

# UNIVERSIDADE ABERTA



**Currículo oculto – a ligação entre as aprendizagens formais e não formais. Estudo de caso.**

**Adelino Mário Graça Matos (n.º 802375)**

**Doutoramento em Educação - especialidade Liderança Educacional**

**2018**

# UNIVERSIDADE ABERTA



**Currículo oculto – a ligação entre as aprendizagens formais e não formais. Estudo de caso.**

**Adelino Mário Graça Matos (n.º 802375)**

**Doutoramento em Educação - especialidade Liderança Educacional**

**Tese orientada pela Professora Doutora Isolina Oliveira**

**2018**

## RESUMO

Esta tese pretendeu despertar consciências, indicando o caminho para o aproveitamento de potencialidades que a presença organizada, sistemática e motivada no espaço escolar de todos os seus intervenientes origina.

O estudo situa-se no âmbito das aprendizagens formais e não formais e o nível de ligação que existe entre as mesmas, sendo o foco de interesse as atividades, clubes e projetos desenvolvidos na escola Dr. João de Barros no concelho da Figueira da Foz. Esta desenvolveu nos últimos anos uma forte dinâmica organizacional, pedagógica e comunitária e vem participando, de forma significativa, em concursos, projetos e atividades, tanto a nível local, como a nível nacional e internacional. Estudaram-se processos organizativos e comunicacionais a nível das lideranças que se encontram implícitas no currículo oculto presente nas atividades referidas, procurando compreender a interligação entre as aprendizagens formais e não formais e a que nível a mesma se situa.

O estudo enquadra-se no paradigma da investigação-ação focado no propósito de disponibilizar informação relevante no esforço de promover a mudança e a melhoria da escola a partir da própria escola (Dana, 2009). Desenvolveu-se um plano de recolha de dados que envolveu a aplicação de questionários a docentes, alunos e encarregados de educação, a realização de entrevistas a professores envolvidos há muitos anos na dinâmica das aprendizagens proporcionadas em clubes e projetos desenvolvidos na escola e a análise de múltiplos documentos e artefactos.

Os resultados apontam para o desenvolvimento de práticas que integram de modo equilibrado aprendizagens formais e não formais reforçando competências necessárias ao desenvolvimento integral dos alunos. Neste propósito, enunciam-se recomendações que visam expandir essa abordagem e propõe-se a noção de currículo envolvente que se fundamenta na interligação dessas práticas.

**Palavras-chave:** aprendizagem formal e não formal; currículo oculto; inovação pedagógica; liderança escolar.

## ABSTRACT

This thesis aimed to raise awareness, pointing the way to the exploitation of the full potential that an organized, systematic and motivated presence of all school intervenients originates.

The study looked at formal and non-formal learning as well as the level of connection that may exist between both, with our main focus being on activities, clubs and projects developed at Dr. João de Barros School in Figueira da Foz.

In recent years, this school has developed strong organizational, educational and community dynamics and has participated significantly in competitions, projects and activities not only at local but also at national and international levels.

We studied leader level organizational and communicational processes that are implicit in the "hidden curriculum" present in the mentioned activities, with the intent of understanding the link between formal and non-formal learning and at what level the same lies.

The study used an action research paradigm focused on the purpose of providing relevant information in the effort to promote the change and improvement of the school from within the school itself (Dana, 2009).

A data collection plan was developed. It involved the application of questionnaires to teachers, pupils and student's parents; interviews to teachers who are for many years involved in the dynamics provided by clubs and projects developed at the school and the analysis of multiple documents and artifacts.

The results point towards the development of practices that integrate in a balanced manner both formal and non-formal learning, reinforcing the skills necessary for the integral development of the students. In this regard, recommendations are presented that aim to expand this approach and propose the notion of an inclusive curriculum that is based on the interconnection of these practices.

**Keywords:** parallel curriculum; formal learning, informal learning, innovation pedagogy.

## SANTRAUKA

Šios tezės pagrindinis tikslas yra ugdyti sąmoningumą, nukreipiant dėmesį į visų galimybių išnaudojimą, kurį sukuria organizuotas, sistemingas ir motyvuotas visų mokyklos dalyvių dalyvavimas veikloje.

Tyrimas apžvelgia formalųjį ir neformalųjį mokymąsi, taip pat ir ryšį, kuris gali egzistuoti tarp jų. Mūsų pagrindinis dėmesys yra sutelktas į veiklą, būrelių ir projektų plėtojimą dr João de Barros mokykloje Figueira da Foz.

Pastaraisiais metais ši mokykla išvystė stiprią organizacinę, švietimo ir bendruomenės dinamiką ir dalyvavo daugelyje konkursų, projektų veikloje ne tik vietos, bet ir nacionaliniu bei tarptautiniu mastu.

Mes studijavome vadovų lygio organizacinius ir komunikacinius procesus, kurie yra numanomi "paslėptoje mokymo programoje". Ji yra sukurta kaip veiklos dalis, kėtinant suprasti ryšį tarp formaliojo ir neformaliojo mokymosi ir jo lygio.

Tyrime buvo panaudotas veiksmų tyrimo pavyzdys, orientuotas į tikslios informacijos teikimą, siekiant skatinti pokyčius ir tobulinti mokyklą pačioje mokykloje (Dana, 2009).

Sukurtas duomenų surinkimo planas, kurio metu buvo naudojami klausimynai mokytojams, mokiniams ir studentų tėvams; pokalbiai su mokytojais, kurie jau daugelį metų dalyvauja dinamiškoje veikloje, kurią vykdo klubai ir mokykloje sukurti projektai, bei daugkartinė dokumentų ir artefaktų analizė.

Rezultatai rodo, kad reikia tobulinti praktiką, kuri subalansuotai sujungia abu formalųjį ir neformalųjį mokymąsi, stiprinant įgūdžius, kurie reikalingi visapusiam mokinių ugdymui. Atsižvelgiant į tai, pateikiamos rekomendacijos, kuriomis siekiama išplėsti šį požiūrį ir pasiūlyti viską apimančią mokymo programą, pagrįstą šios praktikos tarpusavio ryšiu.

**Raktiniai žodžiai:** analogiškas mokymasis; formalus ugdymas, neformalus ugdymas, pedagoginės inovacijos.

## DEDICATÓRIA

Dedico esta investigação a todos os profissionais da educação que diariamente ajudam crianças e jovens a crescer no caminho do saber.

“A educação é uma coisa admirável, mas é bom recordar que nada do que vale a pena saber pode ser ensinado”.

Oscar Wilde

## AGRADECIMENTOS

Uma investigação é, não só, um trabalho individual, mas essencialmente, um trabalho de equipa, que legitima o intercâmbio de um conjunto de pessoas. A concretização deste trabalho só foi possível devido aos contributos primorosos das colegas, Fernanda Natália, Isabel Lucas, Isabel Oliveira e de outras colegas e amigos que, de alguma forma, colaboraram para a materialização do mesmo.

Reservamos este espaço para agradecer a uma comunidade educativa empenhada na investigação onde todos deram o seu apoio, uns mais presentes que outros, porém, todos se revelaram valiosos para a sua execução.

De uma forma especial agradeço à Professora Doutora Isolina Oliveira, a orientação e o apoio indispensáveis na realização de um trabalho desta natureza. Tenho que referir ainda o incentivo que por muitas vezes era um farol numa noite escura.

Agradeço a todos os docentes do doutoramento, pelos conhecimentos que me proporcionaram no decorrer desta tão longa caminhada.

Quero também expressar o meu agradecimento à “minha” Escola Dr. João de Barros, a todos (as) professores (as), aos alunos (as) e ainda aos encarregados de educação que colaboraram e se disponibilizaram para participar nesta investigação.

O agradecimento ainda ao Rui Matos e à Daiva Jureviciute pelo apoio nas traduções, muito importantes neste projeto.

A todos os meus amigos, que sempre me acompanharam e nunca deixaram que eu me sentisse só, pela amizade e ânimo constantes, a eles, o meu obrigado.

Por fim, agradeço e dedico-o à minha família, por acreditar e por estar sempre presente em tudo o que faço.

**ÍNDICE**

RESUMO .....	iii
ABSTRACT.....	iv
SANTRAUKA .....	v
DEDICATÓRIA .....	vi
AGRADECIMENTOS .....	vii
ÍNDICE.....	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	xii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xxii
ÍNDICE DE TABELAS.....	xxiii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xxiv
SIGLAS E ABREVIATURAS .....	xxvi
Introdução.....	1
CAPÍTULO I Desenvolvimento curricular e ativ. de complemento curricular .....	7
1.1. Currículo e desenvolvimento curricular .....	8
1.2. Currículo oculto: conceito(s) .....	12
1.3. Atividades de complemento curricular.....	15
1.4. As ativ. de complemento curricular no quadro legislativo nacional .....	23
1.5. Investigação sobre ativ. extracurriculares nas escolas portuguesas. ....	35
CAPÍTULO II Educação não formal e educação formal.....	44
2.1. Educação não formal .....	45
2.2. Educação formal .....	50
2.3. A educação não formal no sucesso educativo .....	52
CAPÍTULO III Liderança em processos de mudança .....	57
3.1. Conceito e estilos de liderança .....	58
3.2. A liderança escolar .....	62
3.3. A teoria dos traços .....	70
3.4. A teoria situacional ou contingencial da liderança.....	75
3.5. Gestão Escolar em Portugal .....	79
3.6. Desafios à liderança de um diretor.....	88
CAPÍTULO IV Opções epistemológicas e metodológicas .....	99
4.1. Problemática, objetivos e questões de investigação. ....	100
4.2. Fundamentação das opções metodológicas .....	102
4.3. Participantes no estudo.....	109

4.4. Estratégias e instrumentos de recolha de dados .....	109
4.4.1. Análise documental .....	110
4.4.2. Elaboração e aplicação dos questionários .....	111
4.4.3. Entrevistas .....	115
4.5. Tratamento e análise dos dados .....	119
CAPÍTULO V Apresentação e análise de dados .....	121
5.1. A escola onde foi realizado o estudo: carat. e contextualização.....	122
5.1.1. Apresentação da Escola EB 2,3 Dr. João de Barros.....	122
5.1.2. Caracterização do meio sociocultural em que se insere a escola ....	125
5.1.3. Caracterização da escola (Ano letivo 2014/2015).....	128
5.1.3.1. Análise do relatório de avaliação externa da escola .....	132
5.2. Caracterização dos participantes no estudo (2014/15). .....	140
5.2.1. Dados sobre os alunos .....	140
5.2.2. Dados sobre os encarregados de educação .....	142
5.2.3. Dados sobre os docentes .....	144
5.3. Linhas estratégicas na promoção das ativ. de compl. curricular ...	146
5.3.1. Descrição das atividades de complemento curricular .....	147
5.3.2. Dados sobre as ativ. de complemento curricular (2014/2015).....	164
5.4. Envolvimento na escola .....	177
5.4.1. Projeto Educativo da Escola: conhecimento e motivação .....	178
5.4.2. Regulamento Interno da Escola: conhecimento e motivação.....	181
5.4.3. Plano de atividades da escola .....	184
5.4.4. Informação sobre o progresso e as dificuldades dos alunos .....	186
5.4.5. Participação no processo de ensino e aprendizagem .....	187
5.4.6. Relações interpessoais.....	188
5.4.6.1. Entre alunos .....	189
5.4.6.2. Entre professores .....	189
5.4.6.3. Entre professores e alunos .....	190
5.4.6.4. Entre professores e pessoal não docente .....	191
5.4.6.5. Entre professores e encarregados de educação.....	192
5.4.6.6. Entre pessoal não docente e alunos .....	193
5.4.6.7. Entre pessoal não docente e encarregados de educação.....	195
5.4.7. Assiduidade .....	196
5.4.8. Modos de intervir na escola .....	197

5.4.9. Aspetos a melhorar na escola.....	201
5.5. Aprendizagem não formal .....	203
5.5.1. Atividades de complemento curricular .....	203
5.5.2. Atividades extracurriculares.....	205
5.5.3. Grau de satisfação .....	205
5.5.4. Consideração das opiniões dos alunos sobre as atividades .....	206
5.5.5. Importância da frequência das atividades.....	208
5.5.6. Grau de adequação do horário das atividades .....	209
5.5.7. Atividades extracurriculares como mais-valia da escola .....	210
5.5.8. Contributos das atividades extracurriculares .....	212
5.5.8.1. Integração na escola.....	212
5.5.8.2. Criação de amizades .....	213
5.5.8.3. Relação com os pares .....	214
5.5.8.4. Capacidade de comunicação.....	216
5.5.8.5. Respeitar regras .....	217
5.5.8.6. Adquirir responsabilidade .....	218
5.5.8.7. Desenvolver o espírito de cidadania .....	219
5.5.8.8. Envolvimento na vida da escola.....	220
5.5.8.9. Dar a conhecer a escola à comunidade .....	222
5.5.8.10. Adquirir autonomia.....	223
5.5.8.11. Desenvolver o espírito de equipa.....	224
5.5.8.12. Alargar os referentes culturais .....	227
5.5.8.13. Desenvolver o gosto pelas aprendizagens.....	228
5.5.8.14. Adquirir confiança .....	229
5.5.8.15. Melhorar os resultados educativos.....	230
5.5.8.16. Melhorar o comportamento na sala de aula .....	231
5.5.9. Contributos na vida escolar, pessoal e profissional.....	233
5.5.9.1. Na vida escolar .....	233
5.5.9.2. Na vida pessoal dos alunos .....	234
5.5.9.3. No futuro profissional dos alunos .....	235
5.5.9.4. Na ocupação dos tempos livres .....	237
5.5.10 Sugestões e aspetos a melhorar .....	238
5.6. Aprendizagem formal .....	240
5.6.1. Qualidade do ensino.....	240

5.6.2.	Apoio dado pelos professores .....	242
5.6.3.	Desenvolvimento dos hábitos de estudo.....	242
5.6.4.	Preparação para o futuro .....	244
5.6.5.	Desenvolvimento da capacidade de autonomia.....	245
5.6.6.	Orientação escolar .....	247
5.6.7.	Prossecução dos estudos.....	248
5.6.8.	Critérios de avaliação .....	249
5.6.9.	Instrumentos de avaliação .....	250
5.6.10.	Sugestões de melhoria .....	252
5.7.	Organização e funcionamento da Escola.....	254
5.7.1.	Qualidade da organização e funcionamento da escola .....	254
5.7.2.	Segurança dos alunos à entrada e saída da escola.....	255
5.7.3.	Segurança dos alunos no interior da escola .....	256
5.7.4.	Adequação do atendimento .....	257
5.7.5.	Prontidão no atendimento .....	258
5.7.6.	Comunicação do horário de atendimento .....	259
5.7.7.	Qualidade das informações prestadas.....	261
5.7.8.	Serviços prestados pela escola .....	262
5.7.8.1.	Serviços de Psicologia e Orientação.....	262
5.7.8.1.1.	Conhecimento da existência do serviço .....	262
5.7.8.1.2.	Apoio prestado.....	263
5.7.8.2.	Apoio Educativo.....	264
5.7.8.2.1.	Conhecimento da existência do serviço .....	264
5.7.8.2.2.	Contribuição para a melhoria do processo de aprendizagem...264	
5.7.8.3.	Apoio ao estudo (AE) – 2.º CICLO.....	266
5.7.8.4.	Atividades de reforço da aprendizagem (ARA) – 3.º CICLO .....	268
5.7.8.5.	Serviços prestados por outros serviços da escola. ....	270
CAPÍTULO VI Conclusões e perspectivas para o futuro .....		275
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....		290
LEGISLAÇÃO .....		304
FONTES .....		305

