

UNIVERSIDADE ABERTA



**Liderar um projeto pedagógico, em contexto de mudança:
um estudo de caso no CED Nossa Senhora da Conceição
da Casa Pia de Lisboa**

Carla de Mendonça e Silva Ramos

**Mestrado em
Administração e Gestão Educacional**

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



**Liderar um projeto pedagógico, em contexto de mudança:
um estudo de caso no CED Nossa Senhora da Conceição
da Casa Pia de Lisboa**

Carla de Mendonça e Silva Ramos

**Mestrado em
Administração e Gestão Educacional**

**Dissertação de mestrado orientada pela
Professora Doutora Cláudia Neves**

2018

RESUMO

Muito se fala da necessidade de construção de percursos educativos inclusivos, transformando a escola numa escola para todos e tornando a igualdade de oportunidades uma realidade.

A diversidade de alunos existente nas nossas escolas contribui para a emergência de se criarem modelos educativos inclusivos, valorizando a individualidade.

A Casa Pia de Lisboa propôs-se criar e implementar um novo modelo pedagógico, promotor de percursos inclusivos diferenciados, aplicando metodologias ativas de aprendizagem, em que os alunos aprendem de forma autónoma e solidária, através da construção de projetos e outras ações que, face aos contextos, proporcionam atitudes reflexivas.

Neste trabalho pretende-se realizar um estudo de caso, analisando todo o processo organizacional e pedagógico que envolveu a implementação deste modelo, nomeadamente no Centro de Educação e Desenvolvimento Nossa Senhora da Conceição.

Palavras-chave: Liderança, projeto pedagógico, inovação, percursos inclusivos

ABSTRACT

Much is said about the need of building inclusive educational pathways, transforming school in a school for everyone and turning equal opportunities into reality.

The diversity of students in our schools requires the emergence of inclusive educational models, valuing individual differences.

Casa Pia de Lisboa has proposed to create and apply a new pedagogical approach, promoting inclusive and differentiated pathways, by applying active learning methods. Using those strategies, students learn autonomously and cooperate with each other, through the construction of projects and other actions which provide reflective attitudes, within different contexts.

In this paper we intend to perform a study case, analyzing all the organizational and pedagogical process which involved the implementation of this model, particularly in the Education and Development Centre Nossa Senhora da Conceição.

Keywords: Leadership, educational project, innovation, inclusive pathways

Dedico este trabalho à minha família:

à memória da minha mãe, Ana Cristina Mendonça, que sempre me
ensinou a lutar e a não desistir dos meus sonhos;
ao meu pai, Célio Santos, pelo apoio incondicional em todas as minhas
batalhas, acreditando sempre no meu sucesso;
ao meu filho, Diogo Silva, luz da minha vida, pela boa disposição e
incentivo constante;
ao meu irmão, Luís Santos, por estar sempre presente;
e, finalmente, à minha avó, Maria Elvira Mendonça, que sempre foi uma
das minhas grandes fontes de inspiração.

Agradecimentos

Muitas foram as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho. Aqui fica o testemunho da minha gratidão a todos quantos, tornaram possível a concretização deste desafio. Deixo o registo de alguns nomes que não poderia de modo algum ocultar.

Assim expreso o meu reconhecimento e agradecimento muito especial:

À minha grande amiga e colega, Ana Paula Almeida, agradeço as palavras amigas de encorajamento, incentivo, confiança e apoio, bem como toda a ajuda preciosa durante todo este mestrado.

Às minhas amigas e colegas, Cátia Santos, Sílvia Dias, Margarida Zoccoli, Alcina Pires e Teresa Melo, por estarem sempre presentes, incentivando e motivando em momentos que se mostraram bem “cansativos”.

Às Diretoras Executiva e Técnica do CED Nossa Senhora da Conceição, Ana Mafalda Nunes e Conceição Duarte, respetivamente, por todo o apoio e incentivo durante a realização deste mestrado.

À minha amiga e ex-Coordenadora, Maria dos Anjos Rosado, que tanto contribuiu para o meu percurso profissional, acreditando sempre no meu sucesso.

A todos os meus colegas que aceitaram participar neste estudo de caso, um agradecimento muito especial, pois sem eles não haveria investigação.

Aos restantes elementos da minha família pelo apoio e incentivo.

Finalmente, e não menos importante, à Professora Dra. Cláudia Neves agradeço a paciência, bem como todas as palavras de encorajamento, incentivo e confiança que transmitiu durante a orientação desta dissertação.

Muito obrigada!

ÍNDICE

RESUMO	III
ABSTRACT	IV
AGRADECIMENTOS	VI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	IX
ÍNDICE DE TABELAS	X
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	XII
1. INTRODUÇÃO	13
1.1. A escolha do tema	19
1.2. Questões e objetivos do estudo	22
1.3. Organização do estudo	23
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	25
2. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO	26
2.1. A Escola do século XXI	26
2.2. Liderar uma escola do século XXI	34
2.3. A escola, a mudança e as novas competências para o século XXI	38
3. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	44
3.1. O Construtivismo: fundamentos e implicações pedagógicas	45
3.2. Processos de construção do conhecimento	47
4. A CASA PIA DE LISBOA	54
4.1. A Instituição: um olhar sobre a sua história	54
4.2. O meio e o contexto socioeconómico e cultural da CPL	59
O ESTUDO	61
5. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	62
5.1. Porquê um <i>Estudo de Caso</i>	62
5.2. Porquê a <i>Casa Pia de Lisboa</i>	63
5.3. Opinião sobre a CPL	66

6. CED NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO	69
6.1. Liderança: Visão e Missão	69
6.2. Dinâmica, oferta educativa e funcionamento do CED	72
6.3. Modelo pedagógico educativo (características, dinâmicas e impacto organizacional)	75
7. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS ENVOLVIDAS NO ESTUDO	81
8. LEITURA E ANÁLISE DE DADOS	84
8.1. As observações	85
8.2. As entrevistas	89
8.3. Pautas de avaliação	95
9. CONCLUSÕES DO ESTUDO E DESENVOLVIMENTO FUTURO	97
BIBLIOGRAFIA	107
ANEXOS	115
ANEXO I - Guião de Entrevista à Diretora Executiva do CED Nossa Senhora da Conceição (Casa Pia de Lisboa)	116
ANEXO II - Guião de entrevista aos Professores do CED Nossa Senhora da Conceição (Casa Pia de Lisboa)	118

Índice de gráficos

Gráfico 7.1 – Relação de género por turma	81
Gráfico 7.2 – Relação das idades	81
Gráfico 7.3 – Percorso escolar dos alunos que frequentam o 7º ano, em 2015/2016	82
Gráfico 7.4 – Alunos abrangidos pelo D.L. nº 3/2008 de 7 de janeiro	82
Gráfico 8.1 – Relação de idades das entrevistadas	90
Gráfico 8.2 – Tempo (em anos) na docência	90
Gráfico 8.3 – Evolução do aproveitamento	96

Índice de tabelas

Tabela 1.1 – Questões e objetivos de investigação	23
Tabela 2.1 – Aulas do século XX versus aulas do século XXI	43
Tabela 6.1 – Caracterização dos alunos	72
Tabela 6.2 – Caracterização das famílias	72
Tabela 6.3 – Modelo pedagógico	77
Tabela 8.1 – Processo de recolha de dados	85

Índice de figuras

Figura 2.1 – Características de um aluno do século XXI	30
Figura 2.2 – A diferença entre gerações	31
Figura 2.3 – Programa Improving School Leadership	37
Figura 2.4 – Centralização de liderança na melhoria dos resultados	37
Figura 2.5 – Competências-chave delineadas no projeto DeSeCo	40
Figura 2.6 – Competências-chave definidas no estudo – Saberes Básicos para todos os cidadãos do século XXI	41
Figura 2.7 – Competências-chave para todos no século XXI	42
Figura 3.1 – Pedagogia construtiva	51
Figura 3.2 – Estilos de aprendizagem – Construtivismo	52
Figura 4.1 – Esquema hierárquico da Instituição Casa Pia de Lisboa	56
Figura 4.2 – Orgânica da Casa Pia de Lisboa, IP	57
Figura 4.3 – Missão, visão e valores da CPL, IP	59
Figura 4.4 – Eixos de ação que suportam o modelo socioeducativo da CPL	60
Figura 6.1 – Vetores estratégicos de ação – CED NSC	71
Figura 6.2 – Modelo pedagógico	76
Figura 6.3 – Organização do ambiente educativo	78

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CDI – Centros de Inclusão Digital

CED – Centro de Educação e Desenvolvimento

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPL - Casa Pia de Lisboa

CSI - Competências Sociais Integradas

DeSeCo - Definição e Seleção de Competências

DPG - Desenvolvimento de Projetos de Grupo

DT – Diretores de Turma

IP - Instituto Público

NSC – Nossa Senhora da Conceição

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PCT - Projeto Curricular de Turma

RP - Reuniões de Planeamento

SAM - Serviços de Administração e Manutenção

SEF - Serviços de Educação e Formação

STASE - Serviços Técnicos de Ação Social Escolar

TI - Tecnologias de Informação

TIC – Tecnologia de informação e comunicação

1. INTRODUÇÃO

Desde a sua existência que a Terra tem sofrido mudanças. A evolução, algumas vezes não muito positiva ou lenta, tornou-nos no que somos nos dias de hoje.

Nestes dois últimos séculos foi possível observar uma evolução significativa, principalmente a nível da tecnologia e da ciência. Em muito pouco tempo, o Homem evoluiu e fez descobertas muito significativas e importantes nas mais variadíssimas áreas, assim como feitos grandiosos que ficarão para sempre na história do Mundo.

Tudo mudou... tudo evoluiu... mas... e a escola? O que mudou nestes últimos séculos, anos, dias? Nada ou quase nada, ao que parece, tal como refere António Duarte, no artigo que escreveu sobre a escola do século XIX, em maio de 2017:

Dizem-nos alguns cientistas da educação, velhos catedráticos convertidos em novos gurus educativos, que a escola que temos é a mesma de há 150 ou 200 anos, do tempo da Revolução Industrial. Precisa por isso de ser mudada de alto-a-baixo, pois essa não é a escola que em pleno século XXI, devemos querer.

(<https://escolapt.wordpress.com/2017/05/06/a-escola-do-seculo-xix> [08 de agosto de 2017])

Se há 100 anos entrássemos numa sala de aula, iríamos observar um grupo de alunos sentados em secretárias, dois a dois, calados, quase sem “respirar”, a ouvir um professor.

A sala estava disposta como se de um autocarro se tratasse e, no seu início, no lugar do “motorista” encontrava-se o professor, o sábio, o catedrático... A interação e a participação dos alunos eram quase nulas pois o professor era tido como o detentor de toda a sabedoria e ao aluno cabia-lhe ouvir e apreender, recebendo toda a informação que lhe estava a ser transmitida. A aula tinha um formato predominantemente expositivo, onde o saber era transmitido para todos de igual forma.

Mas será que os alunos gostavam? Será que assim aprendiam melhor?

Talvez, pois na história humana, muitos foram os que se distinguiram nos estudos e daí podermos concluir que os alunos até poderiam aprender alguma coisa.

Mas essas aprendizagens seriam significativas? Isto é, as aprendizagens teriam algum significado ou sentido para os alunos?

É difícil aferirmos hoje quais os sentimentos dos alunos da há 100 anos, mas, hoje em dia quantas vezes já não se ouviu, por parte de vários alunos: “para que é eu quero

saber isto?”, “qual será a sua utilidade na minha vida futura?” ou “qual será a aplicação de muitos destes conhecimentos quando for adulto?”.

O professor até poderá arranjar uma história, tentando justificar o porquê do aluno ter de aprender essa ou outra matéria, mas será que o aluno fica convencido?

Pois... Voltemos à sala de aula de há 100 anos atrás. O que mudou para os dias de hoje?

Neste momento, e tal como está o nosso modelo educativo, a participação do aluno já é possível, permitindo-lhe uma maior interação com a aula e com o professor. Contudo, tudo o resto se mantém, principalmente a sala de aula disposta como um “autocarro”.

João Costa, atual Secretário de Estado da Educação, durante o II Fórum de educação não formal, que teve lugar em Leiria em fevereiro de 2017, definiu as salas de aulas de hoje, da seguinte forma:

As salas de aula são em formato de autocarro, com os alunos todos virados para o mesmo lado e a comportarem-se como um autocarro. Está alguém à frente a dirigir e uns estão a viajar, outros estão a dormir e outros estão a olhar para a paisagem.

(<https://www.jornaldeleiria.pt/noticia/salas-de-aula-tem-um-formato-de-autocarro-5851>
[10 de setembro de 2017])

O protagonista da aprendizagem continua a ser o professor, ficando o aluno como um ator secundário. O saber continua a ser transmitido para todos de igual forma, não importando os interesses ou as diferenças e tempos de aprendizagem dos alunos.

José Pacheco - um educador, pedagogo e pedagogista, idealizador e coordenador do projeto “Fazer a Ponte” na Escola da Ponte - sempre defendeu o princípio da autonomia dos estudantes, referindo em todas as entrevistas que dá, que se continua a observar nas escolas um ensino feito por professores do século XX, a alunos do século XXI, em salas de aula do século XIX.

Desta forma é necessário colocar uma mais questão: a escola serve para quê?

Como parte integrante do sistema educativo, a Escola deve, supostamente, contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho, devendo ainda assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da

consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas. Não será ainda da competência da Escola, desenvolver um conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores dos alunos, descobrindo os seus talentos e as suas fragilidades? Porém, a Escola parece, por vezes, destacar apenas a descoberta das fragilidades que, geralmente, são conotadas por uma dimensão negativa através da avaliação que ela própria desempenha.

A inclusão educativa é um tema muito abordado, debatendo-se a problemática de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada no processo de aprendizagem, valorizando os conteúdos a lecionar como instrumentos de desenvolvimento das capacidades individuais.

Cada individuo tem características próprias e a escola tem o "dever" de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e ricos, proporcionando igualdade de oportunidades para um desenvolvimento cognitivo adequado de todos os alunos que a frequentam. Ou seja, a escola não deverá contribuir e ajudar a construir projetos de vida, projetos estes com significado?

Perotti refere que:

[...] não é suficiente que a escola tome em consideração as necessidades específicas de uma categoria de alunos, mas que adapte o ensino às novas exigências impostas pelo contexto multicultural da sociedade. De acordo com o autor, é necessário passar a um... projeto de educação de todos pelo parâmetro cultural, à descoberta da diversidade, da alteridade e à formação das capacidades e aptidões a fim de assegurar o controlo dessa dinâmica.

(citado por Graves-Resende, 2008, p.2)

A escola não deve servir apenas para replicar o que está nos manuais, pois muitas das vezes o que lá se encontra não tem sentido para os alunos. A escola tem essa responsabilidade. Mas porquê? Talvez porque seja um direito dos alunos identificar o sentido que todas aquelas aprendizagens terão na sua vida.

Segundo Niza,

[...] o respeito pela diversidade deve orientar a passagem de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, que assegure o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos; só assim se poderá valorizar o indivíduo, indo ao encontro das suas necessidades individuais no processo de aprendizagem.

(citado por Graves-Resende, 2008, p.2)

A educação autêntica contém em si o princípio, na opinião de alguns, vital para um país, de proporcionar a formação de cidadãos autônomos, com iniciativa, capazes de tomar decisões e de ser criativos na construção de alternativas sociais viáveis.

Esta postura, e competências a ela associadas, não se alcançam senão pela prática constante, interiorizada através da participação ativa dos alunos na construção do seu próprio processo de aprendizagem.

Mas qual é o perfil de aluno que queremos ajudar a construir?

Não estará fora de questão, o modelo que formata, devendo este ser substituído pelo que liberta e que permite/ajuda o aluno a aprender com sentido?

Mas como podemos “gerar” conhecimento, para que este seja significativo?

Vários estudos apontam que o aluno que não se constrói por si próprio é um aluno que não aprende. O aluno que não vê o sentido na aprendizagem, não irá aprender.

Como refere Santos,

A promoção da aprendizagem significativa se fundamenta num modelo dinâmico, no qual o aluno é levado em conta, com todos os seus saberes e interconexões mentais. A verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai possibilitá-lo agir e reagir diante da realidade.

(Santos, 2004, p.2)

Rolinski completa, referindo que

A aprendizagem é significativa para o aluno quando novos conhecimentos ganham um significado para ele tornando-o capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando consegue resolver problemas novos, quando passa realmente a compreender e entender.

(Rolinski, 2010, p.9)

As escolas, enquanto organizações de ensino, caracterizaram-se por serem complexas, exigindo uma constante dinâmica. A existência de líderes que pensam no que fazem e como fazem, atendendo às necessidades da comunidade educativa, visam a eficácia e a eficiência na resolução de problemas e da obtenção de resultados.

A promoção da cultura e identidade da escola, assente numa dinâmica de inclusão escolar em que todos têm o direito a ter as mesmas oportunidades, a qualidade do ensino-aprendizagem exige, desde logo, a capacidade dos líderes em estabelecer como prioritária a

definição de uma missão, alinhados numa visão, com linhas orientadoras bem preconizadas e com objetivos e metas bem perspetivados.

Neste entender, ao se proporcionar uma aprendizagem de qualidade a todos, os líderes procuram desenvolver alunos ativos na construção do conhecimento, oferecendo-lhes vivências formais e não formais que concretizem aprendizagens significativas, criando condições para que todos os jovens tenham acesso ao sucesso e evidenciem sinais interiores de riqueza - sejam generosos, solidários, participativos e alegres.

Alcançar o sucesso educativo não é um esforço individual do líder escolar e a escola, no seu todo, tem de participar nele, sendo necessário que também ela seja dinâmica, mude e aprenda a melhorar o seu desempenho.

Um dos grandes avanços da humanidade aconteceu nestas últimas décadas, onde foi possível observar o abrupto desenvolvimento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A sua constante modernização e avanços, influenciou o quotidiano de qualquer ser humano do século XXI, popularizando-se de tal forma que hoje é praticamente impossível viver sem as TIC.

A sociedade de hoje não é mais a sociedade do saber fechado, estático, tranquilizador, como cita Costa na sua dissertação de mestrado (2007, p.1). A pós-modernidade tem como característica a instabilidade e as mudanças rápidas, quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível das técnicas. Esta é a sociedade da informação.

Os jovens pertencem a esta nova era tecnológica, onde a informação existe de uma forma acessível e rápida, passando muito tempo conectados, mas sem grande orientação pedagógica. Por outro lado, este facto pode ser vantajoso para se tirar partido de algo onde o aluno se sinta confortável, levando-o para os sítios para onde queremos que vá, facilitando, desta forma, as aprendizagens.

Sabendo que o processo de ensino-aprendizagem ainda decorre, maioritariamente, dentro de uma sala de aula, então porque não modificar a aprendizagem de um velho currículo, utilizando as competências necessárias para o século XXI, modificando o próprio cenário de aula?

A educação é a chave de todas as áreas e, como tal, não deverá melhorar-se e inovar-se o ensino?

Ao longo dos anos, na maioria das áreas, foi notável a evolução das tecnologias. As necessidades de aprendizagem dos nossos alunos, nos dias de hoje são diferentes, como também as profissões. Em contrapartida, denota-se que a sala de aula e a própria escola continuam na mesma, agarradas a um velho currículo, em que pouco ou nada se alterou.

Mas porque não inovar, mesmo sendo num velho currículo, utilizando novas competências? Isto é, porque não usar a inovação tecnológica ao serviço da inovação pedagógica?

Tendo presente uma sociedade com estas características, pode certamente afirmar-se que a Escola e as futuras gerações têm, assim, grandes desafios a enfrentar. Impõe-se uma educação para a compreensão e adaptação à mudança, envolvendo o desenvolvimento de competências e capacidades, no sentido de fazer dos alunos sujeitos pensantes, ativos e criativos.

Neste início do século XXI, em que o mundo está marcado por mudanças e incertezas, ensinar implica que o professor tem de se confrontar com a velocidade de produção e de divulgação de informação, com novos currículos e com alunos motivados ou não para aprender, mas em que a escola tem uma responsabilidade cada vez maior com a educação para todos, com o alargamento da escolaridade obrigatória e com um modelo de formação que prepare para uma aprendizagem ao longo da vida. À educação compete transmitir de forma eficaz saberes diversificados e saber-fazer evolutivos, adequados à civilização cognitiva, que são as bases das competências do futuro, que implicam atualizar e aprofundar os conhecimentos ao longo da vida, fundamentais ao mundo em mudança.

Com base nestas ideias, vários foram já os estudos realizados no âmbito da temática dos projetos pedagógicos em contexto de mudanças, também denominado de diferenciação pedagógica, não só para alunos com necessidades educativas mas também para todos os outros, tendo por base a sua individualidade e as suas formas de compreender o mundo – Por exemplo, *Diferenciação pedagógica na escola atual: da teoria à prática (adequação das práticas letivas aos diferentes perfis de aprendizagem)*; *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributo para a promoção de aprendizagens significativas*; *O percurso curricular alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica?*

Tomlinson e Allan concordam, referindo que:

[...] uma pedagogia diferenciada pode ajudar a lidar com as necessidades acadêmicas diversificadas dos alunos que integram salas de aulas, elas próprias cada vez mais diversificadas. [...] Muitos professores começaram a usar ou a expandir o uso dos princípios e práticas da diferenciação pedagógica. Para disseminar ainda mais estas práticas [...] é necessária uma liderança forte e especializada

(Tomlinson & Allan, 2002, p.13).

Para os mesmos autores, a diferenciação pedagógica:

[...] resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes

(idem, 2002, p.14).

Face aos estudos mencionados anteriormente, verifica-se uma diversidade de documentos relativos a projetos pedagógicos em contextos de mudança, nomeadamente no que concerne à prática de ensino, denotando-se a variedade de metodologias existentes para se trabalhar o ensino dentro de sala de aula. Qualquer um dos projetos têm como finalidade contribuir para percursos inclusivos de aprendizagens significativas para a formação de cidadãos responsáveis, interventivos, cooperativos e solidários.

Tal como refere Dewey, "Se ensinarmos hoje da mesma maneira como ensinámos ontem, roubamos às nossas crianças o amanhã." (John Dewey, 1944, p.167)

1.1. A escolha do tema

O sucesso das respostas aos novos desafios, exigências e expectativas que nos dias de hoje incidem sobre a escola, parecem depender da conceção das estratégias organizacionais que globalmente são definidas pela escola, tendo em conta as especificidades da comunidade educativa envolvente.

Depende por isso do modo como os atores chave se organizam e trabalham. Os modos de agir do trabalho docente em equipa prenunciam formas de compreender a ação educativa e de conduzir a aprendizagem dos alunos.

To make these transitions, schools and educators must be well versed in core subjects, the broad range of interdisciplinary knowledge, skills, and attitudes that education and business leaders call "21st century skills," and in teaching methods that engage and inspire students to learn.

Muito se fala da necessidade de construção de percursos educativos inclusivos, transformando a escola numa escola para todos e tornando a igualdade de oportunidades uma realidade.

A diversidade de alunos existente nas nossas escolas contribui para a emergência de se criarem modelos educativos inclusivos, valorizando a individualidade.

Sabendo que o processo de ensino-aprendizagem ainda decorre, maioritariamente, dentro de uma sala de aula, então porque não modificar a aprendizagem, de um velho currículo, utilizando as competências necessárias para o século XXI, modificando o próprio cenário de aula?

A educação é a chave de todas as áreas e, como tal, deve melhorar-se e inovar-se o nosso ensino.

Ao longo dos anos, na maioria das áreas, foi notável a evolução das tecnologias. As necessidades de aprendizagem dos alunos de hoje - bem como as profissões que terão no futuro - são muito diferentes daquelas que se almejavam há alguns anos. Em contrapartida, denota-se que a sala de aula e a própria escola continuam na mesma, agarradas a um velho currículo, em que pouco ou nada se alterou.

Mas porque não inovar, mesmo sendo num velho currículo, utilizando novas competências?

Neste momento, e porque é necessário mudar o ensino, existem inúmeros projetos e modelos a serem implementados nas nossas escolas, todos com a premissa de alterar as práticas pedagógicas, nomeadamente:

- a articulação entre as tecnologias digitais e a pedagogia, de modo a tornar a escola do futuro mais aliciante;
- a deslocação de parte da ação pedagógica do professor para o aluno;
- a promoção de hábitos de aprendizagem que se prolonguem ao longo da vida;
- o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que saiam da tradicional sala de aulas.

Pensa-se com isto desenvolver capacidades fundamentais para o séc. XXI, tais como: a criatividade; a inovação; o pensamento crítico; a resolução de problemas; a tomada de decisão; a comunicação; a colaboração; a investigação e o questionamento; a flexibilidade e a adaptabilidade; a iniciativa e a autonomia.

John Dewey - um filósofo, pedagogo e pedagogista norte-americano, sendo considerado o expoente máximo da escola progressiva norte-americana -, defende que “se ensinarmos hoje da mesma maneira como ensinámos ontem, roubamos às nossas crianças o amanhã” (Dewey, 1944, p.167).

Ferrari, na sua reportagem - John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco -, refere que sobre este,

Uma das principais lições deixadas por John Dewey é a de que, não havendo separação entre vida e educação, esta deve preparar para a vida, promovendo seu constante desenvolvimento. Como ele dizia, "as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo". Então, qual é a diferença entre preparar para a vida e para passar de ano? Como educar alunos que têm realidades tão diferentes entre si e que, provavelmente, terão também futuros tão distintos?

(<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco> [18 de agosto de 2017])

Dewey alerta, de forma decisiva, que “uma sociedade humana está sempre começando de novo. Ela está sempre em processo de renovação e ela permanece somente por causa da renovação” (1930, p. 95). Para este autor, a escola é a porta que permitirá toda a sociedade renovar-se. Cabe à escola corresponder às expectativas da sociedade, ao mesmo tempo em que a impulsiona com ventos novos de transformação.

Na mesma linha de pensamento, nas diversas apresentações que tem realizado enquanto Diretor de Educação e Competências da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), relativamente ao relatório de monitorização elaborado sobre o estado da educação em Portugal, Andreas Schleicher *tem deixado presente* que a chave para a educação é o desenvolvimento das competências necessárias, nas nossas crianças e jovens, para o século XXI.

A questão das tecnologias e o perfil do aluno do séc. XXI trouxeram novos desafios, mas também uma imensidão de oportunidades... Introduzir a tecnologia como um meio, manter uma matriz humanista e uma perspetiva de sustentabilidade do planeta, a par da valorização do conhecimento artístico serão, por certo, grandes desafios que se colocam à

Escola e à Sociedade. A estrutura da escola pouco evoluiu..., temos alunos do séc. XXI com um modelo de uma escola semelhante à do séc. XIX.

Revendo a história da Casa Pia de Lisboa, enquanto Instituição promotora de projetos pedagógicos inovadores que visam a promoção de percursos escolares significativos, mais uma vez propôs-se criar e implementar um novo modelo pedagógico, nomeadamente no Centro de Educação e Desenvolvimento Nossa Senhora da Conceição, (CED NSC) impulsor de percursos inclusivos diferenciados, aplicando metodologias ativas de aprendizagem, em que os alunos aprendem de forma autónoma e solidária, através da construção de projetos e outras ações que, face aos contextos, proporcionam atitudes reflexivas.

1.2. Questões e objetivos do estudo

Após o exposto, no que concerne ao enquadramento do estudo, torna-se indispensável convertê-lo em questões e objetivos de investigação. Tal como referido por Saunders *et al* (2000, p.20) “serão estas questões e objetivos, e a clareza com que são ambos definidos, que irão determinar largamente o sucesso do projeto de investigação”.

Fortin refere-se às questões e objetivos de investigação como a base do raciocínio que servirão de apoio aos resultados a que se chega no fim do estudo, explicando também que “são enunciados interrogativos precisos, e que incluem, habitualmente uma ou duas variáveis e a população a estudar” (2003, p.101)

As questões de investigação deverão originar, através das suas respostas, novas perspetivas nesta matéria em estudo.

A principal questão de investigação é a seguinte:

- *Como liderar, em contexto de mudança, um projeto pedagógico promotor de aprendizagens mais significativas?*

No seguimento desta questão, de certa forma geral ao estudo pois orienta todo o projeto de investigação, procedem outras questões mais específicas, com objetivos distintos.

Como refere Creswell (1994, p.99), “esses objetivos deverão refletir claramente o propósito e a direção que norteiam a investigação”.

