níveis:

1- No primeiro nível, os professores das disciplinas envolvidas lançam o tema do projeto. É feita uma reflexão por parte dos alunos sobre o que sabem ou não acerca do mesmo e, simultaneamente, o que gostariam de saber mais.

2- No segundo nível, os educandos dividem-se em pequenos grupos de trabalho que trabalharão a informação (pesquisa e organização da mesma). Cada grupo de trabalho pode escolher o modo como pretende apresentar o resultado do seu trabalho.

3- O terceiro e último nível tem já o envolvimento direto do professor que, consoante o trabalho dos alunos, aborda os temas e explica aos alunos o que eles não conseguiram encontrar/trabalhar de forma autónoma. Tendo em conta que o tema abordado pelo professor já lhes é familiar, torna-se mais interessante e confortável para o próprio aluno a participação na discussão. É depois deste terceiro nível que tem lugar a avaliação sumativa através de testes de avaliação.

As Expedições são outra forma de enriquecer o desenvolvimento dos alunos. Estão associadas aos projetos de cada turma e têm como objetivo a concretização dos conhecimentos em algo que é real, palpável. Em cada expedição os alunos são confrontados com algumas questões (que vão de encontro às questões colocadas por eles no primeiro nível do projeto) e têm como missão procurar as respostas durante a própria expedição. Para além do forte caráter educativo que estas visitas representam, são também uma

forma de trabalharem as suas competências sociais, na experiência de maior liberdade ou independência e na relação com colegas e professores durante um período de tempo significativo.

Desde o ensino pré-escolar as crianças têm contato com a língua inglesa com aulas diárias de inglês, que incluem atividades lúdicas e músicas adaptadas à sua idade. Com o 2º e 3º ciclo são promovidos projetos bilingues de âmbito disciplinar e pluridisciplinar; utilizando a metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) numa parte das suas disciplinas, leccionando conteúdos também em inglês.

As Assembleias de turma, ciclo e de escola são também uma ferramenta importante para pôr em prática o plano educativo. No início de cada ano letivo, são feitas candidaturas e respetivas campanhas eleitorais para eleger o Presidente, Vice-presidente e Secretário de cada turma para a mesa da Assembleia. Em reuniões geridas apenas e só pelos alunos, estes discutem iniciativas que pretendem fazer, apresentam resultados de iniciativas que tenham feito até então, fazem propostas aos colegas que aprovam, alteram ou chumbam em conjunto. Estas assembleias despertam nos alunos a iniciativa, o espírito cívico, a responsabilidade e ensinam-lhes o valor da democracia.

Neste tipo de reuniões são ainda discutidas as responsabilidades de alguns alunos. Cada turma tem um aluno responsável por supervisionar tarefas relacionadas com a ordem e cuidado da escola e da sala de aula. O cumprimento ou não das tarefas é refletido num quadro de pontos quinzenal.

As turmas propõem iniciativas que visem contribuir para a melhoria de aspetos menos bons e que os mesmos achem relevante, quer seja em casa, no colégio ou na comunidade. Estas iniciativas são propostas, discutidas e votadas nas Assembleias. A discussão das mesmas estimula a partilha de opinião com o grupo - de forma ordeira e respeitadora - o empreendedorismo, a solidariedade e a intervenção cívica, tornando a escola num local não só de passagem de informação e conhecimento académico, mas também de educação de crianças livres, justas e capazes de melhorar o mundo à sua volta.

Durante todo este processo de adaptação, que é um processo contínuo e, por isso, está ainda em construção, a escola realizou formações aos pais, professores e funcionários nas seguintes áreas: as propostas pedagógicas que

servem de base ao projeto educativo da escola; trabalho autónomo dos alunos, trabalho por projetos, empreendedorismo, liderança, autoestima na escola, motivação, inteligência emocional, respeito pelas crianças, gestão de conflito, animação de recreios, entre outros. São ainda realizadas Reuniões Gerais de Professores com o objetivo de discutir o projeto educativo e o rumo e estratégias a adotar, assim como reuniões gerais de pais para que exista um debate em conjunto sobre o que o funcionamento da escola e do seu método de ensino.

IV- Investigação

Objectivos

O Projeto tem em vista a análise de um programa realizado por três escolas com modelos focados no aluno, que estimulam a aprendizagem através da autonomia, do espírito crítico e a adequação da mesma a cada um dos alunos, tendo em conta as suas características individuais. O programa tem como objetivo a partilha de experiências e de modelos educativos das escolas intervenientes, contando com intercâmbios dos alunos para vivenciar esses mesmos modelos e, ao mesmo tempo, promover a multiculturalidade. Teve início no mês de junho de 2015 e o seu término em maio de 2017, tendo a investigação acompanhado todas as fases do programa e, por isso com a mesma duração. O programa teve como escolas interveniente o Colégio de S. José, em Coimbra, Portugal, *SEK Ciudadcampo* em Madrid, Espanha e *Gimnasjum Przymierza Rodzin im. Jana Pawla II*, Varsóvia, Polónia.

Esta análise é feita na sequência do projeto supramencionado, tendo em consideração que projeto tem como metas a promoção da autonomia, o desenvolvimento do pensamento crítico, a criatividade, a adaptabilidade e a motivação para a mestria a avaliação foi feita em quatro momentos ao longo da implementação do projeto. O objetivo é validar o impacto que o projeto se propõe ter nos alunos que o frequentam, medindo essas características nas várias fases do programa.

Metodologia

De forma a avaliar o impacto da intervenção nos alunos envolvidos foram consideradas as seguintes variáveis psicológicas: 1) adaptabilidade; 2) orientação para a mestria; 3) orientação para o resultado do tipo aproximação; 4) orientação para o resultado do tipo evitamento; 5) estratégias de autojustificação do insucesso; 6) evitamento da novidade; 7) relevância da escola para o sucesso futuro; 8) preocupação; 9) controlo; 10) curiosidade; 11) confiança.

Foi então criado um questionário composto por duas escalas que avaliam esses mesmos constructos: a *Patterns of Adaptive Learning Scale* (PALS) de Carol Midgley e colaboradores (2000) e a *Career Adapt-abilities Scale* (CAAS) de Mark Savickas e Erik Porfeli (2012).

Foi apresentado aos inquiridos um questionário socio-demográfico solicitando as seguintes informações: género do aluno, a escola que frequenta, a data de nascimento e a primeira letra do nome e sobrenome. Com estas informações da amostra, foi-nos possível, mantendo o seu anonimato, fazer um código para associar o mesmo aluno nos dois momentos de aplicação do mesmo e, simultaneamente caracterizar a nossa amostra. O código de identificação dos alunos foi então composto pelas letras do seu nome, a sigla do colégio que frequenta, sendo no caso do Colégio de S. José (CSJ), do *Gimnasjum Przymierza Rodzin im. Jana Pawla II* (P) ou *SEK Ciudadcampo* (CI) e o dia em que nasceu. (E.g. DNCSJ16, BLP09 ou PLCI24).

Este questionário foi aplicado nas três escolas envolvidas, em quatro momentos de avaliação diferentes, com o objetivo de verificar a existência ou não de um impacto do programa. Os questionários foram administrados aos alunos de forma coletiva, num ambiente controlado, à escolha de cada uma das escolas participantes.

Participantes. A amostra inicial foi composta por alunos das três escolas envolvidas no projeto que usufruíram de um modelo pedagógico mencionado supra, não só através do projeto educativo das escolas, mas também através da participação nos intercâmbios entre as três. Assim, era constituída por 270 inquiridos, no total dos 4 momentos de aplicação dos

instrumentos distribuídos da seguinte forma: 98 inquiridos no 1º momento; 81 inquiridos no 2º momento; 45 inquiridos no 3º momento; e 46 inquiridos no 4º momento de aplicação. Relativamente aos inquiridos por escolas a distribuição é de 55% (149 questionários) alunos do Colégio de S. José, Portugal; 36,9% (100 questionários aplicados) do *Gimnasjum Przymierza Rodzin im. Jana Pawla II*, Polónia; e 7,7% (21 questionários) da *SEK Ciudelcampo*, Espanha. Considerando apenas a idade dos alunos no seu primeiro momento de aplicação dos questionários, esta é compreendida entre os 9 e os 16 anos, sendo a média das idades 13.13 anos.

Tabela 1. Frequência por momentos de aplicação da amostra inicial

	Frequência	Porcentagem
1º momento	98	36.3
2º momento	81	30.0
3º momento	45	16.7
4º momento	46	17.0
Total	270	100.0
Total	271	

Tabela 2. Caracterização da amostra: Estatísticas Descritivas e Frequências

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Idade	13.22	0.85	11	14
			Frequência	Porcentagem %
Sexo	Feminino		16	39
	Masculino		25	61
Escola	Colégio de São José		22	53.7
	Gimnasjum Przymierza Rodzin im. Jana Pawla II		19	46.3

Numa segunda fase de análise, constatando-se que algumas das aplicações não respeitavam integralmente os critérios necessários para a análise planeada foram tidos em consideração, dos quatro momentos de aplicação, apenas os dois últimos.

Face à decisão anterior a amostra selecionada para as análises subsequentes passou a ser constituída por 41 alunos dentro dos quais 53.7% (22 alunos) do Colégio de S. José, Portugal e 46.3% (19 alunos) da escola de *Gimnasjum Przymierza Rodzin im. Jana Pawla II*, Polónia. Os alunos inquiridos, tendo em conta apenas o primeiro momento de aplicação do instrumento considerado, têm idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, sendo a média das idades dos sujeitos de 13.22 anos, com um desvio-padrão de 0.85 anos. A percentagem de alunos inquiridos do sexo masculino é de 39% (16 sujeitos) e do sexo feminino é de 61% (25 sujeitos).

Sendo esta amostra reduzida a dois últimos momentos (3º e 4º momento) e sendo apenas estes aqueles que vamos analisar ao longo dos procedimentos da investigação, análises de dados, discussão e conclusão estes passarão a designar-se de 1º momento e 2º momento de aplicação dos instrumentos, respetivamente.

Instrumentos

Padrões Adaptativos de aprendizagem (PALS). Como ferramenta de avaliação para esta investigação, construiu-se um questionário que incluiu algumas subescalas extraídas do instrumento denominado “Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)”. As escalas têm sido desenvolvidas ao longo do tempo por um grupo de investigadores que avaliam a relação o ambiente de aprendizagem e a motivação e comportamento do aluno.