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das idades dos alunos da escola sede .....	132
Gráfico 2 - Distribuição por sexo dos alunos da escola sede.....	132
Gráfico 3 – Resultados obtidos sobre o grau de satisfação dos alunos.....	137
Gráfico 4 – Resultados obtidos sobre o grau de satisfação dos encarregados de educação.....	138
Gráfico 5 - Resultados obtidos sobre o grau de satisfação do pessoal não docente .....	138
Gráfico 6 - Resultados obtidos sobre o grau de satisfação dos docentes .....	139
Gráfico 7 – Distribuição dos alunos por género.....	141
Gráfico 8 – Distribuição dos alunos por ciclo de escolaridade .....	141
Gráfico 9 - Distribuição dos alunos por idade .....	141
Gráfico 10 – Distribuição dos encarregados de educação por género .....	142
Gráfico 11 - Distribuição dos encarregados de educação por idade .....	142
Gráfico 12 – Distribuição dos encarregados de educação por habilitação académica ...	143
Gráfico 13 – Distribuição dos encarregados de educação dos alunos por ciclo de escolaridade .....	143
Gráfico 14 – Distribuição dos docentes por género .....	144
Gráfico 15 – Distribuição dos docentes por idade .....	144
Gráfico 16 – Distribuição dos docentes por habilitação académica .....	145
Gráfico 17 – Distribuição dos docentes por situação profissional.....	145
Gráfico 18 - Distribuição dos docentes por tempo de serviço .....	145
Gráfico 19 - Distribuição dos docentes por tempo de serviço na escola.....	146
Gráfico 20 - Total de alunos inscritos nos clubes no ano letivo 2014/2015 por mês e evolução nos três anos letivos anteriores.....	165
Gráfico 21 - Resposta dos alunos à questão “Conheço o Projeto Educativo da Escola” .....	179
Gráfico 22 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Conheço o Projeto Educativo da Escola” .....	179
Gráfico 23 - Resposta dos docentes à questão “Conheço o Projeto Educativo da Escola” .....	179
Gráfico 24 - Resposta dos alunos à questão “Sou motivado a participar na construção do Projeto Educativo da Escola” .....	180
Gráfico 25 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Fui motivado a participar na construção do Projeto Educativo da Escola” .....	180
Gráfico 26 - Resposta dos docentes à questão “Sou incentivado a participar na construção do Projeto Educativo da Escola” .....	181

<b>Gráfico 27 - Resposta dos alunos à questão “Conheço o Regulamento Interno da Escola”</b>	<b>182</b>
<b>Gráfico 28 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Conheço o Regulamento Interno da Escola”</b>	<b>182</b>
<b>Gráfico 29 - Resposta dos docentes à questão “Conheço o Regulamento Interno da Escola”</b>	<b>182</b>
<b>Gráfico 30 - Resposta dos alunos à questão “Sou motivado a participar na construção do Regulamento Interno da Escola”</b>	<b>183</b>
<b>Gráfico 31 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Fui motivado a participar na construção do Regulamento Interno”</b>	<b>183</b>
<b>Gráfico 32 - Resposta dos docentes à questão “Sou incentivado a participar na construção do Regulamento Interno”</b>	<b>183</b>
<b>Gráfico 33 - Resposta dos alunos à questão “Sou motivado a participar na construção do Plano de Atividades da Escola”</b>	<b>184</b>
<b>Gráfico 34 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Fui motivado a participar na construção do Plano Anual de Atividades”</b>	<b>185</b>
<b>Gráfico 35 - Resposta dos docentes à questão “Sou incentivado a participar na construção do Plano de Atividades”</b>	<b>185</b>
<b>Gráfico 36 Resposta dos alunos à questão “Sou informado sobre os meus progressos e dificuldades”</b>	<b>186</b>
<b>Gráfico 37 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sou informado sobre os progressos e dificuldades do meu filho/educando”</b>	<b>186</b>
<b>Gráfico 38 - Resposta dos docentes à questão “Sou informado sobre os progressos e dificuldades dos alunos”</b>	<b>187</b>
<b>Gráfico 39 - Resposta dos alunos à questão “O Diretor de Turma promove a minha participação no processo de ensino e aprendizagem”</b>	<b>188</b>
<b>Gráfico 40 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sou motivado pelo Diretor de Turma a participar, juntamente com os outros pais e encarregados de educação, no processo de ensino e aprendizagem”</b>	<b>188</b>
<b>Gráfico 41 - Resposta dos docentes à questão “Sou chamado pelo Diretor de Turma a participar no processo de ensino e aprendizagem”</b>	<b>188</b>
<b>Gráfico 42 - Resposta dos alunos à questão “Considero existir uma boa relação entre alunos”</b>	<b>189</b>
<b>Gráfico 43 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as”</b>	<b>189</b>
<b>Gráfico 44 - Resposta dos docentes à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as”</b>	<b>190</b>
<b>Gráfico 45 - Resposta dos alunos à questão “Considero existir uma boa relação entre professores e alunos/as”</b>	<b>190</b>
<b>Gráfico 46 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e alunos/as”</b>	<b>190</b>

Gráfico 47 - Resposta dos docentes à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e alunos/as”.....	191
Gráfico 48 - Resposta dos alunos à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e pessoal não docente”.....	191
Gráfico 49 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e pessoal não docente” .....	191
Gráfico 50 - Resposta dos docentes à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e pessoal não docente”.....	192
Gráfico 51 - Resposta dos alunos à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e Encarregados de Educação” .....	192
Gráfico 52 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e Encarregados de Educação”.....	193
Gráfico 53 - Resposta dos docentes à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e Encarregados de Educação” .....	193
Gráfico 54 - Resposta dos alunos à questão “Considero existir uma boa relação entre pessoal não docente e alunos/as” .....	194
Gráfico 55 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero existir uma boa relação entre pessoal não docente e alunos/as” .....	194
Gráfico 56 - Resposta dos docentes à questão “Considero existir uma boa relação entre pessoal não docente e alunos/as” .....	194
Gráfico 57 - Resposta dos alunos à questão “Considero existir uma boa relação entre pessoal não docente e Encarregados de Educação” .....	195
Gráfico 58 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero existir uma boa relação entre pessoal não docente e Encarregados de Educação” .....	195
Gráfico 59 - Resposta dos docentes à questão “Considero existir uma boa relação entre pessoal não docente e Encarregados de Educação” .....	195
Gráfico 60 - Resposta dos alunos à questão “A escola incentiva-me a que não falte às atividades curriculares.” .....	196
Gráfico 61 - Resposta dos encarregados de educação à questão ““Sou incentivado a colaborar com a escola para evitar que o meu educando falte às atividades curriculares” .....	197
Gráfico 62 - Resposta dos alunos à questão “Sinto-me à vontade para reclamar” .....	198
Gráfico 63 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sinto-me à vontade para reclamar” .....	198
Gráfico 64 - Resposta dos alunos à questão “Sinto-me à vontade para dar opiniões” ...	199
Gráfico 65 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sinto-me à vontade para dar opiniões” .....	199
Gráfico 66 - Resposta dos docentes à questão “Sinto-me à vontade para dar opiniões sobre assuntos escolares”.....	199
Gráfico 67 - Resposta dos alunos à questão “Sinto-me à vontade para fazer sugestões” .....	200

<b>Gráfico 68 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sinto-me à vontade para fazer sugestões”</b> .....	<b>200</b>
<b>Gráfico 69 - Resposta dos docentes à questão “Sinto-me à vontade para fazer sugestões sobre assuntos escolares”</b> .....	<b>201</b>
<b>Gráfico 70 - Distribuição dos diversos aspetos a melhorar apresentados pelos alunos</b>	<b>202</b>
<b>Gráfico 71 - Distribuição dos diversos aspetos a melhorar apresentados pelos Encarregados de Educação</b> .....	<b>202</b>
<b>Gráfico 72 - Distribuição dos diversos aspetos a melhorar apresentados pelos docentes</b> .....	<b>203</b>
<b>Gráfico 73 - Resposta dos alunos à questão “Estou informado sobre as atividades de complemento curricular (clubes/atividades constantes do Plano Anual de Atividades)”</b> .....	<b>204</b>
<b>Gráfico 74 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Estou informado sobre as atividades de complemento curricular (clubes/atividades constantes do Plano Anual de Atividades)”</b> .....	<b>204</b>
<b>Gráfico 75 - Resposta dos docentes à questão “Estou informado sobre as atividades de complemento curricular (clubes/atividades constantes do Plano Anual de Atividades)”</b> .....	<b>204</b>
<b>Gráfico 76 - Resposta dos alunos à questão “Estou satisfeito com as atividades extracurriculares (visitas de estudo, concursos, exposições, debates, clubes, etc.)</b> . ....	<b>205</b>
<b>Gráfico 77 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Estou satisfeito com as atividades extracurriculares (visitas de estudo, concursos, exposições, debates, clubes, etc.)</b> .....	<b>206</b>
<b>Gráfico 78 - Resposta dos docentes à questão “Estou satisfeito com as atividades de complemento curricular em oferta nesta escola”</b> .....	<b>206</b>
<b>Gráfico 79 - Resposta dos alunos à questão “As minhas opiniões sobre as atividades extracurriculares da escola são tidas em consideração”</b> .....	<b>207</b>
<b>Gráfico 80 - Resposta dos encarregados de educação à questão “As minhas opiniões sobre as atividades extracurriculares da escola são tidas em consideração”</b> .....	<b>207</b>
<b>Gráfico 81 - Resposta dos docentes à questão “As minhas opiniões sobre as atividades de complemento curricular da escola são tidas em consideração”</b> .....	<b>207</b>
<b>Gráfico 82 - Resposta dos alunos à questão “Considero importante a frequência das atividades de complemento curricular.”</b> .....	<b>208</b>
<b>Gráfico 83 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero importante a frequência das atividades de complemento curricular.”</b> .....	<b>208</b>
<b>Gráfico 84 - Resposta dos docentes à questão “Considero importante que os meus alunos frequentem atividades de complemento curricular.”</b> .....	<b>209</b>
<b>Gráfico 85 - Resposta dos alunos à questão “Considero que o horário destas atividades é adequado”</b> .....	<b>209</b>
<b>Gráfico 86 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que o horário destas atividades é adequado”</b> .....	<b>210</b>
<b>Gráfico 87 - Resposta dos docentes à questão “Considero que o horário destas atividades é adequado”</b> .....	<b>210</b>

Gráfico 88 - Resposta dos alunos à questão “A dinamização destas atividades é uma mais-valia desta escola relativamente a outras” .....	211
Gráfico 89 - Resposta dos encarregados de educação à questão “A dinamização destas atividades é uma mais-valia desta escola relativamente a outras” .....	211
Gráfico 90 - Resposta dos docentes à questão “A dinamização destas atividades é uma mais-valia desta escola relativamente a outras” .....	211
Gráfico 91 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para uma melhor integração na escola” .....	212
Gráfico 92 - Resposta dos encarregados de educação à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para uma melhor integração na escola” .....	212
Gráfico 93 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os/as alunos/as integram-se melhor na escola” .....	213
Gráfico 94 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para fazer novas amizades” .....	213
Gráfico 95 - Resposta dos encarregados de educação à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para fazer novas amizades” .....	214
Gráfico 96 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os/as alunos/as fazem novas amizades” .....	214
Gráfico 97 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para estar mais à vontade com os seus pares” .....	215
Gráfico 98 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta (s) atividade (s) os alunos estão mais à vontade com os seus pares” .....	215
Gráfico 99 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta (s) atividade (s) os alunos estão mais à vontade com os seus pares” .....	215
Gráfico 100 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para comunicar melhor com os outros” .....	216
Gráfico 101 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos comunicam melhor com os outros.....	216
Gráfico 102 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos comunicam melhor com os outros.....	216
Gráfico 103 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para ter mais facilidade em respeitar regras” .....	217
Gráfico 104 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos têm mais facilidade em respeitar regras” ....	217
Gráfico 105 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos têm mais facilidade em respeitar regras” .....	217
Gráfico 106 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para adquirir responsabilidade” .....	218
Gráfico 107 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos adquirem responsabilidade” .....	218
Gráfico 108 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos adquirem responsabilidade” .....	219

Gráfico 109 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para desenvolver o espírito de cidadania” .....	219
Gráfico 110 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos desenvolvem o espírito de cidadania” .....	220
Gráfico 111 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos desenvolvem o espírito de cidadania” .....	220
Gráfico 112 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para um maior envolvimento na vida da escola” .....	221
Gráfico 113 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos envolvem-se mais na vida da escola” .....	221
Gráfico 114 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos envolvem-se mais na vida da escola” .....	221
Gráfico 115 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para dar a conhecer a escola à comunidade” .....	222
Gráfico 116 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos dão a conhecer a escola à comunidade” .....	222
Gráfico 117 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos dão a conhecer a escola à comunidade” .....	222
Gráfico 118 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para adquirir autonomia” .....	223
Gráfico 119 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos adquirem autonomia” .....	224
Gráfico 120 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos adquirem autonomia” .....	224
Gráfico 121 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para desenvolver o espírito de equipa” .....	225
Gráfico 122 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos desenvolvem o espírito de equipa” .....	225
Gráfico 123 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos desenvolvem o espírito de equipa” .....	225
Gráfico 124 – Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para alargar os referentes culturais” .....	227
Gráfico 125 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos alargam os referentes culturais” .....	227
Gráfico 126 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos alargam os referentes culturais” .....	227
Gráfico 127 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para desenvolver o gosto pelas aprendizagens” .....	228
Gráfico 128 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos desenvolvem o gosto pelas aprendizagens” .....	228