Tanto as questões de investigação, como os respetivos objetivos, são apresentados na tabela 1.1.

Tabela 1.1 - Questões e objetivos de investigação.

Questão de Investigação	Objetivos da Investigação
<i>Em que medida o novo modelo pedagógico, implementado no CED Nossa Senhora da Conceição, difere do modelo tradicional?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar este novo modelo, revelando aspetos que o tornam inovador. • Compreender e identificar vantagens deste novo modelo pedagógico tendo em conta o modelo tradicional.
<i>De que forma se manifestou a adesão/satisfação dos intervenientes neste processo?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar o grau de satisfação e de empenho dos intervenientes na implementação do modelo.
<i>Durante a implementação deste novo modelo pedagógico, quais foram sendo os impactos nas aprendizagens?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber de que forma este modelo contribui para percursos educativos com sucesso.
<i>Na perspetiva dos envolvidos, quais foram os aspetos inovadores neste modelo?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar comportamentos e atitudes, por parte dos alunos participantes, face às aprendizagens por roteiros. • Compreender a perceção dos professores.
<i>Como se reflete este projeto pedagógico no aproveitamento escolar dos alunos?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e comparar o aproveitamento, em várias disciplinas, ao longo do ano letivo tendo por base os resultados obtidos no ano transato.

1.3. Organização do estudo

No presente ponto, apresenta-se a forma como foi organizado este estudo, desde a preparação, ao desenvolvimento, não esquecendo as considerações finais.

Deste modo, o trabalho foi organizado em 4 partes.

Na primeira parte – *introdução* – fez-se uma breve abordagem e reflexão ao “estado” da Escola nos dias de hoje, tendo como comparação a escola do século XIX e a evolução da sociedade no século XXI.

Ainda nesta parte, damos a conhecer, não só a escolha do tema deste estudo – *Liderar um projeto pedagógico, em contexto de mudança: um estudo de caso no CED Nossa Senhora da Conceição da Casa Pia de Lisboa* – como também as questões e objetivos de investigação que se querem ver esclarecidos.

Já na segunda parte – *enquadramento teórico* – faz-se uma referência teórica à evolução dos tempos, dando a conhecer como, supostamente, deverá ser a atuação de uma escola pertencente ao século XXI, tendo por base toda a mudança e inovação que se têm vindo a notar, bem como o novo paradigma professor-aluno (visto que nesta nova realidade escolar, toda a ação para a estar centralizada no aluno e não no professor, como era em outras eras). Também aqui, faz-se uma ressalva à importância de uma boa liderança escolar, num contexto de mudança e inovação, principalmente quando se passa a ter a inovação tecnológica ao serviço da inovação pedagógica.

Ainda nesta parte, faz-se uma alusão ao construtivismo e aos processos de construção do conhecimento, referindo que a aprendizagem construída pelo próprio tem maior significado, permitindo a construção de percursos escolares com sentido.

Por fim, dá-se a conhecer a instituição Casa Pia de Lisboa, no seu todo.

Já na terceira parte – *o estudo* –, esta destina-se à apresentação do estudo (o porquê de um estudo de caso, o porquê desta instituição e a opinião geral relativa à Casa Pia, por parte de alguns colaboradores) e análise dos dados recolhidos (através de observações, entrevistas e análise documental) junto à direção, diretores de turma, professores e alunos.

Por fim, a última parte é referente às considerações finais e desenvolvimentos futuros, onde são apresentadas as conclusões retiradas do estudo, dando resposta às questões e objetivos do estudo, principalmente à questão de investigação principal.

Como conclusão, mostra-se o percurso que de uma das turmas envolvidas, nos dois anos letivos seguintes, como forma de mostrar a importância de se inovar e de mudar as práticas pedagógicas, acreditando que é possível tornar as aprendizagens em algo maior para os alunos.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO

2.1. A Escola do século XXI

Hoje, vivemos numa época em que as mudanças científicas, tecnológicas, económicas, políticas e, principalmente, sociais, trazem à Escola uma responsabilidade acrescida. Todos sentimos que estamos numa sociedade em constante mudança e que esta se faz a um ritmo vertiginoso. Cada vez mais é notória a necessidade de transformar a Escola num local vivo e ligado à vida. Os paradigmas educacionais alteram-se a par e passo com os paradigmas da sociedade.

A sociedade de hoje não é mais a sociedade do saber fechado, estático, tranquilizador, como cita Costa na sua dissertação de mestrado (2007, p.1). A pós-modernidade tem como característica a instabilidade e as mudanças rápidas, quer a nível dos conhecimentos como das técnicas. O acesso às ferramentas digitais em tempo real, de uma forma célere e intuitiva, faz com que os jovens de hoje sejam constantemente aliciados para um saber mais imediato, suportado pela informação das novas tecnologia, e não para um saber livresco e fragmentado por disciplinas. Esta é a realidade em que vivem, fazendo da realidade digital o seu dia-a-dia, estando “ligados” quase 24 horas por dia. Como refere M. Serres “as crianças de nossa época [...] habitam um mundo virtual e adquiriram a habilidade de lidar, simultaneamente, com múltiplas informações. Portanto, não tem mais a mesma cabeça nem vivem no mesmo lugar de seus antepassados, de seus pais e professores.” (citado por Mateus de Sá et al, 2015, p.210).

A sociedade transformou-se na sociedade da informação e, como tal, uma sociedade com novas competências a desenvolver.

O termo “competência“ é bastante amplo e está associado a capacidade, aptidão, resolução, conhecimento...; por isso, o conceito de competência não se assimila só com o conhecimento memorizado de factos e procedimentos primários, usualmente vistos na Escola antiga.

A palavra “competência” pressupõe a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos que conduzam à compreensão, interpretação e resolução de problemas, desenvolvendo a capacidade de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.

Para Perrenoud (1999), uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. É um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar (Roldão, 2002). Constitui a faculdade de mobilização de recursos cognitivos, com vista à resolução com pertinência e eficácia de uma série de situações (Gentile & Bencini, 2000).

(citados por Dias, 2010, p.74)

Tendo presente uma sociedade com estas características, pode certamente afirmar-se que a Escola e as futuras gerações têm grandes desafios a enfrentar. Impõe-se uma educação para a compreensão e adaptação à mudança, envolvendo o desenvolvimento de competências e capacidades, no sentido de fazer dos alunos sujeitos pensantes, ativos e criativos. Serres, citado por Mateus de Sá et al, “ressalta a transformação do mundo em que as novas tecnologias assumiram a função do ensino e os professores não são mais ouvidos como outrora” (2015, p.210). Com esta realidade impõem-se que se repense o sistema educativo, tal como ele se apresenta no momento, utilizando, ao serviço da inovação pedagógica, todas as inovações tecnológicas que entretanto vão surgindo.

Tal como refere Cristo:

Um sistema educativo [deve] estar em constante mutação, acompanhando as necessidades educativas da sua população, sejam elas a erradicação do analfabetismo ou a promoção de maior competitividade económica. As políticas evoluem, tal como as sociedades e as suas necessidades, e um bom sistema educativo é aquele que acompanha essa evolução, sempre capaz de responder às necessidades educativas da população.

(Cristo, 2013, p.13)

O mesmo autor refere ainda que:

A escola, que sempre foi pensada para preparar os jovens para os desafios do futuro, enfrenta agora a dificuldade de antecipar quais serão esses desafios, sabendo-se que estes serão, certamente, em quase tudo diferente dos do passado. As necessidades educativas dos jovens tornaram-se, portanto, plurais e exerceram sobre os sistemas educativos uma forte pressão para a mudança.

(Cristo, 2013, p.13)

Mesmo António Nóvoa (citado por Silva, 2013) afirma que "a escola não deve dar mais do mesmo, mas oferecer o que não há possibilidade de viver em qualquer outro lugar"

⁽ⁱ⁾. Nóvoa (citado por Silva, 2013) refere ainda que:

[...] há cem anos a pedagogia precisou de introduzir na vida da escola atividade, jogo, afeto, movimento..., indo no sentido oposto da sociedade, pela mesma razão, devemos pensar a escola como um lugar [...] que contrasta com o ruído que domina a sociedade do mercado e do consumo.⁽ⁱ⁾

ⁱ. Artigo de opinião – Newsletter Ensino Magazine
<http://www.ensino.eu/ensino-magazine/maio-2013/opini%C3%A3o/ser-professor-na-escola-dos%C3%A9c-xxi.aspx> [20 de maio de 2017]

Mas a questão mantém-se: *Qual o papel e missão da escola no século XXI, tendo em conta a complexidade do presente e o desconhecimento do futuro?*

Perrenoud (citado por Silva, 2013)⁽ⁱ⁾ salienta que esta nova época "pressupõe uma escola onde exista tempo para pensar, para expressar, para ouvir e compreender os pontos de vista contrários e encontrar compromissos éticos"⁽ⁱ⁾. Esta afirmação leva-nos a crer que, tal como descreve Silva (2013), "o espaço educativo reclama novas formas de aceder ao conhecimento e, nesse sentido, coloca novos desafios, sobretudo aos profissionais da educação"⁽ⁱ⁾.

Nesta perspetiva, espera-se que a escola sofra uma transformação e que "ensine algo mais, não no sentido de uma maior quantidade de conteúdos, mas tornando relevantes as aprendizagens escolares, dando-lhes significado crítico e criativo, na e para a vida" (Perrenoud citado por Silva, 2013)⁽ⁱ⁾.

Como defende Freire (2004, p. 22), "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Em modo de conclusão, João Matos, professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, defendeu, durante o II Fórum educação não formal realizado em Leiria em fevereiro de 2017, que a escola hoje tem de “preparar os jovens para trabalhar em empregos que ainda não foram criados e com tecnologias que ainda não foram inventadas”.

Neste contexto passamos a ter um novo paradigma: *o professor e aluno do século XXI*.

Num mundo em que a evolução da tecnologia é cada vez maior e que, por sua vez, proporciona revoluções em diferentes áreas, torna-se pertinente afirmar que a educação não pode ficar de fora da sua área de influência, devendo para isso aliar a evolução tecnológica à inovação pedagógica, por forma a aliciar os jovens para um novo tipo de aprendizagem. Como refere Cristo, “Hoje, a tarefa é ainda mais difícil. A escola, que sempre foi pensada para preparar os jovens para os desafios do futuro, enfrenta agora a dificuldade de antecipar quais serão esses desafios” (Cristo, 2013, p.13).

ⁱ. Artigo de opinião – Newsletter Ensino Magazine
<http://www.ensino.eu/ensino-magazine/maio-2013/opini%C3%A3o/ser-professor-na-escola-dos%C3%A9c-xxi.aspx> [20 de maio de 2017]

Com esta afirmação, torna-se cada vez mais clara, a urgência de mudar/alterar/melhorar a forma como os conhecimentos são trabalhados na sala de aula. Mas nada pode acontecer de forma irrefletida!

No seu livro – *Educação para a mudança* – Hargreaves, Earl e Ryan alertam:

Caso desejemos melhores perspectivas para os jovens adolescentes de hoje e um melhor futuro para o mundo que irão herdar amanhã, não existe dúvida que as nossas escolas necessitam de mudanças fundamentais e de longo alcance. [...] As escolas secundárias ou básicas de hoje enfrentam novos e significativos desafios. Não se trata meramente de necessidades vagas, abstratas e futuristas. A mudança já está a ocorrer dentro das salas de aula dos professores, porque a mudança está por todo o lado.

(Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p. 195)

Contudo e como refere Prado, “antes de se modernizarem as escolas, é fundamental que sejam compreendidos aqueles que são os maiores interessados nisso tudo: os estudantes” (Prado, 2015, p.3).

Hargreaves, Earl e Ryan indicam inclusivamente que “se o objetivo principal da educação [...] é fornecer um programa de ensino, ensinar e facultar outros serviços baseados nas necessidades e características da adolescência, então, é importante compreender a sua natureza.” (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p.21)

Um aluno do século XXI encontra-se imerso em tecnologia desde o dia do seu nascimento, conhecendo apenas esta realidade que implicou de uma forma determinante o desenvolvimento dos seus tipos de comunicação e de aprendizagem, com características bem próprias e acentuadas em torno das novas tecnologias. (*vide* Figura 2.1).

Tal como destaca Massetto, Moran e Behrens:

Com efeito, a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem. A tecnologia reveste-se de um valor relativo e dependente desse processo. Ela tem sua importância apenas como instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém.

(Massetto, Moran & Behrens 2007, p.139).

Figura 2.1 - Características de um aluno do séc. XXI
Fonte – Elaboração da própria



Todas estas novas características tornaram-se fatores representativos de um real desafio para os professores e para a educação como um todo. Carlson chama ainda a atenção de que “estes jovens são espertos, mas impacientes, querendo sempre resultados imediatos” (citado por Prado, 2015, p.4). Ao mesmo tempo, encontram-se mais familiarizados com a diversidade do que propriamente com o tradicional. Tudo isto acaba por revelar-se de uma maior influência na maneira como lidam com os estudos e o trabalho, em que a procura por formas de os misturar com o lazer é constante, sendo notória a rejeição pelo que é rotineiro.

Perrenoud (1994, p.24) salienta que “a escola foi durante muito tempo a única forma de instrução de massas. Atualmente, o audiovisual, a informática, a telemática alteram os dados do problema”, referindo ainda que “para as suas próprias tarefas, a escola deverá apropriar-se das novas tecnologias”. Em suma, a escola deverá mudar, por forma a acompanhar os novos tempos.

Uma vida e uma carreira já não se podem apoiar numa bagagem adquirida durante a escolaridade base. Durante muito tempo centrada sobretudo nos saberes, a escola tem hoje uma missão diferente: permitir a cada um aprender a aprender. A fórmula é conhecida, mas a sua

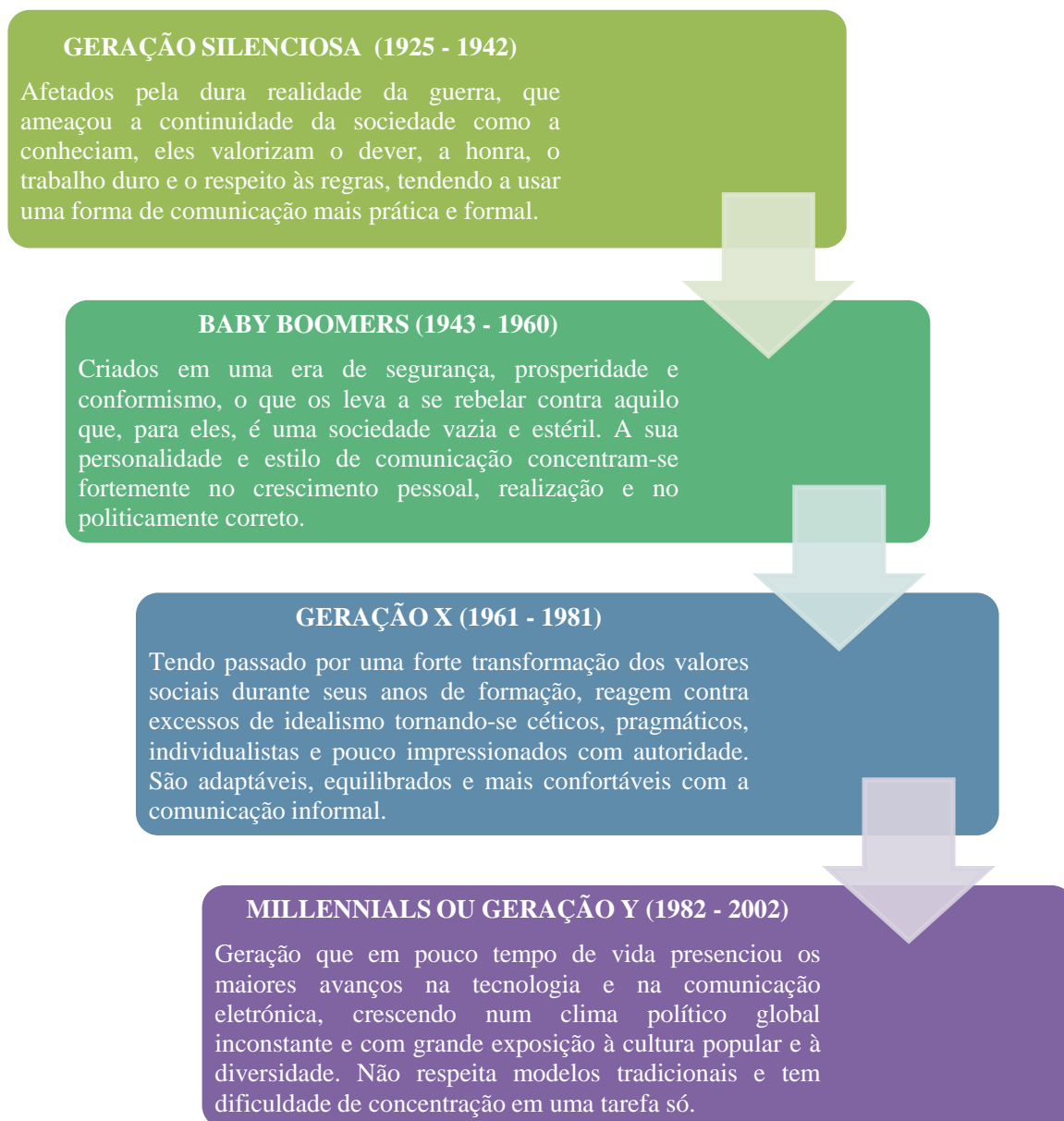
aplicação exige, desde a escola elementar, a prática de diversos media, de diversas tecnologias, de diversas tentativas de apropriação dos conhecimentos. Importa também dar aos alunos, desde muito cedo, responsabilidades e possibilidades de escolha das suas aprendizagens, o que se supões mais opções e iniciativas.

(Perrenoud, 1994, p.25)

Todas as gerações, desde o século XX até o início do séc. XXI, foram pautadas por características muito próprias, influenciadas por tudo o que estava ao seu redor, pelas suas vivências e realidades, contribuindo de uma forma positiva (ou negativa), tanto para o desenvolvimento da comunicação, como para a forma de aprendizagem. (*vide* Figura 2.2)

Figura 2.2 - A diferença entre gerações.

Fonte. Prado, A. (2015, junho) Entendendo o aluno do século 21 e como ensinar a essa nova geração.



Até ao final do século XX, os recursos didáticos utilizados em sala de aula cingiam-se ao uso dos manuais escolares; as aulas eram exclusivamente expositivas e a realização de trabalhos era em grupo. Hoje em dia, apesar de existirem cada vez mais professores a recorrerem ao uso das TIC, aquando da lecionação das suas disciplinas, como forma de aliciarem e motivarem os alunos na aprendizagem, as aulas ainda mantêm uma estrutura onde os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentados pelo professor e a atividade dos alunos é receberem a informação e, em muitos casos, de uma forma passiva. Embora sendo ainda válidos, esses tipos de recursos não mostram ligação com a revolução que se observa e que está a acontecer a todo o momento, fora da sala da aula. Revolução essa que afeta numa forma direta e constante a vida dos alunos que, entretanto, adotaram uma postura bem mais ativa, no que concerne à busca de outros tipos de conhecimento na internet.

Porém, toda esta “habitação” virtual constante, por parte dos jovens, tem vindo cada vez mais a deteriorar, de forma significativa, a capacidade de concentração da geração atual.

No artigo que escreveu para *The Chronicle of Higher Education*, Carlson (citado por Prado, 2015, p.8), acrescenta que, “devido ao largo consumo de informação, por parte dos jovens, através dos variadíssimos tipos de tecnologias, muitas vezes de forma simultânea, vai alterando e diminuindo abruptamente a capacidade de estar atento e concentrado por muito tempo, tornando cada vez mais difícil o prestar atenção a um professor, durante uma aula inteira”.

Contudo, é notório o esforço dos professores em adotar novas metodologias na sala de aula, nomeadamente, o uso das novas tecnologias, muitas das vezes de forma independente. São disso exemplos, a criação de blogues ou fórum de dúvidas, onde é possível a disponibilização de conteúdos informativos e tarefas. Além disso, começa a ser usual que professores e alunos alarguem esta “relação” para as redes sociais, abrindo caminho para tirar dúvidas e trocar informações fora do horário das aulas.

Como refere Thurler, “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente [...] a mudança dependerá, por conseguinte, das estratégias adotadas pelos diversos atores”. (Thurler, 1994, p.33)

Uma coisa é certa, como refere Whitaker, “o principal desafio para os professores sempre foi [é e sempre será] tentar obter um nível de aprendizagem perfeito dentro de um dado grupo de alunos na sala de aula”. (Whitaker, 2000, p.13)

No seu artigo, Prado conclui que:

[...] o estudo define, uma oportunidade para discutir o novo papel do professor, cuja função de transmissor unidirecional de conhecimento deixa de fazer sentido em um contexto em que os alunos têm acesso irrestrito à informação.

No entanto, isso obviamente não torna o professor desnecessário – pelo contrário, ele ganha novos papéis importantíssimos, como curador e orientador. “Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se”

(Prado, 2015, p.13)

Neste sentido, Xavier refere que:

[...] ensinar de acordo com o velho paradigma será cada vez mais difícil. O novo paradigma exige que se dê ênfase à abordagem pela descoberta, à criatividade, em que o professor é o moderador, o encenador, e a criança é o ator da sala de aula. A prática letiva deve, pois, ser considerada numa ótica de resolução de problemas.

(Xavier, 2015, p.32)

Muitos são os autores que tal como Marc Prensky sugerem que “o professor deverá pensar em problemas e desafios interessantes ligados ao Programa e deixar as crianças usar as ferramentas que têm, trabalhando em grupo, partilhando, para resolver os problemas” - “No more need to prepare lectures and lessons plans – just tell your kids where you want them to go and let them get there (...) Keep the kids motivated, on track, and watch them learn...” (Prensky, 2007, p. 2).

Pelo exposto, alunos e professores para o século XXI, fica a questão: *Que tipo de professor se espera para o século XXI?*

Como refere Xavier, “o professor do século XXI deverá ser ativo e saber pensar, saber fazer pensar, saber dizer, saber fazer dizer, saber fazer, saber fazer fazer, querer fazer, querer fazer querer” (Xavier, 2015, p.34).

Em suma, as escolas e todos os seus intervenientes deverão perceber que a mudança só acontecerá quando estivermos cientes de que “não é possível formarmos convenientemente os jovens para os desafios deste século com abordagens dos séculos anteriores” (Xavier, 2015, p.35).

2.2. Liderar uma escola do século XXI

Há medida que o tempo passa, maiores e sucessivas são as mudanças que se alastram por todo o mundo. Cada sociedade e cultura tem de se adaptar e enfrentar as novas mudanças à sua maneira.

As crianças e jovens de hoje têm novos interesses, pelo que os objetivos das suas aprendizagens são hoje diferentes dos de outrora. A escola deve adaptar-se, inovar-se e modificar-se de forma a ir ao encontro das necessidades dos seus alunos. Torna-se imprescindível a introdução de mudanças a todos os níveis do processo educativo, não só nos currículos e orientações programáticas, como também dentro da sala de aula, com vista à melhoria deste processo e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens. Contudo, a inovação não é uma mudança qualquer, é uma mudança decidida e assumida com consciência, com vista à melhoria da ação educativa. Cardoso (1992, p.86) refere que "uma inovação tem de corresponder a uma novidade, algo de novo, de diferente, não antes experimentado, tem de ser intencional e assumido e tem de ter um objetivo específico". Por sua vez, Veiga explica que:

Introduzir inovação tem o sentido de provocar mudança, no sistema educacional. De certa forma, a palavra "inovação" vem associada a mudança, reforma, novidade. O "novo" só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente.

(Veiga, 2003, p.270)

Quando nos referimos à inovação pedagógica, esta tem em vista a melhoria das práticas pedagógicas, levando todo o processo de ensino e aprendizagem a desenvolver um progresso positivo. A inovação é a execução sistemática de uma mudança visando atingir determinados resultados, pressupondo um planeamento e envolvimento conscientes, por parte de todos os que a implementam. Como observa House (1974) citado por Fullan (2007, p.28), "as inovações são atos de fé. Elas exigem que se acredite que, em última instância, vão dar frutos e compensar o investimento pessoal".

No entanto, a inovação pedagógica só sucede quando a liderança é forte e acredita no seu sucesso. Tomilson e Allan referem que:

[...] nas instâncias educativas onde as mudanças positivas se alicerçam e florescem, os guardadores de sonhos e os seus gestores - ambos, responsáveis e administradores - têm sido absolutamente essenciais para a mudança [...]. Liderar um processo de inovação pedagógica exige indivíduos com a perspetiva e a capacidade de fazer outros participar nesse processo

(Tomilson e Allan, 2002, p.67)

Os mesmos autores acreditam que:

[...] não existe receita, nem há qualquer plano para a mudança. [...]. Sabemos imenso sobre a mudança e este conhecimento é enriquecido pelo senso comum e pelo humanismo do mesmo. [...] Desejar, ou mesmo impor a mudança não faz com que ela se concretize. Embora seja mais difícil do que isso, a missão é possível; e, tal como é verdadeiro para a maior parte das coisas na vida, tudo o que é complexo e incerto é, muitas vezes, o mais gratificante

(Tomilson e Allan, 2002, p.78)

Sendo assim, a Escola e, por conseguinte, os seus dirigentes assumem um papel fulcral na liderança da mesma, por forma a encaminhar os jovens em percursos escolares significativos. Como refere Figueiredo (2011, p.18), “o líder tem e deve assumir a grande responsabilidade de promoção da mudança”, ao mesmo tempo que Bolívar afirma que

[...] a capacidade de um estabelecimento de ensino para melhorar depende, de forma relevante, de equipas diretivas com capacidade de liderança que contribuam para a dinâmica, apoio e incentivo para que possam desenvolver-se, contribuindo para a construção da capacidade interna de melhoria.

(Bolívar, 2012, p.49)

Como instituição, a Escola expressa um compromisso da sociedade para com os seus cidadãos, corporizando valores de cultura universal que, por definição, transcendem o universo dos interesses familiares e comunitários, sendo um direito universal, conforme Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Num mundo em constante mudança, a tarefa educativa tem-se tornado complexa e desafiadora. A escola, enquanto espaço privilegiado do saber elaborado, tem de se adaptar e aprender a administrar as inovações, os conflitos e os confrontos do mundo globalizado, criando e implementado projetos pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

O projeto [pedagógico] é a expressão de uma vontade explícita e partilhada do estabelecimento escolar para responder às necessidades dos alunos. Ele visa ao cerne da pedagogia e considera o conjunto dos meios para converter-se no fundamento da ação coletiva.

(Thurler, 2001, p.117).

Aqui a importância de uma liderança forte e motivadora, assente na missão e visão estratégica da escola, no momento de implementação do projeto pedagógico, orientado para o sucesso e excelência das crianças e jovens, permitirá a promoção do estabelecimento de ensino e, conseqüentemente, motivará e impulsionará práticas que

proporcionem a concretização das metas e objetivos que norteiam a sua ação e atividade da escola. Tal como refere Day, “as escolas precisam de líderes que sejam apaixonados pela sua vocação” (Day, 2001, p.211).

Sendo “apaixonado” pela sua vocação, será mais simples o papel do líder refletir a mudança, orientando as suas equipas para o sucesso e melhoria das aprendizagens. A liderança deverá ser proactiva, transformadora e comprometida com uma postura ética, envolvendo e motivando a comunidade a colaborar, com dedicação e empenho, na gestão da Escola.

Como refere Murillo, o líder escolar é “um agente de mudança e recursos que aproveita as competências dos membros em torno de uma missão comum” (citado por Bolívar, 2012, p.67). Também, segundo Brito, "na escola é importante motivar os colaboradores, sejam eles funcionários auxiliares ou administrativos, professores ou alunos" (Brito, 1994, p. 37), implicando-os nas tarefas, de modo a obter-se um produto de maior qualidade, realizando uma gestão participada.

Todavia, a tarefa não se mostra fácil. Segundo a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE):

Os líderes escolares nos países da OCDE estão enfrentando desafios com o aumento das expectativas para as escolas e a escolaridade em um século caracterizado pela inovação tecnológica, migração e globalização. À medida que os países visam transformar seus sistemas educacionais para preparar todos os jovens com os conhecimentos e habilidades necessários neste mundo em mudança, os papéis e expectativas para os líderes escolares mudaram radicalmente. Já não se espera que sejam meramente bons gerentes. A liderança escolar efetiva é cada vez mais vista como uma chave para a reforma da educação em larga escala e para melhorar os resultados educacionais.