A escala dos estudantes avalia: 1) as metas de realização pessoal; 2) a perceção dos objetivos dos professores; 3) perceções dos objetivos da estrutura da sala de aula; 4) o alcance dos objetivos relacionados com crenças, atitudes e estratégias; 5) e, por fim, a perceção dos pais e da vida doméstica. A versão para professores avalia a perceção da estrutura da escola; a sua abordagem de instrução e a eficácia do seu ensino (Midgley et al., 2000)

No questionário é utilizada uma escala tipo Likert de 5 pontos em que 1 corresponde a “falso”, o 3 corresponde a “um pouco verdadeiro” e 5 corresponde a “totalmente verdade”. Na escala dos professores a 1 corresponde a “discordo fortemente” e o 5 corresponde a “concordo fortemente”.

Desde que o manual do PALS foi publicado em 1997 têm vindo a ser feitos algumas melhorias, as alterações primaram por focar os objectivos como marcos orientadores ao invés de focar em comportamentos específicos que os estudantes devem ter ou que os professores devem encorajar. (Midgley et al., 2000).

A PALS avalia as razões que levam os estudantes a ter um certo comportamento. Diferentes objectivos conduzem a comportamentos diferentes que podem ser adaptativos ou desviantes. Nesta aplicação em específico da PALS foram considerados as seguintes subescalas (Midgley et al., 2000):

1) Orientação para a mestria – quando orientados para os seus objectivos de mestria, os estudantes procuram desenvolver a sua competência, aprender mais, o que faz com que os objectivos de mestria estejam associados a comportamentos adaptativos.

2) Orientação para o resultado por aproximação – quando orientados para o resultado por aproximação, o objectivo dos estudantes é demonstrar a sua competência, a atenção é centrada no próprio e pode estar associada tanto a comportamentos adaptativos como a comportamentos desajustados de aprendizagem.

3) Orientação para o resultado por evitamento – quando orientados para o resultado por evitamento, o objectivo dos estudantes é o de evitar demonstrar incompetência, a intenção é igualmente centrada no próprio.

4) Autoeficácia – avalia a percepção dos estudantes sobre a sua própria competência no trabalho realizado no contexto de aula.

5) Estratégias autojustificação do insucesso – refere-se a estratégias usadas pelos estudantes para desculpar um mau desempenho que possam ter no trabalho de aula, para que se exclua a falta de competência como causa para o mau desempenho.

6) Evitamento da novidade – esta subescala avalia a preferência dos alunos em lidar com temas familiares, evitando situações novas.

7) Ceticismo acerca da importância da escola para sucesso futuro contém itens relacionados com o facto de alunos acreditarem, ou não, na influência que o sucesso escolar pode vir a ter no sucesso futuro na vida.

A precisão das subescalas (estimada através do coeficiente alfa de Cronbach), usadas neste estudo cifra-se nos seguintes valores: Orientação

para objetivos de mestria (alfa = .85), Orientação para o resultado por aproximação (alfa = .89), Orientação para o resultado por evitamento (alfa = .74), Autoeficácia (alfa = .78), Estratégias de autojustificação para o insucesso (alfa = .84) , Evitamento da novidade (alfa = .78), Ceticismo acerca da importância da escola para o sucesso futuro (alfa = .83) (Midgley et al., 2000).

Na amostra deste estudo calcularam-se igualmente os valores de consistência interna (Alfa de Cronbach) para as subescalas que foram selecionadas, tendo-se obtido os seguintes valores: Orientação para objetivos de mestria (alfa = .89), Orientação para o resultado por aproximação (alfa = .92), Orientação para o resultado por evitamento (alfa = .45), Autoeficácia (alfa = .79), Estratégias de autojustificação do insucesso (alfa = .88), Evitamento da novidade (alfa = .79), Ceticismo acerca da importância da escola para o sucesso futuro (alfa = .89). A subescala orientação para o resultado por evitamento não será usada nas análises subsequentes por apresentar um nível de consistência interna inaceitável.

Escala de Adaptabilidade de carreira (CAAS). A Teoria de Construção de Carreira (TCC) (Savickas, 2005), conceptualiza o desenvolvimento humano como uma adaptação ao ambiente social, com o objetivo da integração no mesmo. A adaptação à vida social implica fazê-lo em todos os papéis. O modelo de construção de adaptação concentra-se no papel do trabalho, tendo em conta as expectativas sociais, assumindo uma ocupação como um mecanismo de integração social que oferece uma estratégia de sustentação na sociedade.

Savickas (2012) define adaptabilidade, mais especificamente a adaptabilidade de carreira, como um construto psicossocial composto por recursos individuais que possibilitam ao indivíduo lidar com tarefas, e transições nos seus papéis profissionais ou ocupacionais. Estes recursos são adquiridos ao longo do tempo numa interação entre o ambiente e o indivíduo e, por isso, dependem disso mesmo através da experiência e educação ao longo da vida (Sullivan & Sheffrin, 2003, citado de Savickas & Porfeli, 2012).

A versão portuguesa é constituída por 28 itens que representam um resultado total que indica a adaptabilidade de carreira com quatro subescalas: preocupação, controlo, curiosidade e confiança (Duarte et al., 2012).

A Preocupação em relação ao futuro, primeira subescala, reflete a forma como cada indivíduo desenvolve capacidades para estar preparado para os desafios que possam vir a surgir; a subescala Controlo traz a responsabilidade ao próprio indivíduo para se moldar a si próprio e ao ambiente ao seu redor para estarem preparados para se adaptar ao futuro; a Curiosidade permite ao sujeito equacionar várias possíveis situações e até o papel que o mesmo poderá desempenhar nessas situações futuras; finalmente, a Confiança do indivíduo para a obtenção do sucesso acaba por ser construída a partir destas vivências e colocações de hipóteses (Savickas & Porfeli, 2012).

O questionário tem como método de resposta uma escala de Likert com 5 pontos em que o sujeito deve selecionar o quão se considera capaz de tal habilidade, sendo que 1 representa “muito pouco” capaz e 5 significa “muito” capaz. Os 28 itens dividem-se de igual forma pelas quatro subescalas sendo que cada escala tem 11 itens. A precisão da versão portuguesa (estimada pelo coeficiente alfa de Cronbach) é de .90 (conjunto dos itens), sendo que em cada subescala a precisão é a seguinte: preocupação (.76), controlo (.69), curiosidade (.78) e confiança (.79) (cf. Duarte et al., 2012).

Na amostra recolhida neste estudo obtiveram-se os valores de consistência interna seguintes: Preocupação (alfa = .87), Controlo (alfa = .67), Curiosidade (alfa = .84) e confiança (alfa = .86).

Procedimentos de Investigação

Os dados foram analisados estatisticamente através do programa *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS, versão 22). Foi feito o tratamento dos casos omissos e a alteração do código para os itens invertidos.

Tendo em conta os objetivos deste estudo as análises estatísticas incidem sobre algumas técnicas descritivas e inferenciais consideradas mais pertinentes. Em particular, realizou-se um estudo com a técnica de ANOVA mista, com o objetivo de examinar hipotéticas diferenças nas médias das variáveis observadas (nível dos padrões adaptativos de aprendizagem e de adaptabilidade de carreira) em função do tempo (ou momento em que

decorreu a avaliação, correspondendo ao factor intra-sujeitos da ANOVA) e o sítio do estudo (ou estabelecimento de ensino, correspondendo ao factor inter-sujeitos da ANOVA). Esta análise permitiu, simultaneamente, analisar os eventuais efeitos da “intervenção” (promoção da autonomia) no tempo (espectro temporal) ao nível das dimensões observadas, os eventuais efeitos de diferentes estabelecimentos de ensino (i.e., se há diferenças nos projetos educativos das escolas que os alunos frequentam) e, finalmente, se há evidências acerca da interação entre o tempo (os dois momentos avaliados) e os programas das duas escolas.

Resultados

Estatísticas descritivas. Os resultados dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem (PALS) indicam que o padrão mais típico corresponde à orientação para objetivos de mestria ($M = 4.35$) e o menos típico corresponde à autojustificação do insucesso ($M = 2.13$), isto em ambos os momentos de aplicação do instrumento.

Tabela 3. Estatística descritiva das variáveis de Padrões Adaptativos de Aprendizagem (PALS)

	<i>N</i>	Pontuação mínima	Pontuação máxima	Média das pontuações	Desvio-padrão
Orientação p/ Mestria ^a	41	2.80	5.00	4.35	0.58
Orientação p/ Resultado ^a	41	1.00	5.00	2.72	1.00
Autoeficácia ^a	41	2.20	5.00	3.91	0.62
Autojustificação insucesso ^a	41	1.00	3.17	2.13	0.67
Evit. novidade ^a	41	1.00	3.80	2.48	0.68
Cepticismo ^a	41	2.00	5.00	3.99	0.81
Orientação p/ Mestria ₂ ^b	41	2.60	5.00	4.22	0.78
Orientação p/ Resultado ₂ ^b	41	1.00	5.00	2.70	0.99
Autoeficácia ₂ ^b	41	2.80	5.00	3.99	0.58
Autojustificação insucesso ₂ ^b	41	1.00	5.00	2.24	0.95
Evit. novidade ₂ ^b	41	1.00	4.00	2.59	0.74
Cepticismo ₂ ^b	41	1.60	5.00	3.69	0.91

^a Avaliação relativa ao primeiro momento de aplicação dos questionários ^b Avaliação relativa ao segundo momento de aplicação dos questionários