Gráfico 129 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos desenvolvem o gosto pelas aprendizagens .....	228
Gráfico 130 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para adquirir confiança” .....	229
Gráfico 131 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos adquirem confiança” .....	229
Gráfico 132 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos adquirem confiança” .....	230
Gráfico 133 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para melhorar as notas nas disciplinas associadas às atividades de complemento curricular que frequentam” .....	230
Gráfico 134 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos melhoram as notas nas disciplinas associadas às atividades de complemento curricular que frequentam” .....	231
Gráfico 135 – Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos melhoram as notas nas disciplinas associadas às atividades de complemento curricular que frequentam” .....	231
Gráfico 136 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para melhorar o comportamento na sala de aula” .....	232
Gráfico 137 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos melhoram o comportamento na sala de aula” .....	232
Gráfico 138 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos melhoram o comportamento na sala de aula” .....	232
Gráfico 139 - Resposta dos alunos à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia na minha vida escolar” .....	233
Gráfico 140 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia na vida escolar do meu educando” .....	233
Gráfico 141 - Resposta dos docentes à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia na vida escolar dos meus alunos/as” .....	234
Gráfico 142 - Resposta dos alunos à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia na minha vida pessoal” .....	234
Gráfico 143 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia na vida pessoal do meu educando” .....	234
Gráfico 144 - Resposta dos docentes à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia na vida pessoal dos meus alunos/as” .....	235
Gráfico 145 - Resposta dos alunos à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia para o meu futuro profissional” .....	235
Gráfico 146 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia para o seu futuro profissional” .....	235
Gráfico 147 - Resposta dos docentes à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia para o seu futuro profissional” .....	236

Gráfico 148 - Resposta dos alunos à questão “Para mim estas atividades funcionam principalmente como ocupação dos tempos livres .....	237
Gráfico 149 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Para mim estas atividades funcionam principalmente como ocupação dos tempos livres .....	237
Gráfico 150 – Distribuição dos diferentes aspetos a melhorar apresentados pelos alunos .....	238
Gráfico 151 – Distribuição dos diferentes aspetos a melhorar pelos encarregados de educação.....	239
Gráfico 152 – Distribuição dos diferentes aspetos a melhorar apresentados pelos docentes .....	240
Gráfico 153 - Resposta dos alunos à questão “Considero que nesta escola tenho um ensino de qualidade” .....	240
Gráfico 154 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que nesta escola o meu filho/educando tem um ensino de qualidade.” .....	241
Gráfico 155 - Resposta dos docentes à questão “Considero que esta escola proporciona um ensino de qualidade.” .....	241
Gráfico 156 - Resposta dos alunos à questão “Estou satisfeito com o apoio dado pelos professores” .....	242
Gráfico 157 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Estou satisfeito com o apoio dado pelos professores ao meu filho/educando” .....	242
Gráfico 158 - Resposta dos alunos à questão “Sinto que os professores/as desenvolvem hábitos de estudo” .....	243
Gráfico 159 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sinto que os professores/as desenvolvem no meu filho/educando hábitos de estudo” .....	243
Gráfico 160 - Resposta dos docentes à questão “Os/as professores/as desenvolvem nos alunos hábitos de estudo” .....	243
Gráfico 161 - Resposta dos alunos à questão “Considero que esta escola me ajuda a preparar para a vida” .....	245
Gráfico 162 - Resposta dos docentes à questão “Os/as alunos/as nesta escola ficam preparados para a vida” .....	245
Gráfico 163 - Resposta dos alunos à questão “Sinto que os professores/as desenvolvem em mim a capacidade de autonomia” .....	246
Gráfico 164 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sinto que os professores desenvolvem no meu filho/educando autonomia” .....	246
Gráfico 165 - Resposta dos docentes à questão “Os/as professores/as desenvolvem a autonomia dos alunos/as” .....	246
Gráfico 166 - Resposta dos alunos à questão “Recebo dos professores orientações sobre como devo estudar” .....	247
Gráfico 167 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Recebo orientação sobre como o meu filho/educando deve estudar” .....	247
Gráfico 168 - Resposta dos docentes à questão “Os/as alunos/as são acompanhados no seu estudo pelos professores” .....	248

Gráfico 169 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sinto que o meu filho/educando nesta escola fica bem preparado para continuar os estudos.” .....	248
Gráfico 170 - Resposta dos alunos à questão “Considero os critérios de avaliação adequados ao nível de ensino que é desenvolvido pela escola” .....	249
Gráfico 171 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero os critérios de avaliação adequados ao nível de ensino que é desenvolvido pela escola” .....	249
Gráfico 172 - Resposta dos docentes à questão “Os critérios de avaliação dos alunos são adequados e articulados com o tipo de trabalho que é desenvolvido pelos/as professores/as” .....	250
Gráfico 173 - Resposta dos alunos à questão “Considero os instrumentos de avaliação adequados ao nível de ensino que é desenvolvido pela escola.” .....	250
Gráfico 174 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero os instrumentos de avaliação adequados e articulados com o nível de ensino que é desenvolvido pela escola.” .....	251
Gráfico 175 - Resposta dos docentes à questão “Os instrumentos de avaliação dos alunos são adequados e articulados com o tipo de trabalho que é desenvolvido pelos professores/as” .....	251
Gráfico 176 - Representatividade, por domínio, dos aspetos a melhorar apresentados pelos alunos .....	252
Gráfico 177 - Representatividade, por domínio, dos aspetos a melhorar apresentados pelos Encarregados de Educação .....	253
Gráfico 178 - Representatividade, por domínio, dos aspetos a melhorar apresentados pelos Docentes.....	253
Gráfico 179 - Resposta dos alunos à questão “Considero de qualidade a organização e o funcionamento da escola.”.....	254
Gráfico 180 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero de qualidade a organização e o funcionamento da escola.” .....	254
Gráfico 181 - Resposta dos docentes à questão “Considero que a organização e o funcionamento desta escola é de qualidade” .....	255
Gráfico 182 - Resposta dos alunos à questão “A escola preocupa-se com a segurança dos alunos à entrada e saída da mesma.” .....	255
Gráfico 183 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que a escola se preocupa com a segurança dos alunos à entrada e saída da mesma.” .....	256
Gráfico 184 - Resposta dos docentes à questão “Esta escola preocupa-se com a segurança dos alunos à entrada e saída da mesma.” .....	256
Gráfico 185 - Respostas dos docentes à questão “Esta escola preocupa-se com a segurança dos alunos no seu interior” .....	257
Gráfico 186 - Resposta dos alunos à questão “Considero adequado o atendimento que a escola me proporciona.” .....	257
Gráfico 187 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero adequado o atendimento que a escola proporciona aos pais/encarregados de educação” .....	257
Gráfico 188 - Resposta dos docentes à questão “O atendimento que a escola proporciona aos/as pais/encarregados de educação é adequado” .....	258

Gráfico 189 - Resposta dos alunos à questão “Considero que o pessoal não docente atende prontamente quando preciso de resolver qualquer assunto.” .....	258
Gráfico 190 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que o pessoal não docente atende prontamente quando me desloco à escola, a fim de resolver qualquer assunto” .....	259
Gráfico 191 - Resposta dos docentes à questão “O pessoal não docente da escola atende prontamente” .....	259
Gráfico 192 - Resposta dos alunos à questão “O Diretor de Turma comunica aos pais/encarregados de educação o horário de atendimento” .....	260
Gráfico 193 - Resposta dos encarregados de educação à questão “O Diretor de Turma comunica aos pais/encarregados de educação o horário de atendimento” .....	260
Gráfico 194 - Resposta dos docentes à questão “O Diretor de Turma comunica aos pais/encarregados de educação o horário de atendimento” .....	260
Gráfico 195 - Resposta dos alunos à questão “As informações prestadas aos alunos são claras e atualizadas.” .....	261
Gráfico 196 - Resposta dos encarregados de educação à questão “As informações prestadas quer aos alunos quer às famílias são claras e atualizadas.” .....	261
Gráfico 197 - Resposta dos docentes à questão “As informações prestadas pela direção e outros órgãos de coordenação da escola são claras e atualizadas.” .....	261
Gráfico 198 - Respostas dos alunos à questão “Sei da existência do Serviço de Psicologia e Orientação da Escola.” .....	262
Gráfico 199 - Resposta dos alunos à questão – “O serviço de Psicologia e Orientação apoia os alunos nas suas escolhas vocacionais” .....	263
Gráfico 200 - Resposta dos encarregados de educação à questão – “O serviço de Psicologia e Orientação apoia os alunos nas suas escolhas vocacionais” .....	263
Gráfico 201 - Resposta dos docentes à questão – “O serviço de Psicologia e Orientação apoia adequadamente os/as alunos/as do 9º ano nas suas escolhas vocacionais” .....	263
Gráfico 202 - Respostas dos EE à questão – “Sei da existência do Apoio Educativo (Apoio ao Estudo/Atividades de Reforço à Aprendizagem)” .....	264
Gráfico 203 - Resposta dos alunos à questão “O apoio educativo que a escola disponibiliza contribui para melhorar os resultados” .....	265
Gráfico 204 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que o Apoio Educativo contribui para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos” ....	265
Gráfico 205 - Resposta dos docentes à questão “O apoio educativo que a escola disponibiliza contribui para melhorar os resultados dos alunos/as” .....	265

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos diplomas legais sobre atividades de complemento curricular. ...33	33
Quadro 2 - Evolução das tendências no estudo da liderança (Bryman, 1992, adaptado) .59	59
Quadro 3 - Definições sobre o conceito liderança. ....61	61
Quadro 4 - Estilos de liderança escolar .....64	64
Quadro 5 - Estilos de liderança escolar (adaptado de Leithwood, Begley e Cousins, 1990 in Caixeiro (2014).....65	65
Quadro 6 - Como se exerce a liderança transformacional (adaptado de Leithwood, 1994 in Caixeiro, (2014).....67	67
Quadro 7 - Liderança facilitadora, persuasiva e sustentável .....68	68
Quadro 8 - Caracterização do desempenho do líder escolar. ....69	69
Quadro 9 - Traços e competências dos líderes eficazes .....71	71
Quadro 10 - Estilos de liderança, segundo White e Lippitt (1952, 1960) .....72	72
Quadro 11 - Categorias do líder .....76	76
Quadro 12 - Comparação entre os paradigmas de investigação (adaptado Dana 2009). 103	103
Quadro 13 - Plano de Gestão .....129	129
Quadro 14 - Exemplos de indicadores pedagógicos .....131	131
Quadro 15 - Grau de satisfação dos inquiridos sobre serviços da escola. ....272	272
Quadro 16 - Propostas de melhoria dos inquiridos para os serviços da escola.....273	273
Quadro 17 – Síntese das potencialidades da proposta e respetivas evidências .....276	276
Quadro 18 – Síntese dos constrangimentos ao desenvolvimento da proposta.....277	277

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Apresentação dos clubes dinamizados no 1º período de 2014/2015 .....	165
Tabela 2 - Apresentação dos clubes dinamizados no 2º período de 2014/2015 .....	174
Tabela 3 - Apresentação dos clubes dinamizados no 3.º período de 2014/2015 .....	175
Tabela 4 - Resumo das atividades do PAA no ano letivo 2014/2015 .....	177
Tabela 5 - Dados sobre o apoio ao estudo 5º ano .....	266
Tabela 6 - Percentagem do sucesso do apoio ao estudo 5º ano .....	267
Tabela 7 – Dados sobre o apoio ao estudo no 6º ano .....	267
Tabela 8 - Percentagem do sucesso do apoio ao estudo 6º ano .....	268
Tabela 9 – Dados sobre as atividades de reforço de aprendizagem no 3º Ciclo .....	268
Tabela 10 – Dados sobre o sucesso nas atividades de reforço de aprendizagem no 7º e 8º ano.....	269
Tabela 11 – Dados sobre o sucesso nas atividades de reforço de aprendizagem no 9.º ano .....	269

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Uma das vitrines com troféus e prémios ganhos pelos alunos.....	1
Figura 2- Temperatura da liderança distribuída (Hargreaves & Fink, 2007, adaptado).....	74
Figura 3 - Estilos de liderança.....	74
Figura 4 - Escola Dr. João de Barros.....	123
Figura 5 - Espaço interior recuperado com verbas próprias.....	140
Figura 6 - Exposição no âmbito do projeto V.E.N.T.O. no Palácio Sotto Mayor .....	147
Figura 7 – Centro ATL da escola João de Barros.....	148
Figura 8 - Mostra de Ofertas Vocacionais e Emprego da Figueira da Foz .....	150
Figura 9 - Lançamento da revista COM TEXTOS.....	151
Figura 10 – Comemoração do dia mundial da dança.....	152
Figura 11 - Prémio Inova Escola 2015 .....	153
Figura 12 - Pintura dos muros da escola com fórmulas matemáticas .....	154
Figura 13 - Entrega de prémios de mérito.....	155
Figura 14 – Atividade no âmbito do programa COMENIUS .....	156
Figura 15 - Desporto Escolar MegaSprinter.....	157
Figura 16 - Participantes no projeto da Universidade de Aveiro .....	158
Figura 17 - Entrega da Bandeira Verde “Rota dos 20”.....	159
Figura 18 - Identificação das árvores da Escola.....	160
Figura 19 - Lançamento do livro “À PROCURA DE KADIJA” .....	161
Figura 20 - Entrega do Prémio Europeus de Promoção Empresarial.....	162
Figura 21 - Entrega de Prémios no IAPMEI.....	163
Figura 22 - Originais do espólio – Biblioteca Dr. João de Barros.....	164
Figura 23 - Parte do Espólio (Caricaturas e Monografias).....	164
Figura 24 - Campeões distritais no âmbito do desporto escolar .....	168
Figura 25 - Parque “Geração Futuro”.....	169
Figura 26 - «Aproveita a Maré... e a Dançar Agarra o teu Leme». .....	171
Figura 27 - Concurso de Ideias Municipais.....	172
Figura 28 - Participação na «Marcha pelo ambiente». .....	223
Figura 29 - Feira Tradicional 2016, na EB 2-3 Dr. João de Barros .....	226
Figura 30 - Biblioteca Escolar Dr. João de Barros .....	271
Figura 31 - Currículo envolvente na escola .....	283

<b>Figura 32 – Currículo envolvente na sociedade .....</b>	<b>284</b>
<b>Figura 33 - Ensino formal na sua visão micro .....</b>	<b>285</b>
<b>Figura 34 - Ensino formal na sua visão macro .....</b>	<b>285</b>
<b>Figura 35 - Esquema concetual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. (Fonte D.G.E.) .....</b>	<b>286</b>

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ABAE - Associação Bandeira Azul da Europa.**