(OCDE, 2008, p.9)

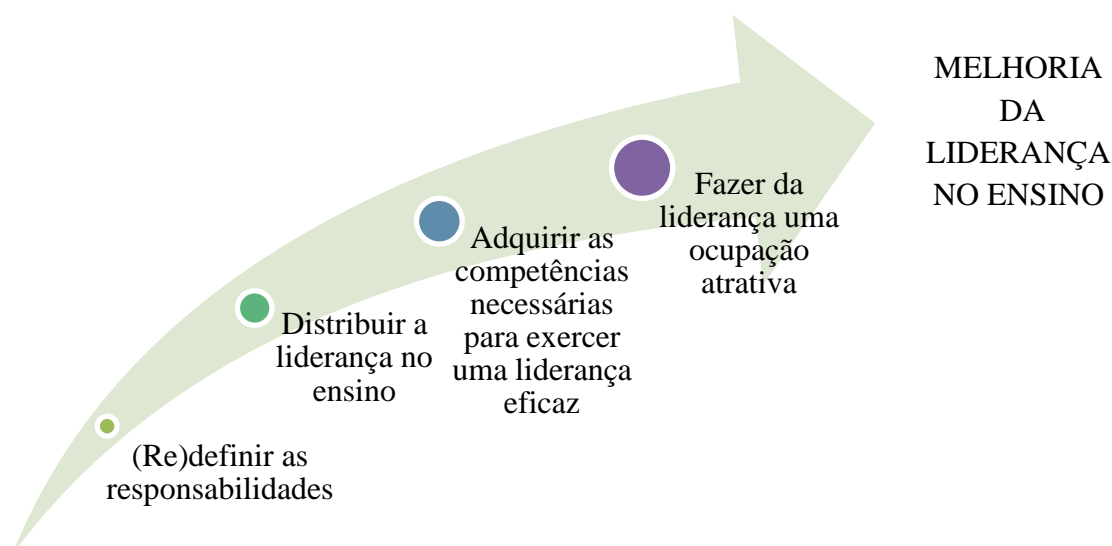
Inclusivamente, neste âmbito, a própria OCDE levanta as seguintes questões-chave:

- Quais os papéis e responsabilidades dos líderes escolares sob diferentes estruturas de governação?
- Quais as políticas e condições promissoras para tornar os líderes escolares mais efetivos na melhoria dos resultados escolares?
- Como pode a liderança efetiva da escola ser desenvolvida de uma forma melhor e mais suportada?
- Quais as políticas e práticas mais propícias para esses fins?

Para que houvesse uma melhoria da liderança no ensino, a OCDE promoveu um programa – *Improving School Leadership* – que apostou em quatro critérios (vide Figura 2.3).

Figura 2.3 - Programa Improving School Leadership

Fonte: Elaboração da própria



O mesmo programa indica que, além das quatro alavancas, são ainda precisos quatro âmbitos principais, por forma a centrar a liderança na melhoria dos resultados das escolas. (vide Figura 2.4)

Figura 2.4 - Centralização da liderança na melhoria dos resultados

Fonte – Elaboração da própria



Bolívar defende, relativamente ao tema supracitado, que “nas escolas que melhoraram significativamente, o diretor (ou diretora) da escola assume o papel de catalisador de mudança e de um líder instrucional para assegurar o impacto na aprendizagem do aluno” (Bolívar, 2012, p.69). O mesmo autor observa que esta teoria – *o diretor é agente e líder* – “terá impacto na reestruturação da organização da escola que, por sua vez, influencia nas condições com as quais os professores trabalham e motivam os alunos na sala de aula” (Bolívar, 2012, p.69).

No entanto, segundo Bolívar:

Como motor para a mudança [...], o diretor atuava sobre os seguintes pilares ou dimensões:

- a) Uma construção colaborativa, apoiando a capacidade profissional dos professores para trabalharem juntos;
- b) Uma orientação estratégica, centrada no ensino e na aprendizagem e colocando ao seu serviço os apoios necessários, alinhando de modo coerente o currículo e os processos de ensino;
- c) O desenvolvimento de relações estreitas com os encarregados de educação e a comunidade, perante um clima de confiança.

(Bolívar, 2012, p.69)

Para Pires,

[...] um líder educativo deve ser capaz de organizar, planificar e orientar as várias atividades que o ocupam, sejam na Direção Executiva, no Conselho Pedagógico ou no Conselho Administrativo e simultaneamente ser capaz de desenvolver nos órgãos intermédios (Conselhos de Turma, Conselhos de Diretores de Turma, Departamento Curriculares, Conselho de Docentes) o trabalho cooperativo/participativo, com responsabilidades delegadas, procurando cumprir da forma mais eficiente os seus objetivos, tendo como fim último servir melhor toda a comunidade educativa.

(Pires, 2012, p.31)

Com isto pode-se afirmar e concluir que “daí a necessidade da existência de uma liderança de direção que incite, de forma “transformadora”, o desenvolvimento do estabelecimento de ensino como organização [de sucesso] ” (Bolívar, 2012, p.88).

2.3. A escola, a mudança e as novas competências para o século XXI

O mundo cada vez mais global, em constante mutação, muito rápido, exige que a Escola dê respostas diferentes.

O ensino, tal como todos os outros empreendimentos humanos, não é estático. O processo de moldagem da próxima geração está em desenvolvimento, em conjunto com a sociedade, como um todo. A natureza e o papel do ensino estão inevitavelmente ligados às expectativas que temos relativamente aos nossos estudantes, à nossa compreensão da forma como os humanos

aprendem e às nossas crenças sobre o modo como os adultos, particularmente os professores, podem guiar os jovens na sua aprendizagem.

(Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p.173)

Cada vez mais com o passar do tempo, é notório, tal como refere Fullan que “as escolas do futuro vão ter de ser muito diferentes das do passado” (citado por Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p.173) e McLaughlin e Talbert ainda alertam para: “e os professores vão ter de ensinar de forma muito diferente” (citados por Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p.173).

A necessidade da mudança começa a ser esperada pois, como referem Hargreaves, Earl e Ryan, “já não parece ser suficiente para as escolas providenciar competências básicas aos estudantes” (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p.173).

Assim, torna-se urgente desenvolver outras competências nos jovens que sejam mais do que as competências básicas: “Em adição às competências básicas, tais como a literacia e numeracia, os estudantes no geral, e não só uns poucos, necessitarão de possuir competências mais sofisticadas” (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p.173).

Como refere Alonso,

É neste contexto que se evidencia a necessidade de dotar os indivíduos de competências, não apenas de carácter técnico, mas também de carácter pessoal e relacional, que permitam a sua adaptação a um mundo complexo e em constante mudança. Competências essenciais para a vida, que possibilitem aos indivíduos compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando, através delas, o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo atual em mudança as confronta constantemente.

(citado por Sá & Paixão, 2015, p.3)

Por ser um assunto de extrema importância, a OCDE deu início ao projeto *Definição e Seleção de Competências* (DeSeCo) nos finais dos anos 90, cuja “principal missão assentou na construção de uma estrutura conceptual de referência abrangente para, por um lado, o desenvolvimento de competências chave individuais e, por outro, a sua respetiva avaliação de acordo com normas internacionais” (Sá & Paixão, 2015, p.245).

Este projeto teria como finalidade revolucionar o ensino, provocando uma mudança nas escolas e dos percursos escolares dos estudantes.

Contudo, como referem os mesmos autores, “desde o início deste estudo que se tornou óbvio que a determinação das competências-chave não é um empreendimento meramente académico” (Sá & Paixão, 2015, p.245), percebendo-se que as competências-

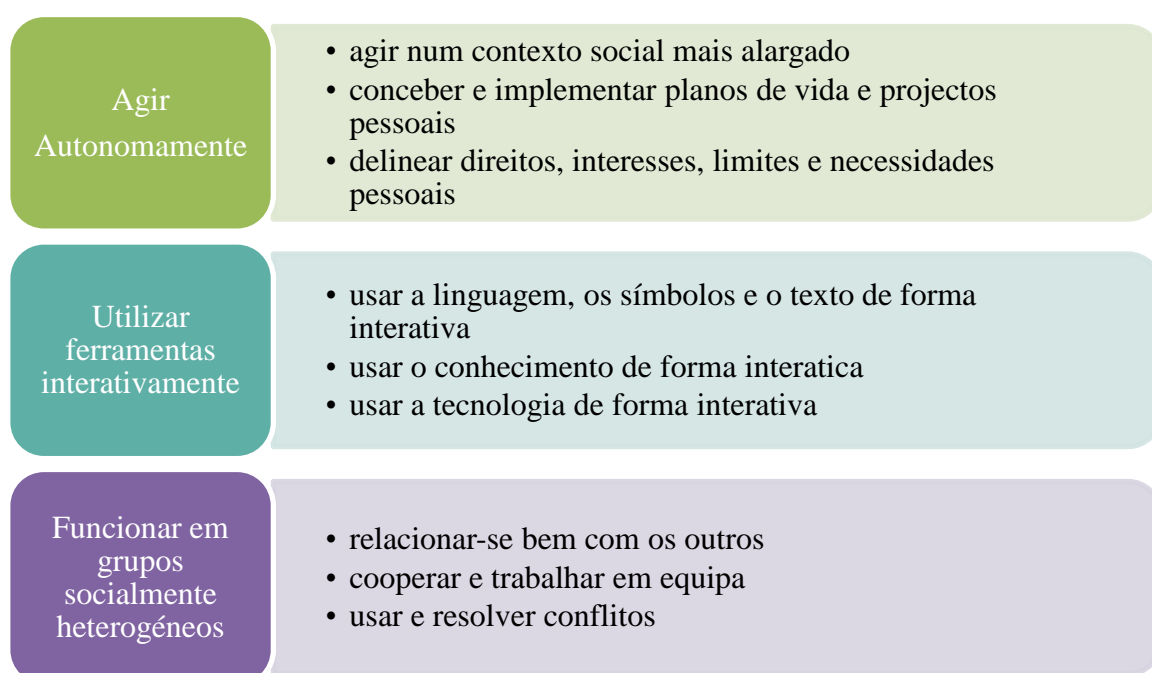
chave deveriam ser definidas como um bem necessário para todos (*vide* Figura 2.5), ou seja:

[...] as competências-chave são as competências que permitem que os indivíduos participem eficazmente em múltiplos contextos ou domínios sociais e que, por seu lado, contribuem para o sucesso global da vida de cada indivíduo, bem como para o bom funcionamento da sociedade.

(Sá & Paixão, 2015, p.246)

Figura 2.5 - Competências-chave delineadas no projeto DeSeCo.

Fonte – Elaboração da própria



Posteriormente, já em 2002, foi efetuado um novo estudo – *Saberes Básicos para todos os cidadãos do século XXI* - desenvolvido por Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão por solicitação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian.

A finalidade do estudo foi refletir criticamente acerca da natureza dos saberes considerados como essenciais no processo de desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades contemporâneas (e futuras) e suas implicações em termos de conceptualização curricular no âmbito do ensino formal.

(Cachapuz et al., 2004, p.16)

No âmbito deste novo estudo foram definidos cinco saberes básicos (vide Figura 2.6):

Figura 2.6 - Competências-chave definidas no estudo - Saberes Básicos para todos os cidadãos do século XXI.

Fonte – Elaboração da própria

<p>Aprender a aprender</p> <ul style="list-style-type: none">• mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar a informação (múltiplos tipos e fontes), bem como avaliá-la criteriosamente, tendo em vista transformá-la em conhecimento.
<p>Comunicar adequadamente</p> <ul style="list-style-type: none">• usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação.
<p>Cidadania ativa</p> <ul style="list-style-type: none">• agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas, que se querem abertas e democráticas, potenciando simultaneamente esses sistemas e tirando partido deles para o seu desenvolvimento pessoal e/ou académico/profissional.
<p>Espírito crítico</p> <ul style="list-style-type: none">• desenvolver uma opinião pessoal com base em argumentos. É pelo uso desta competência que se pode apreciar a plausibilidade de uma situação, resultado ou argumento
<p>Resolver situações problemáticas e conflitos</p> <ul style="list-style-type: none">• mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar obstáculos que se interpõem entre uma dada situação e uma situação futura identificada

Finalmente, em 2007, a Comissão Europeia publica o relatório *Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework*.

Este relatório teve como fim:

- a) Identificar e definir as competências necessárias à realização e desenvolvimento pessoal, cidadania ativa, coesão social e empregabilidade na sociedade do conhecimento;

- b) Suportar/apoiar o trabalho dos estados membro ao nível da responsabilidade que assumem no desenvolvimento de competências-chave em todos os cidadãos;
- c) Proporcionar uma ferramenta de referência a nível europeu e um quadro de referência para posterior ação a nível comunitário.

Neste documento foram identificadas e definidas oito competências-chave consideradas igualmente importantes, interdependentes e complementares. (vide Figura 2.7)

Figura 2.7 - Competências-chave para todos no séc. XXI.

Fonte – Elaboração da própria



Em resumo, os domínios subjacentes das competências-chave serão as TIC, o domínio social/interpessoal, o domínio da cidadania ativa e o de aprender a aprender.

Como refere Alonso,

Competências essenciais para a vida, que possibilitem aos indivíduos compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando, através delas, o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo atual em mudança as confronta constantemente.

(citado por Sá & Paixão, 2015, p.3)

Assim, torna-se extremamente importante que a escola, enquanto organização, se reorganize, tendo em conta as competências-chave definidas para todos, onde tudo tem de tomar um novo rumo, um novo caminho... tudo em prol da mudança! (*vide* Tabela 2.1).

Tabela 2.1 - Aulas do século XX versus aulas do século XXI

Fonte – Elaboração da própria

Sala de aula do séc. XX	Sala de aula do séc. XXI
Aula centrada no professor	Aula centrada no aluno
Aprendizagem passiva	Aprendizagem ativa
Orientação pelo manual	Pesquisa orientada
Foco na memorização de factos	Foco no que o estudante sabe e consegue fazer
A aprendizagem é realizada de forma isolada	A aprendizagem é realizada de forma colaborativa e em grupo

Em modo de conclusão, Hargreaves, Earl e Ryan alertam para o facto de:

Caso desejemos melhores perspectivas para os jovens adolescentes de hoje e um melhor futuro para o mundo que irão herdar amanhã, não existe dúvida que as nossas escolas necessitam de mudanças fundamentais e de longo alcance

(Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p.195).

3. Desenvolvimento e aprendizagem

Enquanto organizações, as escolas caracterizaram-se por serem complexas e o seu principal objetivo o de elevar a qualidade do ensino, procurando dar resposta às necessidades e estímulos da comunidade escolar envolvente. Como refere Dias, “numa lógica de competências, a escola do século XXI, preocupa-se com a preparação de todos os alunos para a vida” (Dias, 2010, p.76).

Como parte integrante do sistema educativo, e segundo a lei de bases do sistema educativo, a Escola deve contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho, devendo ainda assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

É ainda da competência da Escola, desenvolver um conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores dos alunos, descobrindo os seus talentos e as suas fragilidades.

Nessa perspetiva, muito se tem falado da necessidade de construção de percursos educativos inclusivos, tornando a escola, uma escola para todos, sendo a igualdade de oportunidades uma realidade.

A diversidade de alunos, existentes nas nossas escolas, contribui para a emergência de se criar modelos educativos inclusivos, valorizando a individualidade.

Neste contexto, a escola encontra-se sempre em constante mudança, não só pela multiplicidade de alunos e docentes, das leis e dos decretos, bem como da permanente necessidade de dar resposta, concreta e atual, aos problemas que diariamente lhe são apresentadas.

Porém, a mudança deve começar por algum lado, nomeadamente na reestruturação do modelo de aprendizagem que se encontra implementado na maioria das escolas. Como referem Hargreaves, Earl e Ryan “a necessidade de mudanças educativas é evidente. A pressão para as mesmas terem lugar, por parte de reformadores de todo o mundo, é intensa e infundável” (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p.197).

3.1. O Construtivismo: fundamentos e implicações pedagógicas

Há muito que se fala no modelo construtivista, uma nova metodologia face ao modelo tradicional executado na escola. Contudo, o construtivismo não é um método e muito menos é uma técnica.

O construtivismo, visto como um novo paradigma de ensino, na verdade não é exatamente uma metodologia, mas sim uma postura em relação à aquisição do conhecimento:

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.

(Becker, 1994, p.88)

O construtivismo, com origens no século XIX, assenta nos ideais do iluminismo para o qual “todo o homem é um ser dotado de razão”, crê que toda a construção do conhecimento humano se realiza pelo uso dessa razão, tendo como objetivo alcançar patamares mais altos do pensamento lógico, do julgamento e da argumentação, sempre no sentido da reciprocidade na transmissão e na compreensão das ideias ditas pelo outro.

Como refere Freitag,

O pressuposto filosófico do Construtivismo é, de facto, um pressuposto iluminista. Sem a razão, teríamos a desrazão, teríamos a loucura, teríamos a impossibilidade de pensar o mundo, de ordenar, de construir uma visão, uma conceção sobre o mundo, da natureza e o mundo social, ou seja, a sociedade. Portanto, existe implícito no Construtivismo um postulado que eu chamaria de universalismo cognitivo. Potencialmente, o homem é um ser dotado de razão. Ou seja, ele tem um potencial cognitivo de pensar o mundo, de reconstruir no pensamento, nos conceitos, o mundo da natureza e de ordenar o mundo (inclusive o mundo social), com o auxílio de critérios racionais.

(Freitag, 1993, p.28)

Alguns dos grandes e mais reconhecidos nomes desta área são Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Howard Gardner e Nelson Goodman. No entanto, Piaget é reconhecido como o pioneiro da abordagem construtivista da cognição, ao considerá-la como uma função biológica, adaptativa, resultante da sua interação com o meio.

Fosnot explica que “na essência, ele [Piaget] acreditava que o ser humano é um organismo em desenvolvimento, não só no sentido físico e biológico, mas também num

sentido cognitivo” (Fosnot, 1999, p.30). Glasersfeld acrescenta ainda que Piaget acreditava que “o conhecimento não é recebido passivamente, mas construído pelo sujeito cognitivo” (Glasersfeld, 1995, p.46).

Para Piaget,

[...] a assimilação acontece quando o indivíduo incorpora uma experiência/aprendizagem aos conhecimentos que já possui, nenhum comportamento, mesmo que seja novo para o indivíduo, constitui um começo absoluto. É sempre enxertado em esquemas prévios e, assim, equivale a assimilar novos elementos em estruturas já construídas (inatas, como os reflexos, ou previamente adquiridas)

(Piaget, cit. por Glasersfeld, 1995, p.114-115).

Segundo Rabello e Passos,

Para J. Piaget, dentro da reflexão construtivista sobre desenvolvimento e aprendizagem, tais conceitos se inter-relacionam, sendo a aprendizagem a alavanca do desenvolvimento. As perspectivas piagetiana são consideradas maturacionista, no sentido de que ela preza o desenvolvimento das funções biológicas – que é o desenvolvimento - como base para os avanços na aprendizagem.

(Rabello & Passos, 2008, p.4)

Um outro grande nome do construtivismo é o de Lev Vygotsky, também considerado como um grande estudioso do método construtivista, afirmava que não há educação sem desenvolvimento, defendendo inclusivamente que todo o contexto envolvente (social, histórico e social) deve ser tomado em conta durante o desenvolvimento cognitivo.

Santos refere que

[...] para Vygotsky, os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento voluntário) têm sua origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais. Nesse processo, toda relação/função aparece duas vezes, primeiro em nível social e depois em nível individual, primeiro entre pessoas (interpessoal, interpsicológica) e após no interior do sujeito (intrapessoal, intrapsicológica).

(Santos, 2014, p.20)

Outros autores, como Rabello e Passos, acrescentam que

[...] na chamada perspectivas sócio-interacionista, sociocultural ou sóciohistórica, abordada por L. Vygotsky, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social, sendo este a alavanca para estes dois processos. Isso quer dizer que os processos caminham juntos, ainda que não em paralelo.

(Rabello & Passos, 2008, p.4)

Tendo em conta os pressupostos de Vygostky, Santos refere que

Considerando os pressupostos de Vygotsky que estão na base do desenvolvimento cognitivo, não é de admirar que muitos autores nas suas obras e/ou artigos sobre o construtivismo lhe façam referência, uma vez que para ele a interação social é o veículo fundamental para a transmissão dinâmica do conhecimento construído social, histórica e culturalmente (ibidem), ideia compartilhada pelos adeptos da metodologia construtivista. A aquisição de significados e a interação social são inseparáveis, uma vez que, segundo o autor, o intercâmbio, a discussão, a troca de ideias e de significados se fazem através da interação social.

(Santos, 2014, p.20)

Contudo, Vygostky trouxe-nos novas perspetivas sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, como referem Rabello e Passos, que contribuíram para a Escola rumar por novos caminhos, diferenciados e inclusivos, permitindo novas aprendizagens mais direcionadas para o que é significativo para a criança.

Vygotsky trouxe uma nova perspectiva de olhar às crianças. Ao lado de colaboradores como Luria, Leontiev e Sakarov, entre outros, apresenta-nos conceitos, alguns já abordados por Jean Piaget, um dos primeiros a considerar a criança como ela própria, com seus processos e nuances, e não um adulto em miniatura.

O teórico pretendia uma abordagem que buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Ele sempre considerou o homem inserido na sociedade e, sendo assim, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase na dimensão sócio histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. Sua abordagem sócio-interacionista buscava caracterizar os aspetos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo.

(Rabello & Passos, 2008, p.3)

3.2. Processos de construção do conhecimento

Uma escola, nos dias de hoje, não deve e não pode apenas centrar-se na componente do conhecimento. A escola deve centrar-se também em outras competências importantes que vão ser exigidas ao cidadão do futuro (os alunos de hoje), como o pensamento crítico, a colaboração, a comunicação e a criatividade.

Para que isso seja possível, a escola deverá modificar o que faz (e sempre fez), pois a escola atual já não está adaptada às novas gerações de alunos, procurando novas abordagens ao processo ensino-aprendizagem que sejam inovadoras e que, ao mesmo tempo, promovam aprendizagens significativas de um modo mais apelativo.

Esta prática pressupõe a existência de novos ambientes, onde seja permitido o desenvolvimento de uma aprendizagem integradora, envolvente e significativa, em que a escola se orienta para a individualidade de cada aluno.

Nesta perspectiva, todo o modelo da aprendizagem se altera, tornando os alunos protagonistas ativos na construção do seu próprio processo de aprendizagem.

Com a alteração do paradigma ensinar para o paradigma aprender, passa a ser primordial perceber o que podem os alunos aprender, de que modo pode aprender, para que são necessárias essas aprendizagens, onde e quando se devem desenvolver.

Como referido por Martins no seu artigo de jornal, em setembro de 2013, intitulado “Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos”,

Wagner defende que a escola deve desenvolver sete "competências de sobrevivência" necessárias para que as crianças possam enfrentar os desafios futuros: pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, boa comunicação oral e escrita, capacidade de aceder à informação e analisá-la e, por fim, curiosidade e imaginação.

(<https://www.publico.pt/2013/09/01/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265> [14 de agosto de 2017])

Ao se transformarem em aprendizagens significativas, os alunos irão reconhecer o porquê (finalidade), o quê (conteúdos) e o como (estratégias) do seu processo de aprendizagem. O processo de autonomia constitui-se, para os alunos, simultaneamente como objetivo e processo. A esta participação, chama Isabel Alarcão, “percurso autonomizante do aluno para lhe assinalar a dimensão dinâmica, processual e formativa...” (Alarcão, 1996, p.178).

Quando se pensa no método construtivista e no tipo de trabalho desenvolvido pelo aluno em sala de aula, surge de imediato o primeiro pressuposto em que o construtivismo assenta: os alunos são os agentes da sua própria formação, ou seja, é da responsabilidade do aluno a aquisição do seu próprio conhecimento, este pode ser auxiliado pelo professor ou por materiais didáticos, contudo só o próprio pode desenvolver a sua aprendizagem.

No que concerne à educação, o construtivismo rejeita a ideia de que o conhecimento pode ser transferido para os alunos através de símbolos ou transmissão.

No seu pensamento Paper refere que:

[...] o conhecimento simplesmente não pode ser “transmitido” ou “transferido pronto” para outra pessoa. Mesmo quando parece que estamos transmitindo com sucesso informações, se pudéssemos espreitar os processos cerebrais em funcionamento, observaríamos que o nosso interlocutor estaria “reconstruindo” uma versão pessoal das informações que pensamos estar “transferindo”.

(Paper citado por Pereira, 2012, p.61)

Fosnot refere inclusivamente que:

[...] uma abordagem construtivista da aprendizagem dá aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual poderão questionar e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias. A sala de aula é neste modelo, uma mini sociedade, uma comunidade de alunos empenhados na atividade, no debate e na reflexão. A hierarquia tradicional do professor como detentor do conhecimento e do aluno como sujeito inculto que estuda para aprender aquilo que o professor sabe, começa a desvanecer-se à medida que os professores assumem o papel de facilitadores e os alunos um maior domínio sobre as suas ideias. A autonomia, a reciprocidade mútua das relações sociais e as responsabilidades ganham relevância nesta perspetiva.

(Fosnot, 1996, p.9-10)

Por fim, Pereira afirma,

No construtivismo, o indivíduo é pois o agente do seu próprio conhecimento, o que, no contexto educativo, desloca a preocupação com o processo de ensino (visão tradicional) para o processo de aprendizagem. É o estudante que constrói as representações, por meio da sua interação com a realidade, as quais irão integrar o seu conhecimento. Este é, portanto, um processo insubstituível e incompatível com a ideia de que o conhecimento possa ser adquirido ou transmitido.

(Pereira, 2012, p.64)

A Escola, há alguns anos atrás, tinha o professor como o único detentor do saber, sendo apenas este o que poderia ensinar a um largo grupo de alunos, e ao aluno apenas cabia ouvir para aprender.

A escola de massas ou fábrica de alunos, como referenciado num artigo do jornal Público em setembro de 2013, era e é a realidade de muitas salas de aula.

A escola de massas, onde um professor ensina ao mesmo tempo e no mesmo lugar dezenas de alunos, nasceu com a revolução industrial mas chegou ao século XXI. Em dois séculos, mudaram os estudantes, mudou a sociedade e mudou o mercado de trabalho. Quando mudará a escola?

[...] A educação que hoje conhecemos tem duas bases, explica o professor da FCT-UNL: a da religião e a do apprenticeship - a aprendizagem por integração numa comunidade, que vem da tradição dos ofícios e dos mestres.

(<https://www.publico.pt/2013/09/01/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265> [18 de agosto de 2017])

A proposta construtivista trouxe uma nova era à Escola, mostrando estar aberta ao diálogo, dando liberdade e oportunidade ao aluno de se expressar, alterando, de certa forma, os papéis no processo de ensino-aprendizagem.

Nos últimos anos, esta nova postura perante o ensino, que nos tem sido referenciada através de estudos, artigos, obras, etc, relativas ao construtivismo, dá-nos a certeza de que os seus principais pressupostos são inegáveis e indubitáveis.

Um dos pressupostos que surge ao se refletir no trabalho que é desenvolvido numa sala de aula, no que concerne ao desenvolvimento cognitivo de um aluno, é de que

[...] os alunos são os agentes da sua própria formação, ou seja, é da responsabilidade do aluno a aquisição do seu próprio conhecimento, este pode ser auxiliado pelo professor ou por materiais didáticos, contudo só o próprio pode desenvolver a sua aprendizagem.

(Santos, 2014, p.20)

Mais uma vez temos a certeza que toda a mudança, nestes novos paradigmas do ensino, deve começar na sala de aula... É neste espaço que a aprendizagem se centra e onde se encontram, tanto alunos como professor.

A sala de aula é o espaço no qual os sujeitos – aprendizes – estão reunidos para aprender, pois o propósito desse espaço não é apenas a reprodução, memorização e revisão de conteúdos prontos e isolados e, por vezes, com pouca significação para o aprendente, mas sim um local em constante movimento de entrada de conhecimentos, possibilidades, criatividade, sonhos e acontecimentos.