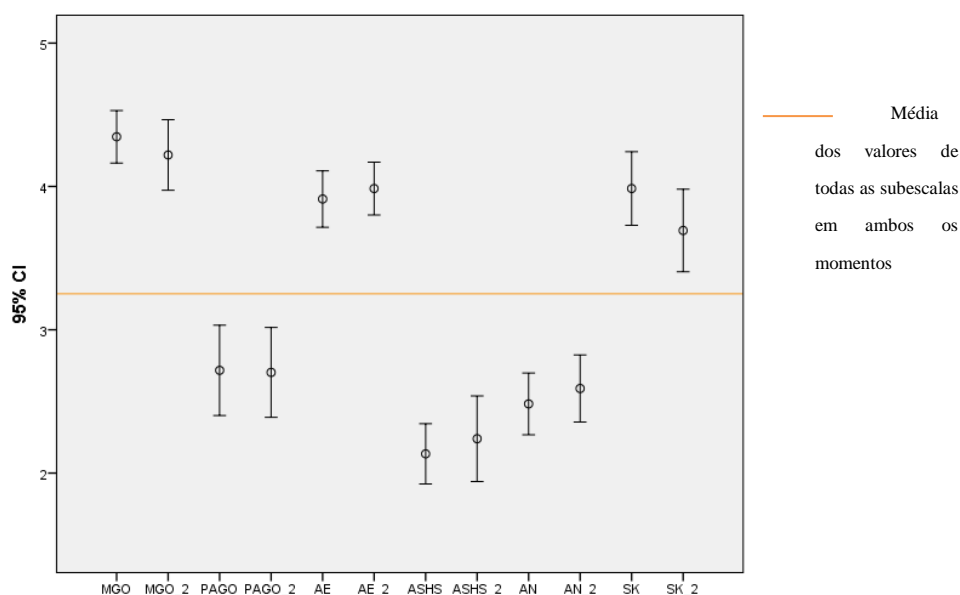


Figura 1- Estatística Descritiva da média de todas as subescalas nos dois momentos de aplicação da PALS

Através da figura 1 é possível analisar graficamente distribuição das médias de todas as variáveis, assim como a diferença entre a primeira e a segunda aplicação. Ao analisarmos os resultados das subescalas nos diferentes momentos, podemos concluir que, a subescala no topo das pontuações é a Orientação para Objetivos de Mestria em ambos os momentos de aplicação dos questionários com os valores médios de pontuações de 4.35 (1º momento) e 4.21 (2º momento). Por outro lado, a subescala com a média de valores mais baixos é a de Autojustificação do Insucesso, o que acontece nos dois momentos de aplicação com os valores 2.13 (1º momento) e 2.23 (2º momento). Considerando como linha de base a média da escala de Likert com 5 itens, 2.5 valores, é esta a única subescala que se encontram a baixo dessa linha base. Considerando a média de todos os valores analisados, representada pela linha na Figura 1, é possível constatar que existem três subescalas abaixo desse referencial, estas são Orientação para os Resultados por Aproximação, Autojustificação do Insucesso e Evitamento da Novidade.

Tabela 4. Estatística Descritiva da média das subescalas da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS)

	N	Minímo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Preocupação ^a	41	2.17	5.00	3.77	0.83
Controlo ^a	41	2.83	5.00	3.86	0.61
Curiosidade ^a	41	2.33	5.00	3.80	0.71
Confiança ^a	41	2.33	5.00	3.95	0.72
Preocupação_2 ^b	41	1.83	5.00	3.44	0.79
Controlo_2 ^b	41	3.00	5.00	3.77	0.53
Curiosidade_2 ^b	41	2.50	5.00	3.79	0.67
Confiança_2 ^b	41	2.50	5.00	3.98	0.62

^a Avaliação relativa ao primeiro momento de aplicação dos questionários ^b Avaliação relativa ao segundo momento de aplicação dos questionários

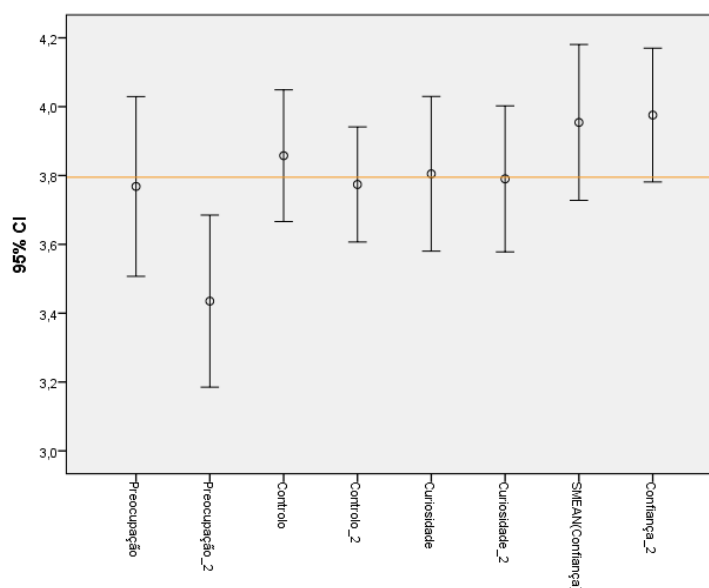


Figura 2 Estatística descritiva da média de todas as subescalas nos dois momentos de aplicação do CAAS

Ao analisar a figura 2 é possível constatar graficamente a distribuição das médias de todas as variáveis, assim como a diferença entre a primeira e a segunda aplicação. Comparando os resultados das subescalas nos diferentes momentos, podemos concluir que, a subescala com a média de pontuações

mais elevada é a Confiança, em ambos os momentos de aplicação dos questionários com os valores médios de pontuações de $M = 3.95$ (1º momento) e $M = 3.98$ (2º momento). Por outro lado, a subescala com a média de valores mais baixos é a de *Preocupação*, o que acontece nos dois momentos de aplicação com os valores de $M = 3.77$ (1º momento) e $M = 3.44$ (2º momento). Considerando como linha de base a média da escala de Likert com 5 itens, 2.5 valores, nenhuma das subescalas de adaptabilidade de carreira se encontra a baixo desse valor. Considerando a média de todos os valores analisados, representada pela linha horizontal na Figura 2, é possível constatar que existem duas subescalas abaixo desse referencial, estas são a *Preocupação*, em ambos os momentos de aplicação dos questionários e a subescala de *Controlo*, o que se verifica apenas no segundo momento de aplicação.

Análise através da ANOVA mista. Foi conduzida uma ANOVA mista de forma a analisar a evolução do impacto do programa implementado no decorrer do tempo, assim como eventuais diferenças entre os dois projetos educativos (implementados em dois estabelecimentos de ensino distintos).

Analisando os padrões adaptativos de aprendizagem, tendo em conta as quatro variáveis avaliadas é possível verificar que ao nível da Orientação para Objetivos de Mestria o efeito da interação ente o tempo e a escola não é estatisticamente significativo, $\Lambda = .99$, $F(1, 39) = 0.127$, $p = .72$, $\eta^2p = .003$. Verificámos igualmente que o efeito do tempo não é estatisticamente significativo, $\Lambda = .939$, $F(1, 39) = 2.517$, $p = .12$, $\eta^2p = .061$. Comparando o efeito dos projetos educativos nas duas escolas é possível verificar uma diferença significativa $F(1, 39) = 12.13$, $p = .00$, $\eta^2p = .237$, sugerindo a presença de diferenças nesta variável quanto ao impacto das formas de ensinar entre os dois estabelecimentos de ensino.

Tabela 5. Estatísticas descritivas da escala de Orientação para Objetivos de Mestria

Momento avaliação	Colégio S. José				Gimnasjum Przymierza Rodzin		
	de	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
1ºmomento		22	4.61	0.34	19	4.03	0.64
2ºmomento		22	4.51	0.60	19	3.87	0,83

O efeito da interação entre o tempo e a escola na variável Orientação para Resultados por Aproximação não é estatisticamente significativo ($\Lambda = .991$, $F(1, 39) = 0.36$, $p = .55$, $\eta^2_p = .009$) assim como o efeito do tempo ($\Lambda = 1$, $F(1, 39) = 0.02$, $p = .90$, $\eta^2_p = .000$). Comparando o efeito dos projetos educativos nas duas escolas é possível verificar que não existe uma diferença significativa $F(1, 39) = 0.10$, $p = .75$, $\eta^2_p = .003$, sugerindo que nesta variável não há diferenças entre os dois estabelecimentos de ensino.

Tabela 6. Estatísticas descritivas da escala Orientação para Resultados de Aproximação

Momento avaliação	Colégio S. José				Gimnasjum Przymierza Rodzin		
	de	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
1ºmomento		22	2.62	1.22	19	2.82	0.66
2ºmomento		22	2.71	0.86	19	2.68	1.14

Ao nível da Autoeficácia, o efeito da interação entre o tempo e a escola é estatisticamente significativo ($\Lambda = .81$, $F(1, 39) = 9.07$, $p = .01$, $\eta^2_p = .189$). Enquanto que o efeito do tempo não o é ($\Lambda = .97$, $F(1, 39) = 0.85$, $p = .36$, $\eta^2_p = .021$). Comparando o efeito dos projetos educativos nas duas escolas é possível verificar uma diferença significativa $F(1, 28) = 20.68$, $p = .00$, $\eta^2_p = .347$, sugerindo diferenças no impacto das duas formas de ensinar.

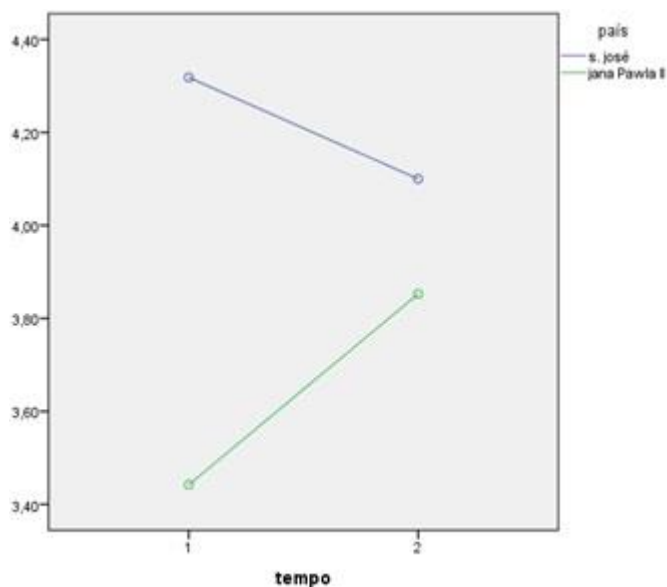


Figura 3- Análise da interação entre a variável Autoeficácia e tempo nos dois grupos

Tabela 7. Estatísticas descritivas para a escala de Crenças de Autoeficácia

Momento de avaliação	Colégio S. José			Gimnasjum Przymierza Rodzin		
	de N	Média	DP	N	Média	DP
1º momento	22	4.31	0.98	19	3.44	0.49
2º momento	22	4.10	0.62	19	3.85	0.52

Ao nível das estratégias de Autojustificação do Insucesso, o efeito da interação entre o tempo e a escola não é estatisticamente significativo. ($\Lambda = .945$, $F(1, 39) = 2.27$, $p = .14$, $\eta^2_p = .055$). Assim como o efeito do tempo não o é ($\Lambda = .994$, $F(1, 39) = 0.23$, $p = .63$, $\eta^2_p = .006$). Comparando o efeito dos projetos educativos nas duas escolas é possível verificar que não existe uma diferença significativa $F(1, 39) = 1.23$, $p = .28$, $\eta^2_p = .030$, sendo que não se revelam diferenças no impacto do ensino e vivência em cada escola.