**ADENE - Agência para a Energia.**

**AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular.**

**AEZUFF - Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz.**

**AFMP - Associação Fernão Mendes Pinto.**

**APA - Agência Portuguesa do Ambiente.**

**APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental.**

**ARA - Atividades de Reforço de Aprendizagem.**

**ATL - Atividades de Tempos Livres.**

**CDC - Cáritas Diocesana de Coimbra.**

**CEB - Ciclo do Ensino Básico.**

**CERCIFOZ - Cooperativa de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas.**

**CLDE - Coordenação Local do Desporto Escolar.**

**CMDSFF - Conservatório de Musica David de Sousa – Figueira da Foz.**

**CMFF - Câmara Municipal da Figueira da Foz.**

**CNC - Competições Nacionais de Ciência.**

**CNE - Conselho Nacional de Educação.**

**CNID - Associação dos Jornalistas de Desporto.**

**CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais.**

**CP - Conselho Pedagógico.**

**CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.**

**DE - Desporto Escolar.**

**DGE - Direção Geral da Educação.**

**DGEstE - Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares.**

**DL - Decreto de Lei.**

**DT- Diretor de Turma.**

**DVD - Digital Versatile Disc.**

**EB1 - Escola Básica do 1º Ciclo.**

**EB 2,3 - Escola Básica do 2º e 3º Ciclos.**

**EE - Encarregados de Educação.**

**EMEPC - Estrutura de Missão para a Extensão da Plataforma Continental.**

**ETI - Escola a Tempo Inteiro.**

**EXPOFACIC - Exposição / Feira Agrícola, Comercial e Industrial de Cantanhede.**

**FMH - Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.**

**HGP - História e Geografia de Portugal.**

**IAPMEI - Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação.**

**ICNF - Instituto da Conservação da Natureza e das Florestas.**

**IGEC - Inspeção Geral da Educação e Ciência.**

**INOVA - Jovens Criativos, Empreendedores para o Século XXI, Concurso de Ideias.**

**IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social.**

**JB - João de Barros.**

**LabES - Laboratório de Exercício e Saúde.**

**OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.**

**OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos.**

**PAA - Plano Anual de Atividades.**

**PAE - Plano de Atividades da Escola.**

**PD - Pessoal Docente.**

**PEA- Plataforma de Ensino Assistido.**

**PE – Projeto Educativo**

**PEE - Projeto Educativo da Escola.**

**PmatE - Projeto Matemática e Ensino.**

**PND - Pessoal Não Docente.**

**PROALV - Programa Aprendizagem ao Longo Vida.**

**PSP - Polícia de Segurança Pública.**

**QI - Quociente de Inteligência.**

**QZP - Quadro de Zona Pedagógica.**

**MAGENTA - Associação dos Artistas pela Arte.**

**ME - Ministério da Educação.**

**MOVE - Mostra de Ofertas Vocacionais e Emprego da Figueira da Foz.**

**NEE - Necessidades Educativas Especiais.**

**SIT - Sociedade de Instrução Tavadense.**

**SPO - Serviços de Psicologia e Orientação.**

**RIA - Regulamento Interno da Escola.**

**UA - Universidade de Aveiro.**

**UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.**

**UO - Unidade Orgânica.**

## Introdução

O presente estudo situa-se no âmbito das aprendizagens formais e não formais, nas suas interligações e formas de as concretizar. O foco de estudo são as atividades, os clubes e os projetos desenvolvidos numa escola do concelho da Figueira da Foz e em relação aos quais se apresenta na figura 1 um conjunto de troféus e prémios ganhos pelos alunos, principalmente a partir de 2010.

**Figura 1 - Uma das vitrines com troféus e prémios ganhos pelos alunos.**



No momento de analisar o que as crianças e os jovens aprendem nas escolas, tem de se prestar atenção não apenas ao currículo formal, mas também ao currículo oculto. O currículo oculto de cada instituição escolar concreta, ao contrário do currículo formal, não aparece realmente explícito na forma de metas educativas a alcançar. É por isso importante, no nosso entendimento, perceber a forma como os atividades, os clubes e os projetos se desenvolvem, quem são e como agem os líderes envolvidos, como se geram as dinâmicas, e, também, qual o impacto que têm nas aprendizagens dos alunos.

Segundo Costa (2009) existem divergências entre autores a respeito dos aspetos que subjazem e produzem o currículo oculto, os quais variam desde as relações interpessoais até à relação que se estabelece entre o aluno e o conhecimento. É justamente nesta relação entre o aluno e o conhecimento (os diferentes tipos de conhecimento), que advém da sua participação e

envolvimento nas diferentes atividades, clubes e projetos, que se pretende estudar a percepção que os diferentes participantes têm sobre a pertinência dessas mesmas atividades/clubes/projetos acontecimentos na construção do conhecimento. A tônica é colocada na primeira voz, ou seja, dos alunos, dos professores e dos encarregados de educação, na procura de conhecer, analisar e avaliar uma parte fulcral da cultura organizacional da escola em estudo.

Este conhecimento, análise e avaliação do impacto que têm as atividades/clubes/projetos desenvolvidos na escola selecionada, pretende constituir um ponto de partida para a avaliação e reflexão das diferentes lideranças da escola em estudo, potenciando as boas práticas que já se verificam e aperfeiçoando as que necessitam de ser melhoradas. Deste modo, enquadra-se na perspetiva da investigação *practitioner inquiry* (Dana, 2009), alinhada com os trabalhos de investigação-ação do professor. Neste caso, o diretor envolve-se num estudo sistemático e intencional sobre a sua prática tendo em vista a ação para a mudança com base na análise dos resultados em interação com a leitura de literatura relevante.

Nas escolas são muitas as atividades, clubes, projetos e concursos onde se geram aprendizagens que são constituintes do chamado currículo oculto. No entanto, os seus promotores e participantes não avaliam o alcance dessas aprendizagens, nem as enquadram no currículo formal. Como sublinha Sarmiento (2000: 19), “as escolas [...] são lugares de uma enorme visibilidade, onde permanece em grande parte oculto aquilo que nesses lugares é a vida, os modos de agir e de pensar que lhes marcam a diferença”. Por esse motivo, e na linha do título proposto para a nossa investigação, o estudo desenvolvido teve como intenção compreender como se desenvolvem as lideranças no currículo oculto e se processa a ligação entre as aprendizagens formais e não formais.

Da especificidade da organização escolar nasce, necessariamente, um perfil de líder focalizado em operacionalizar uma administração eficaz de modo a garantir o sucesso educativo dos alunos, em primeira instância, mas que não deixa de ser alvo de atenção por parte de toda a comunidade educativa e, inclusive, de quem tutela a educação a nível regional e até central.

O currículo oculto é inerente ao processo de educação. Importa, pois, compreender criticamente a dimensão implícita e processual para melhor desenvolver e otimizar os processos educacionais, contribuindo para refletir e (re)desenhar o papel do educador.

O estudo situa-se no âmbito das aprendizagens formais e não formais e as ligações que existem entre as mesmas, recaindo o foco de interesse nas atividades, clubes e projetos desenvolvidos na escola selecionada. Foi realizado numa escola do concelho da Figueira da Foz que desenvolveu nos últimos anos uma forte dinâmica organizacional, pedagógica e comunitária e que vem participando, de forma significativa, em concursos, projetos e atividades, tanto a nível local, nacional como internacional.

Com o estudo dos processos organizativos e comunicacionais a nível das lideranças que se encontram presentes nesses contextos e, muitas vezes, implícitas no currículo oculto que é desenvolvido no âmbito das atividades, clubes e projetos, procura-se compreender a interligação entre as aprendizagens formais e não formais e a que nível a mesma se situa. Neste sentido, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- 1 - Que perceção têm alunos, professores e encarregados de educação da cultura de aprendizagem predominante na escola em estudo, no que às atividades/clubes/projetos diz respeito?
- 2 – Como se interligam as atividades de sala de aula com as restantes atividades/clubes/projetos desenvolvidos na escola em estudo?
- 3 – Como são concebidas e divulgadas as referidas atividades? Como se articulam as diferentes lideranças? Que papel é atribuído às ferramentas tecnológicas na organização e divulgação das mesmas?
- 4 – Em que medida são envolvidos os assistentes operacionais nas referidas atividades desenvolvidas na escola em estudo?

Perante as questões de investigação foram definidos os seguintes objetivos para o estudo:

- Identificar as percepções dos alunos, professores e encarregados de educação sobre a cultura de aprendizagem na escola em estudo;
- Averiguar como estão interligadas as atividades de sala de aula com as restantes atividades, clubes e projetos desenvolvidos na escola em estudo;
- Analisar formas de divulgação e de liderança no desenvolvimento dessas atividades/projetos/clubes;
- Perceber o papel dos assistentes operacionais no desenrolar das diferentes atividades, clubes e projetos desenvolvidos na escola em estudo.

Os participantes do estudo foram todos os professores da escola em estudo, os alunos, bem como os encarregados de educação. A informação foi recolhida através da aplicação de questionários a docentes, alunos e encarregados de educação, analisaram-se diversos documentos e foram realizadas entrevistas a docentes com larga experiência profissional, nomeadamente, na liderança de clubes, projetos e outras atividades.

O presente trabalho está dividido em seis capítulos, sendo que os quatro primeiros constituem a fundamentação teórica do estudo empírico. Cada um dos capítulos está organizado em vários tópicos por forma a tornar a informação mais cuidada e assertiva.

**Capítulo I - Desenvolvimento curricular e atividades de complemento curricular** - tem como objetivo apresentar conceitos e perspetivas sobre o currículo, desenvolvimento curricular e fazer o enquadramento das chamadas atividades de complemento curricular.

**Capítulo II - Educação não formal e educação formal** – onde se apresenta uma pesquisa sobre esta temática procurando sustentar e dar corpo à perspetiva que pretendemos desenvolver. Está dividido em três subcapítulos com enfoque particular nas aprendizagens não formais.

**Capítulo III - Liderança em processos de mudança** - assume a relevância das lideranças de topo e as lideranças intermédias enquanto responsáveis nos processos de mudança e no desenvolvimento dos clubes, projetos e outras

atividades. Nesse sentido, para além da introdução de conceitos centrais nesta temática, discutem-se os desafios que se colocam e o papel das lideranças.

**Capítulo IV - Opções epistemológicas e metodológicas** – é dedicado à justificação da metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo. Assumiu-se como design um estudo de caso intrínseco em investigação-ação, tendo-se procedido à descrição das etapas a que obedeceu a investigação, à indicação dos instrumentos da recolha de dados, em particular ao vasto leque de documentos consultados.

**Capítulo V - Apresentação e análise dos dados** – em que se apresenta a parte empírica da investigação realizada, começando por descrever a escola onde o estudo foi desenvolvido, passando pelos resultados da avaliação externa (IGEC), bem como a análise das entrevistas e os resultados dos questionários realizados aos alunos, professores e encarregados de educação. Neste capítulo tentamos ainda enquadrar muita informação em suporte fotográfico de acesso público e gentilmente cedido pelos órgãos competentes da escola. No que diz respeito aos gráficos relativos aos itens do questionário sobre a “Apreciação dos serviços prestados pela escola” optou-se por colocar no anexo 21, devido à extensão, embora consideremos que os espaços, serviços e atendimento são uma mais valia numa comunidade educativa.

**Capítulo VI - Conclusões e perspetivas para o futuro** - Neste capítulo são discutidos os resultados apresentados sob a forma de quadros resumo que sintetizam toda a informação recolhida nos questionários e ainda algumas observações e comentários baseados na análise dos vários documentos.

Apresentam-se ainda conclusões do estudo acompanhadas de um conjunto de recomendações que radicam nessas e se apoiam na reflexão proporcionada pela investigação, visando melhorar a nossa prática de modo a rentabilizar todo o potencial que este estudo nos deixou. Neste sentido propõe-se uma abordagem do currículo envolvente com intuito de proporcionar uma prática diferenciada e inovadora permitindo aos discentes uma visão mais alargada de seu percurso educativo

São, ainda, tecidas considerações sobre os resultados alertando para a pertinência destes estudos e procurando estimular futuros investigadores a desenvolver teses ou dissertações no âmbito da presente temática.

# **CAPÍTULO I**

## **Desenvolvimento curricular e atividades de complemento curricular**

## 1.1. Currículo e desenvolvimento curricular

A escola foi durante muito tempo entendida como o local de transmissão e de reprodução da cultura dominante. A investigação educacional centrou-se nas últimas décadas na análise e compreensão da escola enquanto organização através da emergência de uma sociologia das organizações escolares e de uma nova perspectiva de análise entre a abordagem micro (a sala de aula), a abordagem macro (o sistema de ensino) e a um nível meso de compreensão e de intervenção (Nóvoa, 1995).

Do ponto de vista da conceção do currículo prevalece, neste período, uma visão ligada “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (Pacheco, 1996: 16). Nesta perspectiva, os objetivos e os conteúdos a ensinar são aspetos centrais na definição de currículo e os termos currículo e programa são usados como sinónimos. Contudo, emergem outras conceções, onde o currículo é encarado como o leque das experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar, havendo um propósito flexível que depende dos contextos escolares. Neste caso, o plano é visto “como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 1996: 17). Esta visão de currículo é mais abrangente, compreendendo as decisões ao nível das instâncias políticas e ao nível das instâncias escolares.

Define-se currículo num sentido estrito quando se incluem os nomes das disciplinas que constituem um dado curso e os respetivos conteúdos, referindo-se às ações educativas que são planeadas deliberadamente pela escola, realizadas nas aulas ou fora delas, como as atividades extracurriculares. Fala-se em currículo num sentido mais amplo, quando se inclui o que os alunos aprendem através de um ensino formal ou por processos informais e não previstos – o chamado currículo oculto (Ponte, Matos, & Abrantes, 1998). Outros autores, como Perrenoud (1995: 161), distinguem o currículo formal (ou

prescrito) do currículo real (ou realizado) correspondendo à oposição “entre o mundo dos textos e das representações e o mundo das práticas pedagógicas e do trabalho escolar”. Segundo este autor a noção de currículo escondido (oculto) torna esta distinção flutuante.

Para compreender o desenvolvimento curricular é preciso saber quem lidera o processo da tomada de decisão e como se exerce essa liderança. Considerando os contextos/níveis de decisão curricular, Pacheco (1996) distingue o político-administrativo, a nível da administração central; o de gestão, no âmbito da escola e da administração regional; e o de realização, focado na sala de aula. O modo como se processa este desenvolvimento expressa o projeto socioeducativo de um país, mas também de um projeto curricular de uma escola. É neste sentido que Ponte, Matos & Abrantes (1998) realçam que quando se fala em desenvolvimento curricular, este pode referir-se ao desenvolvimento relativo a sistema educativo, a um conjunto de projetos que englobam um grupo de escolas ou turmas ou, ainda, ao desenvolvimento individual relativo ao trabalho de um professor ou grupo de professores.