(Rizon, 2010, p.4)

Martins alerta para o seguinte

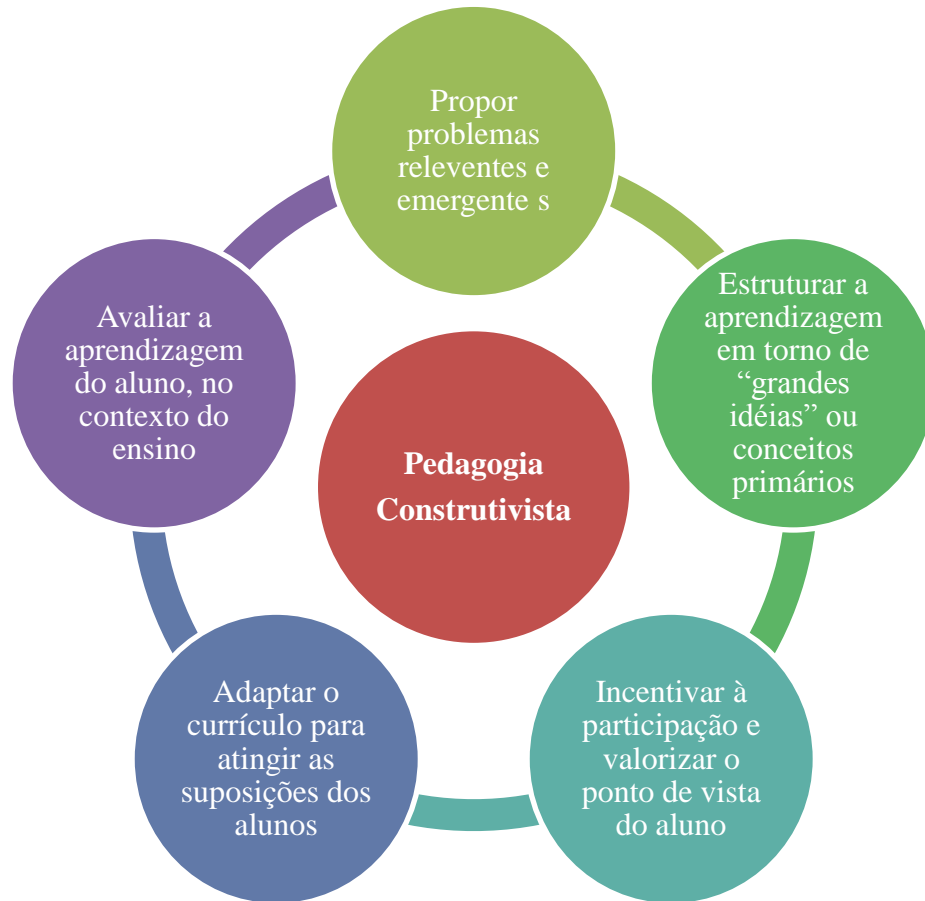
Hoje, também é necessário transformar a escola de acordo com os mesmos princípios e em benefício de uma educação à medida de cada aluno, garantindo a equidade, a igualdade de oportunidades e a inclusão social

(Martins, 2014)

Na perceção de Brooks & Brooks (1997, p.9-10) a pedagogia construtivista estabelece cinco princípios (*vide* Figura 3.1):

Figura 3.1 - Pedagogia construtivista.

Fonte – Elaboração da própria



Contudo, e segundo Fosnot, o papel do aluno na construção do seu saber, deve ser mais relevante e ativo do que tem sido até ao momento.

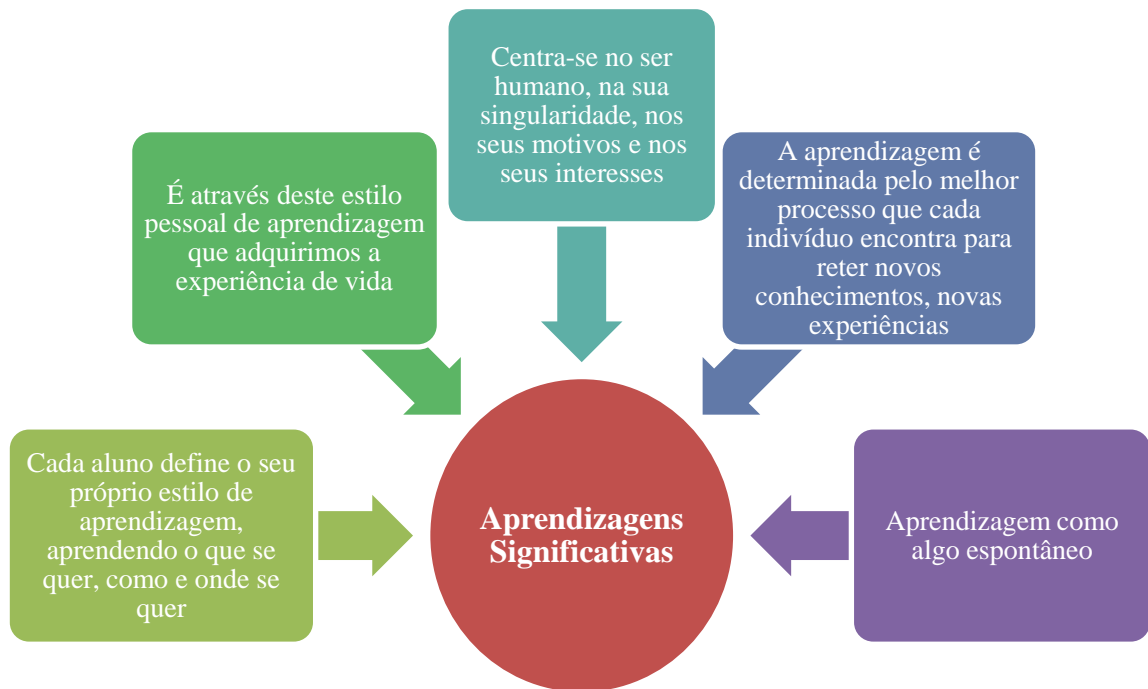
[...] o reconhecimento de que a construção de conhecimentos é um processo ativo que cada aluno individualmente deve efetuar conduziu a uma maior ênfase na «posse» das atividades através das quais se pretende que a aprendizagem tenha lugar. Isto requer que se atribua aos alunos uma quota-parte da responsabilidade na seleção das tarefas em que se empenham, na decisão sobre os meios a serem utilizados na sua realização e na avaliação dos resultados. Só desta forma é que eles conseguirão obter uma compreensão ativa dos princípios envolvidos e dos procedimentos que podem ser eficazes na obtenção do resultado desejado.

(Fosnot, 1999, p.144)

Nesta perspectiva, ou seja, tomando o aluno como agente na própria construção do saber, a forma como tudo acontece altera-se, transformando tudo em aprendizagens para a vida... aprendizagens significativas (*vide* Figura 3.2).

Figura 3.2 - Estilos de aprendizagem - Construtivismo.

Fonte – Elaboração da própria



Com esta citação advêm novas questões: e o professor? Qual o seu papel na sala de aula? E qual o papel do aluno neste novo paradigma de ensino?

Nas teorias construtivistas, a construção do saber realiza-se através de uma troca entre o indivíduo e o meio, tendo em conta o que já se aprendeu e em que estágio cognitivo se encontra, desenvolvendo e/ou construindo novos saberes a partir do que o aluno já sabe.

Assim, o papel do professor passa a ser a de orientar/mediar e coordenar a aprendizagem do aluno, nas leituras/investigações/pesquisas, nos debates, no entendimento e na escrita, trabalhando com o objetivo de despertar o sentido crítico, procurando situações concretas que possam ajudar na resolução de determinados problemas que no seu conjunto favoreçam a aprendizagem. O professor tem o papel de provocar os avanços na

aprendizagem, nunca esquecendo que cada aluno tem o seu tempo e velocidade de aprender.

O professor/a professora, ao adentrar a sala de aula para ministrar os conteúdos curriculares, adotando o Construtivismo como técnica predominante em sua didática, deve ter como máxima o respeito à evolução nos processos de aprendizagem de cada criança, compreendendo que cada uma tem seu próprio tempo de assimilação e acomodação do conhecimento; além disso, cada indivíduo encerra dentro de si um conhecimento prévio (hipóteses), que precisa ser respeitado, resgatado – externalizado – e que deve ser utilizado no processo formal do ensino-aprendizagem

(Ferrari cit. por Córdula, 2011)

(<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0394.html> [17 de agosto de 2017])

Contudo, é importante relembrar que, para haver uma mudança efetiva,

A escola de hoje, explica também António Dias de Figueiredo, inspirou-se no cartesianismo, que privilegia tudo o que é racional, deixando de fora aquilo que é emocional. Esta visão racionalista do ensino desenvolve as competências racionais da criança e evita os aspetos emocionais, artísticos e as visões humanistas do mundo: "A escola do ponto de vista da preparação para a razão faz um bom trabalho, mas tem visto a criança como metade daquilo que ela é. O que a escola não está a conseguir encontrar é um equilíbrio entre a razão e a arte. Não está a desenvolver as competências criativas."

(Martins, 2014)

Segundo Vygotsky, o aluno não é somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro, o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

4. A Casa Pia de Lisboa

4.1. A Instituição: um olhar sobre a sua história

A história da Casa Pia de Lisboa (CPL) remonta ao século XVIII, mais precisamente a 1780, ano da sua fundação, no reinado de D. Maria I.

No dia 3 de Julho de 1780, no reinado de D. Maria I, no contexto dos problemas sociais decorrentes do terramoto de 1755 que devastou a cidade de Lisboa, foi fundada a Real Casa Pia de Lisboa por iniciativa de Diogo Inácio de Pina Manique.

(Casa Pia de Lisboa, 2015)

Com instalações provisórias no Castelo de S. Jorge, o intendente de polícia Pina Manique procurou dar resposta aos problemas sociais decorrentes do terramoto de 1755, que devastou a cidade de Lisboa e provocou milhares de órfãos.

Desde o primeiro momento, desta Instituição, que Pina Manique tinha o objetivo de promover, para esta nova população, "a aquisição de novas capacidades e conquistar o direito a uma vida livre e digna aprendendo a trabalhar" (Tavares, 2004, p.10).

Pina Manique rodeou-se de colaboradores prestigiados, como José Anastácio da Cunha, poeta e matemático, antigo professor da Universidade de Coimbra, a quem nomeia regente de estudos e encarrega de elaborar o plano curricular e o regulamento interno da Casa Pia. No Castelo de S. Jorge foram aplicados os mais modernos e audaciosos métodos pedagógicos que transformaram a Casa Pia numa escola precursora do ensino técnico-profissional, do ensino artístico e do ensino musical no nosso país.

(Casa Pia de Lisboa, 2015)

Tal como referido por Tavares (2004, p.2-3), "o pioneirismo pedagógico da Casa Pia, para além do ensino experimental, científico e artístico (...) revela-se também na aprendizagem de línguas vivas. A inovação pedagógica é igualmente visível nos ensinamentos técnico-profissional, artístico e musical".

Treze anos depois da sua fundação, em 1793, a Casa Pia de Lisboa, de humilde recolhimento de crianças órfãs e abandonadas, tinha-se transformado numa grande Instituição de Solidariedade Social, uma escola moderna, com mais de um milhar de alunos.

(Casa Pia de Lisboa, 2015)

Entretanto, e por morte do Fundador Pina Manique, o papel de liderança passou a pertencer a um Provedor que tinha autoridade absoluta. Foram muitos os que, ao longo dos anos, passaram por este cargo, pautando-se sempre por promover e proteger crianças órfãs e abandonadas, oferecendo-lhes uma educação de prestígio, lema que passou a ser a

Missão da Casa Pia de Lisboa. A forte liderança das várias personalidades que por aqui passaram, marcou positivamente a história da CPL, influenciando e condicionando favoravelmente o exercício da autoridade a nível intermédio.

Por Decreto de 2 de maio de 1904, que aprovou um novo Regulamento Geral da CPL, a administração superior pertenceria a um Provedor, na dependência direta do ministro do Reino, e a um provedor adjunto; a direção cabia a um diretor e subdiretor com funções administrativas, pedagógicas e de inspeção. Contudo, a maior parte das decisões a tomar por parte do diretor, tinham de ser submetidas à aprovação do Provedor.

Com a instauração da República, o responsável principal passa a ter a designação de Diretor, absorvendo todas as funções de Provedor e a dos antigos diretores pedagógicos-administrativos.

É nesta altura que uma nova era começa.

Costa Ferreira foi pioneiro da psicologia do desenvolvimento e da psicologia escolar na Casa Pia, defendendo a prévia deteção das aptidões de cada aluno, numa antecipação daquilo que viria a ser a orientação vocacional e profissional. Recusava-se a aceitar uma Casa Pia que fosse “um internato monstro, meio convento e meia caserna” apostando também na integração precoce dos jovens alunos na vida ativa.

(<http://www.casapia.pt/historia.html>) [20 de janeiro de 2015]

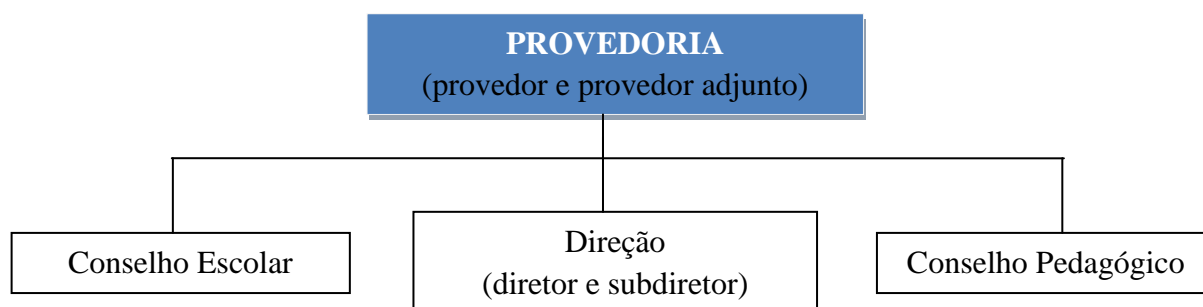
Com estas novas orientações e caminhos, foi possível observar que:

Os alunos educados na Casa Pia, nas primeiras décadas do século XX, prosseguiram no caminho da formação integral que sempre foi apanágio casapiano. São estes jovens (entre os quais encontramos Cândido de Oliveira, Ricardo Ornelas e Ribeiro dos Reis) que se tornam pioneiros, entre nós, de novos desportos como o futebol e o basquetebol, e entusiásticos praticantes de outros desportos mais antigos, como o atletismo, a esgrima e a natação.

(<http://www.casapia.pt/historia.html>) [20 de janeiro de 2015]

Durante o Estado Novo (1933 - 1974), a Casa Pia de Lisboa dá início a uma profunda reforma, mudando radicalmente a sua organização. Por Decreto-Lei n.º 31666/1935, todos os estabelecimentos de educação e assistência social, outrora dependentes da Direção-Geral de Assistência, passam a estar sob a alçada da Instituição. Nesta fase são reforçadas a tendência autoritária e burocrática, a gestão centralista e nacionalista, com sistemas de informação de gestão e de comunicações deficientes, voltando a existir a figura de Provedor com autonomia plena. Os diretores de cada "secção" (colégio) dispunham de pouca autonomia, tendo de submeter à Provedoria quase todas as medidas de decisão, quer administrativas, quer pedagógicas (*vide* Figura 4.1).

Figura 4.1 - Esquema hierárquico da Instituição Casa Pia de Lisboa
Fonte – Elaboração da própria



No início do século XXI, a Casa Pia de Lisboa sofre uma grande reviravolta. A Resolução do Conselho de Ministros n.º2/2006, de 6 de janeiro, determina a reestruturação da CPL, estabelecendo novos objetivos e princípios orientadores:

- a) Recentração da CPL nas suas missões essenciais;
- b) Desmassificação e restituição da escala humana à Instituição;
- c) Qualificação da gestão e dos profissionais;
- d) Adoção e qualificação do modelo do ensino profissional e reforço da formação em alternância;
- e) Ajustamento do modelo institucional aos desafios de futuro.

A denominação de Casa Pia de Lisboa, como Instituto Público (CPL, IP), passa a ser uma das principais mudanças, integrada na administração indireta do Estado - Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

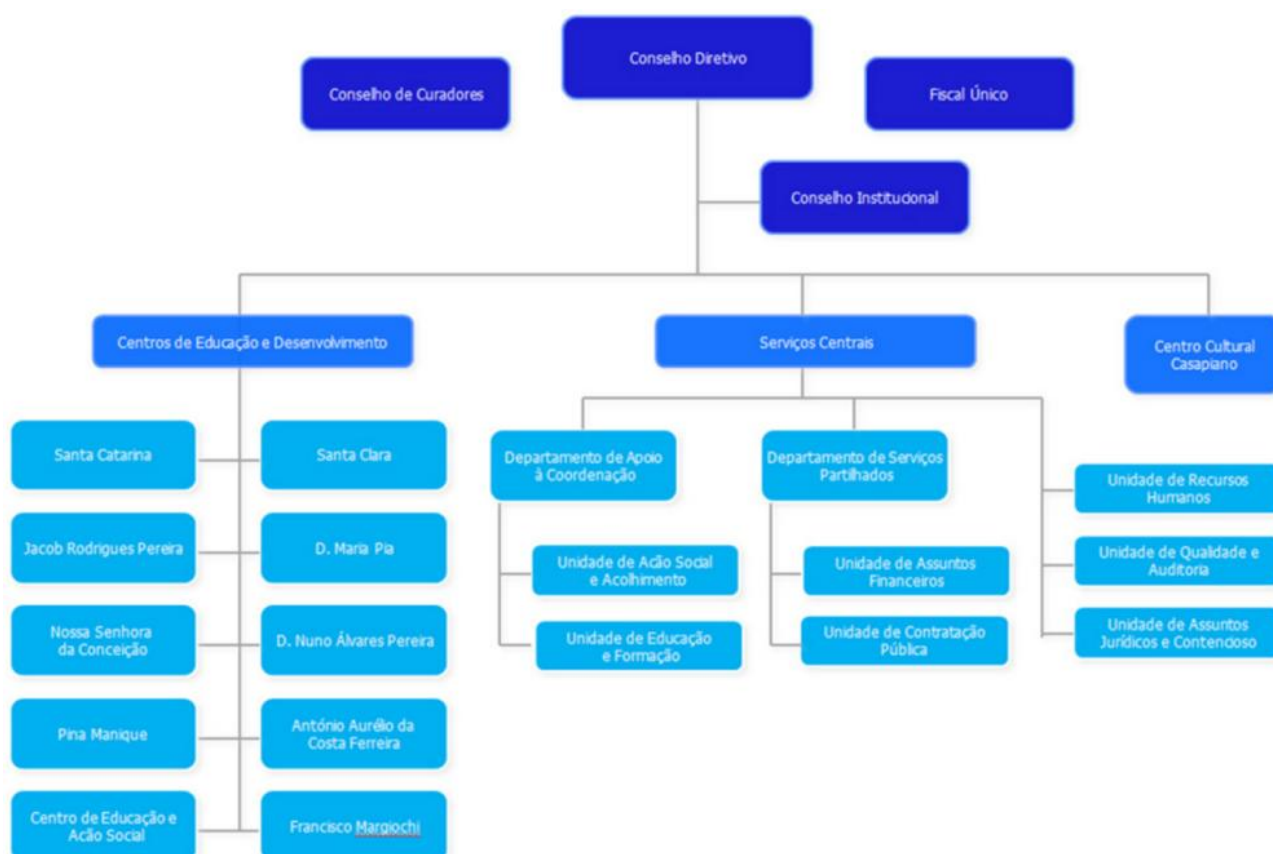
Nesta altura, e por Decreto-Lei n.º 10/2006, de 13 de janeiro, é criada uma Comissão Instaladora, iniciando-se um novo período fortemente marcado pela mudança, promovendo uma construção mais participativa e continuada por parte de todos os colaboradores e dinamizada uma estrutura de projetos e gestão por processos. Esta gestão que passou por novos processos veio reforçar a capacidade da Casa Pia inovar, passando a ser cada vez mais eficiente e eficaz na satisfação dos seus alunos.

Toda a Instituição passa a ter uma nova estrutura, descentralizando as responsabilidades para os colégios, com flexibilidade na gestão dos recursos. Contudo implementaram-se mecanismos de controlo (interno e externo).

A 31 de dezembro de 2007 a Portaria n.º 1637-A/2007 reorganiza os estatutos da CPL e passa a haver uma estrutura em rede com maior abertura para a participação e envolvimento dos vários elementos pertencentes às várias secções (*vide* Figura 4.2). Cada parte estruturante passa a ter novas denominações, bem como os elementos dos órgãos de gestão que a compõem. Esta nova estrutura veio a ser reforçada pelo Decreto-Lei n.º 77/2012, de 26 de março (Lei Orgânica) e pela Portaria n.º 24/2013, de 24 de janeiro (Estatutos da Casa Pia de Lisboa, IP).

Figura 4.2 - Orgânica da Casa Pia de Lisboa, IP

Fonte: <http://www.casapia.pt/organtica.html> [22 de novembro de 2014]



A Provedoria deu lugar ao Conselho Diretivo (Presidente, Vice Presidente e Vogal), as Direções passaram a ter um Diretor Executivo e um Diretor Técnico. Na globalidade, a

CPL passou a ser dotada, não só de uma autonomia administrativa e financeira, como também técnica e pedagógica, com observância das orientações definidas pela Tutela e pelo Ministério da Educação.

Em cada Centro de Educação e Desenvolvimento (CED), que outrora era denominado por Colégio, o Diretor Executivo passa a ter uma maior liderança e autonomia a nível administrativo e pedagógico, passando a estar a seu cargo os serviços de educação e formação (SEF), os serviços técnicos de ação social escolar (STASE) e os serviços de administração e manutenção (SAM).

Desde sempre, a Casa Pia mostrou-se uma instituição preocupada e aberta para os problemas da sua comunidade envolvente. As parcerias com redes locais passam a ter uma nova dimensão, sendo uma prática presente em todas as estruturas da organização. As relações estratégicas são anualmente estabelecidas e concretizadas através de protocolos com a rede interna e externa da Casa Pia de Lisboa, IP.

O trabalho desenvolvido pela Casa Pia de Lisboa nos dias de hoje, tal como desde o dia da sua fundação, visa o superior interesse da criança e a construção do seu projeto de vida, a partir da adequação de recursos e princípios orientadores às necessidades de cada educando, concretizando-se através de projetos de desenvolvimento personalizados. (*vide* Figura 4.3)

Figura 4.3 - Missão, visão e valores da CPL, IP

Fonte – Elaboração da própria

MISSÃO	VISÃO	VALORES
<ul style="list-style-type: none">• Integrar crianças e adolescentes, designadamente as desprovidas de meio familiar adequado, garantindo-lhes percursos educativos inclusivos, assentes, nomeadamente, numa escolaridade prolongada, num ensino profissional de qualidade e numa aposta na integração profissional e, sempre que necessário, acolhendo-os.	<ul style="list-style-type: none">• Ser reconhecida como uma entidade de excelência na prestação de serviços de Educação, de Formação e de Acolhimento, promovendo a proteção dos direitos de cada criança e assegurando a criação de bases para um futuro sustentável.	<ul style="list-style-type: none">• Autonomia;• Empreendedorismo;• Intervenção democrática;• Participação;• Precocidade de intervenção;• Responsabilidade;• Solidariedade social.

4.2. O meio e o contexto socioeconómico e cultural da CPL

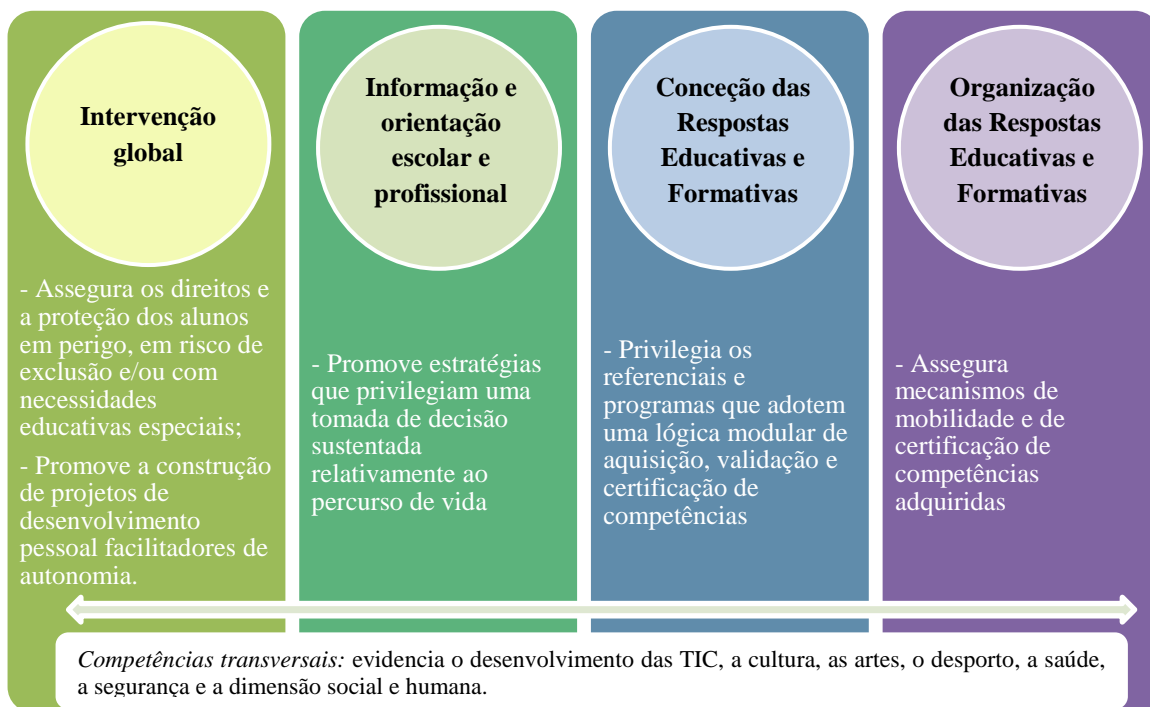
A Casa Pia de Lisboa é um Instituto Público que tem como missão a promoção dos direitos e a proteção das crianças e jovens, sobretudo dos que se encontram em perigo, em risco de exclusão ou com necessidades educativas especiais, de forma a assegurar o seu desenvolvimento integral, através do acolhimento, educação, formação e inserção social e profissional, construindo percursos inclusivos de aprendizagem, pretendendo formar cidadãos autónomos, solidários e responsáveis numa sociedade aberta ao mundo.

Nesta lógica, a opção da CPL por um modelo socioeducativo com características específicas sustenta-se em vários princípios e pressupostos matriciais. O despacho normativo nº 32/2007 estabelece a prioridade para a conceção do modelo socioeducativo assente na missão da CPL, apontando para um modelo estruturado em torno da ação social enquanto matriz de intervenção e elegendo a participação como o valor, sustentado por

uma perspetiva integradora e personalizada, conducente ao sucesso do projeto de desenvolvimento pessoal de cada criança e jovem.

No âmbito das respostas educativas e formativas, a CPL, IP adotou um modelo pedagógico orientado segundo uma perspetiva construtivista dos currículos, convicta que todo o conhecimento verdadeiramente significativo é construído pelo próprio aluno, a partir da sua própria experiência. Assim, a CPL poderá contribuir para que cada criança ou jovem aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir. Estas dimensões serão sempre garantidas pela sua integração na comunidade educativa que conhece e onde é conhecido. A especificidade e diversidade dos percursos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos exigem a mobilização e conseqüentemente disponibilização de materiais de trabalho e de recursos educativos capazes de lhes oferecer respostas adequadas (*vide* Figura 4.4).

Figura 4.4 - Eixos de ação que suportam o modelo socioeducativo da CPL
Fonte. Modelo Socioeducativo da Casa Pia de Lisboa, I. P.



O ESTUDO

5. Contextualização do estudo

5.1. Porquê um *Estudo de Caso*

Com origem nas áreas da Antropologia e da Sociologia, o Estudo de Caso é um método muitas vezes utilizado na investigação, tanto quantitativo como qualitativo. Em geral, este método é "indicado quando as questões de investigação colocadas são do tipo "como?" ou "porquê?", o investigador detém pouco controlo sobre os eventos a estudar e o enfoque da investigação são fenómenos contemporâneos com contextos reais" (Yin, 1994, p.92). Também Almeida e Freire referiram que:

[...] os estudos de caso visam geralmente a observação de fenómenos raros mas ricos ou importantes do ponto de vista de informação contida para questionar uma dada teoria ou contrapor teorias, para explorar uma hipótese ou uma metodologia de análise. Este método pode ser particularmente importante na avaliação de uma metodologia de intervenção [...]