Tabela 8. Estatísticas descritivas para a escala de Autojustificação do Insucesso

Momento avaliação	Colégio S. José			Gimnasjum Przymierza Rodzin			
	de	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
1ºmomento		22	1,91	0,72	19	2,38	0,49
2ºmomento		22	2,27	0,90	19	2,20	1,01

No que diz respeito ao Evitamento da Novidade, o efeito da interação entre o tempo e a escola não é estatisticamente significativo ($\Lambda = 1$, $F(1, 39) = 0.00$, $p = .98$, $\eta^2_p = .000$). Assim como o efeito do tempo não o é ($\Lambda = .975$, $F(1, 39) = 1.01$, $p = .32$, $\eta^2_p = .025$). Comparando o efeito dos projetos educativos nas duas escolas é possível verificar que não existe uma diferença significativa $F(1, 39) = 2.66$, $p = .11$, $\eta^2_p = .064$, sendo que não se revelam diferenças no impacto do ensino e vivência em cada escola

Tabela 9. Estatísticas descritivas para a escala de Evitamento da Novidade

Momento avaliação	Colégio S. José			Gimnasjum Przymierza Rodzin			
	de	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
1ºmomento		22	2.33	0.80	19	2.65	0.47
2ºmomento		22	2.44	0.83	19	2.75	0.59

No que diz respeito ao Cepticismo acerca da importância da escola para o futuro, o efeito da interação entre o tempo e a escola não é estatisticamente significativo ($\Lambda = .998$, $F(1, 39) = 0.09$, $p = .76$, $\eta^2_p = .002$). No entanto, verifica-se uma diferença significativa associada ao tempo ($\Lambda = .878$, $F(1, 39) = 5.40$, $p = .02$, $\eta^2_p = .122$). Comparando o efeito dos projetos educativos nas duas escolas é possível verificar que existe uma diferença significativa $F(1, 39) = 16.95$, $p = .00$, $\eta^2_p = .303$, sugerindo diferenças no impacto do ensino e vivência em cada escola.

Tabela 10. Estatísticas descritivas para a escala Ceticismo acerca da Importância da Escola para o Sucesso Futuro

Momento de avaliação	Colégio S. José			Gimnasjum Przymierza Rodzin			
	de	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
1º momento		22	4.39	0.68	19	3.51	0.69
2º momento		22	4.06	0.81	19	3.26	0.84

Analisando agora as variáveis relacionadas com a escala de adaptabilidade de carreira verificamos que no que diz respeito à Preocupação, o efeito da interação entre o tempo e a escola não é estatisticamente significativo ($\Lambda = 1$, $F(1, 39) = 0.00$, $p = 1$, $\eta^2_p = .000$). No entanto, verifica-se uma diferença significativa associada ao tempo ($\Lambda = .880$, $F(1, 39) = 5.33$, $p = .02$, $\eta^2_p = .120$). Comparando o efeito dos projetos educativos nas duas escolas é possível verificar que existe uma diferença significativa $F(1, 39) = 30.13$, $p = 0.00$, $\eta^2_p = .436$, sugerindo diferenças no impacto do ensino e vivência em cada escola.

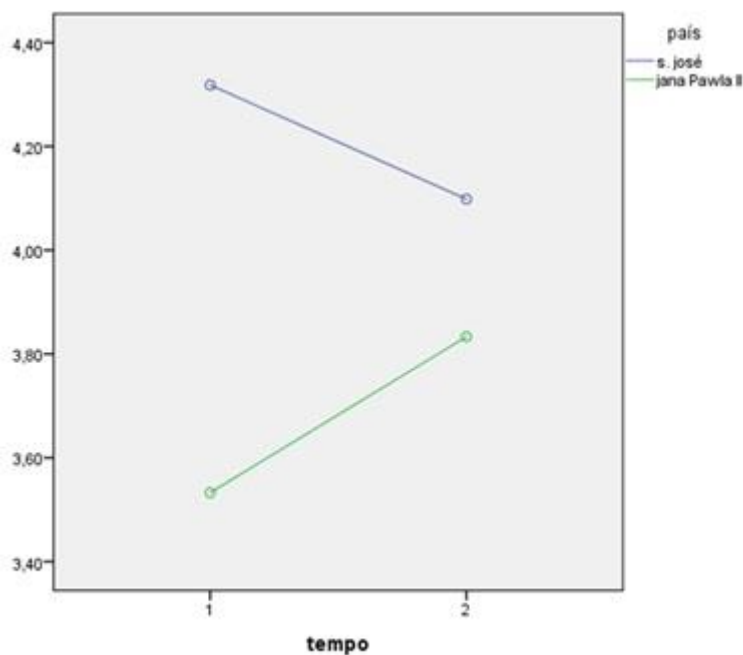


Figura 4 Análise da interação da variável preocupação e tempo dos dois grupos
 Inovação pedagógica e autonomia nas escolas: o impacto de metodologias pedagógicas inovadoras em variáveis psicológicas de adaptabilidade
 Catarina Quadros Gonçalves
 (e-mail: catarina.quadros94@gmail.com) 2007

Tabela 11. Estatísticas descritivas para a escala Preocupação

Momento avaliação	Colégio S. José			Gimnasjum Przymierza Rodzin			
	de	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
1ºmomento		22	4.17	0.64	19	3.29	0.77
2ºmomento		22	3.84	0.77	19	2.96	0.50

No que diz respeito ao Controlo, o efeito da intereção entre o tempo e a escola não é estatisticamente significativo ($\Lambda = .941$, $F(1, 39) = 2.46$, $p = .12$, $\eta^2_p = .059$). Não se verificando também uma diferença significativa associada ao tempo ($\Lambda = .982$, $F(1, 39) = 0.70$, $p = .41$, $\eta^2_p = .018$). Comparando o efeito dos projetos educativos nas duas escolas é possível verificar que existe uma diferença significativa $F(1, 39) = 7.80$, $p = .08$, $\eta^2_p = .167$, sugerindo diferenças no impacto do ensino e vivência em cada escola.

Tabela 13. Estatísticas descritivas para a escala Controlo

Momento avaliação	Colégio S. José			Gimnasjum Przymierza Rodzin			
	de	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
1ºmomento		22	4.10	0.59	19	3.57	0.49
2ºmomento		22	3.89	0.62	19	3.63	0.35

Relativamente à variável Curiosidade, o efeito da intereção entre o tempo e a escola não é estatisticamente significativo ($\Lambda = .986$, $F(1, 39) = 0.57$, $p = .46$, $\eta^2_p = .014$). Não se verificando também uma diferença significativa associada ao tempo ($\Lambda = 1$, $F(1, 39) = 0.01$, $p = .92$, $\eta^2_p = .000$). Comparando o efeito dos projetos educativos nas duas escolas é possível verificar que existe uma diferença significativa $F(1, 39) = 11.10$, $p = .00$, $\eta^2_p = .222$, sugerindo diferenças no impacto do ensino e vivência em cada escola.

É possível verificar no gráfico a amplitude desta diferença nos resultados dos dois colégios.

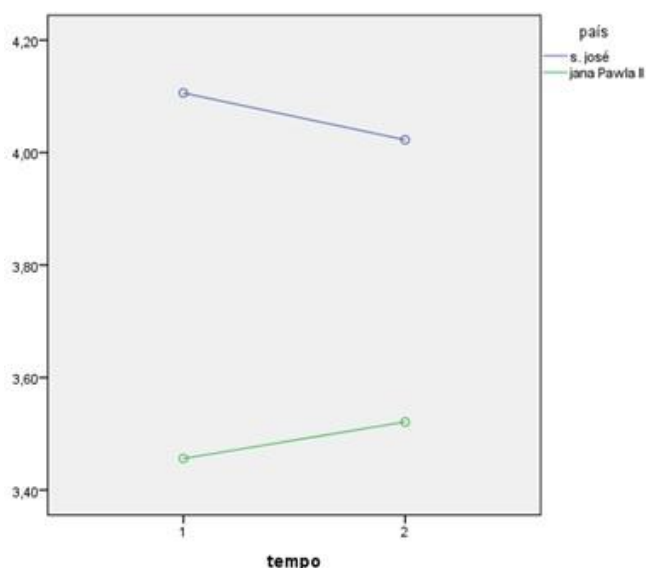


Figura 5 Análise da interação entre a variável curiosidade e tempo nos dois grupos

Tabela 14. Estatísticas descritivas para a escala Curiosidade

	Colégio S. José			Gimnasjum Przymierza Rodzin			
	de	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
Momento avaliação							
1ºmomento		22	4.10	0.60	19	3.45	0.68
2ºmomento		22	4.02	0.73	19	3.52	0.48

Na análise ao efeito da interação entre o tempo e a escola na variável Confiança, verifica-se que este é estatisticamente significativo ($\Lambda = .850$, $F(1, 39) = 6.89$, $p = .01$, $\eta^2_p = .150$). Não se verificando uma diferença significativa associada ao tempo ($\Lambda = .996$, $F(1, 39) = 0.17$, $p = .68$, $\eta^2_p = .004$). Comparando o efeito dos projetos educativos nas duas escolas é possível verificar que existe uma diferença significativa $F(1, 39) = 10.46$, $p = .02$, $\eta^2_p = .211$, sugerindo diferenças no impacto do ensino e vivência em cada escola.