Roldão (1999: 24) propõe o currículo escolar como o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. Importa atentar nesta definição na medida em que situa as aprendizagens essenciais num tempo e espaço, conferindo um papel ativo a professores e alunos, considerando o currículo como uma prática social fruto das interações entre os diversos atores envolvidos. Deste modo, o currículo traduz ao longo dos tempos, e em cada contexto, as dinâmicas sociais, culturais e económicas das sociedades.

Relacionada com esta posição existe uma questão a que é preciso responder:

- Em que é que se pretende que os alunos se venham a tornar?
- Que tipo de cidadãos se deseja?
- Ou qual é o tipo de pessoa que se deseja numa dada sociedade?

O destaque da ligação entre o currículo e a sociedade pressupõe que o currículo não é neutro em termos da informação que é veiculada “por diversos agentes curriculares dentro do contexto de vários condicionalismos” (Pacheco, 1996: 18).

Isto significa que existe uma intencionalidade diferente de sociedade para sociedade resultando, então, diversas interpretações culturais.

O currículo é uma intenção e concretiza-se num dado tempo e lugar, fruto de decisões tomadas em diversos contextos, com relações de interdependência, estando salvaguardadas a interpretação e a flexibilidade dos vários autores (Pacheco, 2000). Procura-se, contudo, unidade e conexão nas atividades quotidianas da escola e nas experiências de aprendizagem proporcionadas no âmbito dos propósitos definidos e trabalha-se na busca da integração de novos conhecimentos e experiências visando alargar o entendimento dos jovens sobre o mundo e si próprios.

Neste processo, complexo, são tomadas decisões a diferentes níveis e contextos, onde participam diversos atores e que são “consequência das vontades, desejos e visões que cada um perspectiva em função de um quadro global de acção com vista à concretização da melhoria da aprendizagem” (Pacheco & Parasheva, 2000: 111).

Segundo Roldão (1999: 25-27), a noção de gestão curricular nada tem de novo dentro da mesma lógica, “novo será talvez só o uso - e até abuso – linguístico que dela se faz hoje no discurso educativo”. Entende que sempre se geriu o currículo, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como e quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados, entende ainda que a maioria destas decisões se passavam distante da escola e dos professores, a nível central, quase limitando a gestão curricular. Aos professores pouco restava, coletivamente, a distribuição dos conteúdos pelos trimestres e à atribuição das classificações, no plano individual, à planificação das suas aulas diárias.

Mas é o “currículo que define a natureza da instituição escolar” considera que a escola existe porque se reconhece a necessidade de, através dela, veicular desenvolver e fazer adquirir, um “currículo ou corpo de aprendizagens – seja o que for que se considere dever constitui-lo”.

Para gerir o currículo é essencial tomar decisões quanto ao modo de fazer e preparar o que se julga mais adequado para atingir as aprendizagens pretendidas. Esta tomada de decisão incide sobre uma quantidade de aspetos que podemos demonstrar na nossa prática diária.

Roldão (1999) identifica seis campos de decisão que interessa recordar:

- i) as ambições da escola, isto é, o que pretende a escola alcançar;
- ii) as opções e prioridades, quais são áreas que a escola prioriza, como é que o projeto curricular da escola articula o *core curriculum* com outros conteúdos locais;
- iii) as aprendizagens desejadas, como se organizam os professores para melhorar o nível e a qualidade das aprendizagens;
- iv) os métodos que remetem para as metodologias a utilizar, de acordo com cada turma ou grupo de alunos;
- v) os modos de funcionamento e organização da escola e das aulas;
- vi) a avaliação do resultado das opções tomadas;
- vii) a informação e divulgação.

A autora centra o currículo nas aprendizagens que se pretende que os alunos apropriem e no caminho adequado para o alcançar

“Podem obter-se as mesmas aprendizagens traduzidas em competências pretendidas, com desenhos curriculares ou modelos organizativos dos saberes disciplinares completamente diferentes. O currículo – de um país, de uma escola, de uma turma – corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas. O currículo assume assim um duplo significado – é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir. Entramos assim na dinâmica currículo-desenvolvimento curricular que, cada vez mais, se têm de analisar como um todo no que à gestão diz respeito” (p. 59).

Pode, pois, dizer-se que perante a discussão aprofundada em torno do currículo e desenvolvimento curricular, este constitui ainda uma problemática a ser resolvida e concretizada nos espaços escolares. É preciso rever que currículo vem sendo ensinado e aprendido, conhecer o seu verdadeiro significado, consciencializando-nos do poder de que o currículo oculto se reveste ao se materializar na sala de aula ou fora dela (Costa, 2009), aceitando-se que o

currículo oculto é constituído por todos aqueles aspetos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens relevantes.

## 1.2. Currículo oculto: conceito(s)

O chamado currículo oculto refere-se às consequências não intencionais do processo de escolarização. Os educadores críticos, como refere Costa (2009: 57):

“reconhecem que as escolas modelam os estudantes através de situações de aprendizado padronizado, e através de outras agendas, incluindo regras de conduta, organização de sala de aula e procedimentos pedagógicos informais usados por professores com grupos específicos de estudantes”.

No âmbito da abordagem crítica da educação, onde os *currícula* são desenhados “em função dos interesses dominantes do mercado de trabalho” (Silva, 2002: 68), a noção de currículo oculto emerge com uma conotação negativa. Assim, o currículo oculto teria a ver com uma ação da escola tendente a que as novas gerações interiorizassem a ordem moral e social vigente.

McLaren (1997) sublinha que o currículo oculto lida com os modos inconscientes pelos quais o conhecimento e o comportamento são construídos, por vezes fora do currículo formal, mas no domínio das relações interpessoais. Giroux (1986, referido por Costa, 2009: 55) afirma que:

“a transmissão e reprodução de valores e crenças dominantes através do currículo oculto são reconhecidas e aceites como uma força positiva do processo de escolarização. (...) O currículo oculto lida com os modos tácitos pelos quais os conhecimentos e atitudes vão sendo construídos, fora ou dentro dos conteúdos e lições previamente agendadas (...)”.

Este currículo refere-se às consequências não abertamente reconhecidas da aprendizagem sobre quem aprende. Cabe também considerar, na opinião de Costa (2009) e na nossa que não podemos apenas referir-nos ao currículo oculto de forma negativa; nem todos os valores, atitudes ou padrões de comportamento são necessariamente maus, “(...) o que nos implica tentar identificar as suposições estruturais e políticas sobre as quais o currículo oculto se baseia e

tentar mudar os arranjos institucionais da sala de aula, do ensino, para equilibrar as consequências mais antidemocráticas e opressivas” (Costa, 2009: 56).

“O currículo oculto refere-se, então, ao processo de aprendizagem processual (implícita) socializador e colateral ao currículo escolar formal, que permeia as normas de comportamento social (valores, mensagens de natureza afetiva e relacional entre outras)” (Mathias, 2011). O currículo implícito é desenvolvido nas relações pedagógicas e facilita, na realização das tarefas educativas, a troca de informação e conhecimentos.

A expressão currículo oculto foi cunhada por Philip W. Jackson (1968). Ele argumentou que precisamos entender a educação como um processo de socialização, foi o primeiro teórico e educador americano a utilizar a expressão, fazendo referência às características subjetivas e estruturais do ambiente de aula que contribuem ou influenciam o processo de educação enquanto socialização, tornando evidente a coexistência de aprendizagem colateral ao currículo explícito formalmente.

O currículo oculto é inerente ao processo de educação. Importa, pois, compreender criticamente a dimensão implícita e processual para melhor desenvolver e otimizar os processos educacionais, contribuindo para refletir e (re)desenhar o papel do educador. Desta forma, “a educação tem como fim integrar o homem e torná-lo sensível ao enfrentar os desafios da vida e seus complexos ditames” (Almeida & Albuquerque, 2001). No dizer de Vilhena (2000), o currículo oculto assume também a sua importância no enquadramento das atividades curriculares, no sentido de ser mais uma oportunidade para acentuar “o sentido de pertença à escola”.

O currículo oculto representa uma dimensão implícita no processo educacional que, à semelhança de outros currículos, se pode apreciar e é informal, faz parte do cotidiano escolar transmitindo experiências que reforçam a aprendizagem sociocultural, na inter-relação professor aluno e o saber. Acrescentaríamos, mesmo, professor/aluno/pessoal não docente, reconhecendo a pertinência da relação dos diferentes vetores humanos da organização escolar. Ou seja, como destaca Costa (2009: 80), “Investigar sobre currículo oculto é um trabalho

ousado, um caminhar surpreso, que nos sugere sempre novas descobertas”. Há aspetos básicos do processo de escolarização que importa estudar como por exemplo, “as interações cotidianas e as regularidades do currículo oculto que tacitamente ensin(av)am normas e valores importantes; o corpus formal de conhecimento escolar – isto é, o próprio currículo oculto” (Apple, 1989, citado por Costa: 66).

Perrenoud (1995: 53) refere que algumas práticas observadas em sala de aula não são orientadas para as aprendizagens relacionadas com o currículo formal e que “geram aprendizagens alheias ao projecto didáctico do professor”, falando, então, em “currículo escondido”. Ou seja, o currículo formal não plasma a atividade do professor e dos alunos na totalidade pelo que é da responsabilidade daquele a organização do trabalho, tendo em conta as condições que lhe são proporcionadas. Introduce dois paradigmas do currículo escondido o paradigma da censura e o paradigma do desconhecimento, segundo o autor (1995: 161) só há censura se houver a vontade deliberada de obtermos certos efeitos educativos sem o confessarmos. Esta concepção do currículo escondido remete para um esquema clássico: alguns atores sociais têm intenções escondidas, ainda que de forma vaga, pouco verbalizada ou intermitente: agem sem dizer “o que escondem no espírito”, dissimulando atrás de projetos legítimos, que põem em prática através de interpostas pessoas ou instituições que, por sua vez, dão lugar a mecanismos complexos que impedem de remontar até àqueles que “mexem os cordelinhos”. É o esquema da manipulação, quer ela seja real ou mítica...”.

Na análise do paradigma do desconhecimento, Perrenoud (1995: 165) conclui que:

“não há então nada de surpreendente em considerar que a escola pode, visto que suscita regularmente certos tipos de experiências intelectuais, afetivas relacionais, produzir regularmente aprendizagens de que os actores não têm consciência. Estas experiências formariam o verdadeiro currículo escondido. Por que é que a escola haveria de saber totalmente o que faz aos alunos? Não podemos esperar de nenhuma instituição, mesmo orientada para a educação, uma total lucidez sobre os efeitos do seu funcionamento. Resta dizer que o seu desconhecimento não implica que esses efeitos sejam anódios...”

Depois da abordagem destes dois paradigmas do currículo escondido Perrenoud (1995: 168) concluiu que é “necessário combinar as duas abordagens quando se torna interessado e activo, o desconhecimento assemelha-se diabolicamente a uma censura...”.

É para ajudar a responder a estas e a outras abordagens que esta investigação se realiza, tentando despertar para uma “articulação” dos diferentes tipos de currículo (formal, informal, escondido, oculto, real etc.)

### **1.3. Atividades de complemento curricular**

Enquanto espaço organizacional, a escola é um dos contextos de desenvolvimento pessoal, não só para os alunos como também para os profissionais que a constituem através do tipo de relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas, das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas (Matos, 1997).

A formação académica, mediante as disciplinas curriculares, respetivos conteúdos programáticos e matérias de ensino, oferece um ensino padronizado, a nível nacional. No entanto e desde há algum tempo começaram a ser implementadas atividades alternativas e complementares, no sentido de desenvolver outras capacidades igualmente fundamentais na formação integral dos alunos. O desenvolvimento de atividades extracurriculares veio reforçar a ideia de que o papel das escolas não deve estar restrito à aplicação dos conteúdos programáticos, mas centrar-se também na melhoria do desenvolvimento da competência relacional, social e cultural. Para além da família, a comunidade escolar é a principal referência para o aluno, na construção de valores individuais e coletivos e de padrões relacionais.

“A escola é uma importante fonte de socialização e um espaço de interação, onde se constroem laços fortes entre os vários agentes que a compõem” (Guimarães & Boruchovitch, 2004: 143). E é nesta interação que as crianças e jovens apropriam uma cultura facilitadora e promotora da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento (Oliveira & Alves, 2005).

A escola e o sistema educativo português atravessaram nas últimas décadas profundas alterações, tendo como pano de fundo, crises económicas e sociais sucessivas. Estas sucessivas alterações têm levado, em geral, a uma forte desmotivação por parte dos alunos, professores e comunidade educativa, que de certa forma, se ausenta dos reais problemas, nomeadamente o insucesso e o abandono escolar. Perante os escassos apoios financeiros para a educação e as condições precárias existentes, os pais e alunos procuram cada vez mais atividades complementares, tentando possibilitar um leque mais vasto de oportunidades, que poderão ser importantes num futuro próximo, que se apresenta instável e pouco atraente, em particular para os jovens.

No entanto, apesar das limitações ao nível dos recursos financeiros e humanos, são as escolas que apresentam as ofertas mais significativas nesta área das atividades extracurriculares. Estas dependem ainda, da política educativa, do projeto educativo, da gestão escolar e das várias formas de liderança presentes nas escolas.

Importa, então, indagar o seguinte: O que são as atividades extracurriculares? O que se pretende com estas atividades? Que razões levaram a que assumissem tal importância na sociedade atual?

Segundo Mahoney et al (2006), entende-se por atividades extracurriculares, ações orientadas e programadas, realizadas após o horário escolar, em que existe a preocupação com o desenvolvimento de competências, estas são programadas e oferecem oportunidades de assistência académica, recreação e aprendizagens enriquecidas.

As atividades extracurriculares, ou “educação não formal”, como referem os autores Eccles e Gootman (2002) bem como Fredricks e Eccles (2005), surgiram inicialmente devido à necessidade de ocupação das crianças, nos seus tempos livres. Quando os pais, por motivos profissionais, ficavam a trabalhar fora do horário regular tornou-se urgente criar alternativas. A sua frequência veio a demonstrar que este tipo de atividades desempenhava um papel importante no desenvolvimento saudável das crianças, constituindo avanços significativos ao nível da qualidade da aprendizagem dos alunos e na formação dos jovens.

Pretende-se (cada vez mais) que o aluno passe a interagir de forma mais ativa no meio em que se insere, amplificando e desenvolvendo competências de uma forma mais personalizada, mais motivada e mais focada, com vista à identificação das aptidões necessárias para a escolha de uma carreira profissional no futuro, tornando-se um cidadão mais responsável na sociedade.