(Almeida & Freire, 2000, p.111).

Tendo em conta que a metodologia deve ser "apurada de acordo com a natureza da temática a analisar" (Pacheco, 1995, p.210), iremos realizar uma metodologia de investigação qualitativa, pois pensamos ser a mais indicada num estudo de caso, permitindo-nos compreender a forma como se processam as práticas, segundo o modelo pedagógico implementado.

Bogdan e Biklen afirmam, relativamente ao estudo de caso, que "a sua melhor técnica de recolha de dados se operacionaliza através da observação participante e o âmago de estudo concentra-se numa disposição pessoal e peculiar ou ainda em determinado facto ou episódio dessa disposição" (1994, p.90).

Uma investigação, como qualquer outra atividade humana, carrega toda uma carga de valores, interesses e princípios que norteiam a procura do conhecimento científico. Esse conhecimento, tal como referiram Ludke e André, "vem sempre marcado pelos sinais do seu tempo, comprometido com a sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta" (1986, p.2).

Uma vez que o campo temático desta investigação é a "Liderança de um projeto pedagógico, num contexto de mudança", pretendendo-se descrever uma realidade que se busca captar e compreender, a escolha recaiu sobre um tipo de estudo de natureza interpretativa denominada estudo de caso. Como refere Yin,

Pode definir-se um estudo de caso como uma investigação empírica: que investiga um fenómeno contemporâneo no seio do seu contexto real, quando as margens entre fenómenos e os contextos não se evidenciam de forma clara, e, no decurso do qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência

(Yin, 1984, p.23)

Nisbett e Watt explicam ainda que

[...] um estudo de caso deve ser mais do que uma narrativa bem ilustrada que colige, sistematicamente, dados de uma forma científica; um estudo de caso relaciona-se essencialmente com as interacções entre as causas e os acontecimentos

(Nisbett, Watt, 1984, p.77-78)

Para a concretização da investigação, e tendo em conta as características de um estudo de caso, serão utilizadas variadas fontes para recolha de dados (por exemplo, observação direta, análise de documentos, entrevistas), de modo a que "as conclusões convirjam" - processo denominado por Gilham (2000, p.18) como "triangulação de dados". As técnicas para recolha de dados têm associadas vantagens e desvantagens, contudo nenhuma delas possui uma vantagem incontornável sobre todas as outras, sendo por isso complementares, pelo que deverão ser usadas em conjunto.

5.2. Porquê a *Casa Pia de Lisboa*

A Casa Pia de Lisboa (CPL) sempre foi reconhecida como sendo uma instituição com metodologias inovadoras, procurando que estas se enquadrem na sua missão e visão enquanto Instituição de cariz social. Desde a sua criação que sempre procurou ter o melhor e mais moderno ensino do seu tempo, sempre de portas abertas à inovação educativa, colmatando as diferenças, criando e gerindo mudanças.

Pioneira na arte de inovar e promover de metodologias pedagógicas (ou como muitos dizem “modernidades educacionais”) avançadas para o tempo/época, procurou e procura estar um passo à frente das mudanças e evoluções que se vão sentindo no decorrer dos dias/anos/séculos. Todos os que dela fizeram parte – Diogo Inácio de Pina Manique, António Aurélio da Costa Ferreira, José Anastácio da Cunha, Francisco Simões Margiochi, entre outros – fomentaram a mudança, acreditando na inovação pedagógica como um fim a alcançar, tendo em conta o que se pretendia construir com e para os alunos... Estes grandes líderes tinham a preocupação em construir percursos de vida com sentido!

Como refere a Diretora Executiva do CED NSC, durante a sua entrevista,

A CPL, desde a sua fundação, teve sempre preocupações sociais a par das educativas. Lembremo-nos que a Instituição surge após o Terramoto de Lisboa e da necessidade de dar resposta às inúmeras crianças órfãs e abandonadas que deambulavam pela cidade. Mas Pina Manique foi mais além, quis que a educação as integrasse na sociedade. Chamou José Anastácio da Cunha, matemático e docente na Universidade de Coimbra, para desenhar o currículo dos primeiros alunos. Abriu as portas à então designada primeira Universidade Plebeia e permitiu que estas crianças pudessem desenvolver as suas capacidades, constituindo, assim, a primeira proposta socioeducativa de desenvolvimento global das crianças.

(Entrevista a Ana Mafalda Nunes, 2015)

Nestes últimos anos, a CPL tem vivido tempos de mudança no que concerne às novas Tecnologias de Informação (TI). As opções subjacentes à integração das TI numa escola, nomeadamente a sua utilização para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, poderão proporcionar novas abordagens ao currículo, tendo por base tanto o Currículo Nacional como um projeto educativo num contexto de mudança.

Os alunos aprendem melhor quando a “escola” toma em consideração as características próprias de cada um, pois cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças.

A CPL é, nos dias de hoje, um instituto público que tem como missão

[...] a promoção dos direitos e a proteção das crianças e jovens, sobretudo dos que se encontram em perigo, em risco de exclusão ou com necessidades educativas especiais, de forma a assegurar o seu desenvolvimento integral, através do acolhimento, educação, formação e inserção social e profissional, construindo percursos inclusivos de aprendizagem, pretendendo formar cidadãos autónomos, solidários e responsáveis numa sociedade aberta ao mundo.

(http://www.casapia.pt/missao_visao_valores.html [20 de janeiro de 2015])

Nesta lógica, a opção da desta instituição por um modelo socioeducativo com características específicas sustenta-se em vários princípios e pressupostos matriciais.

O despacho normativo nº 32/2007 estabelece a prioridade para a conceção do modelo socioeducativo assente na missão da CPL, apontando para um modelo estruturado em torno da ação social enquanto matriz de intervenção, e elegendo a participação como o valor sustentado por uma perspetiva integradora e personalizada, conducente ao sucesso do projeto de desenvolvimento pessoal de cada criança e jovem.

No âmbito das respostas educativas e formativas, a CPL adota um modelo pedagógico orientado segundo uma perspectiva construtivista dos currículos, convicta que todo o conhecimento verdadeiramente significativo é construído pelo próprio aluno, a partir da sua própria experiência. Assim, a CPL poderá contribuir para que cada criança ou jovem aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir. Estas dimensões serão sempre garantidas pela sua integração na comunidade educativa que conhece e onde é conhecido. A especificidade e diversidade dos percursos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos exigem a mobilização e, conseqüentemente, disponibilização de materiais de trabalho e de recursos educativos capazes de lhes oferecer respostas adequadas.

Como refere Pereira, “é através de uma educação personalizada, com a ajuda da família e da escola, em que cada indivíduo é objeto de atenção especial e diferenciada, que se podem potenciar ao máximo as capacidades de todos os alunos” (Pereira, 2014, *in* Jornal Público).

O Centro de Educação e Desenvolvimento Nossa Senhora da Conceição (CED NSC) da Casa Pia, pertencente à área geográfica central de Lisboa, encontra-se integrado numa zona de grande concentração de serviços. Tem como visão estratégica ser um estabelecimento de ensino e de aprendizagem de excelência, formando mentes brilhantes para o futuro, através da inovação pedagógica e cidadania ativa, respeitadora, solidária e responsável, numa sociedade aberta ao Mundo. A liderança neste CED acredita que o futuro será desenhado por indivíduos extraordinários que responderão aos desafios do século XXI com competência e versatilidade intelectual, curiosidade e dedicação. Assim, a sua missão é a de formar e inspirar as crianças e jovens que frequentam este estabelecimento de ensino, proporcionando-lhes uma educação estimulante e inclusiva, para além da missão da própria Instituição.

O sucesso das respostas aos novos desafios, exigências e expectativas que, nos dias de hoje, incidem sobre a escola, parecem depender da conceção das estratégias organizacionais que globalmente são definidas pela escola, tendo em conta as especificidades da comunidade educativa envolvente. Um projeto inovador deve ser elaborado de forma a assegurar uma educação de base para todos, entendendo-a como sendo o início de um processo de educação e formação ao longo da vida. Este pensamento implica conceder uma maior atenção às situações de exclusão ou de risco da mesma,

desenvolvendo um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens decisivas e essenciais e aos modos como se realizam.

Muitas vezes o caminho não é fácil, mas contribuirá para sentir que ninguém é esquecido! Valorizando as diferenças e diversificando as respostas, com vista à melhoria das competências de cada indivíduo, enquanto aluno de um sistema escolar inclusivo.

Considerando a temática dos projetos de diferenciação pedagógica como uma realidade premente, o tema escolhido como base de investigação é "Liderar um projeto pedagógico em contexto de mudança: um estudo de caso no CED Nossa Senhora da Conceição da Casa Pia de Lisboa".

O presente estudo apresenta-se como uma oportunidade de reflexão que se deverá traduzir numa mais-valia na construção de percursos escolares com sentido de todos os educandos, nomeadamente os que frequentam o CED NSC. Pretende-se que a Escola encontre as melhores respostas para os ambientes de aprendizagem propícios ao ensino e que os alunos se apropriem dos conhecimentos que os ajudem na sua construção de uma cidadania ativa e responsável. Cabe à escola ser geradora de oportunidades de diálogo com a realidade envolvente, permitindo assim a criação de situações de aprendizagem em que os próprios educandos, sendo protagonistas ativos do seu processo educativo, encontram o seu espaço e o seu tempo para ser e para aprender, a partir da sua individualidade.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica

(Dominicé, 1990, pp. 149-150).

5.3. Opinião sobre a CPL

A Casa Pia de Lisboa (CPL) sempre foi reconhecida como sendo uma Instituição com metodologias inovadoras, procurando que estas se enquadrem na sua missão e visão enquanto Instituição de cariz social. Desde a sua criação que sempre procurou ter o melhor e mais moderno ensino do seu tempo, sempre de portas abertas à inovação educativa, colmatando as diferenças, criando e gerindo mudanças.

Sempre se acreditou que os alunos aprendem melhor quando a “escola” toma em consideração as características próprias de cada um, pois cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes.

Sendo a missão da Casa Pia de Lisboa a promoção dos direitos e a proteção das crianças e jovens, de forma a assegurar o seu desenvolvimento integral, construindo percursos inclusivos de aprendizagem, pretendendo formar cidadãos autónomos, solidários e responsáveis numa sociedade aberta ao mundo, na sua generalidade, os colaboradores que trabalham ou trabalharam nesta instituição têm uma ótima opinião, cada um com a sua própria justificação, com a sua própria história referente a esta tão grande “casa”.

Três das questões colocadas durante a entrevista, a todos os docentes que foram envolvidos neste estudo, foram

“Há quantos anos trabalha na CPL? Foi professor noutra escola? Se sim, o que tem de diferente trabalhar nesta instituição?”

Todos de forma quase unânime responderam que em nada se compara o trabalho que aqui é desenvolvido, com o que se pode encontrar em outras escolas. Quase todos já puderam experienciar outras realidades, tendo assim pontos de comparação.

Apresentam-se, em seguida, algumas das respostas a essa questão que melhor refletem “o que é trabalhar na CPL”:

- “Trabalhar nesta instituição é, sem dúvida, diferente, visto que se reveste de um cariz social, sendo a sua missão apoiar crianças e jovens.”
- “Fui professora em outras escolas e o que mais senti diferença positivamente foi o número reduzido de alunos por turma, os recursos disponíveis para os alunos (recursos tecnológicos, visitas de estudo gratuitas,...), as reuniões semanais de conselho.”
- “Os meus primeiros sete anos de trabalho foram desenvolvidos numa escola do Ministério da Educação. Ao concorrer para a Casa Pia, descobri um mar de possibilidades, sobretudo porque, há 27 anos os recursos disponíveis facilitavam muito o trabalho com os alunos. Para além disso encontrei uma instituição com rostos (é assim ainda hoje) onde as pessoas são conhecidas pelo nome.”

- “Antes de terminar o curso, cerca de um ano ou ano e meio, fui professora noutras escolas. A diferença de trabalhar na CPL está nos recursos quer físicos quer materiais que a instituição pode proporcionar e que na prática podem fazer a diferença.”

De igual forma, a questão foi colocada à Diretora Executiva do CED Nossa Senhora da Conceição que respondeu, com bastante emoção, lembrando como foi a sua “viagem” até chegar à CPL... até chegar ao CED Nossa Senhora da Conceição:

A minha vinda para a CPL foi um pouco accidental. Ao tempo, desconhecia a Instituição e tinha uma amiga, docente no colégio NSC, que me desafiou a aceitar um horário de docente que estava por preencher. Seria algo transitório... pensava eu... Assim começou a minha relação profissional e afetiva com a Instituição e a sua Missão. Aqui encontrei um propósito, a autonomia para desenvolver a atividade docente e a motivação para fazer em cada dia mais e melhor... Com uma breve interrupção. Tive necessidade de sair, de ter outra experiência profissional, mas, ao regressar, tive a convicção de que este seria o meu caminho.

A principal diferença de trabalhar na CPL é a constatação de que trabalhamos para um bem maior, de que podemos fazer a diferença na vida destas crianças, a possibilidade de podermos crescer enquanto pessoas e profissionais, na convicção de que neste compromisso assumido foi e continua a ser uma oportunidade e um desafio a possibilidade de dar o meu contributo ao mundo e de me tornar melhor pessoa... É sempre uma enorme alegria ver antigos alunos aparecerem, ao fim de alguns anos, para matricular os seus filhos... Aquele olhar, aquele sorriso que reconhecemos de imediato e nos transporta para infância destes jovens pais...

É patente que a passagem por esta instituição deixa marcas visíveis de contentamento, não só pelo tipo de população com quem se trabalha, mas também pelo tipo de feedback que se vê e se sente partindo das lideranças de topo.

Muitos dos colaboradores reconhecem a Direção como o órgão mobilizador e impulsionador da ação educativa, da promoção e envolvimento em projetos e da participação nas diversas atividades que aglutinam toda a comunidade escolar. É a partir desta ação de liderança, promovida pela direção do CED NSC, que tudo é possível e que tudo acontece.

Como refere Johnson, a liderança é:

[...] a influência que a pessoa exerce sobre os outros componentes do grupo e que transcende o puro cumprimento do papel que lhe cabe na organização. Liderar significa ajudar o grupo a alcançar seus objetivos através de uma realização de atos. Esses atos são denominados funções grupais e as funções do líder consistem em fixar metas, ajudar o grupo a aceitá-las e prover recursos necessários para alcançá-las.

(Johnson, 1972, cit. in Anjos, 1988, p. 22)

6. CED Nossa Senhora da Conceição

O Centro de Educação e Desenvolvimento Nossa Senhora da Conceição, onde incidirá o nosso estudo de caso, localiza-se no Largo do Rato, em Lisboa.

Situado no Largo do Rato, no antigo convento das freiras Trinitárias do Rato, um imponente e belo edifício seiscentista, o CED tem como vizinhos alguns dos mais importantes pontos de referência da cidade, numa combinação privilegiada de espaços verdes e arquitetónicos de grande importância: o Jardim e a Basílica da Estrela, o Jardim das Amoreiras, A Mãe d'Água, a Capela de Monserrate e o Museu Vieira da Silva, na antiga Fábrica de Sedas do Rato.

Integrado numa zona de grande concentração de serviços, incluída num bairro residencial antigo com grande número de “pátios”, a localização geográfica do CED está intimamente ligada à proveniência da população escolar que acolhe.

Foi construído sob a Direção Técnica de Baltazar Alvares, em terrenos contíguos aos de outra congregação, São Filipe de Néry. Foi intenção do seu fundador que o edifício recebesse “mulheres de nobre estirpe” conforme lápide lavrada em 1637. Foram seus padroeiros Manuel Correia Lacerda que mandou fabricar os portais da Fronteira e também Luís Gomes de Sá e Meneses, por alcunha o “Rato” que lhe deu o nome, bem como ao largo que lhe fica de frente. Os benefícios da decoração do interior do templo e do convento deveram-se ao Cardeal Patriarca de Lisboa, Dom Tomás de Almeida. A clausura só principiou em 1721 e logo, ao ser instituída a sua fundação para as freiras Trinitárias, abriu-se este convento com 40 freiras, 2 capelães, médico, botica e 3500 cruzados de renda. Pouco sofreu com o terramoto vindo no entanto a ser remodelado em 1880, após a extinção das ordens religiosas e a morte da última freira, pelo arquiteto Pedro de Ávila, aí se instalando, então o asilo de Nossa Senhora da Conceição, das raparigas abandonadas que ocupou o convento a partir de 1895.

(Caeiros, 1989) - Projeto Socioeducativo 2014-2016, CED NSC

6.1. Liderança: Visão e Missão

A dinâmica que existe no CED decorre da orientação e liderança exercidas pela Direção que motiva e impulsiona práticas que proporcionem a concretização das metas e objetivos que norteiam a sua ação e atividade da escola. A Diretora Executiva, adotando ao longo dos anos um estilo reconhecidamente forte, democrático e atuante, assume especial protagonismo naquelas concretizações. A gestão eficiente e promotora de diálogo, proporciona o envolvimento de todos e a sua coresponsabilização nas decisões e na implementação de medidas que visem a melhoria do serviço prestado. A motivação e o clima favorável que existem na comunidade escolar refletem-se na boa e adequada prestação de serviços.

A direção é reconhecida como o órgão mobilizador e impulsionador da ação educativa, da promoção e envolvimento em projetos e da participação nas diversas atividades que aglutinam toda a comunidade escolar. A Diretora Executiva emerge como o elo que organiza e coordena os diferentes responsáveis pelas estruturas de coordenação e supervisão; promove a corresponsabilização de todos na implementação das medidas estabelecidas para a melhoria da qualidade da prestação de serviço, com notório reflexo no sucesso educativo. Desde sempre, encontram-se definidas uma visão prospetiva e de futuro a médio e longo prazo, sendo evidente a linha de ação, partilhada por docentes, não docentes, alunos e pais/famílias/encarregados de educação, concretizada, entre outros, no estabelecimento de medidas de remediação para alunos com dificuldades de aprendizagem, na promoção de direitos e proteção das crianças e jovens em risco, construindo percursos inclusivos de aprendizagem, formando cidadãos autónomos, solidários e responsáveis numa sociedade aberta ao mundo.

Tendo como visão estratégica ser um estabelecimento de ensino e de aprendizagem de excelência, formando mentes brilhantes para o futuro, através da inovação pedagógica e cidadania ativa, respeitadora, solidária e responsável, numa sociedade aberta ao mundo, a liderança neste CED acredita que o futuro será desenhado por indivíduos extraordinários que responderão aos desafios do século XXI com competência e versatilidade intelectual, curiosidade e dedicação. Assim, a sua missão é a de formar e inspirar as crianças e jovens que frequentam este estabelecimento de ensino, proporcionando-lhes uma educação estimulante e inclusiva, aliando-a à missão da própria Instituição.

Na nota de abertura do Plano Estratégico da Casa Pia de Lisboa, para o triénio 2015 - 2018, o Conselho Diretivo realça a importância da mudança na vida da Instituição:

Mantendo a matriz identitária, este plano pretende concertar esforços com novas ideias e soluções, assumindo compromissos sérios de avaliação dos progressos conseguidos, e equacionando prioridades, num cenário de utilização eficiente de recursos disponíveis.

O investimento na qualificação do Ensino e do Acolhimento Residencial, em paralelo com amais profícua interação com a sociedade em todas as áreas, deverá ser prioridade da Instituição. A nossa história exige-o e permite-o.

Nestes termos, o Plano Estratégico 15-18 constitui o arranque de um novo ciclo na vida da Instituição.

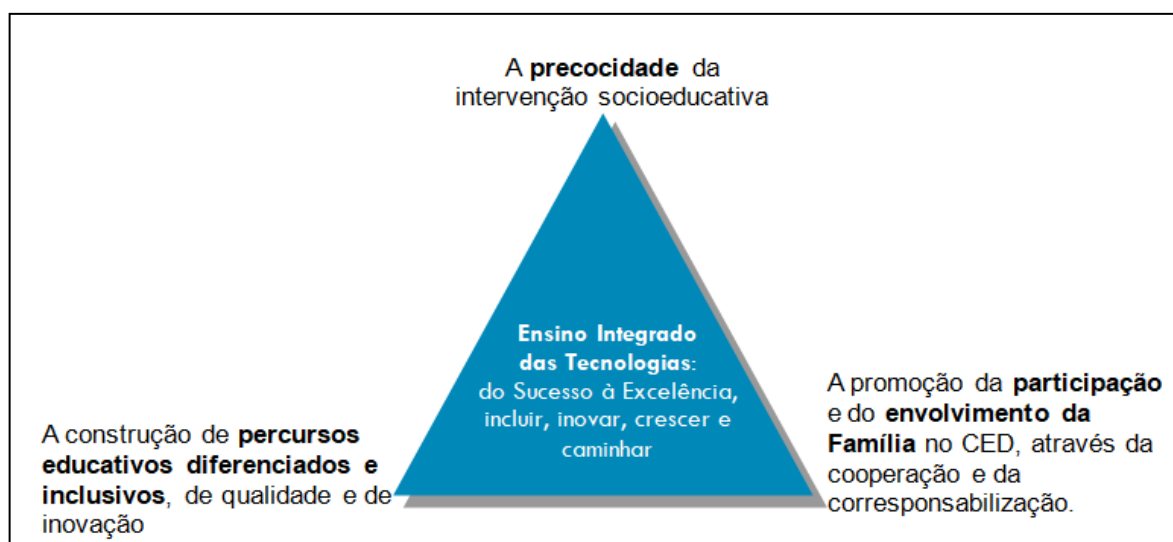
Executar e cumprir o conjunto de iniciativas que dão corpo a esta estratégia será, sem dúvida, o desafio mais exigente.

(Conselho Diretivo CPL, 2015, p.3)

No projeto socioeducativo do CED, para o triênio 2014-2016, encontram-se estabelecidos os princípios/marcos que orientam a sua atuação no que concerne à educação dos nossos alunos, tendo em conta os seguintes vetores estratégicos: a qualidade das aprendizagens, a precocidade da intervenção socioeducativa, a promoção da participação e do envolvimento da Família no CED - através da cooperação e da corresponsabilização -, a construção de percursos educativos diferenciados e inclusivos, de qualidade e de inovação e o Ensino Integrado das Tecnologias: do Sucesso à Excelência, incluir, inovar, crescer e caminhar. (vide Figura 6.1)

Figura 6.1 - Vetores estratégicos de ação – CED NSC

Fonte. Projeto Socioeducativo 2014-2016, CED NSC



Sendo os princípios/marcos de atuação do CED,

[...] o Centro de Educação e Desenvolvimento de Nossa Senhora da Conceição pretende ser um espaço de aprendizagens significativas promotoras do desenvolvimento integral do exercício de uma cidadania ativa e promotoras de um futuro sustentável.

São de assinalar sete marcos que orientarão a atuação futura ao nível das linhas condutoras do paradigma da educação no CED NSC, tendo por referência os objetivos da Estratégia Europa 2020, no que concerne às metas definidas para a educação e para a luta contra a pobreza e a exclusão social:

- Apropriação das novas tecnologias por toda a comunidade educativa;
- Construção de percursos educativos, diferenciados e inclusivos, de qualidade e inovação, a par da evolução tecnológica e das necessidades do mercado de trabalho – projetos de vida com sentido;
- Desenvolvimento de competências / capacidades e de aprendizagens significativas, suportadas pelas novas tecnologias;
- Desenvolvimento integral e sustentado dos educandos, cruzando recursos e culturas;

- Desenvolvimento de comunidades educativas online e promoção da utilização de ambientes computacionais pedagógicos, facilitadores do processo ensino/aprendizagem e promotores de inovação;
- A promoção da operacionalização das Metas Europa 2020, no âmbito da educação e da luta contra a pobreza e a exclusão social;
- O entendimento que a educação terá um papel crucial no desenrolar do séc. XXI e de que o uso educativo das tecnologias terá um lugar primordial ao longo da vida num processo contínuo da aprendizagem.

(CED NSC – Projeto Socioeducativo, 2014-2016, p.26)

6.2. Dinâmica, oferta educativa e funcionamento do CED

Com uma população de cerca de 450 alunos (*vide* Tabela 6.1), acompanhados por 437 famílias (*vide* Tabela 6.2), o CED NSC procura desenvolver respostas educativas desde a Educação Pré-Escolar até ao final do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos).

Tabela 6.1 - Caracterização dos alunos

Nível	Nº de Ed.	Nacionalidade		Género		Idade
		Portuguesa	Out	F	M	
Ed. Pré-escolar	119	110	9	64	55	3/5
1º Ciclo	157	154	3	72	85	5/10
2º Ciclo	77	69	8	42	35	9/13
3º Ciclo	92	86	6	43	49	12/16
Total	445	419	26	221	224	3/16

Tabela 6.2 - Caracterização das famílias

	N.º de E. E.	Sem Escolaridade obrigatória		Escolaridade Obrigatória		Secundário		Superior	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Ed. Pré-escolar	118	37	31%	45	38%	27	23%	9	8%
1º Ciclo	154	59	38%	60	39%	25	16%	10	6%
2º Ciclo	76	27	36%	30	39%	15	20%	4	5%
3º Ciclo	89	43	48%	30	34%	12	13%	4	4%
Total	437	166	38%	165	38%	79	18%	27	6%

Nota: Os dados apresentados são relativos ao ano letivo 2015-2016

Neste sentido, o CED NSC oferece respostas no âmbito da componente de Educação e Ensino, no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico a par da Educação Pré-Escolar, promovendo a sua especialização na aplicação das novas tecnologias ao ensino e aprendizagem.

A admissão dos educandos, nomeadamente para o Jardim de Infância, segue os critérios definidos pela CPL, IP. No entanto, nos restantes ciclos - 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico -, a admissão ocorre apenas em situações pontuais. A maioria dos alunos admitidos no Jardim de Infância transitam para o 1º ciclo e completam a escolaridade básica (9º ano) neste CED.

O Jardim de Infância está organizado em 6 salas, constituídas por grupo heterógenos de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo as atividades de cada grupo orientadas por uma Educadora de Infância apoiada por uma Auxiliar de Educação – Assistente Operacional/Técnica - que desenvolve atividades no âmbito do apoio sociofamiliar a partir das 15.30 horas, a par do acolhimento dos educandos de manhã e do prolongamento do horário, à tarde.

Aos educandos é ainda oferecida formação no âmbito da Educação Musical, Educação Física e Iniciação à Língua Inglesa. O Jardim de Infância encontra-se aberto das 8:30 às 18:30 horas, tendo um prolongamento até às 19:00 horas.

Os restantes anos são constituídos por duas turmas por ano de escolaridade, com uma média de 20 alunos em cada uma. À luz do modelo pedagógico institucional – Processo Educação Formação – nos 1º e 2º ciclos a organização e dinamização das atividades caracteriza-se pelo desdobramento da turma em grupos e pela aprendizagem em torno de núcleos de saberes. No 1º ciclo, a professora titular é apoiada por uma professora cooperante na gestão e desenvolvimento das atividades. No 2º ciclo coexistem em sala de aula os professores das disciplinas agrupadas de acordo com os núcleos de saberes – Português / Matemática / L. Estrangeira (Inglês) e Ciências Naturais / História e Geografia de Portugal.

No 3º ciclo, as disciplinas de Português e Matemática são lecionadas por um par pedagógico, havendo no 9º ano a separação da turma, por grupos de eficiência.

Privilegia-se a transversalidade nas áreas de Desenvolvimento de Projeto de Grupo e do Projeto de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais, através do Programa CSI.

Os educandos beneficiam ainda de apoio ao estudo e de uma intervenção específica em Português e Matemática, com apoio semanal acrescido nestas disciplinas.

Na sequência da diversidade cultural e linguística dos educandos e de acordo com a legislação em vigor, o CED proporciona também atividades de apoio de Português Língua Não Materna, flexibilizando-se a gestão do programa da disciplina de Português de forma a implementar estratégias individualizadas de desenvolvimento de competências nesta área.

É ainda de sublinhar o apoio aos educandos no âmbito das necessidades educativas especiais, por docentes de educação especial e do seu fundamental contributo para avaliação e definição de estratégias de intervenção em sede de conselho de turma.