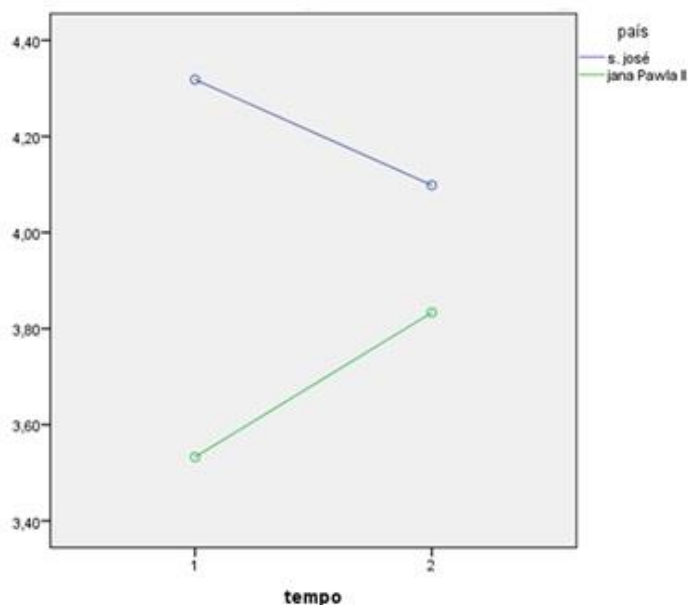


Figura 6 Análise da interação entre a variável confiança e tempo nos dois grupos

Tabela 15. estatísticas descritivas para a escala Confiança

Momento avaliação	Colégio S. José			Gimnasjum Przymierza Rodzin			
	de	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
1º momento		22	4.31	0.54	19	3.53	0.67
2º momento		22	4.09	0.66	19	3.83	0.53

V- Discussão

Ao analisar as estatísticas descritivas na Figura 1, é possível perceber que as três subescalas com uma média mais baixa e que, se encontram abaixo da média de todos os resultados obtidos da escala de *Padrões Adaptativos de Aprendizagem* são aqueles que medem exatamente padrões não adaptativos como justificar o seu fraco desempenho ou insucesso em outras causas que não a falta de esforço e empenho; evitar tarefas que sejam novas, preferindo aquelas que lhe são familiares; e orientação para os

Inovação pedagógica e autonomia nas escolas: o impacto de metodologias pedagógicas inovadoras em variáveis psicológicas de adaptabilidade
 Catarina Quadros Gonçalves
 (e-mail: catarina.quadros94@gmail.com) 2007

resultados por aproximação que, segundo Midgley et al. (2000), é entendido tanto como comportamento maladaptativo como adaptativo pois reflete a vontade de demonstrar competência, sendo o objetivo do sucesso nas tarefas.

As 5 famílias de construtos para a motivação do aluno para a aprendizagem de Pintrich (2003) estão bastantes relacionadas tanto com os padrões de aprendizagem como nas subescalas de adaptabilidade de carreira avaliados nesta investigação.

Relativamente aos padrões adaptativos de aprendizagem, as metas e objetivos referidos supra, são avaliados nas subescalas de Orientação para a Mestria, cujos valores médios para Portugal são 4.51 e para a Polónia são 3.87. Segundo Midgley et al (2000), os resultados médios para esta subescala são de 4.15 ($DP = 0.88$), sendo que os valores desta amostra não diferem significativamente. O construto das metas e objetivos como valência necessária à motivação é também avaliada na subescala de Orientação para Resultados por Aproximação, cujas médias são 2.71 para Portugal e 2.68 para a Polónia e também não representam uma diferença significativa com a referência do manual do instrumento, que aponta uma média de 2.46 ($DP = 1.15$).

Na comparação entre as variáveis Orientação para a Mestria e Orientação para os Resultados é interessante ver que o primeiro construto tem resultados mais elevados, em ambas as escolas. A Orientação para a Mestria implica a sede de conhecimento e aprendizagem como um fim só, enquanto que o outro reflete a aprendizagem com os resultados como objetivo final, estando associada segundo Pintrich (2003) à motivação intrínseca. Sendo estes alunos de modelos educativos que veem a aprendizagem científica como um meio para atingir o sucesso futuro, faz sentido que se verifiquem estes resultados como mais altos.

Encontra-se também uma relação entre o construto de autoeficácia adaptativa e perceções de competência mencionadas por Pintrich (2003), que se refletem na subescala de Autoeficácia cuja média, na última fase do programa é de 4,10 em Portugal e 3,85 na Polónia. Comparando estes valores com a média desta subescala (Midgley et al., 2000), que é de 4.20 ($DP = 0.71$) é possível perceber que os valores médios da amostra desta investigação não diferem de forma estatisticamente significativa dos valores de referência.

As médias dos resultados que avaliam as Crenças de autoeficácia são também altas ($M=3.91$), são definidas por Bandura (1997) como uma crença nas próprias capacidades e necessárias à motivação para tarefas relacionadas com a aprendizagem.

As atribuições adaptativas e o locus de controlo também por ele mencionadas refletem-se no padrão de adaptabilidade de autojustificação do insucesso cuja média, na última fase do programa é de 2.27 para Portugal e 2.20 na Polónia. De notar que a autojustificação do insucesso é um processo maladaptativo e, por isso, o facto das médias serem baixa é positivo e representa a não adoção de estratégias maladaptativas para a aprendizagem. A média de referência de Midgley et al (2000) é de 2.09 ($DP = 1.01$) o que significa que também nesta subescala os resultados obtidos não diferem significativamente desta referência.

O ceticismo acerca da importância da escola para o sucesso futuro avalia aquilo que (Pintrich, 2003) assume como uma dos contrutos necessários à motivação a valorização das tarefas de aprendizagem. As médias nesta subescala dos padrões de aprendizagem são 4.06 em Portugal e 3.26 na Polónia. A média tida como referencial para esta subescala é de 1.95 ($DP = 0.92$). Ao fazer esta comparação é possível entender que a diferença é muito significativa. Isto acontece pois na versão aplicada à amostra existe uma adaptação, que inverte o sentido da subescala. Os itens presentes nos questionários avaliam não o ceticismo acerca da importância da escola para o futuro, mas sim a própria importância da mesma para o futuro. Significando assim que, os valores altos obtidos nesta amostra, representam o nível de importância que os alunos atribuem à escola para o seu futuro.

Analisando agora os resultados médios das subescalas de adaptabilidade de carreira é possível fazer também uma associação entre estas e os contrutos necessários à motivação do aluno para a aprendizagem de Pintrich. As atribuições adaptativas e o locus de controlo por ele mencionadas refletem-se na subescala de Controlo, cuja média no último momento de aplicação é 3.89 em Portugal e 3.63 na Polónia. Segundo Savickas & Porfeli (2012), a média desta subescala para a nível internacional é de 3.92 ($DP=0.59$), sendo nenhum dos resultados difere significativamente

da média internacional da subescala.

O construto relativamente ao interesse como motivador para a aprendizagem das crianças está representado na subescala Curiosidade, cuja média dos resultados no final do programa é de 4,02 em Portugal e 3,52 na Polónia. Segundo Savickas & Porfeli (2012), a média desta escala a nível internacional é de 3.73 ($DP=0.63$) significando que os alunos com estes projetos educativos e o programa implementado entre as duas escolas, obtiveram resultados semelhantes à população internacional.

De notar que os dados aferidos por Savickas & Porfeli (2012), possuem uma amostra da população em geral enquanto que a amostra do presente estudo representa apenas alunos com idade média de 13 anos, é por isso interessante, na perspetiva desta investigação, reconhecer que alunos com esta idade, que frequentam o 2º e 3º ciclo de escolaridade e que estão, naturalmente, no processo de desenvolvimento da sua maturidade, tenham características ao nível de adaptabilidade de carreira e padrões de aprendizagem idênticos à população em geral.

Ainda relativamente aos resultados da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) verificámos que os resultados médios dos itens desta amostra, da instituição de ensino portuguesa são bastante semelhantes ao do estudo realizado em 2012, com a mesma escala e em Portugal (Duarte et al., 2012), não variando mais do que um DP dos valores aí apresentados. Tendo em conta as médias dos itens, demonstra-se que os alunos que compõem a amostra deste estudo revelam níveis mais elevados níveis de confiança, comparativamente com as restantes variáveis, sendo que se verifica esta relação em ambos os momentos de aplicação do instrumento.

Assim, na subescala Preocupação, a média dos alunos da escola portuguesa do presente estudo foi de 3.84 e a mencionada por Duarte et al (2012) é de 3.84 também; na subescala de controlo os alunos portugueses desta amostra pontuaram uma média de 3.89, sendo a média da amostra do estudo referido acima de 4.05; no que diz respeito à curiosidade, a amostra do presente estudo obteve uma média de 4.02, enquanto que no estudo referencial a amostra tem uma média de 3.75; por fim, comparando as médias dos alunos do estabelecimento de ensino português do presente estudo ($M = 4.09$) com o estudo realizado por Maria Eduarda Duarte ($M = 3.95$) percebemos que não os valores são bastante idênticos. É interessante

realizar esta comparação tendo em conta que a média de idades da amostra do presente estudo é dois anos mais baixa e, no entanto, as diferenças não são significativas. Esta amostra que tomamos como referência para comparação é composta por estudantes com idade média de 15 anos, sendo que a maioria desta amostra (66%) frequenta o 9º ano de escolaridade (Duarte et al., 2012).

Na análise comparativa dos dois momentos de aprendizagem não é notável nenhuma diferença significativa em nenhuma das escalas. Isto deve-se ao facto de, tendo a nossa amostra sido reduzida para apenas os dois últimos momentos de implementação do projeto. Nesta altura da implementação é já esperado que os alunos tenham adquirido as várias competências que o projeto tinha como objetivo.

Com o trabalho efetuado no decurso desta investigação é possível identificar algumas limitações do estudo que entendo como pertinente deixar para possíveis estudos posteriores. O facto de, tanto o projeto como a investigação, ter cariz internacional torna a experiência muito enriquecedora. No entanto, torna também difícil em termos logísticos a gestão da aplicação dos questionários que foram administrados em formato de papel.

Sendo este um estudo longitudinal, que avalia a evolução das características mencionadas nos alunos envolvidos no programa é necessário que se identifique o mesmo sujeito nas várias passagens dos inquéritos. Apenas nos dois últimos momentos de administração foi inserido no questionário um cabeçalho que, apesar de manter a confidencialidade dos alunos, nos permitisse fazer a sua correspondência nas várias fases de avaliação, o que comprometeu a dimensão da amostragem.