Assume-se a influência positiva destas atividades no grau de motivação dos alunos e conseqüentemente no interesse pelas atividades escolares, permitindo uma melhor integração e contribuindo para a diminuição do insucesso escolar.

A natureza destas atividades é variável abarcando várias áreas, tais como: atividades, relacionadas com as línguas estrangeiras; jogos de raciocínio ligados à matemática; teatro; cinema; música; oficinas de artes e tecnologias; jogos educativos digitais e, com muita incidência, áreas relacionadas com a atividade física e o desporto. Vários estudos, de que se destacam *Prática de esportes durante a adolescência e atividade física de lazer na vida adulta* (Alves 2005) e *A importância de políticas públicas além da escola formal para o desenvolvimento infantil e adolescente* (Matias 2010), evidenciam como as atividades relacionadas com o desporto e as artes ajudam a desenvolver a responsabilidade, trabalho de equipa, capacidade de lidar com adversidades, melhoria da saúde física e mental e da auto estima, além de estimular a criatividade e as aptidões individuais.

Estas atividades extracurriculares ficaram predominantemente ao encargo das escolas e das autarquias locais (câmaras municipais, juntas de freguesia, associações, empresas, etc.) que tentam, com mais ou menos recursos, adequar estratégias e consolidar esforços, contando com a participação de toda a comunidade escolar e educativa para perseverar um maior e melhor desenvolvimento dos alunos.

Normalmente, as atividades extracurriculares funcionam em clubes, nas respetivas escolas, e podem expandir-se a outros níveis, como a participação em projetos e concursos; visitas de estudo; ações de empreendedorismo e inovação; organização de eventos e exposições (solidariedade social, gastronomia, realização de feiras tradicionais, apresentações de teatros, cinema,

palestras e outros projetos desenvolvidos pelas turmas). Podem englobar temas multidisciplinares, como ciências, tecnologia, artes, cultura, artesanato, sustentabilidade, etc. Um dos pontos positivos é o facto de, habitualmente, haver a participação de toda a envolvente social de Pais/Encarregados de Educação, empresas, autarquias e instituições.

Toda uma variedade de Clubes e Atividades contribuem para o desenvolvimento das capacidades do aluno, fomentando o trabalho em equipa e identificando as aptidões e competências individuais (respeitar as diferenças, cumprir regras e regulamentos, desenvolver a autonomia, saber aceitar a vitória e a derrota, desenvolver a responsabilidade, capacidade de lidar com adversidades, melhoria da saúde física e mental e autoestima), que se tornarão fundamentais no futuro profissional dos jovens. A participação dos alunos nestas atividades desenvolve o sentido de responsabilidade e confiança na apresentação de projetos em público, além de aumentar consideravelmente o envolvimento e o grau de satisfação dos pais no trabalho da escola.

No nosso País, uma das primeiras medidas educativas relacionadas com esta temática foi a implementação de atividades de enriquecimento curricular ao nível do 1º ciclo do ensino básico (Despacho n.º 16795/2005, de 3 de agosto – alargamento do horário das escolas do 1º ciclo e o despacho 17385/2005, de 12 de agosto – ocupação dos tempos escolares), decretando-se as primeiras linhas orientadoras do projeto político da “escola a tempo inteiro”. Esta medida, extremamente importante, considerou como prioridade a promoção da melhoria dos níveis de aptidão física e atividade física nos jovens, aliando duas diretrizes fundamentais: promover estilos de vida mais saudáveis e diminuir o insucesso e abandono escolares.

Como sublinha Kvaavik et al, (2009). A aptidão e atividade física são elementos fundamentais na melhoria da saúde e qualidade de vida e, conseqüentemente, do desenvolvimento integral dos jovens. Infelizmente, existem evidências sugerindo que os níveis de aptidão física e atividade física das crianças e adolescentes diminuíram em todo o mundo nas últimas décadas (Matton et al., 2007), com conseqüências a nível da obesidade nas crianças e jovens. Acresce

que muitas crianças e adolescentes só praticam atividade física na escola (Kvaavik et al., 2009), sendo por isso importante garantir que todos os alunos possam melhorar as suas aptidões mediante uma vasta e variada oferta deste tipo de atividades, proporcionando um estilo de vida mais ativo.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005) “A fase do desenvolvimento humano infantil caracteriza-se por um período de crescimento lento e constante, mas de alta predisposição para a aprendizagem motora”. Trata-se de um período sensível do desenvolvimento no qual a criança, quando submetida a estímulos, reage adaptando-se com muito mais intensidade do que em qualquer outro período. “Assim, criam-se condições favoráveis para a assimilação, aperfeiçoamento e consolidação das capacidades e habilidades motoras, em conformidade com o seu nível neuromotor e sócioafetivo” (Gallahue & Ozmun 2005). Torna-se assim relevante conhecer os processos associados à aprendizagem motora de crianças em idade escolar, e perceber a importância da implementação, por parte do Ministério da Educação, das atividades extracurriculares no 1.º CEB. Estas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), foram inicialmente propostas com o intuito de constituírem um apoio institucional para as famílias e uma forma de expandir a formação das crianças em idade escolar.

Alguns estudos, de que se destacam os de Abrantes, Campos e Ribeiro (2009), analisaram os fatores conducentes ao sucesso na implementação destas atividades: seleção de profissionais, disponibilização de instalações adequadas e equipamentos/materiais, definição de objetivos, supervisão de qualidade e resolução de conflitos. Apresentaram também alguns pontos menos positivos tais como a frequência de prática semanal e da articulação entre docentes e entre diferentes níveis da organização.

Outra medida implementada consistiu na estruturação de um programa de desporto escolar, no qual são atribuídos créditos de tempos letivos para os alunos participarem nas atividades dinamizadas nos Grupos/Equipas. Estes créditos são variáveis e atribuídos a cada DGEstE (Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve) que posteriormente as CLDE, distribuem às escolas, consoante os respetivos projetos educativos das escolas e gestão dos recursos

nesta área. O desporto escolar, ao longo do tempo, tem vindo a evoluir significativamente na sua abrangência (número de alunos envolvidos) tornando-se mais aliciante pelo elevado número de competições existentes e diversidade de projetos, de que se destacam MegaSprinter; Basquetebol 3x3; Taça CNID, entre outros.

No entanto, verificou-se um retrocesso no que diz respeito ao 1.º Ciclo, tendo finalizado o projeto experimental do desporto escolar, que durou 3 anos (entre 2013/2016) e que foi de louvar. As escolas que aderiram ao projeto do desporto escolar puderam usufruir dos objetivos/princípios orientadores do mesmo e que constam no respetivo Programa de Desporto Escolar (2013-2017: 2):

“Visa aprofundar as condições para a prática desportiva regular em meio escolar, como estratégia de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis. Pretende-se criar condições para o alargamento gradual da oferta de atividades físicas e desportivas, de caráter formal e não formal, a todos os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória.”

As suas vantagens podem sucintamente resumir-se da seguinte forma:

- a) Reconhecimento – benefícios resultantes da participação nas competições e atividades do projeto;
- b) Oferta – a oferta educativa tornou-se mais enriquecida, verificando-se que muitos dos alunos só têm acesso à prática desportiva competitiva através do desporto escolar;
- c) Experiência formativa – participação dos alunos na organização dos eventos (como atividade de âmbito curricular e de valorização do seu currículo formativo);
- d) Inclusão - participação de alunos com necessidades educativas especiais e oferta de modalidades específicas para pessoas portadoras de deficiência;
- e) Visão integrada – formação de agentes desportivos, na área da arbitragem ou organização e associando programas complementares para os alunos;
- f) Avaliação – realização da avaliação dos processos e o grau de satisfação dos alunos, encarregados de educação e responsáveis pelos clubes do desporto escolar, como meio de suporte à elaboração do plano estratégico;

- g) Livre iniciativa – adesão voluntária e gratuita;
- h) Organização territorializada – proximidade de estruturas organizacionais regionais e locais;
- i) Qualificação – os docentes envolvidos dispõem de formação científica, técnica e pedagógicas adequadas;
- j) Cidadania – formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade;
- k) Valores – promoção de valores, tais como responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, tolerância e respeito.

A influência das atividades extracurriculares na melhoria das aprendizagens dos alunos tem sido objeto de estudo ao longo do tempo, destacando-se as investigações realizadas por Barber, Eccles, Stone & Hunt (2003), Beckett (2002), Cooley (1995), Gerber (1996) e Peixoto (2003), tendo concluído que a participação em atividades extracurriculares trazia benefícios para os alunos, apresentando conseqüentemente um melhor desempenho acadêmico e maior aproveitamento relativamente aos conteúdos programáticos.

Nos processos de desenvolvimento, em alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, ocorre uma relação direta entre a sua participação nas atividades extracurriculares e os processos de inclusão dos alunos na escola, promovendo, assim, o desenvolvimento pessoal e social dos mesmos, permitindo, conseqüentemente uma melhor adaptação escolar (Soares, 2012; Cunha, 2013; Simão, 2005), mostraram que a participação neste tipo de atividades se reflete positivamente na autoestima.

Outras investigações (Abreu, 2010; Cunha, 2013), apontam que a realização de atividades extracurriculares é facilitadora do processo ensino-aprendizagem, tornando mais eficaz a troca de informações entre os alunos e o professor, acabando por transformar o espaço formal de aula num ambiente mais atraente e lúdico e por combater a desmotivação e a falta de disciplina, que são considerados alguns dos principais problemas da escola atual.

Mais recentemente, em 2015, foi realizado um estudo pela OCDE<sup>1</sup> sobre “Competências para o progresso social: O poder das competências socio emocionais”, em que se retiraram conclusões bastante interessantes, que se passam a citar:

“As crianças precisam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socio emocionais para ser bem-sucedidas na vida moderna. A capacidade de atingir objetivos, de trabalhar eficientemente em grupo e de lidar com as emoções será essencial para enfrentar os desafios do século 21. Enquanto todos reconhecem a importância de competências socio emocionais como perseverança, sociabilidade e autoestima, há insuficiente conscientização sobre o que “funciona” para melhorá-las. Professores e pais não sabem se os seus esforços para o desenvolvimento dessas competências estão de facto dando resultado nem o que poderia ser feito para aprimorá-las. Políticas e programas planeados para medir e aperfeiçoar competências socio emocionais variam consideravelmente entre países, e mesmo internamente no mesmo país” (p.18).

Este relatório destacou vários aspetos, tais como: o papel da educação e das competências no mundo atual; propostas de estratégias para desenvolvimento destas competências; análise dos efeitos destas competências sobre diversos indicadores de bem-estar individual e progresso social, sobre vários aspetos, tais como - educação, desempenho no mercado de trabalho, saúde, vida familiar, envolvimento cívico e satisfação com a vida; estrutura conceitual - contextos de aprendizagem, competências e progresso social; análise das competências que promovem o sucesso por toda a vida; políticas, práticas e avaliações que ampliam as competências socio emocionais; identificação das competências socio emocionais e sua mensurabilidade dentro de limites culturais e linguísticos; programas de intervenção e ensino.

Torna-se fundamental que a escola invista no desenvolvimento das atividades extracurriculares, melhorando assim as várias competências, que promovam um ser humano mais capaz de enfrentar as realidades existentes e novos desafios, cada vez mais exigentes. Através da dinamização destas atividades pretende-

---

<sup>1</sup> Foi divulgado o relatório da OCDE, *Education at a Glance 2015*, uma fonte de dados e indicadores de referência sobre o estado da educação no mundo. O relatório disponibiliza dados sobre os resultados das instituições de educação; acesso, frequência e progresso na educação; o ambiente e organização escolares.

se melhorar competências básicas tais como a capacidade de reflexão, o sentido crítico e uma atitude ativa em relação à sociedade.

Sendo o Plano de Melhoria da Escola, “um instrumento fundamental para potencializar o desempenho acadêmico dos alunos e a qualidade dos seus resultados” referenciado pelo *Department of Education and Early Development (2005)*, convém reforçar a ideia que o desempenho dos alunos se reflete bastante no tipo de percurso que cada um vai escolher para o seu projeto de vida e que, por consequência, se reflete na vida real, a nível pessoal e profissional e que influencia o tipo de sociedade que se pretende construir.

Os alunos devem ser integrados em projetos que promovam o civismo, contribuam para o desenvolvimento da consciência e da responsabilidade do aluno sobre o seu papel na sociedade, a importância da solidariedade social na sua comunidade ou outras comunidades, o altruísmo e o respeito para com outros seres vivos e o ambiente. A participação neste tipo de projetos, onde a aprendizagem ocorre de uma forma mais prática e mais apelativa, torna-se mais funcional, concreta e mais sustentável para os alunos. As aprendizagens tornam-se mais eficazes e mais consistentes se foram desenvolvidas em contextos reais, projetando-se para além das paredes da sala de aula e para além dos livros e dos cadernos.

#### **1.4. As atividades de complemento curricular no quadro legislativo nacional**

Efetuando uma incursão nos diplomas legais que ao longo dos últimos trinta anos organizaram/orientaram os currículos, não podemos deixar de referenciar a Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. Falamos da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que foi alterada posteriormente em 1997, 2005 e em 2009 pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Mais recentemente, surgiram novas alterações com a Lei n.º 65/15, de 3 de julho que estabelece o regime de

escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar.

No seu artigo 3º, a Lei de Bases do Sistema Educativo define os princípios organizativos do sistema educativo de forma a:

- a) “Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;
- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;
- g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;
- h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;
- j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;
- l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.”

Sublinha-se a atualidade dos princípios enunciados, em particular, no que se refere à importância de o sistema educativo contribuir para o “desenvolvimento

da personalidade, da formação do carácter e da cidadania” e para a “formação cívica e moral dos jovens”. Mais especificamente, relacionadas com a temática do presente estudo importa destacar a alínea f) pela relevância que atribui à “formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres” e a alínea l) onde se realça o desenvolvimento do espírito e da prática democráticos.

No Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro já se encontram plasmadas algumas orientações para uma reorganização da administração educativa invertendo a tradição de uma gestão demasiado centralizada, transferindo poderes de decisão para os planos regionais e locais.

“(…) A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira (…)

Com base nas propostas que foram apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo e no parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação, o XVII Governo Constitucional procedeu à definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. A estrutura curricular aprovada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, “procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia.”, como se pode ler na introdução. Este diploma, no seu artigo 6.º, cria uma área curricular não disciplinar – a Área-Escola.