Para além das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, são de referir as atividades de enriquecimento curricular de frequência obrigatória para os educandos do 1º e 2º ciclo: Educação Física, Educação Musical, Expressão Plástica e Inglês (para o 1º ciclo); Expressão Plástica, Coro, Atividade Musical/Percussão, Atividade Desportiva, Núcleo Ambiental e Clube de Robótica (para o 2º ciclo); O CED oferece ainda formação religiosa às famílias/educandos que o desejarem (Educação Moral e Religiosa Católica).

Os educandos do 3º ciclo podem, também, integrar atividades, de carácter facultativo, tanto à hora de almoço - Danças e Ténis de Mesa -, como nas tardes de quarta-feira – Clube de Robótica e Atividade Desportiva. Simultaneamente, todos podem usufruir das atividades desenvolvidas no *Atelier do Aluno* e no *Laboratório de Matemática*.

São ainda de sublinhar as atividades desenvolvidas nas interrupções letivas, no âmbito da resposta às necessidades de ordem socio-afetiva e emocional, manifestadas pelas famílias e pelos encarregados de educação. Nas férias, os educandos do 1º ciclo frequentam o CED em regime de colónia aberta – praia/campo/passeios/atividades no CED.

As atividades letivas têm início às 8.30 horas para os educandos do 1º, 2º e 3º ciclo. A saída dos educandos do 2º e 3º ciclo tem lugar entre as 16.00 e as 17.30 horas, de acordo com o horário da turma. Os educandos do 1º ciclo saem a partir das 17.30 horas, podendo

usufruir de atividades no âmbito do apoio sociofamiliar até às 18.30 horas. Para os educandos deste ciclo, a saída poderá prolongar-se até às 19.00 horas.

6.3. Modelo pedagógico educativo (características, dinâmicas e impacto organizacional)

A proposta do modelo pedagógico institucional caracteriza-se pela organização do ambiente educativo, centrada na dinamização do núcleo de saberes e nas dinâmicas do conhecimento. Na prática, este modelo traduz-se na aplicação de metodologias ativas de aprendizagem, em que os alunos aprendem de forma autónoma e solidária, através da construção de projetos e outras ações que, face aos contextos, proporcionam atitudes reflexivas (*vide* Figura 6.2). Todo o trabalho é orientado, semanalmente, por planificações negociadas entre os alunos e os docentes, concluindo-se com um balanço das atividades efetuadas. A participação do aluno na planificação do seu trabalho será inevitavelmente menor (mas não ausente) no início do ano, e desenvolver-se-á em crescendo ao longo do ciclo.

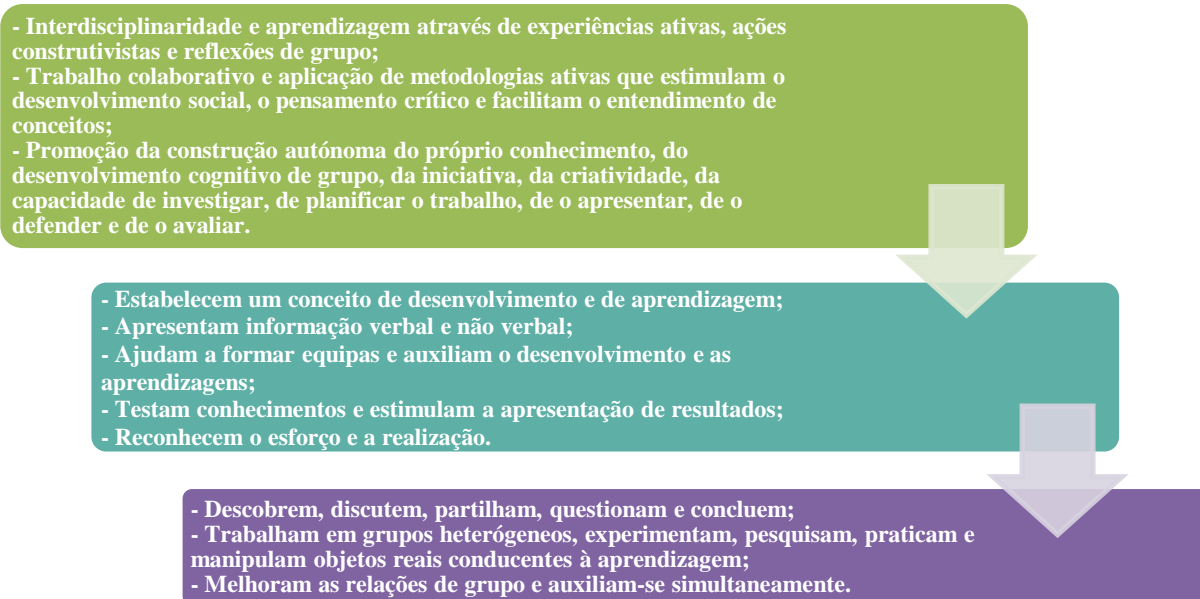
Os alunos aprendem a aprender através do levantamento de hipóteses, da pesquisa, da discussão de diferentes pontos de vista e da sintetização dos conhecimentos. Assim, através da autoconstrução e da gestão flexível do currículo pretende-se que as competências das disciplinas do plano curricular sejam aglutinadoras e nucleares.

Espera-se que o grupo ganhe autonomia suficiente para atingir um estágio de trabalho colaborativo minimizando conflitos, partilhando valores de sociabilização, entreajuda e respeito pela diferença.

Neste contexto e face aos objetivos deste modelo pedagógico pretende-se que todos os alunos da CPL, apoiados pelos docentes e tutores através de uma orientação e de um acompanhamento mais individualizado, descubram, discutam, questionem e comprovem os conhecimentos adquiridos.

Figura 6.2 - Modelo Pedagógico

Fonte – Elaboração da própria



Os princípios gerais do modelo são os seguintes:

- O aluno é o protagonista do processo educativo;
- Todas as crianças têm lugar no grupo de alunos, independentemente das suas diferenças;
- O processo educativo ajusta-se aos diferentes tipos de necessidades, competências e ritmos dos educandos;
- O processo educativo é ativo, criativo e cooperado;
- As atividades são planeadas de forma a promover a participação de todos, ainda que a diferentes níveis e de acordo com os seus interesses e capacidades;
- Os alunos e professores desenvolvem o seu trabalho de forma cooperada;
- A família é vista como agente educativo fundamental e envolvida no processo educativo;
- Os docentes atuam em equipa e partilham responsabilidades;

- Os alunos são avaliados usando dispositivos diferenciados (a avaliação do progresso individual é tão importante como as competências finais desenvolvidas);
- O sucesso é atingido quando se atingem os objetivos do grupo e de cada indivíduo.

A Casa Pia de Lisboa tendo consciência dos constrangimentos da aplicação deste modelo - designadamente a menor familiaridade dos alunos em experiências construtivistas, os materiais de aprendizagem menos adequados à metodologia em causa, a pouca experiência e formação da maioria dos docentes em trabalho colaborativo, bem como a excessiva valorização dos conteúdos programáticos em detrimento das competências a adquirir - entende que, apesar de ser urgente a aplicação de um Modelo Pedagógico Institucional organizado em Núcleo de Saberes, deverá ser implementado um modelo inicial, em que ainda se contempla a segmentação disciplinar, mas em que já é possível dinamizar os saberes através de planificações e lecionação conjuntas de algumas áreas curriculares.

A tabela 6.3 mostra os pontos fortes e fracos da implementação deste modelo pedagógico, assim como as ameaças e oportunidades que dele advêm.

Tabela 6.3 - Modelo Pedagógico

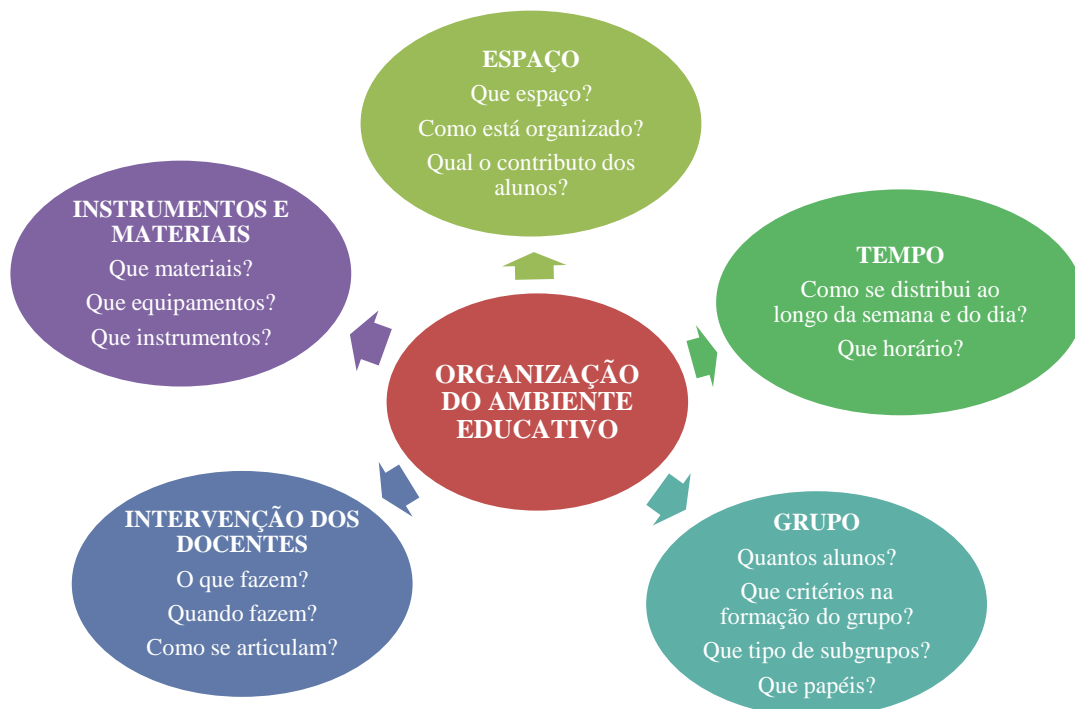
Fonte – Processo de Educação e Formação, Conselho Institucional CPL

<p><u>Ameaças</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Resistência à mudança. 	<p><u>Oportunidades</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementação faseada; • Maior atratividade para docentes com perfil desejado.
<p><u>Pontos Fracos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de formação nas metodologias; • Desadequação dos espaços de ensino/aprendizagem; • Descontinuidade face a alguns percursos escolares dos alunos no futuro; • Desarticulação de atividades na fase de implementação. 	<p><u>Pontos Fortes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em grupo; • Proporcionar ao aluno o desenvolvimento do espírito de cooperação, solidariedade, autonomia, confrontação de ideias e respeito pelos outros; • Dinâmica nos espaços de ensino/aprendizagem; • Acompanhamento individualizado; • Maior continuidade com os comportamentos/competências exigidas na vida profissional.

A implementação deste tipo de Modelo Pedagógico requer uma reorganização das equipas, por grupo/turma, a nível da instituição e do próprio ambiente educativo (*vide* Figura 6.3).

Figura 6.3 - Organização do Ambiente Educativo

Fonte – Elaboração da própria



A designação de novos cargos - coordenador de ciclo, professor cooperante e tutor - e a exclusividade à turma são algumas novidades, exigindo o aumento significativo dos recursos humanos e consequentemente uma maior afetação de docentes à Casa Pia de Lisboa.

À luz do modelo pedagógico institucional, no 1º e 2º ciclo, a organização e dinamização das atividades caracteriza-se pelo desdobramento da turma em grupos e pela aprendizagem em torno de núcleos de saberes.

No 1º ciclo, a introdução do professor cooperante, elemento facilitador das pedagogias ativas e da organização do ambiente educativo, nos 2º e 3º ciclos, a figura do tutor, como elemento privilegiado para o acompanhamento mais individualizado dos

educandos e para a articulação semanal com as famílias/encarregados de educação, são o paradigma de um ensino norteado pela excelência nas atitudes e nos resultados.

A presença de vários docentes no espaço de sala de aula corresponde ao cumprimento do objetivo que visa dinamizar saberes e proporcionar maior autonomia dos alunos no seu percurso escolar. Complementando este objetivo, a CPL reorganizou ainda, e acordo com a possibilidade de horários, o seguinte:

- No primeiro bloco de 2ª feira, o orientador educativo e tutores reúnem com o grupo turma e apresentam os roteiros de orientação curricular (previamente organizados pelos respetivos docentes e apresentados em reunião de Projeto de Aprendizagem de Grupo - PAG). Os alunos decidem os planos de trabalho que irão cumprir;
- Nos tempos seguintes (até o final da semana), os docentes estarão presentes na sala de aula, de acordo com os horários, e acompanharão as tarefas segundo os objetivos de cada roteiro. Este acompanhamento pode obedecer a três modelos distintos e que deverão ser decididos em equipa, conforme as condições exigidas para cada tarefa:
 - **Modelo plenário/assembleia** - para planeamento e avaliação da semana, sendo o orientador educativo e os docentes tutores os responsáveis pela codireção;
 - **Lição frontal/expositiva** - quando for necessária a sistematização/clarificação de conteúdos e instrumentos de trabalho. Neste caso, um professor dirige, enquanto os outros assistem, podendo intervir sempre que conveniente;
 - **Modo de trabalho individual e autónomo** - os alunos trabalham, cumprem as tarefas propostas podendo fazê-lo individualmente, em pares ou em grupos. Os docentes presentes acompanham os trabalhos, orientando e apoiando conforme apropriado.
- A meio da semana, os alunos são dispensados da atividade letiva (durante a tarde), e a equipa educativa reúne em PAG. É um momento fundamental para partilha entre os docentes, para análise das atividades a decorrer e

programação dos roteiros a aplicar na(s) semana(s) seguinte(s) e/ou eventual reformulação de planos de trabalho;

- Na tarde de 6ª feira, igualmente livre de atividades letivas, para que se realize no primeiro tempo a assembleia de grupo/turma. Esta reunião é essencial para os alunos avaliarem o progresso dos seus planos de trabalho, explorem dúvidas ou problemas e reforcem/reajustem objetivos/tarefas a cumprir.

No 2º e 3º ciclo a ação tutorial é assegurada pelo Tutor, figura de referência central que, entre outras competências, realiza frequentemente a articulação entre a escola/família/encarregado de educação. É esta figura que, em conjunto com o diretor de turma, desenvolverá caminhos organizados, com metas e objetivos a atingir, através do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, metodologias de ensino. Ao reforçar o envolvimento das famílias através da cooperação, da corresponsabilização e da participação na escola em momentos informais, pretende-se dotá-las de capacidades para cuidarem e educarem as suas crianças.

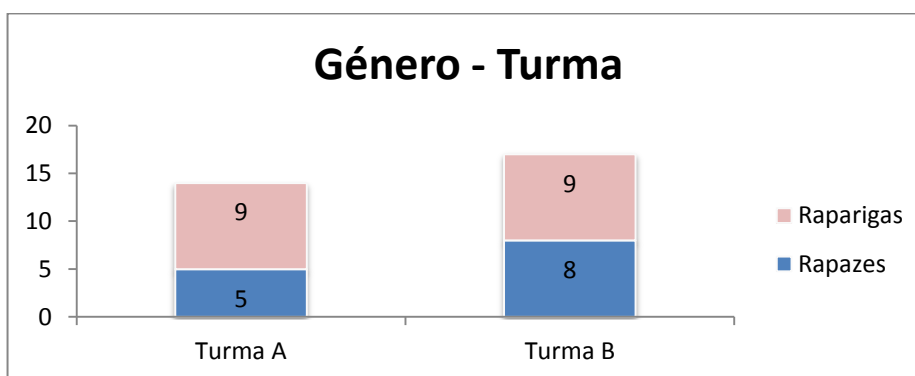
O modelo pedagógico educativo tenderá a fomentar a aproximação das famílias à escola e a enaltecer a necessidade de um trabalho colaborativo entre ambos, promovendo um maior envolvimento no percurso escolar dos educandos. A família é vista como agente educativo fundamental e envolvida no processo educativo.

7. Caracterização das turmas envolvidas no estudo

As turmas envolvidas no estudo de caso, no ano letivo 2015/16, pertencem ao 7º ano do Ensino Básico, sendo na sua totalidade 31 alunos, com uma idade média de 11,7 anos (em 31 de agosto de 2015).

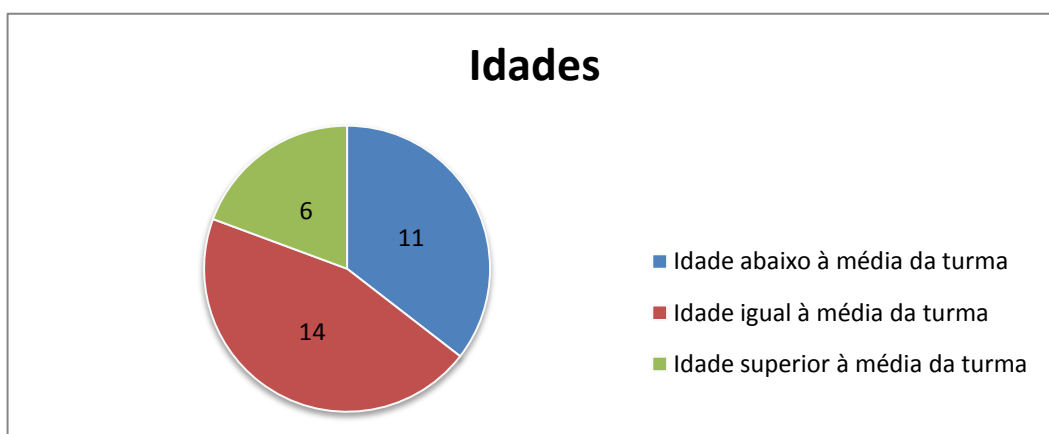
O gráfico 7.1 mostra a relação de género, por turma.

Gráfico 7.1 - Relação de género por turma



Relativamente às idades, o gráfico 7.2 mostra a relação existente, tendo em conta a idade média dos alunos.

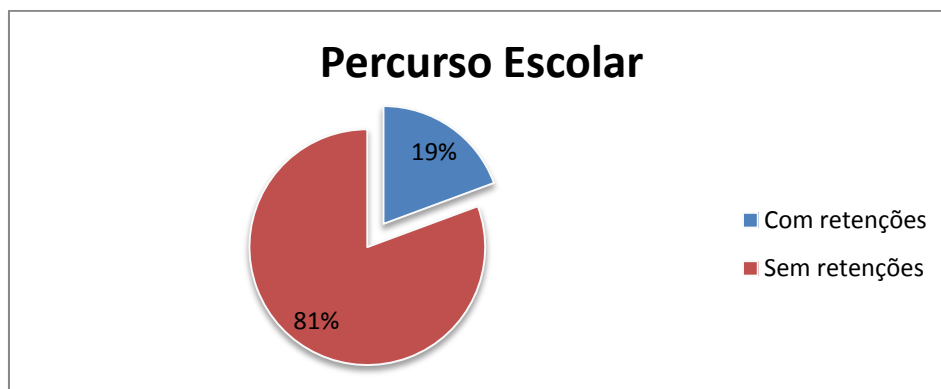
Gráfico 7.2 - Relação das idades



Estes educandos integram um grupo que frequenta o CED Nossa Senhora da Conceição, na sua maioria, desde o pré-escolar, tendo alguns deles revelado dificuldades ao longo do percurso escolar.

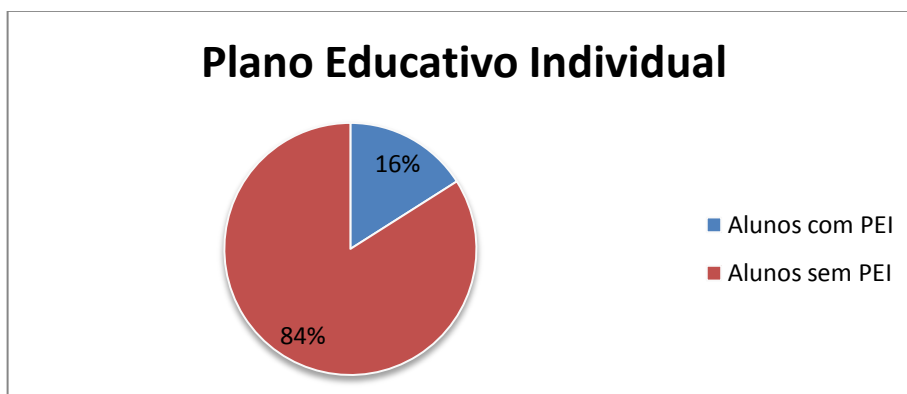
No conjunto destes alunos que chegaram ao 7º ano, 6 tiveram uma ou mais retenções ao longo do seu percurso escolar, ocorridas no 1º, 2º e 3º Ciclos (*vide* gráfico 7.3).

Gráfico 7.3 - Percurso escolar dos alunos que frequentam o 7º ano, em 2015/2016



Cinco dos 31 alunos (um na turma A e quatro na turma B), deste 7º ano, encontraram-se abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, beneficiando de um Plano Educativo Individual, usufruindo de condições especiais na avaliação (*vide* gráfico 7.4).

Gráfico 7.4 - Alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro



As turmas são relativamente heterogêneas, quer em termos de contexto económico-social, quer em termos de contexto cultural.

O enquadramento familiar é diversificado, existindo alunos que vivem com pai e mãe, alunos que vivem com um dos progenitores, alunos que vivem com outros familiares que não pai e mãe e um aluno que vive numa residência da Casa Pia de Lisboa.

Estes alunos são muito vivos, mas os que pertencem à turma A são jovens com grande dificuldade em respeitar as regras instituídas. É comum, por isso, que nesta turma existam problemas disciplinares pois acaba por ser difícil dinamizar o trabalho da turma quando existem alunos que escolhem boicotar esse trabalho. Contudo, existem elementos reguladores que procuram estabilizar emocionalmente esta turma.

Como pontos fortes, na turma A, foram identificados: o nível de participação dos alunos, o seu entusiasmo e nível de envolvimento dentro e fora da sala de aula, sobretudo em atividades de caráter mais prático.

Relativamente aos alunos que pertencem à turma B, foram identificados como pontos fracos a participação desordenada, a agitação, a distração, a dispersão e o diálogo despropositado, durante as aulas, entre educandos. Por outro lado, são uma turma com algumas dificuldades de relacionamento entre pares, o que se reflete no contexto de aprendizagem. Quanto a pontos fortes, são alunos com uma participação entusiástica nas atividades propostas e curiosidade manifestada pelas várias temáticas trabalhadas. Os educandos revelam, ainda, um bom sentido crítico e são interventivos. Apesar das relações interpessoais conflituosas e da falta de solidariedade entre pares, os alunos revelam sensibilidade face aos problemas que os rodeiam e vontade de intervir.

Na generalidade, os alunos, apesar das diferenças, são solidários sempre que é necessário fazer trabalho colaborativo. Em algumas situações, os educandos revelaram ainda um esforço de autorregulação dos comportamentos no sentido do cumprimento das normas estabelecidas.

Em relação a atividades preferenciais, escolhem as atividades práticas, as experiências científicas, as assembleias de turma onde gostam de discutir o dia-a-dia, as pesquisas e projetos.

8. LEITURA E ANÁLISE DE DADOS

No ano letivo 2015/2016, no CED NSC foi implementado, nas turmas que integraram o 7º ano de Escolaridade do Ensino Básico, um novo projeto pedagógico. Estas turmas, em conjunto, eram compostas por uma população de 31 alunos.

Tendo por base as aprendizagens significativas através de percursos construtivistas, valorizando a individualidade, tal como as características e competências de cada aluno, o projeto pretendia permitir ao jovem envolver-se totalmente e de forma entusiástica no processo de aprendizagem, dando um sentido concreto a todo o percurso intelectual que a escola proporciona.

Os principais informantes deste estudo foram as Diretoras de Turma das duas turmas, tal como os restantes docentes pertencentes ao Conselho de Turma, comum às duas turmas envolvidas no estudo de caso. Contaremos ainda com a própria direção do CED NSC.

A escolha destes “atores” deve-se ao facto de serem estes os que têm um papel primordial, dentro e fora de sala de aula, principalmente as pessoas que representam o papel de Diretor de Turma.

O Diretor de Turma, não só tem um papel de extrema importância a nível dos alunos da turma, enquanto orientador, professor de referência, mediador de conflitos, educador, etc, mas também como a pessoa que lidera os professores que nela lecionam. É este que orienta/encaminha tanto o grupo de jovens, pertencentes à turma, como também o grupo de professores que em conjunto consigo levam os alunos ao sucesso.

Cabe ao Diretor de Turma liderar e orientar para que todos percebam que a escola avança melhor quando todos cooperam e contribuem para o sucesso de cada aluno.

Por fim, a escolha dos informantes foi realizada, também, com base na capacidade destes contribuírem com dados para responder às questões de investigação formuladas.

Os procedimentos de recolha de dados são apresentados na tabela 8.1.

Como refere Yin,

A orientação inicial do estudo de caso aponta para múltiplas fontes de evidência. A avaliação do estudo de caso por, assim, incluir o uso de análise de documentos, de entrevistas abertas e fechadas, análise quantitativa de dados registados, e observações de campo diretas.

(Yin, 1993, p.67)

Tabela 8.1 - Processo de recolha de dados

Técnica	Processo	Período/duração/instrumentos utilizados
Observação direta não participante	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões de planeamento semanal de roteiros, onde participam as diretoras de turma, tutores e alunos; • Aulas de várias disciplinas; • Reunião de balanço semanal das aprendizagens por roteiros, onde participam apenas as diretoras de turma e os alunos; • Reuniões de Conselho de Turma de articulação entre disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Com recurso a um diário de campo e grelhas de observação, foram realizadas observações com uma periodicidade semanal, quinzenal ou mensal, com duração prevista entre 45 e 90 minutos.
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Direção do CED; • Diretoras de Turma; • Docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizaram-se duas entrevistas (uma no início do ano letivo e outra no final), com a duração de uma hora cada.
Análise de documentos	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos fornecidos pelas diretoras de turma, tutores e restantes docentes da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de fichas de diagnóstico, avaliação intercalar e de período; • Documentos relevantes ao estudo que permitam observâncias significativas.

8.1. As observações

Para este trabalho, a recolha de dados foi realizada através de observações, com recurso a diário de campo e grelhas de observação, efetuadas numa forma não participante. Aqui o papel como investigador implicou a não participação no decorrer das ações, relacionadas com o mesmo.

Como referem Sousa e Baptista "a observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local recolha desses mesmo e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos" (Sousa, M. e Baptista, C., 2011, p.88).

O diário de campo é um instrumento utilizado por investigadores, por forma a registar/anotar os dados recolhidos, suscetíveis de serem interpretados. Neste sentido, o diário é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para posteriormente analisar os resultados.

A observação foi realizada semanal, quinzenal ou mensalmente, com duração prevista entre 45 e 90 minutos, às seguintes aulas/disciplinas/reuniões:

- *Aula de Reunião de planeamento* (2ª feira ao primeiro tempo da manhã) – semanalmente
- *Aula de Competências Sociais Integradas - CSI* (6ª feira no último bloco da semana – das 14 horas às 15.30h)
- *Aulas de disciplinas diversas* (português, matemática, ciências e geografia) – quinzenalmente
- *Reuniões de conselho de turma* – mensalmente
- *Reuniões de avaliação* – final do período

Em qualquer das observações efetuadas verificou-se uma grande vontade e entusiasmo em poder trabalhar de forma diferente, tendo em conta os interesses dos alunos. Contudo, estas turmas do 7º ano chegaram ao 3º ciclo “formatadas” por um ensino predominantemente dirigista (este era o tipo de ensino que se encontrava e ainda se encontra implementado em muitas das escolas) que em pouco ou nada permitia/permite ao aluno criar o seu próprio rumo de aprendizagem. A mudança de rumo de tipologia de ensino, não se mostrou fácil e, muito menos, rápida.

As reuniões de planeamento (RP), presididas pelas diretoras de turma, em colaboração com as tutoras, e os alunos, têm como objetivo “ensinar/educar” os alunos a planear a sua semana, tendo em conta os projetos, trabalhos e atividades que fossem surgindo ou o que teriam ficado por realizar/produzir da semana anterior.

Pelas observações efetuadas verificou-se que o planeamento realizado no início da semana mostrou-se bastante útil, por várias razões:

- permitia que diretora de turma e tutores estivessem conscientes de todas as questões relacionadas com os alunos;

- era útil para se ter noção global das tarefas que a turma tinha de desempenhar, e por isso permitia estabelecer prioridades de trabalho e calendarizar adequadamente as tarefas, planeando a sua realização, bem como as necessidades em termos de acompanhamento;
- era um espaço para articulação disciplinar que, complementado com DPG (Desenvolvimento de Projetos de Grupo), permitia que os educandos concluíssem trabalhos de grupo e projetos de turma.