Assim, em futuros estudos de validação de metodologias de ensino inovadoras sugiro que a validação seja feita com um grupo de controlo que não tenha sido influenciado por esse método de ensino, o alargamento da amostra, e até avaliar outros factores psicológicos relacionados com o bem-estar, felicidade e criatividade, pois estas variáveis nos alunos devem estar também integradas como objetivos de uma escola e por isso devem também ser considerados.

VI - Conclusões

Embora seja comum afirmar que as instituições escolares têm de cumprir uma “agenda rígida”, em flexibilidade para alterações, tal não é verdade. A recente legislação, através do DL 75/08 e o projeto experimental da Direção Geral da Educação de julho de 2017 reforçam a possibilidade autonomia na gestão pedagógica e flexibilização de orientações de currículos. Com este trabalho, pretendemos dar o exemplo que tem vindo a mostrar, com sucesso, a aplicação dessa liberdade e autonomia. De acordo com o artigo 58 do Decreto Lei 75/2008 às instituições de ensino compete a gestão flexível do currículo e ainda a adoção de normas próprias de horários, tempos lectivos e até a constituição de grupos ou turmas(Assembleia da República, 2008), o que reflete a autonomia que efetivamente existe na gestão pedadógica das escolas.

As escolas tendem a limitar os seus planos educativos e gestão da própria instituição ao que está instituído como norma, não reconhecendo a capacidade e liberdade que têm para adaptar as metodologias de ensino aos alunos que a frequentam. Trabalhando por disciplina, focado num ensino de sala de aula, e não de forma transdisciplinar ou por projeto quando este sim, estimula a motivação e criatividade da criança pela autonomia que lhe confere no desenvolvimento da aprendizagem (Esteves & Escola, 2011).

É possível perceber através de construtos teóricos (Pintrich, 2003) que existe de facto uma relação entre a autonomia das instituições no exercício do ensino e educação e o desenvolvimento autónomo e recetivo à aprendizagem.

Os Padões de Aprendizagem com valores médios mais significativos foram a Orientação para a Mestria, associada ao desenvolvimento da autonomia e aprendizagem adaptativa pois implica a sede de conhecimento e aprendizagem o próprio objetivo, estando associada segundo Pintrich (2003) à motivação intrínseca; a Autoeficácia que é definida por Bandura (1997) como uma crença nas próprias capacidades e necessárias à motivação para tarefas relacionadas com a aprendizagem; e a dimensão da importância da escola para o futuro que, sendo significativa, potencia a aprendizagem. Relativamente aos construtos associados à adaptabilidade de carreira, características necessárias para os alunos enfrentarem os desafios no seu futuro, aqueles com valores mais significativos foram a Curiosidade, associado ao interesse como motivador para a aprendizagem das crianças

(Pintrich, 2003); a percepção de controlo, o que indica que estes alunos acreditam na sua capacidade de produzir mudança (Savickas & Porfeli, 2012) ; e a Confiança que reflete a percepção do indivíduo para a obtenção do sucesso futuro (Savickas & Porfeli, 2012). Estes resultados apontam para um impacto positivo ao nível das competências e padrões de aprendizagem, quando influenciados com um método educativo promotor de autonomia.

É possível verificar diferenças significativas na comparação dos valores médios dos construtos de padrões de aprendizagem e adaptabilidade de carreira dos dois grupos (Polónia e Portugal). Estes valores poderão estar associados não só ao plano educativo de cada escola que, apesar de ambos promoverem a autonomia dos alunos são planos diferentes como também se pode dever à diferença de culturas entre os dois países que influencia também a forma como o aluno assume essa autonomia e lida diariamente com os seus desafios.

Este estudo exploratório contribui para reconhecer a influencia de metodologias diversas, menos usados comumente no sistema educativo; elas visam promover a autonomia através da vinculação (Pires, 2001), dos trabalhos por projetos, com aprendizagem baseada na motivação intrínseca (Esteves & Escola, 2011) e da responsabilização dos alunos em algumas tarefas, e parecem possibilitar resultados muito positivos no que respeita à adaptabilidade de carreira e aos padrões de aprendizagem. Por outro lado, e porque se tratou de um estudo de carácter exploratório, não devemos generalizar as suas conclusões, mas não podemos deixar de reconhecer a sua importância e propor que, depois deste, outros trabalhos se venham a realizar segundo o plano de investigação aqui levado a cabo.

As normas legais que definem a autonomia na gestão pedagógica das escolas têm evoluído muito ao longo do tempo, no entanto é necessário que a avaliação da aplicação dessa autonomia seja feita de forma a poder validar essas práticas. Com este trabalho pretendemos contribuir para essa mesma validação, de uma prática educativa diferente e adaptada aos desafios do séc.XXI.

Bibliografia

- Afonso, A.J., Estevão, C.V. e Castro, R. (1999) *Projectos Educativos, Planos de Actividades e Regulamentos Internos. Avaliação de uma experiência*, Porto: Edições ASA.
- Almeida S.L & Araújo A.M. (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 47-89). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- Assembleia da República. (1986). Lei nº 46/86. *Diário Da República, I Série nº*(Lei de bases do sistema educativo), 15.
- Assembleia da República. (1989). Decreto-Lei nº 43/89. *Diário da República, 1ª série*.
- Assembleia da República. (2008). *Diário da República, 1.ª série, n.º 79. Ministério Da Educação, Lisboa, 2341–2356*.
- Assembleia da República. (2017). *Despacho: Gabinete do Secretário de Estado da Educação- experiência pedagógica de autonomia*.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4,71–81. <http://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Cacciola, M. L. (2011). O “ eu ” in Fichte e Schopenhauer, 4, 137–152.
- Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I. Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Portugal Form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725–729. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.019>
- Esteves, N., & Escola, M. (2011). EDUSER: revista de educação, Vol 3(2), 2011 *Prática pedagógica*, 3(2), 3–16.
- Freire, P. (1996). Prefácio. *Pedagogia Da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*, 7–8. <http://doi.org/Manuel>

- Ferreira Fernandes, R. (2011), WikiCiências, 2(02):0260
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., ... Roeser, R. (2000). Manual for the Patterns of Adaptive Learning Sciences (PALS). *Pals*, 734–763.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. *Reorganização Curricular Do Ensino Básico. Avaliação Das Aprendizagens: Das Concepções às Práticas*, 53–64.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo , Aprendizagem e Avaliação . Uma abordagem. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75–90.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pires, I. M. (2001). Pedagogia de vinculações e educação para os valores, *I*.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Taddei, F. (2009). Training creative and collaborative knowledge-builders : a major challenge for 21st century education. *Digital Age*, 33(0), 1–58.
- Tyler, R.W. (1969). Educational evaluation : new roles, new means. Chicago : The University of Chicago Press.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st Century Skills. *Jossey-Bass*, 256. <http://doi.org/10.1145/1719292.1730970>
- Unesco. (2015). The Futures of Learning 3: what kind of pedagogies for the 21st century? *Education, Research and Foresight: Working Papers*, 15, 1–21.

Anexos

- 1- Questionário Socio-demográfico
- 2- Questionário aplicado versão português
- 3- Questionário aplicado versão inglês
- 4- Certificado de participação na conferência de término do projeto “Building Bridges Towards the World”
- 5- Folheto do projeto “Building Bridges Towards the World”

Anexo 1- Questionário Socio-Demográfico

Questionário Sociodemográfico

Antes de começares a responder às questões específicas do questionário, por favor preenche alguns dados relativos a ti e à tua escola. Para cada uma destas afirmações marca com uma cruz a opção de resposta que se aplicar a ti ou escreve, no espaço fornecido, a informação solicitada.

01. Iniciais do 1º e último nome (Maiúsculas)

02. Data de nascimento ___/___/___

03. Sexo

Masculino Feminino

04. Escola

Colégio de S. José

Gimnazjum Przymierza Rodzin im. Jana Pawła II

Sek Ciudadcampo S. L.

05. Data de preenchimento do questionário ___/___/___



GIMNAZJUM PRZYMIERZA RODZIN
IM. JANA PAWŁA II



International
School
Ciudadcampo - Madrid



ERASMUS+



Anexo 2 - Questionário aplicado versão português

PALS (Versão portuguesa de Midgley et al., 2000)

Seguem-se algumas afirmações acerca de ti enquanto estudante. Para cada afirmação, poderia, com um círculo, o número correspondente à alternativa de resposta que *melhor descreve o que tu sentes* (vê o seguinte exemplo):

Ex.: *Eu gosto de gelado de morango* 1 2 3 4 **5**

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

Responde agora as seguintes afirmações:

1. É importante para mim aprender muitos conceitos novos durante o ano lectivo
 TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
 ALGO VERDADEIRO MUITO VERDADEIRO
2. Um dos meus objectivos durante as aulas é aprender o máximo possível
 TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
 ALGO VERDADEIRO MUITO VERDADEIRO
3. Um dos meus objectivos durante o ano lectivo é dominar muitas competências novas
 TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
 ALGO VERDADEIRO MUITO VERDADEIRO
4. É importante para mim compreender totalmente o trabalho que realizo durante as aulas
 TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
 ALGO VERDADEIRO MUITO VERDADEIRO
5. É importante para mim melhorar as minhas competências ao longo do ano lectivo
 TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
 ALGO VERDADEIRO MUITO VERDADEIRO

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

6. É importante para mim que os outros estudantes da minha turma pensem que eu sou bom no trabalho que realizo durante as aulas
 TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
 ALGO VERDADEIRO MUITO VERDADEIRO
7. Um dos meus objectivos é mostrar aos outros que sou bom no trabalho que realizo durante as aulas
 TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
 ALGO VERDADEIRO MUITO VERDADEIRO
8. Um dos meus objectivos é mostrar aos outros que o trabalho durante as aulas é fácil para mim
 TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
 ALGO VERDADEIRO MUITO VERDADEIRO
9. Um dos meus objectivos é parecer inteligente em comparação com os outros estudantes da minha turma
 TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
 ALGO VERDADEIRO MUITO VERDADEIRO
10. É importante para mim parecer inteligente quando comparado com os outros da minha turma
 TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
 ALGO VERDADEIRO MUITO VERDADEIRO
11. É importante para mim não parecer estúpido durante as aulas
 TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
 ALGO VERDADEIRO MUITO VERDADEIRO
12. Um dos meus objectivos é impedir que os outros pensem que não sou esperto nas aulas
 TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
 ALGO VERDADEIRO MUITO VERDADEIRO