- 1 - “Os planos curriculares dos ensinos básico e secundário compreendem uma área curricular não disciplinar com a duração anual de 95 a 110 horas,

- competindo à escola ou à área escolar decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação.
- 2 - São objectivos da área curricular não disciplinar a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos.
  - 3 - Numa primeira fase, a área referida no número anterior será organizada de acordo com a redução correspondente de horas lectivas das disciplinas envolvidas em cada projecto.
  - 4 - Numa segunda fase e na medida do possível, a área curricular não disciplinar passará a dispor de créditos horários próprios, para além das horas lectivas das várias disciplinas.
  - 5 - O Ministro da Educação estabelecerá em despacho o plano de concretização desta área, o qual incluirá a determinação de responsabilidades e iniciativa, bem como sugestões de metodologias e actividades.”

O foco numa perspectiva interdisciplinar do currículo, aliado ao incentivo da iniciativa local e alguma margem de autonomia curricular, explicam a criação da área curricular não disciplinar – Área-Escola. Sublinhe-se que os professores já vinham promovendo na prática a ligação entre a escola e a comunidade através de actividades e várias iniciativas como a realização de projetos multidisciplinares com o objetivo de contribuir para a formação pessoal e social dos alunos.

No artigo 8.º desse decreto-lei são expressamente mencionadas as “Actividades de complemento curricular” que devem estar em oferta nas escolas com carácter facultativo, natureza lúdica e cultural e com o objetivo de ocupar os tempos livres dos educandos de modo criativo e formativo.

1 – “Para além das actividades curriculares, os estabelecimentos de ensino organizarão actividades de complemento curricular, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos.

2 - Entre as actividades mencionadas no número anterior integra-se o desporto escolar, o qual deve ser tornado gradualmente acessível a todos os alunos dos vários ciclos de ensino.”

Com o despacho n.º 141/ME/90, de 1 de setembro, é aprovado o modelo de apoio às actividades de complemento curricular, onde se refere que estas radicam na “autonomia cultural da escola” revelada no reconhecimento do património cultural e dos valores da região onde se insere.

“(…) no contexto da reforma educativa em curso, incentivar o ressurgir de iniciativas locais que integrem a educação e a cultura promovendo o acesso generalizado de todos os indivíduos a estes vectores fundamentais do seu desenvolvimento, as

actividades de complemento curricular surgem como uma das expressões mais ricas da autonomia cultural da escola, manifestada designadamente no reconhecimento e promoção dos valores e patrimónios culturais da região, no encontro das gerações e na integração social e comunitária de todos os indivíduos (...)"

Com as alterações curriculares propostas até esta data existia um vazio que era necessário colmatar. Com este intuito foi publicado o despacho n.º 142/ME/90, de 1 de setembro, já que o decreto-lei 286/89, de 29 de agosto, institucionalizou a Área-Escola como uma «área curricular não disciplinar», tendo por finalidade fundamental a concretização dos saberes através de atividades e projetos multidisciplinares.

"(...) com efeito, a Área-Escola, sendo de natureza curricular, organizando-se nesta fase de acordo com a redução correspondente de horas semanais das áreas disciplinares ou disciplinas, e visando o desenvolvimento de projectos aglutinadores dos saberes, surge como um espaço e um tempo propícios à realização plena da interdisciplinaridade. Deste modo, contribui para a concretização de um saber que se quer integrado e para o desenvolvimento do espírito de iniciativa e de hábitos de organização e autonomia dos alunos."

No mesmo despacho especifica-se como se pode concretizar a interdisciplinaridade através da abordagem de um tema, problema ou situação e, também, o modo de trabalho que deverá ser em equipa, envolvendo docentes, encarregados de educação, autarcas e outros representantes de interesses locais.

"A concretização da interdisciplinaridade implica a abordagem e o tratamento de um tema, de um problema, de uma situação, numa perspectiva que se pode designar de transversal, enquanto aprofunda os objectivos comuns às diversas áreas disciplinares ou disciplinas, recorre aos seus métodos, e se harmoniza com os seus conteúdos programáticos. Neste contexto, o desenvolvimento da Área-Escola implica necessariamente um trabalho conjunto, no qual participam não só todos os docentes que se proponham realizar o mesmo projecto, como, também, outros agentes educativos, designadamente pais e encarregados de educação, autarcas e representantes dos interesses sociais, culturais e económicos da região, valorizando-se, assim, a autonomia cultural e o papel da escola enquanto pólo de desenvolvimento da comunidade local."

Para além desses aspetos, assume-se que a operacionalização da Área-Escola proporciona à escola o desenvolvimento de competências a nível da gestão de currículos e atividades de orientação dos alunos.

"A concretização da Área-Escola constituirá pois um estímulo permanente à iniciativa do estabelecimento de ensino, permitindo-lhe assumir progressivamente novas competências, nomeadamente nos domínios da gestão de currículos,

programas e actividades educativas, da orientação, acompanhamento e avaliação de alunos, como expressões concretas da autonomia pedagógica que a reforma educativa pretende alcançar (...).”

Com o despacho nº 4848/97, de 30 de julho, é preconizado o desenvolvimento de projetos de gestão flexível dos currículos por parte de escolas que tenham, pelo menos, um dos três níveis de educação básica. Este documento define áreas de competências a nível central e a nível das escolas. Atribui ao Ministério da Educação, nomeadamente ao Departamento de Educação Básica, a responsabilidade de definir um referencial específico de competências e de aprendizagens nucleares (core curriculum) para todos os alunos e às escolas a responsabilidade de definir outras aprendizagens, organizar e gerir recursos humanos, espaços e tempos de uma forma autónoma e articulada com as decisões centrais.

Este despacho foi revogado pelo Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio, depois de uma reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, debate que mobilizou fortemente as escolas. Este articulado legislativo veio clarificar o que se entende por gestão flexível do currículo, alterando a amplitude e o grau do envolvimento dos estabelecimentos de ensino. Foram incluídas as áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado, Projecto Interdisciplinar e Educação para a Cidadania, definido o número de professores que lecionam as áreas supracitadas, bem como as cargas horárias das disciplinas.

O Conselho Nacional de Educação, no parecer n.º 3/2000 sobre a «Proposta de reorganização curricular do ensino básico», elenca um conjunto de aspetos que justificam essa reorganização curricular.

“Entre as mais-valias que se esperam com a reorganização curricular do ensino básico contam-se o combate ao insucesso e ao abandono escolar, uma maior atracção e personalização por parte da escola, a redução da natureza prescritiva actual, uma efectiva concretização da educação para a cidadania e a evolução da escola para a comunidade educativa.”

Nas várias propostas de melhoria apresentadas neste parecer destacamos a q), do ponto 56, pela relação com o presente estudo: “O currículo não se esgota nas componentes obrigatórias, pelo que as escolas deverão desenvolver e oferecer outras actividades de enriquecimento curricular.”

Estas inovações curriculares foram acompanhadas pelo Departamento da Educação Básica através de guíões que eram enviados às escolas aderentes e cujos resultados constaram de relatórios. Como resultado da apresentação e reflexão e ainda dos debates que foram suscitados ao longo do desenvolvimento destes projetos esse Departamento apresentou uma proposta fundamentada que veio dar origem ao Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, estabelecendo uma nova organização curricular, a partir do ano letivo 2001/2002.

“(...) as escolas envolvidas neste projecto têm vindo a construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente. Tais projectos têm considerado como pressuposto fundamental a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas.”

No Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico (1998) sublinha-se a importância da escola se assumir como um espaço de educação para a cidadania e integrar experiências de aprendizagem diversificadas.

A organização do currículo do ensino básico foi substancialmente alterada com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, em que assentava todo o seu desenho curricular na Educação para a Cidadania, contemplando a criação de novas áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projeto.

“(...) O diploma define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar. No âmbito da organização curricular do ensino básico, para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares - área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica (...).”

Estas áreas trouxeram consigo um alargamento do campo de intervenção dos professores e do seu desenvolvimento profissional através do trabalho em

equipa. Gerou-se um clima favorável à aquisição e desenvolvimento de atitudes de aprendizagem, o respeito pela diversidade de percursos de aprendizagem e advogou-se a formação integral do aluno através da articulação e integração de saberes. Por sua vez, foi promovida a articulação das áreas curriculares não disciplinares com as competências essenciais de cada área disciplinar ou disciplina.

“(...) O diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo (...).”

Muitas alterações foram, entretanto, ocorrendo que acabaram por trazer consigo a “extinção” destas Áreas Curriculares Não Disciplinares. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho entende-se que “a redução da dispersão curricular concretiza-se no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais, na promoção do ensino do Inglês, que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos”. São redefinidos na organização e gestão do currículo os seguintes princípios orientadores:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário e articulação entre as formações de nível secundário com o ensino superior e com o mundo do trabalho;
- b) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades essenciais para cada ciclo e nível de ensino, bem como as exigências decorrentes das estratégias de desenvolvimento do País;
- c) Promoção da melhoria da qualidade do ensino;
- d) Redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais;
- e) Reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo e uma maior liberdade de escolha de ofertas formativas, no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado às características próprias e integrado no respetivo projeto educativo;
- f) Flexibilidade da duração das aulas;
- g) Eficiência na distribuição das atividades letivas e na racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos;

- h) Flexibilidade na construção dos percursos formativos, adequada aos diferentes ciclos e níveis de ensino;
  - i) Garantia da reorientação do percurso escolar dos alunos nos ciclos e níveis de ensino em que existam diversas ofertas formativas;
  - j) Favorecimento da integração das dimensões teórica e prática dos conhecimentos, através da valorização da aprendizagem experimental;
  - k) Articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende;
  - l) Promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico;
  - m) Reforço do carácter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória;
- (...)
- p) Enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de atividades culturais diversas e de disciplinas, de carácter facultativo em função do projeto educativo de escola, possibilitando aos alunos diversificação e alargamento da sua formação, no respeito pela autonomia de cada escola.”

Mais recentemente, o XIX Governo Constitucional procede a alguns ajustamentos ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, visando a integração no currículo de componentes “que fortaleçam o desempenho dos alunos e que proporcionem um maior desenvolvimento das suas capacidades”. Para promover o sucesso escolar e o aumento da qualidade do ensino, procura reforçar-se a autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos de ensino. O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho no seu preâmbulo refere:

“(...) assim, no 1.º ciclo, procede -se ao reforço curricular de forma a permitir às escolas a tomada de decisões relativamente à organização do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar, assim como à gestão dos tempos a lecionar em algumas disciplinas. Promove-se, ainda, uma otimização dos recursos no sentido de adequar as atividades a desenvolver aos perfis dos docentes. A escola assume um papel essencial na organização de atividades de enriquecimento do currículo fomentando uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas a promover. Nos cursos profissionais do ensino secundário é alargada a carga horária da formação em contexto de trabalho, com vista a desenvolver a componente técnica da formação, permitindo aos alunos uma aplicação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de novas aptidões que facilitem quer a sua integração no mundo do trabalho quer o prosseguimento de estudos (...).”

Ao longo dos anos, nos documentos relativos ao arranque do ano letivo refere-se a necessidade de serem realizadas as atividades educativas que se mostrem necessárias à plena ocupação dos alunos durante o período de permanência no estabelecimento escolar. O Despacho Normativo 7/2013, de 11 de junho, no seu artigo 9º, alínea b) confere aos órgãos de administração e gestão a competência para gerir o conjunto de horas de trabalho docente letivo e não letivo de acordo com os objetivos que se propõem atingir no projeto educativo.

“(...) na perspetiva de conferir maior autonomia às escolas, confere-se aos respetivos órgãos de administração e gestão a competência para estabelecer a redução da componente letiva para o desempenho de cargos de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e de supervisão pedagógica a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, adiante abreviadamente designado por ECD. Os órgãos de administração e gestão de cada escola veem, assim, reforçada a sua autonomia na gestão do conjunto de horas de trabalho docente, letivo e não letivo, da forma que se lhes afigure mais coerente com os objetivos que no projeto educativo se propõem alcançar. Neste sentido, o papel dos órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas é fundamental, na medida em que o maior espaço para a decisão atribuído aos dirigentes pressupõe características de liderança e capacidade de decisão que permitam uma boa gestão dos recursos disponíveis, de modo a garantir a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem dos alunos (...).”

Com a entrada da disciplina de Inglês no 1º ciclo como disciplina obrigatória foi necessário regulamentar, assim procedeu-se à segunda alteração no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, com a publicação do Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, que no seu preâmbulo, entre outras faz as seguintes considerações.

“(...) após a experiência de procura da disciplina de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico e face a um período em que a mesma não é obrigatória para todos os alunos deste ciclo, importa proceder a uma mudança curricular que assegure a todos os alunos do 1.º ciclo do ensino básico o estudo da língua inglesa inserida no currículo e com um grau de exigência apropriado, de forma uniforme, e com metas curriculares adequadas à progressão mais rápida nos ciclos subsequentes. Pretende -se, assim, uma maior homogeneidade no ensino da língua inglesa no início de cada ciclo, o que permite um progresso mais sólido ao longo dos anos, de forma a que, no final do período de sete anos consecutivos de ensino obrigatório da língua, seja possível atingir um domínio mais exigente e mais harmonizado com os referenciais internacionais existentes (...).”

Na terceira alteração ao decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, o Ministério da Educação fez publicar o decreto-lei n.º 17/2016, de 4 de abril, visando

estabelecer os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básicos e secundário, de acordo com as orientações de política educativa consagradas no Programa do XXI Governo Constitucional respondendo às necessidades nomeadamente.

“(...) agora aprova, responde à necessidade de, redefinindo os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, construir um modelo integrado de avaliação para o ensino básico que clarifique os propósitos da avaliação, que contribua para uma intervenção atempada nas aprendizagens dos alunos, recolhendo informação sobre todas as áreas do currículo e que esteja centrado no dever de devolver às famílias, às escolas, aos professores e aos alunos informação detalhada sobre as aprendizagens. Assim, o modelo integrado de avaliação externa das aprendizagens no ensino básico introduz as provas de aferição, a realizar em fases intermédias dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, mantendo as provas finais de ciclo, que visam avaliar o desempenho dos alunos, certificar a conclusão do 3.º ciclo do ensino básico e criar a possibilidade de prosseguimento de diferentes percursos escolares no ensino secundário. No essencial, as alterações introduzidas retomam a prática de aferição iniciada em 2000, impondo-lhe a evolução que se exige, ao potenciar o trabalho junto de cada aluno e ao garantir a inclusão das áreas do currículo até aqui subvalorizadas em contexto de avaliação externa (...).”

Estas últimas alterações vieram alterar a avaliação externa nomeadamente com o terminar dos exames nacionais e retomam a prática da aferição. Ainda é cedo para avaliar o alcance destas mudanças, mas de acordo com a informação disponível é possível no futuro antecipar o acompanhamento dos alunos com mais dificuldades já que as provas não se realizam em anos terminais de ciclo.

No quadro seguinte apresentamos a síntese dos diplomas legais e algumas das ideias centrais em cada um deles.