Como é óbvio, nestas aulas de RP, até se estabelecer um ritmo e uma rotina de trabalho, demorou algum tempo para que os alunos, de forma autónoma, planeassem a sua semana. Foi bastante visível que por vezes era difícil de planear a semana, dada a quantidade de tarefas. Não foi fácil estabelecer prioridades.

Na aula de CSI, não só eram desenvolvidas sessões no âmbito da educação para a cidadania, como também tinha lugar a avaliação da semana, tendo por princípio o pré-estabelecido na aula de RP.

Esta aula de CSI, realizada à sexta-feira de tarde, pretendia servir como espaço de reflexão sobre o desempenho escolar dessa semana. Esta estratégia, que inclui o trabalho por roteiros e por projetos, pretende responsabilizar gradualmente os alunos pelo seu próprio sucesso, dotando-os de mais autonomia e de uma maior consciência sobre a evolução das suas aprendizagens e do seu desempenho académico. Contudo, pelo facto de se realizar ao último tempo de sexta-feira, nem sempre era profícua. Com efeito, esta aula terminava muitas vezes como espaço de resolução de conflitos das turmas e de reflexão sobre comportamentos.

Neste pressuposto, cada diretora de turma percebeu, logo cedo, que por motivos comportamentais e, mais uma vez, porque ambas as turmas não estavam preparadas para este tipo de trabalho, havia a necessidade de se começar por trabalhar o *saber fazer* e o *saber estar*, criando um conjunto de regras em colaboração com os alunos, em que estes não só contribuíam com sugestões de “deveres”, como também a respetiva consequência, estabelecendo acordos de cumprimento.

Por último, foram realizadas observações às reuniões de conselho de turma.

A articulação do Projeto Curricular de Turma (PCT) entre as diferentes disciplinas da turma sempre teve lugar nas reuniões regulares, realizadas de 3 em 3 semanas. Contudo, dada a distância temporal entre reuniões e a necessária articulação para dar seguimento a projetos específicos, muitas vezes foi opção das diretoras de turma estabelecer tarefas e solicitar a colaboração de determinadas disciplinas através de outros meios que não as reuniões presenciais, nomeadamente através de correio electrónico, enviado no início da semana, onde se fazia o ponto de situação e definia tarefas.

Um dos maiores constrangimentos verificados, que implicava diretamente com as aulas de RP, foi a necessidade de alertar os Conselhos de Turma para a quantidade de trabalhos e tarefas que os alunos tinham, impossibilitando uma fácil gestão do planeamento semanal.

Porém, denotou-se a existência de momentos em que todos trabalharam em uníssono e em prol de objetivos comuns, noutros observou-se a dificuldade das diretoras de turma, enquanto líderes, de articular com professores e alunos e de avançar nos projetos.

Por vezes, a solução passou por ser a de parar para refletir sobre o melhor rumo a tomar, que disciplinas e que grupos de alunos envolver, para formular questões, reformular os passos... e só depois se conseguiu continuar o projeto e caminhar de novo no trilho que se pretendia.

No que concerne a observações à lecionação das aulas, em algumas disciplinas, nomeadamente ciências naturais, geografia, português, físico-química, matemática, inglês e espanhol, os docentes aplicaram roteiros de trabalho, de modo a estimular a autonomia dos alunos e a permitir que cada um atingisse os objetivos e metas definidos. Esta estratégia revelou-se positiva e benéfica para os educandos com mais dificuldades e com problemas na autonomia do estudo, fomentando a colaboração e a entreaajuda. Apesar de serem notórias algumas dificuldades no trabalho por roteiros, facilmente foram ultrapassadas, pois apenas se deviam à adaptação a esta nova metodologia.

Foi desde cedo evidente que os alunos gostavam destas “novas aulas”, porque gostavam de trabalhar em grupo e de pesquisar informação. Porém, alguns sentiam-se perdidos e necessitavam de orientação constante do professor. Isto é, os alunos com mais

dificuldades diziam que nem sempre compreendiam bem as coisas e de que gostavam mais que o professor explicasse.

Os problemas relacionados com a leitura e interpretação condicionavam o trabalho destes alunos, pouco autónomos.

Na perspetiva dos professores, estas aulas tornaram-se mais “agitadas”, uma vez que a cooperação e colaboração na realização de trabalhos/tarefas/projetos em grupo o assim exigiam. Durante a observação concluiu-se que a implementação deste novo modelo pedagógico atrasou os conteúdos todos, em virtude dos alunos serem muito mais lentos a trabalhar assim... Até desenvolverem a autonomia e a gestão do tempo, demorou muito!

Durante todo o tempo que foram efetuadas as observações, denotaram-se momentos fáceis e difíceis. Mas o facto é que se construíram projetos interessantes, o que demonstra que com momentos mais ou menos fáceis, é possível concretizarem-se aprendizagens significativas, com persistência e pensando sempre no interesse dos alunos.

8.2. As entrevistas

Para este estudo de caso foram realizadas nove entrevistas, onde se incluem seis docentes (das disciplinas de português, inglês, matemática, ciências naturais e TIC), duas diretoras de turma (A e B) e a diretora executiva do CED NSC.

A entrevista, num estudo de caso, é vista como uma das fontes de informação com maior relevo e importância, permitindo que se consiga compreender outros seres humanos. Conjuntamente permite captar a diversidade de descrições e interpretações (testemunhos) que diversas pessoas têm sobre o tema em que se desenrola o estudo.

As entrevistadas têm idades compreendidas entre os 32 e os 55 anos de idades (*vide* gráfico 8.1), estando duas delas ainda com um contrato a termo certo com a CPL, sendo as restantes já afetadas ao mapa de pessoal desta Instituição. Quanto ao tempo de docência, na grande maioria, estas docentes têm mais de 15 anos de serviço (*vide* gráfico 8.2).

Gráfico 8.1 - Relação de idades das entrevistadas

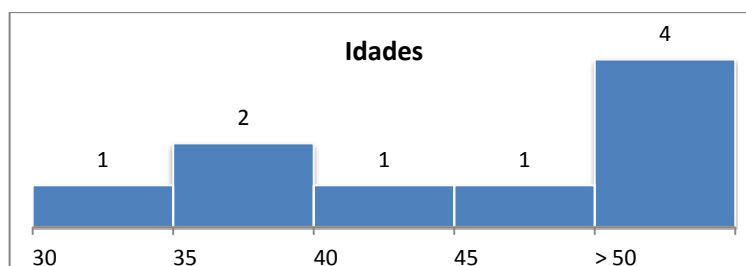
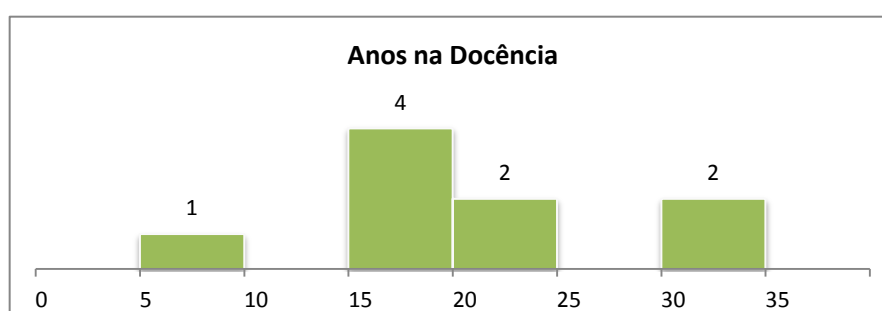


Gráfico 8.2 - Tempo (em anos) na docência



Durante as entrevistas foi notório o entusiasmo em participar neste novo modelo, onde se espera que aprendizagens ativas se tornem mais significativas, apesar de nem todas terem experiência neste tipo de projeto. Contudo, a diretora da turma A foi a que revelou ter já uma grande “história” nesta área, uma vez que

Fiz parte de uma cooperativa, sem fins lucrativos, como voluntária, que criou uma escola (Creche e Jardim de Infância) onde se trabalhou sempre e só por projeto. Embora fossem crianças pequeninas e, aparentemente, com pouca autonomia, a partir dos seus interesses, abordaram-se assuntos e problemáticas que iam muito para além das orientações curriculares do ensino pré-escolar, abordando mesmo partes do currículo do ensino básico e até do ensino secundário. Durante doze anos assumi a direção pedagógica desse projeto que chegou a ter o seu trabalho reconhecido por três canais televisivos e por algumas revistas.

Como também a professora de TIC, onde testemunhou que:

Ao longo da minha vida, como professora, muitos foram os projetos que abarquei. Em todos eles tentei caminhar ao lado dos alunos, ao invés de lhes impor métodos. Foi certamente por isso que estas experiências se tornaram tão enriquecedoras para ambas as partes. Enquanto agentes educativos, parece-me que a nossa missão é “mostrar diferentes caminhos”, ensinar os alunos a

pensarem, a terem opinião e saberem fundamentá-la, ou seja, a escolherem de acordo com as suas convicções.

A par de todo o entusiasmo inicial, também ansiedades e receios eram visíveis, principalmente na colega de matemática que demonstrou uma maior apreensão, face a esta nova metodologia, frisando que:

A metodologia de projeto ligada à matemática, não me parece muito possível e conciliadora com a exigência do cumprimento de programas específicos com vista a uma avaliação externa no final do ciclo, mas parece em teoria tão possível e os relatos de outras situações reais tão concretizáveis que acho que o começar em conjunto com todos os professores fará certamente a diferença.

Em resposta às questões da colega de matemática, a professora de TIC explica que:

Quando se trata de projetos, é essencial conciliar ideias. É muitas vezes necessário optar por uma, deixando outras para trás. Há que munir os alunos de ferramentas para tornarem consistentes as suas opções, fundamentando-as de modo a que todos percebam as razões das suas escolhas. O ser humano não se apropria do que lhe é imposto, pelo que é necessário que, num grupo, os seus membros sintam que as decisões que aí são tomadas – independentemente de serem ou não inicialmente as suas – são as que melhor servem o seu propósito.

Ultrapassado este primeiro período de entusiasmo versus ansiedade, no geral todas referiram as potencialidades que vêm neste novo conceito de aprendizagem ativa, identificando que:

Os alunos têm de trabalhar mais em grupo e temos de estar preparados para ter grupos de trabalho a realizar tarefas diferentes ao mesmo tempo, o que implica uma maior dinâmica.

(Inglês)

Na forma como atribui autonomia aos alunos, como se centra nas suas características e interesse, alterando o papel do professor. Deixa de se preocupar com a aquisição de conhecimentos pouco úteis na atualidade, mas concentra-se na aquisição de trabalho de grupos, capacidade de resiliência, observação, pensamento crítico, trabalho autónomo, tudo competências essenciais para o momento em que estamos a viver. Evidente que a articulação de disciplinas e a tecnologia também ganham destaque neste projeto.

(Matemática)

A escola, com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano deverá sofrer alterações na forma de se organizar, trabalhar em projeto poderá fazer sentido e ser uma solução, para incluir principalmente aqueles alunos para quem a escola deixou de ser interessante.

Trabalhar em projeto permite desenvolver a comunicação, a colaboração, o pensamento crítico, a criatividade e a cidadania.

(Ciências Naturais)

A função do professor será, quanto a mim, a de encorajar os alunos para o sucesso, não os deixando desistir e fazendo-o através de encorajamento e motivação, para que transponham os obstáculos que vão surgindo ao longo da “caminhada” de forma serena e segura.

Por isso, tento que a minha função seja, essencialmente, a de moderadora, conciliadora e sobretudo inquietadora de espíritos.

(TIC)

Vejo um mundo infinito de possibilidades. Aliás, penso que não há outra forma de levar os alunos a voltarem a estar apaixonados por aquilo que a escola representa: levá-los para além de si próprios.

(Diretora da Turma A)

Contudo, e apesar destas potencialidades, as professoras mostraram alguma preocupação face ao cumprimento dos programas, principalmente nas disciplinas de português e matemática, em virtude de estas serem alvo de avaliação externa no final do ciclo. Assim, quando colocada a questão: “Será possível fazer diferente e cumprir os programas, currículos e alcançar metas de aprendizagem? De que forma?”, as respostas não foram muito diversas, pois todas têm consciência e acreditam (e isto é o mais importante) que será possível fazer diferente.

*Quando se pensa em trabalhar em projeto, (...) os programas serão apenas os meios para atingir os fins. A Escola deverá ser um local onde se personaliza, socializa e educa, local onde as crianças e jovens possam participar de uma forma empenhada e alegre no **seu projeto**. Assim a principal função do professor já não é dar o programa todo, mas é a de interpretar, gerir e adaptar o currículo às características e necessidades dos seus alunos e respetivos projetos.*

(Ciências Naturais)

Se deixarmos de viver obcecados com o cumprimento de programas e metas (até agora, só os docentes e alguns, poucos, alunos é que os “cumprem”), se passarmos a valorizar mais o processo de aprendizagem orientado mas autónomo, em vez de nos centrarmos no saber enciclopédico sem sentido, se toda a escola se reconverter, então compreenderemos que vamos muito para além do que está estabelecido nas metas de aprendizagem. Mas é preciso não ter medo e não ter que se trabalhar para as provas de avaliação externa nos moldes em que estão desenhadas. É urgente deixar de avaliar apenas os conhecimentos acumulados. A escola, hoje sobretudo, vai muito para além disso. A sua função hoje é outra!

(Diretora da Turma A)

A própria Diretora Executiva do CED NSC não quis deixar de dar o seu testemunho, relativamente a este mesmo assunto, mencionando que

Vai exigir que muito pouco fique entregue ao improviso... o planeamento cuidado, e a definição de roteiros de aprendizagem vão exigir um intenso trabalho das equipas, a nível dos Departamentos Curriculares, intra e interdepartamentos, bem como a nível dos Conselhos de Turma na assunção do projeto da turma, sempre entendido numa perspetiva holística. Mais autonomia e participação dos alunos, mais trabalho cooperativo e intencionalidade pedagógica, valorizar e dar visibilidade ao papel dos delegados de turma e à sua participação bem como à das famílias Os coordenadores de Ciclo e dos Diretores de Turma (DT) serão de primordial importância na articulação com a Direção, para monitorizar todo o processo. Estas preocupações serão transversais e terão como foco, não só as atividades curriculares formais, bem como as decorrentes do currículo informal e não formal.

Aqui a CPL e NSC têm uma mais-valia que são as equipas dos STASE, mas também os docentes de Educação Especial, a terapeuta da fala e os educadores, estes últimos desenvolvendo a sua ação no âmbito da componente sociofamiliar e da animação sociocultural contribuindo na consolidação de uma abordagem holística da intervenção socioeducativa e do projeto socioeducativo do CED NSC e da Missão da CPL.

No que respeita à evolução das aprendizagens, as respostas são quase unânimes: “Obviamente que depende dos alunos, mas as aprendizagens revelam ser mais significativas, ainda que por vezes tal não se reflita no aproveitamento”. Inclusivamente, a diretora de turma A concluiu que “Este tipo de metodologias privilegia e valoriza outro tipo de competências sendo, assim, mais viável e mais visível uma melhoria no aproveitamento global dos alunos. O mesmo poderá não se verificar se olharmos apenas para a avaliação de conhecimentos disciplinares específicos (em formato enciclopédico), uma vez que se verifica uma diminuição da motivação dos alunos em relação a listas de conteúdos cujo sentido lhes parece distante”.

Por último, e como final da entrevista, perguntou-se sobre “Ao nível da supervisão, o que faz a direção do CED, os coordenadores de departamento, os diretores de turma, etc, para ajudar ou incentivar os professores na implementação desta nova metodologia?”. Também aqui, as docentes sentiram o apoio constante dos vários tipos de liderança (topo e intermédias), apesar de nem sempre conseguirem responder às questões/dúvidas que foram surgindo: “Será que estamos num bom caminho?” ou “Será que é isto que se pretende com aprendizagens significativas?” ou “Será que no fim, os nossos alunos terão aprendido alguma coisa?”

Os professores são constantemente incentivados a implementar novas metodologias, o problema é que a escola (estou a falar da escola em geral e não

só o CED N^a Sr^a da Conceição ou a Casa Pia de Lisboa) anda, neste momento, a várias velocidades, tendo em conta as orientações superiores que chegam. É um momento confuso e na escola não se trabalha (“só”) com papéis. Temos que continuar a transmitir serenidade e segurança aos nossos jovens. Assim, temos que, a todo o custo, manter o equilíbrio saudável entre uma escola virada para o futuro e a continuação de algumas rotinas e zonas de conforto que permitem avançar de forma segura.

(Diretora da Turma A)

Acredito que neste momento de mudança estamos todos a aprender e nem sempre, nesta nova metodologia, as lideranças de topo sabem mais ou melhor que os professores no terreno, muitos com formação e experiência nesta nova metodologia. Aprende-se no terreno, a fazer (é isso que o projeto pretende que se faça com os alunos) e se não experimentarmos, não temos capacidade para supervisionar.... Assim, penso que o papel de um supervisor neste momento é motivar, incentivar e apoiar tudo o que for novo. Se depois se confirmar que não é o mais adequado, não há culpados, mas houve aprendizagens de qual é o caminho. Neste momento de mudança é preciso errar para melhorar. “Quem nunca errou nunca experimentou nada novo” (Albert Einstein)

(Matemática)

A própria Diretora Executiva, não enquanto docente, mas enquanto uma pessoa que dispõe de um cargo de chefia de topo, expõe que:

Relembro que sou docente e estou Diretora do CED. A Escola que dá asas aos seus alunos para voar tão longe quanto forem capazes, necessita de um clima favorável às aprendizagens onde valores como o respeito, a solidariedade, a inclusão, a tolerância, o conhecimento, a autonomia e a responsabilidade são pilares incontornáveis.

Esta cultura de escola democrática, de serviço público, de matriz humanista e intelectualmente desafiante, assumidamente multicultural, deve ser o ambiente educativo onde os nossos alunos crescem, aprendem, constroem a sua identidade e o seu projeto de vida e, mais tarde, já adultos, irão exercer a sua cidadania de forma ativa e aberta ao Mundo.

Como já atrás referi, a direção não é um cargo solitário, não estamos sozinhos, contamos com uma vasta equipa de profissionais atentos, motivados e disponíveis, o que é muito tranquilizador! Aprecio um estilo de liderança envolvido, presente, que se afirma com identidade e com afeto, que se constitui como um facilitador e desbloqueador de possíveis entraves à iniciativa, à criatividade, à execução dos projetos... Estar disponível para pensar “fora da caixa”, ouvir, delegar, regular, acompanhar, distinguir em cada momento o essencial do acessório, gerir e não gerar conflitos, mas também não fugir dele, se for necessário... e acima de tudo ACREDITAR!

Todavia, em relação ao papel (importância) do líder na implementação de um modelo pedagógico, num contexto de mudança, a diretora da turma B refere que:

O sucesso de um projeto ou de uma atividade escolar depende de diversos fatores, entre os quais a liderança.

Liderar, contudo, nem sempre é uma tarefa fácil. Exige disponibilidade de tempo para conhecer intervenientes, processos e objetivos, para fazer adequações e pensar estratégias que contribuam para uma melhor interação interdisciplinar e para rentabilizar as sinergias. Exige inteligência emocional e social, pois ao trabalhar com pessoas e para pessoas, quem lidera deve saber motivar e incentivar, dirigir e ouvir, relacionar-se com os outros de forma a que se estabeleçam relações de confiança que favoreçam o trabalho em equipa.

Neste mesmo assunto, a professora de TIC conclui que:

Neste tipo de contexto, o de mudança, é necessário e importante a existência de um líder, tal como se verificou nestas turmas. Se houve sucesso, às diretoras de turma se deve, pois em momento algum permitiram que o desânimo se apoderasse dos colegas ou, até mesmo, dos alunos. Sempre acreditaram e fizeram acreditar, muitas vezes de forma incansável, de que este modelo pedagógico faria a diferença, permitindo uma nova era no CED Nossa Senhora da Conceição.

Findo estas entrevistas, ficou no ar a esperança de que seja este o caminho, aliado à certeza de que juntos conseguiremos orientar os alunos para o sucesso. Estamos ainda convictos de que cada um tem um papel crucial na liderança de um projeto em contexto de mudança, independentemente do cargo que desempenha.

Como testemunhou uma das diretoras de turma:

Espero (e não é só um desejo) que a nível nacional se dê uma mudança efetiva, como já está a acontecer um pouco por todo o mundo. Tenho tido a oportunidade de conhecer diferentes experiências e em todas elas (mesmo na sua enorme diversidade) se dá maior protagonismo aos alunos e aos seus interesses e vocações específicas. Estou mesmo convencida que já se iniciou esse movimento!

8.3. Pautas de avaliação

Para esta parte do estudo, para que fosse visível a evolução do aproveitamento dos alunos, não só foram tidas em conta as pautas de avaliação finais de cada período do ano letivo 2015/2016, como também a pauta de avaliação final do 3º período do ano transato (vide gráfico 8.3).

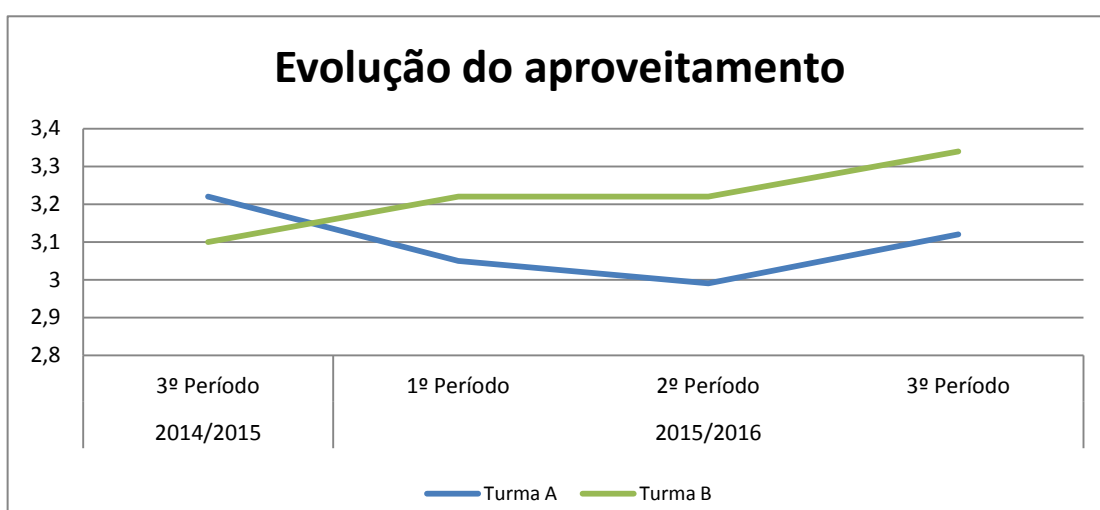
Pela observação das pautas verifica-se que a turma B teve uma evolução positiva do aproveitamento geral ao longo do ano, tendo como base a média geral com que concluiu o 2º ciclo, o que já não se verificou com a turma A.

Embora não transpareça de forma tão visível, apenas pela observação do gráfico 8.3, é certo que as aprendizagens revelaram ser mais significativas, ainda que por vezes tal não se reflita no aproveitamento.

Acredita-se que apesar de tudo, deram-se passos pequeninos no sentido de uma escola nova. Temos que se pacientes e resilientes. O balanço final será por certo sempre positivo.

Gráfico 8.3 - Evolução do aproveitamento

Fonte. Pautas de avaliação de final de período dos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016



9. CONCLUSÕES DO ESTUDO E DESENVOLVIMENTO FUTURO

Atualmente, as mudanças no mundo caracterizam-se por novos níveis de complexidade e por enormes contradições. Ao longo da história, a educação preparou os alunos para o seu tempo, isto é, preparou-os para as tensões geradas pelas mudanças do momento, tornando-os capazes de se adaptar e responder a elas.

Hoje, continua-se a falar de que a Escola destes nossos dias, em nada difere da do século XIX, ou seja, mantêm-se quase idêntica ao modelo desenvolvido pelas sociedades industrializadas de então.

Mas a Escola não mudou?...

Realmente, a Escola tem mudado; contudo, a velocidade da mudança não pode ser, em educação, a mesma que na tecnologia. A própria Escola tem filtrado, ao longo dos tempos, o que permanece e o que perece... É necessário que a escola mude no sentido de dotar as nossas crianças e jovens das competências necessárias para uma sociedade do século XXI! O sucesso das respostas aos novos desafios, exigências e expectativas que, nos dias de hoje, incidem sobre a escola, parecem depender da conceção das estratégias organizacionais que globalmente são definidas pela escola, tendo em conta as especificidades da comunidade educativa envolvente.

Depende por isso do modo como os atores chave se organizam e trabalham. Os modos de agir do trabalho docente em equipa prenunciam formas de compreender a ação educativa e de conduzir a aprendizagem dos alunos. Para tal, é importante valorizar a individualidade, características e competências de cada aluno, e não vê-lo como "um produto na linha de produção em série", como se pode observar nas escolas "tradicionais".

As aprendizagens significativas, por seu lado, permitem à criança envolver-se totalmente e de forma entusiástica no processo de aprendizagem, dando um sentido concreto a todo o percurso intelectual que a escola proporciona.

Cabe à escola ser geradora de oportunidades de diálogo com a realidade envolvente, permitindo assim a criação de situações de aprendizagem em que os próprios educandos, sendo protagonistas ativos do seu processo educativo, encontram o seu espaço e o seu tempo para ser e para aprender, a partir da sua individualidade. Porém, alcançar o sucesso educativo é um esforço conjunto, não só dos líderes educativos, mas também de todos os

que pertencem à comunidade educativa, que de certa forma representam também papéis de liderança, mas a outros níveis.

Enquanto organizações, as escolas caracterizaram-se por serem complexas e o seu principal objetivo ser o de elevar a qualidade do ensino, procurando dar resposta às necessidades e estímulos da comunidade escolar envolvente. Tal como refere Carlos Fino:

Nos nossos dias, há muito que sabemos que a escola já deixou de ser o locus da informação (a que alguns chamam, ingenuamente, conhecimento, desconhecendo que o conhecimento é uma construção do aprendiz e não uma substância independente e descontextualizada, que se pode transacionar

(Fino, 2008, p.279)

Neste contexto, a escola tem de mudar, não só pela multiplicidade de alunos e docentes, das leis e dos decretos, bem como da permanente necessidade de dar resposta, concreta e atual, aos problemas que diariamente lhe são apresentadas.

Tendo por base a missão e a diversidade dos seus alunos, a Casa Pia de Lisboa inovou, criando e implementando um Modelo Pedagógico Educativo, construindo percursos inclusivos de aprendizagem com o objetivo de formar cidadãos autónomos, solidários e responsáveis numa sociedade aberta ao mundo.

A missão da CPL é por si só mobilizadora e inspiradora. Permite sonhar, concretizar e contribuir na construção de um futuro melhor, mais justo, solidário e sustentável. Tudo conjugado tem um impacto, que se espera positivo, na organização e, acima de tudo, no futuro dos alunos e das suas famílias, construindo projetos de vida com sentido.

A construção de pontes exige alguém para colocar a primeira tábu. As escolas são muitas vezes estruturadas em torno da noção de que a criança devia colocar a primeira, a segunda e praticamente todas as tábuas que se seguem. Ora isto é um enorme revés para muitos jovens. Parece-me suficientemente claro que o professor tem de ser o arquiteto e o empreiteiro que constrói a ponte. Ele deve conhecer a criança para saber onde colocar a primeira tábu. Ele deve também conhecer o mundo, saber com segurança para onde é que a ponte se deve dirigir e confiar em que ele e os seus alunos, em conjunto, conseguem lá chegar. E ele tem ainda de manter o contacto com a criança à medida que a ponte adquire forma...

(William Ayers, citado por Tomlinson e Allan, 2002, p.202)

Neste panorama, o papel da liderança é extremamente relevante, pois deve ser visto como primeiro responsável pelo caminho que a escola decide seguir, numa constante e diária adaptação.

Uma liderança escolar deve ser, cada vez mais, promotora de uma dinâmica de escola capaz de mudar e de levar ao desenvolvimento profissional docente e da instituição, mas também de aprendizagens significativas, por parte dos alunos. A liderança deve alinhar a missão educativa, a estratégia, a arquitetura da estrutura e dos processos, em torno de um modelo colaborativo que visa a eficácia e a eficiência na resolução de problemas e da obtenção de resultados. É necessário que o líder entenda que para tudo isto acontecer necessita, de forma constante, desenvolver o seu nível profissional, melhorando as suas capacidades e competências para o cargo que desempenha.