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

13. É importante para mim que os meus professores não pensem que eu sei menos que os outros da minha turma

TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
ALGO VERDADEIRO 2 3 4 5
MUITO VERDADEIRO 3 4 5

14. Um dos meus objectivos na turma é evitar parecer que tenho problemas na realização do trabalho escolar

TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
ALGO VERDADEIRO 2 3 4 5
MUITO VERDADEIRO 3 4 5

15. Estou certo de que consigo dominar as capacidades/ competências ensinadas durante este ano nas aulas.

TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
ALGO VERDADEIRO 2 3 4 5
MUITO VERDADEIRO 3 4 5

16. Tenho a certeza que sou capaz de fazer os trabalhos que me são propostos nas aulas, mesmo os mais difíceis.

TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
ALGO VERDADEIRO 2 3 4 5
MUITO VERDADEIRO 3 4 5

17. Eu consigo fazer quase todos os trabalhos das aulas se não desistir.

TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
ALGO VERDADEIRO 2 3 4 5
MUITO VERDADEIRO 3 4 5

18. Mesmo que o trabalho seja difícil, eu consigo aprender.

TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
ALGO VERDADEIRO 2 3 4 5
MUITO VERDADEIRO 3 4 5

19. Eu consigo fazer até o trabalho que é proposto nas aulas, por mais difícil que este seja, se tentar.

TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
ALGO VERDADEIRO 2 3 4 5
MUITO VERDADEIRO 3 4 5

3

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

20. Alguns estudantes divertem-se na noite anterior aos testes. Assim, se não tiverem um bom desempenho, podem dizer que essa foi a razão. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
ALGO VERDADEIRO 2 3 4 5
MUITO VERDADEIRO 3 4 5

21. Alguns alunos envolvem-se propositalmente em muitas actividades. Assim, se não tiverem um bom desempenho nas actividades escolares, podem dizer que isso é porque estão envolvidos em outras coisas. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
ALGO VERDADEIRO 2 3 4 5
MUITO VERDADEIRO 3 4 5

22- Alguns alunos procuram razões para evitar o estudo (não se sentem bem, têm que ajudar os pais, têm que tomar conta do irmão ou irmã, etc). Assim, se não tiverem um bom desempenho, podem dizer que estas são as razões. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
ALGO VERDADEIRO 2 3 4 5
MUITO VERDADEIRO 3 4 5

23- Alguns alunos deixam que os colegas os impeçam de prestar atenção nas aulas ou na realização dos seus trabalhos de casa. Assim, se não tiverem um bom desempenho, podem atribuir a responsabilidade aos seus colegas. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
ALGO VERDADEIRO 2 3 4 5
MUITO VERDADEIRO 3 4 5

24- Alguns alunos não se esforçam propositalmente na aula. Se não conseguirem ter um bom desempenho, poderão dizer que foi porque não tentaram. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
ALGO VERDADEIRO 2 3 4 5
MUITO VERDADEIRO 3 4 5

25- Alguns alunos só realizam os seus trabalhos escolares no último minuto. Se não tiverem um bom desempenho, poderão dizer que essa é a razão. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
ALGO VERDADEIRO 2 3 4 5
MUITO VERDADEIRO 3 4 5

4

TOTALMENTE FALSO	1	2	3	4	5	TOTALMENTE FALSO
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro		
26- Prefiro fazer actividades escolares que me são familiares em vez de actividades que desconheço.						
TOTALMENTE FALSO	1	2	3	4	5	TOTALMENTE FALSO
27- Não gosto muito de me confrontar com conceitos novos nas minhas tarefas escolares.						
TOTALMENTE FALSO	1	2	3	4	5	TOTALMENTE FALSO
28- Prefiro fazer os trabalhos escolares sempre da mesma maneira em vez de experimentar métodos novos.						
TOTALMENTE FALSO	1	2	3	4	5	TOTALMENTE FALSO
29- Prefiro conceitos escolares que me são familiares do que conceitos sobre os quais nunca tinha pensado.						
TOTALMENTE FALSO	1	2	3	4	5	TOTALMENTE FALSO
30- Prefiro escolher actividades escolares que sei que consigo fazer, do que actividades que nunca experimentei antes.						
TOTALMENTE FALSO	1	2	3	4	5	TOTALMENTE FALSO
31- Mesmo se tiver um bom desempenho na escola, isso não me vai ajudar a ter o tipo de vida que quero quando crescer.						
TOTALMENTE FALSO	1	2	3	4	5	TOTALMENTE FALSO
32- Ter um bom desempenho na escola aumenta as hipóteses de ter uma boa vida quando crescer.						
TOTALMENTE FALSO	1	2	3	4	5	TOTALMENTE FALSO

TOTALMENTE FALSO	1	2	3	4	5	TOTALMENTE FALSO
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro		
33- As minhas hipóteses de ter sucesso mais tarde na vida dependem de ser bem sucedido na escola.						
TOTALMENTE FALSO	1	2	3	4	5	TOTALMENTE FALSO
34- Se tiver sucesso na escola, isso ajudar-me-á a realizar os meus sonhos.						
TOTALMENTE FALSO	1	2	3	4	5	TOTALMENTE FALSO
35- Ter um bom desempenho na escola ajudar-me-á a ter uma vida profissional satisfatória quando crescer.						
TOTALMENTE FALSO	1	2	3	4	5	TOTALMENTE FALSO

Pessoas diferentes utilizam recursos diferentes para construir os seus percursos escolares e profissionais e de vida. Ninguém é bom em tudo; cada um procura dar o melhor de si. Por favor, le cada frase com atenção e depois, para indicares a tua resposta, utiliza a seguinte escala:

Considera que sou capaz de...

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Assim-assim	Bastante	Muito
1. Planear as coisas importantes antes de começar				
1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito
2. Pensar como vai ser o meu futuro				
1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito

6

	1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Assim-assim	Bastante	Muito	
3. Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu futuro					
1	2	3	4	5	
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito	
4. Preparar-me para o futuro					
1	2	3	4	5	
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito	
5. Tomar consciência das escolhas escolares e profissionais que tenho de fazer					
1	2	3	4	5	
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito	
6. Planear como alcançar os meus objectivos					
1	2	3	4	5	
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito	
7. Estar preocupado(a) com o meu percurso escolar e profissional					
1	2	3	4	5	
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito	
8. Manter sempre o entusiasmo					
1	2	3	4	5	
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito	
9. Tomar decisões por mim próprio(a)					
1	2	3	4	5	
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito	

	1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Assim-assim	Bastante	Muito	
10. Assumir a responsabilidade pelos meus actos					
1	2	3	4	5	
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito	
11. Defender as minhas convicções					
1	2	3	4	5	
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito	
12. Contar comigo próprio(a)					
1	2	3	4	5	
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito	
13. Fazer o que é melhor para mim					
1	2	3	4	5	
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito	
14. Arranjar forças para continuar					
1	2	3	4	5	
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito	
15. Explorar aquilo que me rodeia					
1	2	3	4	5	
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito	
16. Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa					
1	2	3	4	5	
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito	

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Assim-assim	Bastante	Muito

17. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito

18. Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito

19. Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito

20. Procurar informação sobre as escolhas que tenho de fazer

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito

21. Ser curioso(a) sobre novas oportunidades

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito

22. Realizar tarefas de forma eficiente

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito

23. Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Assim-assim	Bastante	Muito

24. Desenvolver novas competências

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito

25. Dar sempre o meu melhor

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito

26. Ultrapassar obstáculos

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito

27. Resolver problemas

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito

28. Enfrentar desafios

1	2	3	4	5
Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito

Anexo 3- Questionário aplicado versão inglês

PALS (Midgeley et al., 2000)

Here are some questions about you as a student. Please circle the number 1 best describes what you think.

This first question is an example:
 Ex.: I like strawberry ice cream

1	2	3	4	5
Not at all true	Not True	Somewhat true	True	Very True

Circle the number that best describe what you think:

- It's important to me that I learn a lot of new concepts this year.
 1 NOT AT ALL TRUE 2 SOMEWHAT TRUE 3 4 VERY TRUE 5
- One of my goals in class is to learn as much as I can.
 1 NOT AT ALL TRUE 2 SOMEWHAT TRUE 3 4 VERY TRUE 5
- One of my goals is to master a lot of new skills this year.
 1 NOT AT ALL TRUE 2 SOMEWHAT TRUE 3 4 VERY TRUE 5
- It's important to me that I thoroughly understand my class work.
 1 NOT AT ALL TRUE 2 SOMEWHAT TRUE 3 4 VERY TRUE 5
- It's important to me that I improve my skills this year.
 1 NOT AT ALL TRUE 2 SOMEWHAT TRUE 3 4 VERY TRUE 5

- It's important to me that other students in my class think I am good at my class work.
 1 NOT AT ALL TRUE 2 SOMEWHAT TRUE 3 4 VERY TRUE 5
- One of my goals is to show others that I'm good at my class work.
 1 NOT AT ALL TRUE 2 SOMEWHAT TRUE 3 4 VERY TRUE 5
- One of my goals is to show others that class work is easy for me.
 1 NOT AT ALL TRUE 2 SOMEWHAT TRUE 3 4 VERY TRUE 5
- One of my goals is to look smart in comparison to the other student in my class.
 1 NOT AT ALL TRUE 2 SOMEWHAT TRUE 3 4 VERY TRUE 5
- It's important to me that I look smart compared to others in my class.
 1 NOT AT ALL TRUE 2 SOMEWHAT TRUE 3 4 VERY TRUE 5
- It's important to me that I don't look stupid in class.
 1 NOT AT ALL TRUE 2 SOMEWHAT TRUE 3 4 VERY TRUE 5
- One of my goals is to keep others thinking I'm not smart in class.
 1 NOT AT ALL TRUE 2 SOMEWHAT TRUE 3 4 VERY TRUE 5

2

1	2	3	4	5
Not at all true	Not True	Somewhat true	True	Very True

13. It's important to me that my teacher doesn't think that I know less than others in class.
14. One of my goals is to avoid looking like I have trouble doing the work.
15. I'm certain I can master the skills in class this year.
16. I'm certain I can figure out how to do the most difficult class work.
17. I can do almost all the work in class if I don't give up.
18. Even if the work is hard, I can learn it.
19. I can do even the hardest work in this class if I try.