O líder deverá preparar e desafiar os professores, motivando-os e fazendo com que se sintam pertencentes ao todo, responsáveis pela sua prática e trabalho desenvolvido na escola, em conjunto com o reconhecimento dos êxitos e a celebração dessas vitórias em equipa. Uma dinâmica, decorrente de uma boa orientação e liderança, motiva e impulsiona práticas que promovem a concretização das metas e objetivos norteadores da ação e atividades da escola.

A gestão eficiente e promotora de diálogo proporciona o envolvimento de todos e a sua corresponsabilização nas decisões e na implementação de medidas que visem a melhoria do serviço prestado. A motivação e o clima favorável que existe na comunidade escolar refletem-se na boa e adequada prestação de serviços. A intervenção e a eficácia de uma boa liderança, aliados à missão e visão estratégica, são os basilares para a construção de percursos escolares de sucesso, elevando a qualidade e excelência da escola.

Um líder em progressiva mudança, evoluindo de forma positiva, contribui para uma melhoria contínua dos alunos, dos docentes, da escola... da comunidade educativa.

Neste contexto, a realização deste estudo de caso em torno da liderança de um projeto pedagógico num contexto de mudança, no CED Nossa Senhora da Conceição (Casa Pia), permitiu responder às questões inicialmente colocadas.

No ano letivo 2015/2016 foi implementado um novo modelo pedagógico nas turmas pertencentes ao 7º ano, no CED NSC, assente na metodologia de projeto, com características inovadoras. Este novo modelo mostrou-se inovador na medida em que desloca o centro do ensino-aprendizagem do professor para o aluno. Este é quem gere o seu estudo de forma autónoma, ou com interajuda por parte dos pares. Ao professor cabe o

papel de orientador, de mediador entre as ideias dos alunos, ajudando a construir os seus percursos.

As observações e entrevistas realizadas, à implementação deste modelo, bem como a análise documental efetuada, permitiram identificar, como vantagens, os alunos trabalharem de acordo com o seu ritmo e de forma autónoma. Tal permite que o professor consiga dar mais atenção aos alunos com mais dificuldades, uma vez que aqueles que trabalham de forma mais autónoma não solicitam tantas vezes ajuda. Comprovou-se que também é possível adequar os percursos às características individuais dos alunos: os que têm mais dificuldades têm tempo para realizar as tarefas e para esclarecer dúvidas; os que trabalham mais rapidamente e de forma autónoma conseguem ir além dos objetivos e realizar outras tarefas.

Verificou-se também que este modelo permite um maior trabalho interdisciplinar, relacionando os conhecimentos das diferentes áreas. Assim, as aprendizagens são vistas numa perspetiva globalizante e como parte de um sistema, para o qual contribui cada disciplina. Igualmente torna mais óbvia a relação entre os saberes e a sua complementaridade. Aqui, apesar da análise documental não transparecer, foi possível verificar, através das observações e dos testemunhos dos professores, que este modelo trouxe o desenvolvimento de algumas das áreas de competências do perfil dos alunos, aliadas às aprendizagens realizadas em contexto escolar a ações de cidadania ativa, permitindo, simultaneamente, o desenvolvimento das denominadas *soft skills*, encaradas como competências-chave para o século XXI.

No que concerne aos professores, tanto nas entrevistas como nas observações de aulas e de reuniões, estes demonstraram um diferente grau de satisfação e nem todas as disciplinas, numa fase inicial, adotaram o novo modelo. Contudo, a necessária interligação entre as disciplinas para desenvolver os trabalhos de projeto levou à participação quando necessário.

Inicialmente, os alunos demonstraram empenho e gosto pelo trabalho nestes moldes. Porém, a necessária autorregulação nem sempre foi a desejada, e por isso alguns alunos experienciaram um maior atraso na execução das tarefas e sentiram que precisavam mais da ajuda do professor. Assim, em algumas situações foi necessário o professor ser mais orientador do que o previsto inicialmente, para suprimir eventuais lacunas de

aprendizagem dos alunos e para fazer pontos de situação relativamente às tarefas desenvolvidas. A análise documental permitiu fazer uma reflexão ao trabalho desenvolvido em aula, constatando-se, ao longo do ano, melhorias a nível tanto do aproveitamento, como das competências dos alunos, alterando a opinião geral dos docentes envolvidos no modelo.

Uma das questões cruciais colocava-se a nível das aprendizagens - *Durante a implementação deste novo modelo pedagógico, quais foram sendo os impactos nas aprendizagens?* – É claro que as aprendizagens são desenvolvidas de forma autónoma e diferenciada – cada aluno avança ao seu ritmo e com a definição de percursos distintos – cada aluno estuda os assuntos que mais lhe interessam, apesar de ter de cumprir o roteiro na sua totalidade. Ao mesmo tempo, a Diretora da Turma B alertava para o facto que dado que os alunos integraram um novo ciclo, com disciplinas diferentes, com um modelo também diferente, não devemos esquecer que a adaptação a este novo modelo pode demorar, uma vez que devemos ter em conta outras variáveis: novos professores, adolescência,...

Todavia, no decorrer do ano letivo foram notadas diferenças ao nível dos comportamentos dos alunos aquando do trabalho por roteiros. Com efeito, o facto de estarem envolvidos nas tarefas e não terem de estar em silêncio (como estariam no caso das aulas expositivas tradicionais), reduz a indisciplina. Por várias vezes os professores referiam que a turma estava mais envolvida e motivada em aulas de cariz prático e de investigação. A motivação dos alunos era notória quando o método a utilizar era o de projeto.

Agora, tudo isto aconteceu tendo em conta o papel que tanto os professores, como as diretoras de turma protagonizaram... o de líderes.

Enquanto os professores, dentro do contexto sala de aula, lideram o grupo de alunos, orientando-os na sua aprendizagem ativa na realização de roteiros ou projetos, as diretoras de turma, enquanto líderes intermédias, não só orientam o grupo-turma, em todas as suas vertentes, como também lideram o grupo de professores do conselho de turma. Esta tarefa nem sempre se mostrou fácil!

"Liderar" docentes não é um papel fácil, visto que os professores são profissionais de natureza crítica, em que o seu grau de exigência, relativamente ao seu líder, é naturalmente

superior. Um líder educacional (neste caso as diretoras de turma) deve liderar utilizando vínculos afetivos fortes, facilitadores das relações interpessoais, valorizando a preocupação com a qualidade das aprendizagens, o rigor e a exigência, a criatividade, o espírito crítico e a inteligência emocional, mediando e gerindo a opinião de todo o grupo sempre tendo em mente o superior interesse dos alunos.

Durante as observações verificou-se que *“um dos maiores constrangimentos verificados, que implicava diretamente com as aulas de RP, foi a necessidade de alertar os Conselhos de Turma para a quantidade de trabalhos e tarefas que os alunos tinham, impossibilitando uma fácil gestão do planeamento semanal”*. Esta referência mostra a importância do papel de líder, principalmente na gestão e organização semanal, tanto dos alunos, como dos professores. Muitas vezes, pelo facto das reuniões serem em número insuficiente, o recurso ao envio de correio electrónico como balanço semanal ou mesmo de reflexão, fazendo-se um ponto de situação das aprendizagens, gerindo as opiniões, incentivando a articulação de disciplinas e, por conseguinte, articulação de projetos, proporcionando e sugerindo melhorias, tornou-se de extrema importância.

Aqui se realça que as lideranças intermédias, enquanto gestoras de equipas, têm um papel fundamental: no acompanhamento dos docentes, consolidando competências, identificando áreas a melhorar, criando confiança e um clima favorável para enfrentar os desafios e a mudança. Também a Direção foi um facilitador e desbloqueador dos entraves que foram surgindo, acompanhando e regulando, mas sempre numa perspetiva positiva de valorização das iniciativas, promovendo a autonomia e criando condições para ultrapassar as dificuldades.

Para os que revelaram maior insegurança, foram delineadas estratégias, em conjunto com todos com orientação das diretoras de turma, para que pudessem adquirir e reforçar as suas competências, capacitando-os para que sejam parte da solução e não do problema - construir uma verdadeira comunidade aprendente.

A dinâmica que existe no CED NSC decorre da orientação e liderança exercidas pela Direção, que motiva e impulsiona práticas que proporcionam a concretização das metas e objetivos que norteiam a sua ação e atividade da escola. A Diretora Executiva, adotando ao longo dos anos um estilo reconhecidamente forte, democrático e atuante, assume especial protagonismo naquelas concretizações.

A gestão eficiente e promotora de diálogo proporciona o envolvimento de todos e a sua coresponsabilização nas decisões e na implementação de medidas que visem a melhoria do serviço prestado. A motivação e o clima favorável que existe na comunidade escolar refletem-se na boa e adequada prestação de serviços.

O planeamento, a monitorização e a avaliação dos projetos e das atividades por parte de todos enquanto líderes, assumiu particular relevância no trabalho das equipas de coordenação e supervisão educativa e principalmente contribuiu para formar jovens com percursos escolares significativos, pois apesar de não se ter revelado tanto no aproveitamento (pois só a longo prazo será possível ser avaliado), a implementação deste novo modelo permitiu o desenvolvimento de outras competências tão ou mais importante para estes futuros cidadãos do século XXI.

Fazendo a triangulação final dos dados recolhidos – observações, entrevistas e análise documental – é possível fazer uma interpretação, com maior rigor, às questões de investigação colocadas no início deste estudo, respondendo que através deste estudo se consegue mostrar a importância de um líder, num contexto de mudança.

Em suma, quando falamos de pedagogias ativas, estas são geralmente baseadas em trabalho de projeto. Esta abordagem, para que tenha sucesso como prática pedagógica, deverá já ser uma metodologia instituída e impregnada na dinâmica da comunidade de adultos educadores. Referimo-nos, porém, a projetos coletivos e não projetos individuais.

Os projetos coletivos partem de vontades conjuntas feitas caminho, mas em que cada um tem a oportunidade de se rever, sentindo que pode contribuir, melhorando o resultado final. Assim, neste contexto, a verdadeira liderança, ou seja, aquela que determina o sucesso dos projetos de uma escola, será a que for capaz de, em primeiro lugar, mostrar ter consciência que está ao serviço do fim último: o sucesso do projeto.

Uma liderança que coordena as diferentes propostas, permitindo que todos se sintam ouvidos e que não sobrepõe a sua vontade em momento algum, mas antes mostra caminhos e soluções criativas. A verdadeira liderança é aquela que se torna deliberadamente “invisível”, ou seja, que coordena habilmente o trabalho de todo grupo, deixando que o protagonismo seja experimentado por todos, ao longo de todo o processo e congratulando-se genuinamente com isso.

Liderar processos baseados em gestão democrática é um enorme desafio e, não é, seguramente para todos!

Respondendo à principal questão desta investigação: *Como liderar, em contexto de mudança, um projeto pedagógico promotor de aprendizagens mais significativas?* - Tudo só se torna possível quando se tem pessoas que, em conjunto, lideram por forma a orientar, incentivar e motivar, através da persistência, acreditando e fazendo acreditar que a aprendizagem desta forma faz sentido e será significativa para os alunos. Fazendo acreditar que no fim haverá sucesso!!

No seguimento deste modelo, nos anos letivos seguintes, de 2016/2017 e 2017/2018, a turma B liderada por este mesmo grupo de professores e diretora de turma, participou no concurso *Apps For Good* - um programa educativo promovido pelo CDI Portugal (Centros de Inclusão Digital) em parceria com várias organizações de educação formal e não formal, cujo objetivo é o de desenvolver aplicações para ajudar a resolver problemas sociais, ou outras questões relevantes do dia-a-dia dos alunos e das comunidades em que estão inseridos.

A aplicação *SOS Idosos*, criada por cinco alunos dessa turma, foi selecionada para o evento final. Neste evento, a equipa apresentou o seu *pitch* perante uma audiência e um júri. Seguiu-se um momento de *Marketplace*, onde os alunos promoveram o seu trabalho e esclareceram dúvidas acerca do processo de desenvolvimento da ideia e da aplicação.

Houve ainda tempo para entrevistas e para conversar com Sua Excelência, o Ministro da Educação, que elogiou a iniciativa da equipa e sugeriu várias ideias para melhorarem a aplicação.

Desde então, este grupo tem vindo a representar o programa *Apps for Good* e a sua metodologia de trabalho em diversos eventos.

- *27.º Digital Business Congress*, no Centro Cultural de Belém, que ocorreu a 28 de setembro de 2017. Aqui, foi-lhes proposto um novo desafio: divulgar o seu trabalho num ambiente mais sério e competitivo.

- na *Social Innovation Lisbon conference*, a 28 de novembro de 2017, onde tiveram a oportunidade de assistir a um dos momentos de debate, de experimentar um ambiente internacional e de comunicar em inglês com aqueles que se interessaram pelo projeto SOS Idosos.
- na Conferência Nacional «Dia do Perfil dos Alunos», que se realizou na Fundação Champalimaud no dia 15 de janeiro de 2018.

Todo este último projeto, como tantos outros que foram criados e desenvolvidos por estas duas turmas, foram possíveis de serem concretizados, tendo em conta o modelo implementado e a ajuda de todo o grupo de docentes, enquanto líderes neste contexto de mudança (direção, diretoras de turma, professores e não esquecendo os próprios alunos), o que permitiu desenvolver aprendizagens ativas, como também muitas outras competências (comunicação, criatividade, iniciativa, solidariedade, responsabilidade,...), que por certo se tornaram aprendizagens bastante significativas dando-lhes uma enorme “bagagem” de saberes e competências que certamente serão necessários e muito úteis para as suas vidas futuras. Ou seja, desenvolveram competências de organização, sociais, comunicativas, entre outras. Em suma, aprenderam muito e divertiram-se a fazê-lo!

A Casa Pia de Lisboa, nomeadamente o Centro de Educação e Desenvolvimento de Nossa Senhora da Conceição, com a implementação deste modelo pedagógico, abriu as portas à construção de percursos inclusivos de aprendizagem, com o intuito de formar cidadãos autónomos, solidários e responsáveis numa sociedade aberta ao mundo, ou seja, a preocupação premente desta Instituição sempre foi, é e sempre será a construção de projetos de vida com sentido, a todas as crianças e jovens que por aqui passem.

No discurso sobre a educação, a palavra utopia é, geralmente, sinónima de impossibilidade. Porém, utópico será algo que indica uma direção que requer intencionalidade e ação.

Concretizar utopias – recriar vínculos, rever e re-olhar, reelaborar as práticas.

A nova educação, que emerge do sonho de todos nós, deverá formar o cidadão democrático e participativo, sensível e solidário, fraterno e amoroso, o ser humano dotado de educação integral.

José Pacheco

<http://ecohabitare.com.br/gaia-escola/> [25 de março de 2018]

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, Isabel (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores, in *I. Alarcão (Org.), Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 10-39
- Almeida, L. S., Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (2.^a ed.). Braga: Editora Psiquilíbrios.
- Alonso, L. (2004). Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas? In *CNE (2004), Saberes básicos de todos os cidadãos do século XXI* (145-174). Lisboa: Conselho Nacional de Educação / Ministério da Educação.
- Anjos, A. (1988). *Relação entre a função de liderança do Supervisor Escolar e a satisfação de professores: estudo de caso na 1^a D. E. de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: PUCRS.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projeto. In *R. Canário (Ed.), Inovação e projeto educativo de escola* (17-55). Lisboa: Educa.
- Becker, F. (1994). Desenvolvimento e Aprendizagem. In *Série Ideias* (20). São Paulo: FDE
- Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Cachapuz, A., Sá-Chaves I. & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: CNE.
- Caeiro, B. M. (1989). Conventos de Lisboa. Consulta em <http://patrimoniocultural.cm-lisboa.pt/lxconventos/ficha.aspx?t=i&id=633>
- Canário, R. (1992). Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão dos recursos educativos. In *Nóvoa, A., As organizações escolares em análise*. Lisboa: IIE.

- Canário, R. (1999). Pensar o futuro da educação. In A.M. Bettencourt, A. Nóvoa, & J. Caraça (Eds.), *A educação e o futuro: debates/presidência da República* (13-20). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Casa Pia de Lisboa, Colaboradores (2007). *A Carta - Um compromisso para a ação*. Lisboa. Consulta em <http://www.casapia.pt/LinkClick.aspx?fileticket=KjY%2bCiRZKWQ%3d&tabid=100&language=pt-PT>
- Casa Pia de Lisboa (2009). *Processo de Educação e Formação*. Conselho Institucional.
- Casa Pia de Lisboa (2014). *Modelo Socioeducativo da Casa Pia de Lisboa*. Conselho Institucional.
- Conselho Técnico-Científico da Casa Pia de Lisboa (2005). *Casa Pia de Lisboa: um projeto de esperança: as estratégias de acolhimento*. Cascais: Publicações Universitárias e Científicas
- Correia, M. F. N. (2014). *Trabalho autónomo e diferenciação: potencialidades e problemas*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Setúbal). Consulta em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6582>
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projetos em educação. Uma Inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (2007). *O papel da escola na sociedade atual: implicações no ensino das ciências*. Consulta em http://www.ipv.pt/millennium/15_pers3.htm [24 de agosto de 2017]
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cristo, A. H. (2013). *Escolas para o século XXI: Liberdade e Autonomia na Educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Cros, F. (1999). Innovation in education: managing the future? In *CERI / OECD (Eds.), Innovating schools* (59-75). Paris: OECD Documents.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1915). *Schools of Tomorrow*. New York: Dutton

- Dewey, J. (1930). *Human Nature and Conduct*. New York: The Modern Library
- Dewey, J. (1944). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dominicé, P. (1986). *La formation continue est aussi un reglement de compte avec sa escolarité*. Paris: Educacion et Recherche
- Drucker, P. F., (1997) *Inovação e Gestão*. Lisboa: Editorial Presença
- Fernandes, M.R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In *Alice Mendonça & António V. Bento (Org)*. Educação em Tempo de Mudança. Funchal: Grafimadeira, (277-287).
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização*. (3ª ed.). Loures: Lusociência.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (8-33). New York: Teachers College Press
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e educação: teoria, perspetivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP.
- Freitag, B. (1993). Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. In *GROSSI, E.P., BORDIM, J. Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma de aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, (26-34).
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd Ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). *The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 409-419.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gilham, B. (2000). *Case study research methods*. Londres: Continuum.
- Glaserfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: a way of knowing and learning*. London: The Falmer Press
- Grave-Resendes, L. (2008). *Inclusão Educativa*. Universidade Aberta
- Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2004). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Grave-Resendes, L., Bastos, G. & Gaspar, I. (2013). *Lideranças e novas dinâmicas educacionais*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hooper, A. & Potter, J. (2015). *Liderança inteligente: criar a paixão pela mudança*. Lisboa: Actual Editora
- https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/4368/1/Compet%C3%A2ncias_chave_para_todos.pdf [10 de agosto de 2017]
- <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2182/1/Isabel%20Pires.pdf> [21 de agosto de 2017]
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Massetto, M. T., Moran, J. M. & Behrens, M. A. (2007). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus Editora.
- Mateus de Sá, G., Cardoso de Oliveira, W. (2015). Michel Serres e o desafio de educar os jovens na era digital. In *Revista Latino-americana de Filosofia de la Educación*. 2(3). 209-213.
- Nisbet, J. & Watt, J. (1984). Case study: In J.Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) *Conducting Small-Scale Investigations*. In *Educational Management*. London: Harper & Row, 79-92.

- Niza, S. (1999). Uma Escola para a Democracia. In A. M. Bettencourt, A. Nóvoa & J. Caraça (Eds.), *A Educação e o futuro: Debates/Presidência da República* (49-52). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda
- OCDE (1999). *Innovating schools*. Paris: OECD.
- OCDE (2008). *Education at a Glance 2008: OECD indicators*. Paris: OECD
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projeto. In *Escola Moderna*, 6(5), 56-65.
- Pereira, J. M. N. (2011). Liderança nos projetos escolares: um estudo numa escola do Concelho da Lourinhã. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa). Consulta em <http://hdl.handle.net/10400.2/2013>
- Perrenoud, P. (1994). *A Escola e a Mudança: contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: ASA.
- Pinheiro, C. (2015). *A Prática da Diferenciação Pedagógica em Contextos de Cooperação Educativa*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto). Consulta em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/2089>
- Pires, I. M. (2012). Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa). Consulta em
- Prado, A. (2015, junho). Entendendo o aluno do século XXI e como ensinar a nova geração. In *Educação & Evolução*.
- Prensky, Marc (2007). *Changing paradigms from "being taught" to "learning on your own with guidance"*. Educational Technology
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, Coleção Trajetos.
- Rabello, E. & Passos, J. (2008). *Erikson e a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro, 2008. Consulta em <http://josesilveira.com/artigos/erikson.pdf> [20 de agosto de 2017]

- Rizon, G. (2010). A sala de aula sob o olhar do Construtivismo piagetiano: perspectivas e implicações. In: *V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação, Caxias do Sul-RS, Anais*. Consulta em: http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Construtivismo_Piagetiano.pdf. [02 de outubro de 2017].
- Roldão, M.C. (2000b). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (67-77). Porto: Porto Editora.
- Rolinski, L. (2010). Relação professor aluno: Fator determinante no processo de ensino e aprendizagem. In *O professor pde e os desafios da escola pública paranaense (volume I)*. Paraná: Produção didático-pedagógica
- Sá, P. & Paixão, F. (2015). *Competências-chave para todos no séc. XXI: orientações emergentes do contexto Europeu*. Consulta em
- Sanches, M.F.C. (1997). Para um ensino de qualidade: perspectiva organizacional. In *Inovação*, 10(2 e 3), 165-194.
- Santos, I. J. (2014). O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados?. (Relatório de estágio, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto). Consulta em https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=491891 [24 de agosto de 2017]
- Santos, J. C. (2004). *O desafio de promover a aprendizagem significativa*. Consulta em http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/a7c548f3-6254-4148-8b48-9fd0497b5ad4/desafio-aprendizagem-significativa_integracao-universitaria_extensao.pdf?MOD=AJPERES
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2000). *Research methods for business students*. Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Silva, E. B. (2013, maio). *Ser professor do século XXI*. Consulta em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/9092/1/Ser%20Professor-%20Ensino%20Magazine%20.pdf>
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.

- Stake, R. E. (2012). *A arte da Investigação com estudos de caso*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, R. (2004). *Concept map and interactive animation First International Conference on Concept Map*. Espanha: Pamplona.
- Thurler, M. G. (1994). A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In M. Charrra, *Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie* (pp.203-224). Paris/Bruxelles: De Boeck.
- Thurler, M. G. (2001). Um estabelecimento Escolar em Projeto. In *Inovar no Interior da Escola*. Artmed Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Trentini, M.; Paim, L. (1999). *Pesquisa em Enfermagem. Uma modalidade convergente-assistencial*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Tudella, A. C. (2012). *Diferenciação pedagógica: um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consulta em <http://hdl.handle.net/10451/8233>
- Veiga, I. (2003). *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?*. Consulta em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361> [23 de agosto de 2017]
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Silabo.
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: ASA.
- Xavier, L. G. (2015). Para além da didática: desafios da escola e do professor do século XXI. Consulta em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/03-25-36-LOLA-xavier.pdf> [21 de agosto de 2017]
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Legislação consultada

Conselho de Ministros n.º2/2006 de 6 de janeiro. *Diário da República n.º 5/2006 - I Série A*. Presidência do Conselho de Ministros

Decreto de 2 de maio de 1904/Real Casa Pia de Lisboa. *Diário do Senado, n.º 51*

Decreto-Lei n.º 10/2006 de 13 de janeiro. *Diário da República n.º 10/2006 – I Série A*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/2012 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-lei n.º 274/94 de 28 de outubro. *Diário da República n.º 250/1994 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 77/2012 de 26 de março. *Diário da República n.º 61/2012 - I Série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Decreto-Lei n.º 242/92 de 9 de novembro. *Diário da República n.º 250/1992 - I Série A*. Ministério da Educação

Despacho Normativo n.º 32/2007 de 4 de setembro. *Diário da República, n.º 170/2007 - II Série*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Lisboa.

Lei n.º 60/93 de 20 de agosto. *Diário da República n.º 195/1993 - I Série A*. Assembleia da República, Lisboa.

Portaria n.º 1637-A/2007 de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 251/2007, 2º Suplemento, Série I*. Ministérios das Finanças e da Administração Pública e do Trabalho e da Solidariedade Social

Portaria n.º 24/2013 de 24 de janeiro. *Diário da República n.º 17/2013 - I Série*. Ministérios das Finanças e da Solidariedade e da Segurança Social

ANEXOS

ANEXO I

Guião de entrevista à Diretora Executiva

Do CED Nossa Senhora da Conceição (Casa Pia de Lisboa)

1. Trabalha nesta Instituição há muitos anos. O que tem de diferente trabalhar na CPL?
2. É Diretora Executiva do CED Nossa Senhora da Conceição há mais de uma década. Como caracteriza o seu papel de líder, num CED de uma Instituição como a CPL?
3. A CPL ao longo dos muitos anos da sua existência adotou uma perspetiva inovadora das aprendizagens, sempre com o intuito de tornar os percursos educativos dos seus alunos significativos. Como DE, já passou pela criação, desenho e implementação de vários modelos pedagógicos. Sendo este novo modelo baseado na metodologia de trabalho de projeto, em que medida difere de todos os outros?
4. E em que medida este difere do modelo tradicional? Funciona como o modelo tradicional de aulas ou é mais baseado na autonomia?
5. Pensa ser possível fazer diferente e cumprir com os programas, currículos e alcançar metas de aprendizagem, de que forma?
6. Em sua opinião, os intervenientes neste processo, principalmente os professores, aderirão com facilidade? Quais os indícios que tem da sua adesão/satisfação?
7. Face ao modelo tradicional, quais as potencialidades evidenciadas nas aprendizagens, com este novo modelo?
8. Será desejável que a forma de ensinar e aprender mude repentinamente?
9. Tendo em conta que neste novo modelo, o professor está lá apenas a guiar o grupo de alunos que tem de se questionar para encontrar as respostas, como pensa que irão reagir os alunos e os professores a esta nova forma de trabalhar?
10. Como se reflete este projeto pedagógico no aproveitamento escolar dos alunos?
11. E se o aluno não conseguir atingir as metas de aprendizagem... como se faz?
12. Por fim, sendo a Diretora Executiva deste CED, qual foi o seu papel de líder, na implementação de um novo modelo pedagógico, num contexto de grande mudança?

ANEXO II

Guião de entrevista aos Professores do CED Nossa Senhora da Conceição

(Casa Pia de Lisboa)

Dados pessoais

1. Nome:
2. Idade:
3. Grupo disciplinar a que pertence:
4. Como aconteceu a escolha da profissão?
5. Quais as principais razões dessa escolha?
6. Quantos anos tem de serviço docente?
7. Que balanço faz do seu percurso profissional?
8. Quais os seus pontos fortes ou, pelo contrário, os aspetos em que sente mais dificuldade no exercício da sua profissão?
9. O que tem sido mais compensador na profissão? Pelo contrário, o que mais a tem desapontado?
10. Há quantos anos trabalha na CPL? Foi professor noutra escola? Se sim, o que tem de diferente trabalhar nesta instituição?

O Projeto

1. Sentiu-se entusiasmada ao saber que iria integrar as turmas do novo modelo baseado na metodologia de trabalho de projeto?
2. Em que aspetos, em seu entender, este projeto difere de todos os outros?
3. Tem experiência de trabalho em projetos similares?
4. Em seu entender, quais as potencialidades desta forma de trabalhar?
5. Pensa ser possível fazer diferente e cumprir os programas, currículos e alcançar metas de aprendizagem, de que forma?
6. Que balanço faz do trabalho já desenvolvido?
7. O projeto está a corresponder às suas expectativas iniciais?
8. De que forma veio, este novo modelo, alterar a forma como planifica as suas aulas?
9. Que novas dinâmicas e estratégias teve de implementar nas suas aulas?
10. Como se reflete este projeto pedagógico no aproveitamento escolar dos alunos?
11. Como pensa que este modelo de aprendizagem deverá evoluir?
12. Ao nível da supervisão, qual o papel das lideranças de topo e intermédias no apoio e incentivo aos professores na implementação desta nova metodologia?