1	2	3	4	5
Not at all true	Not True	Somewhat true	True	Very True

20. Some students fool around the night before a test. Then if they don't do well, they can say that is the reason. How true is this of you?
21. Some students purposely get involved in lots of activities. Then if they don't do well on their class work, they can say it is because they were involved with other things. How true is this of you?
22. Some students look for reasons to keep them from studying (not feeling well, having to help their parents, taking care of a brother or sister, etc.). Then if they don't do well on their class work, they say this is the reason. How true is this of you?
23. Some students let their friends keep them from paying attention in class or from doing their homework. Then if they don't do well, they can say their friends kept them from working. How true is this for you?
24. Some students purposely don't try hard in class. Then if they don't do well, they can say it is because they didn't try. How true is this for you?
25. Some students put off doing their class work until the last minute. Then if they don't do well on their work, they can say that is the reason. How true is this for you?
26. I would prefer to do class work that is familiar to me, rather than work I would have to learn to do.

1	2	3	4	5
Not at all true	Not True	Somewhat true	True	Very True

27. I don't like to learn a lot of new concepts in class.
 NOT AT ALL TRUE 1 2 3 4 5
 SOMEWHAT TRUE VERY TRUE

28. I prefer to do work as I have always done it, rather than trying something new.
 NOT AT ALL TRUE 1 2 3 4 5
 SOMEWHAT TRUE VERY TRUE

29. I like academic concepts that are familiar to me, rather than those I haven't thought about before.
 NOT AT ALL TRUE 1 2 3 4 5
 SOMEWHAT TRUE VERY TRUE

30. I would choose class work I knew I could do, rather than work I haven't done before.
 NOT AT ALL TRUE 1 2 3 4 5
 SOMEWHAT TRUE VERY TRUE

31. Even if I do well in school, it will not help me have the kind of life I want when I grow up.
 NOT AT ALL TRUE 1 2 3 4 5
 SOMEWHAT TRUE VERY TRUE

32. My chances of succeeding later in life depend on doing well in school.
 NOT AT ALL TRUE 1 2 3 4 5
 SOMEWHAT TRUE VERY TRUE

33. Doing well in school improve my chances of having a good life when I grow up.
 NOT AT ALL TRUE 1 2 3 4 5
 SOMEWHAT TRUE VERY TRUE

2	3	4	5
Not at all true	Not True	Somewhat true	True
			Very True

34. Getting good grades in school will help me fulfill my dreams.
 NOT AT ALL TRUE 1 2 3 4 5
 SOMEWHAT TRUE VERY TRUE

35. Doing well in school would help me have a satisfying career when I grow up.
 TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5
 ALGO VERDADEIRO MUITO VERDADEIRO

Different people use different resources to build their school and professional life paths. No one is good at everything, but each one seeks to give the best. Please, read each statement carefully, and indicates what will be your answer:

Please rate how strongly you have developed each ability

1	2	3	4	5
Not Strong	Somewhat Strong	Strong	Very Strong	Strongest

1. Thinking about what my future will be like
 Not Strong 1 2 3 4 5
 Strong Strongest

2. Realizing that today's choices shape my future
 Not Strong 1 2 3 4 5
 Strong Strongest

3. Preparing for the future
 Not Strong 1 2 3 4 5
 Strong Strongest

	1	2	3	4	5
	Not Strong	Somewhat Strong	Strong	Very Strong	Strongest

4.	Becoming aware of the educational /career choices that I must make				
1	2	3	4	5	
Not Strong		Strong		Strongest	
5.	Planning how to achieve my goals				
1	2	3	4	5	
Not Strong		Strong		Strongest	
6.	Concerned about my career				
1	2	3	4	5	
Not Strong		Strong		Strongest	
7.	Keeping upbeat				
1	2	3	4	5	
Not Strong		Strong		Strongest	
8.	Making decisions by myself				
1	2	3	4	5	
Not Strong		Strong		Strongest	
9.	Taking responsibility for my actions				
1	2	3	4	5	
Not Strong		Strong		Strongest	
10.	Striking up for my beliefs				
1	2	3	4	5	
Not Strong		Strong		Strongest	

7

	1	2	3	4	5
	Not Strong	Somewhat Strong	Strong	Very Strong	Strongest

11.	Counting on myself				
1	2	3	4	5	
Not Strong		Strong		Strongest	
12.	Doing what's right for me				
1	2	3	4	5	
Not Strong		Strong		Strongest	
13.	Exploring my surroundings				
1	2	3	4	5	
Not Strong		Strong		Strongest	
14.	Looking for opportunities to grow as a person				
1	2	3	4	5	
Not Strong		Strong		Strongest	
15.	Investigating options before making a choice				
1	2	3	4	5	
Not Strong		Strong		Strongest	
16.	Observing different ways of doing things				
1	2	3	4	5	
Not Strong		Strong		Strongest	
17.	Probing deeply into questions that I have				
1	2	3	4	5	
Not Strong		Strong		Strongest	
18.	Becoming curious about new opportunities				
1	2	3	4	5	
Not Strong		Strong		Strongest	

8

	1	2	3	4	5
	Not Strong	Somewhat Strong	Strong	Very Strong	Strongest
19. Performing tasks efficiently	1	2	3	4	5
Not Strong			Strong	Strongest	
20. Taking care to do things well	1	2	3	4	5
Not Strong			Strong	Strongest	
21. Learning new skills	1	2	3	4	5
Not Strong			Strong	Strongest	
22. Working up to my ability	1	2	3	4	5
Not Strong			Strong	Strongest	
23. Overcoming obstacles	1	2	3	4	5
Not Strong			Strong	Strongest	
24. Solving problems	1	2	3	4	5
Not Strong			Strong	Strongest	

	2	3	4	5
o meu trabalho é realizado durante as aulas	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro
1	2	3	4	5
FALSO	ALGO VERDADEIRO	VERDADEIRO	MUITO VERDADEIRO	
os meus objetivos é mostrar aos outros que sou bom no trabalho que o durante as aulas	1	2	3	4
FALSO	ALGO VERDADEIRO	VERDADEIRO	MUITO VERDADEIRO	
os meus objetivos é mostrar aos outros que o trabalho durante as aulas é para mim	1	2	3	4
FALSO	ALGO VERDADEIRO	VERDADEIRO	MUITO VERDADEIRO	
os meus objetivos é parecer inteligente em comparação com os outros antes da minha turma	1	2	3	4
FALSO	ALGO VERDADEIRO	VERDADEIRO	MUITO VERDADEIRO	
os meus objetivos é parecer inteligente quando comparado com os outros da turma	1	2	3	4
FALSO	ALGO VERDADEIRO	VERDADEIRO	MUITO VERDADEIRO	
o nome para mim não parecer estúpido durante as aulas	1	2	3	4
FALSO	ALGO VERDADEIRO	VERDADEIRO	MUITO VERDADEIRO	
os meus objetivos é impedir que os outros pensem que não sou esperto	1	2	3	4
FALSO	ALGO VERDADEIRO	VERDADEIRO	MUITO VERDADEIRO	

COLÉGIO
S. JOSÉ
ENSINO BILÍNGUE



Certificate

Paulo Zylberberg Lapas, Pedagogical Director of Colégio de São José, Coimbra, Portugal, certifies that, **Catarina Quadros**, from the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra, participated in the final Seminar of the Strategic Partnership for school education, "Building up Bridges towards Autonomy" on the 30th May 2017.

Coimbra, 31st May, 2017

The Pedagogical Director

Paulo Zylberberg Lapas
Diretor Pedagógico
COLÉGIO S. JOSÉ
Rua Frei Tomé de Jesus, n.º 11
Tel: 239 852 330

Anexo 5 - Folheto do projeto "Building Bridges Towards the World"



PROYECTO ERASMUS

BUILDING UP BRIDGES TOWARDS AUTONOMY



COLEGIO S. JOSE
ENSINO BILINGUE

The aim of the project was the development of a partnership among three schools in Portugal, Poland and Spain that wanted to create a new methodology in which the students would be the center of the whole teaching/learning process. The partner schools had already been using strategies and practices concerning the development of Independent Work, problem-solving and critical thinking, Autonomous Work, Teaching Maths to gifted students and Intelligent Classroom. Thus, they have been allowing the students to take their own decisions upon their knowledge acquisition process and partly assuming the control of their learning. All these institutions aimed to share their best practices in this field and they also liked working closely with the aim of setting up a more advanced, coherent and

innovative pedagogical system. The Faculty of Psychology and Educational Sciences from the University of Coimbra, in Portugal, has controlled the quality of the project, investing the whole system with a bigger scientific consistency.

At the same time, coherent teacher training program was carried out and developed by the whole of the international schools under the referred pedagogical themes. Each school offered other partners specific teacher training sessions in their areas of expertise, opening new paths, right now, for the challenges of XXI century education.

This way we have clearly been "BUILDING UP BRIDGES TOWARDS AUTONOMY" an innovative, effective methodology has naturally emerged.

A Jobshadower's opinion

My jobshadowing experience was an incredible learning opportunity!

I was able to observe other teachers teaching in their own classrooms, to contact with different pedagogical approaches and to get to know new teaching methodologies.

As the sharing and the exchanging of experiences lead us to learn with one another, the jobshadowing experiences opened my horizons, raised questions, generated debates and, eventually, changed the way I thought and acted as an educator.

Joana Ladeira - Music teacher

A Portuguese Mother's opinion

For me and for my son, these were very enriching experiences, both at the Human level and culturally. It was the realization that we are so different and yet so alike in this Europe of ours, which is going through so many upheavals and problems.

I think that, for my son, these occasions were a first glimpse of what it is to be a young man today and of how he has to prepare himself and to be aware of a whole new multicultural to which young people belong today. We have the duty to educate our children to become citizens of Europe and of the world.

Maria João França Martins - Mother



"The Research-Action Project has the participation of professors from the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra, as well as the trainee psychologist working at the college, from the same Faculty. This participation is aimed at analyzing this method of alternative to conventional teaching, accompanying all phases of the program. This same analysis is done statistically and taking into account the students' school performance, but also the following psychosocial scales - adaptability, Orientation towards mastery, Orientation to the approximation type result, Avoidance orientation; Self-justification strategies failure; Avoidance of the novelty and relevance of the school for future success."

Catarina Quadros



Coimbra University