**Quadro 1 - Síntese dos diplomas legais sobre atividades de complemento curricular.**

DIPLOMAS	NATUREZA OU ÂMBITO	IDEIAS CENTRAIS
<b>Lei n.º 46/86</b>	Quadro Geral do Sistema Educativo	Organiza o Sistema Educativo
<b>Decreto-Lei n.º 43/89</b>	Reorganização da Administração Educativa	Redimensiona o perfil e a atuação das escolas do 2º e 3º ciclos, nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro
<b>Decreto-Lei n.º 286/89</b>	Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular	Aprova os planos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

<b>Despacho n.º 141/ME/90</b>	Modelo de Apoio à Organização das Atividades de Complemento Curricular	Incentiva o ressurgir de iniciativas locais que integrem a educação e a cultura promovendo o acesso generalizado de todos os indivíduos a estes vetores fundamentais do seu desenvolvimento
<b>Despacho n.º 142/ME/90</b>	Aprova o plano de concretização da área-escola.	Cria o modelo organizativo da área-escola e sugestões de estrutura de programa da área-escola.
<b>Despacho nº 4848/97,</b>	Desenvolvimento de projetos de gestão flexível dos currículos do ensino básico	Prevê a celebração de protocolos entre o Departamento de Educação Básica e os estabelecimentos de ensino, após parecer das respetivas direções regionais de educação, para o desenvolvimento de projetos de gestão flexível dos currículos do ensino básico
<b>Despacho n.º 9590/99,</b>	Generalização de projetos de gestão flexível dos currículos do ensino básico	Inclui as áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado, Projeto Interdisciplinar e Educação para a Cidadania, definido o número de professores que lecionam as áreas supracitadas, bem como as cargas horárias das disciplinas.
<b>Decreto-Lei 6/2001</b>	Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico	Assenta todo o seu desenho curricular na Educação para a Cidadania, contemplando a criação de novas áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projeto.
<b>Decreto-Lei n.º 139/2012</b>	Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.	Reduz a dispersão curricular concretiza-se no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais, na promoção do ensino do Inglês, que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos.
<b>Decreto-Lei n.º 91/2013</b>	Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de junho.	Reforça o curricular do 1º ciclo de forma a permitir às escolas a tomada de decisões relativamente à organização do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar
<b>Despacho Normativo 7/2013</b>	Confere aos órgãos de administração e gestão a competência para gerir o conjunto de horas de trabalho docente letivo e não letivo de acordo com os objetivos que se propõem atingir no projeto educativo.	Concretiza dos princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo
<b>Decreto-Lei n.º 176/2014</b>	Segunda alteração no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho	Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade
<b>Decreto-lei n.º 17/2016</b>	Terceira alteração ao decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho	Cria os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básicos e secundário, de acordo com as orientações de política educativa consagradas no Programa do XXI Governo Constitucional,

## 1.5. Investigação sobre atividades extracurriculares nas escolas portuguesas.

As atividades extracurriculares têm sido alvo de vários estudos por parte de organizações internacionais, nacionais, não-governamentais, locais e pela comunidade em geral, no sentido de avaliar as suas potencialidades e constrangimentos. Procura-se implementar as recomendações, assumindo-se essas atividades como um direito, o qual tem vindo a ser regulamentado segundo as diversas correntes políticas.

Compreender a Educação num âmbito mais vasto possibilita a introdução da mudança que se pretende que seja eficaz. Em entrevista ao “Público”, David Justino, presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), na introdução do relatório sobre o Estado da Educação 2014, apontou cinco desafios que se colocarão ao país, obrigando a opções cruciais a tomar a médio e a longo prazo, que se passam a mencionar:

\* Baixar as taxas de retenção e desistência escolar - Segundo a informação prestada, no ano letivo de 2013/2014, as taxas de retenção e de desistência escolar mantiveram-se elevadas, iniciando-se as mesmas, de forma precoce e aumentando à medida que o grau de escolaridade progride. Segundo Justino (2015), os exames nacionais apenas realizam uma retenção residual, apesar de se encontrar enraizado em algumas áreas da sociedade portuguesa, a “cultura da retenção e seletividade”.

\* Responder aos efeitos da queda da natalidade - Entre 2008 e 2014 houve a redução de 20 mil nascimentos, o que trará consequências no número de alunos que terão acesso ao sistema de ensino. Esta situação poderá levar ao encerramento de escolas (especialmente nas zonas de baixa densidade populacional) proporcionando uma reorganização da rede de oferta, nomeadamente do 1º ciclo, permitindo assim a possibilidade de colocar as crianças em escolas com maiores recursos pedagógicos e apetrechamentos.

- \* Promover o rejuvenescimento da classe docente - Proporcionar aos jovens uma carreira docente, assegurando “critérios de qualidade e mérito na sua seleção, profissionalização e recrutamento”.
- \* Definir currículos em contexto de mudança social e cultural - O CNE questiona que tipo de currículo deve ser implementado, defendendo que “a reflexão não se pode confinar à opacidade dos serviços ou dos gabinetes” do Ministério da Educação. “O desafio centra-se em conciliar a estabilidade que qualquer currículo nacional deverá assegurar com a inovação gradual e planeada dos seus conteúdos”. A adoção do sistema de “metas curriculares” é um rumo a seguir, tendo, no entanto, que ser avaliada, de forma sistemática a adequação das metas aos contextos de aprendizagem.
- \* Ajustar as qualificações à estratégia de desenvolvimento do país - Considerou que as ofertas públicas de cursos, de nível secundário ou superior, se devem “configurar em função dos interesses das necessidades do país”, permitindo a empregabilidade.
- \* Preconiza, ainda, a especialização inteligente, criando condições para a afirmação de centros de excelência quer no ensino e formação, quer na investigação científica.

A Educação tem passado por profundas alterações, registando-se vários esforços no sentido de melhorar a qualidade da mesma, tanto a nível nacional como internacional. No Diário da República, 2.<sup>a</sup> série — N.º 183 — 20 de setembro de 2010, Parecer n.º 5/2010 – foi apresentado o relatório nacional referente às Metas Educativas 2021 traçadas pela OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Na XVIII Conferência Ibero-americana de Ministros da Educação, procedeu-se à elaboração de um documento de orientação para o futuro da educação. Este documento apresentou “um conjunto de objetivos, metas e instrumentos de avaliação regional para o desenvolvimento educativo, intitulado Metas

Educativas 2021: A Educação que queremos para a geração dos Bicentenários”<sup>2</sup>.

O Ministério da Educação português tem participado na operacionalização de vários projetos da OEI. Este relatório é fruto do desenvolvimento de várias iniciativas, nomeadamente ao nível da definição das metas a implementar no nosso país e da definição de recursos económicos necessários para a sua efetivação.

“O projeto constitui um compromisso solidário, firmado na convicção de que a educação é a estratégia fundamental para fazer avançar o direito à igualdade de oportunidades, a coesão e a inclusão social de todos os cidadãos, tendo um papel fundamental no desenvolvimento social e económico de cada um dos países. Trata-se de um projeto de grande alcance centrado na definição de onze metas educacionais, relativamente a cada uma das quais são enunciados os indicadores de monitorização e os níveis de concretização esperados.” (p.2)

As metas traçadas nesse relatório foram as seguintes:

- “reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora;
- incrementar as oportunidades e a atenção educativa à diversidade de necessidades dos alunos;
- aumentar a oferta de educação básica e potenciar o seu carácter educativo;
- oferecer um currículo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e para o exercício da cidadania democrática;
- incrementar a participação dos jovens no ensino secundário, no ensino técnico-profissional e no ensino superior;
- favorecer a articulação entre a educação e o emprego através do ensino técnico-profissional;
- oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida;
- valorizar a profissão docente;
- ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e desenvolver a investigação científica;
- investir mais e melhor.”

Neste documento são ainda referidos “os dez programas de ação compartilhados” onde se definem linhas orientadoras e de cooperação entre os diversos países da OEI:

1. “Apoio à governabilidade das instituições educativas, à consecução de pactos educativos e ao desenvolvimento de programas sociais e educacionais integrados.
2. Atenção educativa à diversidade dos alunos e aos grupos com maior risco de exclusão.

---

<sup>2</sup> Em: <http://www.oei.es/metas2021/indicep.htm>

3. Atenção integrada à primeira infância.
4. Melhoria da qualidade da educação.
5. Educação técnico-profissional.
6. Educação para os valores e para a cidadania.
7. Alfabetização e educação ao longo da vida.
8. Desenvolvimento profissional dos docentes.
9. Educação artística, cultura e cidadania.
10. Dinamização do espaço Ibero-americano do conhecimento.”

Todas estas diretrizes fundamentam o conceito de “escola a tempo inteiro” – ETI (2006). Este conceito de serviço público gratuito de educação, disponibilizou as condições necessárias às diversas comunidades educativas, para que todas as crianças pudessem ter de forma gratuita (para além das atividades curriculares) outras atividades tais como: Inglês, Apoio ao Estudo, Música, Atividade Física e Desportiva e refeições escolares diárias. O horário de funcionamento das escolas foi alargado até às 17:30, ficando abertas (no mínimo) 8 horas diárias.

Esta medida foi uma resposta educativa bastante significativa para todos os elementos da comunidade (famílias, municípios, associações de pais, instituições de solidariedade social e outras entidades) pois foram melhorados, não só os espaços específicos e equipamentos escolares, como também foram beneficiadas as condições de ensino-aprendizagem, as condições de trabalho dos professores e dos assistentes operacionais. Pretende-se, com este conceito, que a escola estabeleça as parcerias necessárias, seja desafiante e polivalente nas ofertas que apresenta, prestando melhor qualidade de ensino, podendo assim proporcionar mais oportunidades num futuro a longo prazo.

Mas esta medida, inicialmente, apenas prevista para o 1.º Ciclo, veio agora, recentemente, dilatar o âmbito da sua aplicação até ao 9.º ano. A publicação da Lei n.º 7-B/2016 de 31 de março, aprova as Grandes Opções do Plano para a legislatura de 2016-2019 do XXI Governo Constitucional e que por um lado prevê a generalização da escola a tempo inteiro em todo o ensino básico e por outro lado pretende reduzir a carga disciplinar dos alunos.

O alargamento da escola a tempo inteiro é objetivo para os próximos quatro anos. Esta oferta dirige-se aos alunos de todo o ensino básico (até ao 9.º ano) permitindo que permaneçam na escola das 8:30 às 19:30, podendo diversificar as suas escolhas em várias áreas, desde a música, desporto, teatro ou outras,

conforme o projeto educativo das diferentes escolas. Os intervenientes educativos (pais, diretores de escolas e especialistas em educação) encararam positivamente esta proposta, apesar de se questionarem acerca da qualidade da oferta na ocupação dos tempos livres dos educandos. Esta medida (na sequência da implementação no 1.º Ciclo, por parte do sistema público) será facilitadora no que se refere à compatibilidade dos horários dos encarregados de educação e dos educandos.

A aplicação desta medida aos cerca de 878 mil alunos, entre o 1.º e o 9.º ano, envolverá custos elevados uma vez que terá de ser criada uma rede de suporte ao desenvolvimento desta medida (contratação funcionários, professores ou técnicos; organização de espaços, entre outros) prevendo ainda que as autarquias possam intervir nesta dinâmica. Confrontado com a ideia que poderia ser solicitado por parte das famílias um envolvimento financeiro nesta medida, o presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), Jorge Ascensão não considera correto que os pais colaborem neste esforço, uma vez que se pretende uma solução gratuita, ao nível do ensino público.

É opinião generalizada de que a escola tem de oferecer outro tipo de recursos, mais diversificados e com o máximo de qualidade, não se centrando apenas nas disciplinas curriculares. Verdasca (2011) acredita que as AEC, em todos os graus do ensino básico, poderiam potenciar a descoberta de desportistas matemáticos, artistas, contribuindo assim para fomentar o sucesso educativo e não só o escolar.

Em Portugal têm vindo a ser realizados diversos estudos que concluem pela importância das atividades extracurriculares, de que passaremos a dar conta.

Um estudo de Pires (2012) realizado na área das políticas educativas, no âmbito do 1º Ciclo, conclui que a ETI é orientada para a educação integral da criança. Este projeto integra o serviço público, que é garantido pelo estado, com operacionalização por parte das escolas e autarquias, permitindo seguir os princípios traçados no projeto educativo nacional, assumindo simultaneamente as atividades curriculares e extracurriculares com vista ao sucesso escolar.

Uma investigação realizada por Borges, (2012), demonstrou a potencialidade do ensino não formal para o desenvolvimento e aquisição de competências dos seus alunos nas aprendizagens desta área e conseqüentemente para a formação integral dos mesmos. O seu estudo incidiu sobre as aprendizagens de um grupo de 26 alunos do 8.º ano de uma escola pública da Amadora, realizadas em contextos de ensino não formal num Centro de Ciência em Sintra. O estudo procurou investigar os contributos dos contextos de ensino não formal para as aprendizagens do currículo formal de ciências, explicitando algumas competências promovidas nos alunos. Esta investigação também teve como objetivo influenciar a melhoria das aprendizagens do grupo referido, a maior eficácia de ação da professora de ciências e recolha de dados (para análise) da ação educativa do centro de ciência. A autora conclui que a aprendizagem proporcionada através da ligação com o Centro de Ciência abriu novos caminhos ao ensino formal e contribuiu para sua melhoria.

Um outro estudo foi realizado na Escola Secundária de Cinfães, na área da Psicologia, que teve como principais objetivos:

- i) identificar fatores que permitam melhorar a motivação escolar e o sucesso escolar;
- ii) avaliar a associação entre a participação em atividades extracurriculares com a motivação escolar e o sucesso escolar dos alunos;
- iii) comparar o grupo de praticantes de atividades extracurriculares com o grupo de não praticantes, quanto à motivação escolar e ao sucesso escolar.

Participaram nesta investigação 196 alunos, dos quais 129 alunos praticavam atividades extracurriculares e 67 não praticavam. O escalão etário situava-se entre os 12 e os 19 anos ( $M=14,30$ ;  $DP=1,41$ ), 102 alunos eram do sexo feminino e 94 eram do sexo masculino e foram envolvidos 61 alunos do 10.º ano de escolaridade, 48 do 9.º ano, 35 do 8.º ano e 52 frequentavam o 7.º ano. Na recolha de dados foram aplicados diversos tipos de questionários (sociodemográfico, sobre as atividades extracurriculares e um outro sobre

motivação escolar); para além disso, foram recolhidas as classificações finais do 2.º período letivo (2011/2012). A partir desta investigação foi possível concluir que a prática de atividades extracurriculares, assim como a frequência com que os alunos praticam estas atividades, “está negativamente relacionada com a motivação escolar”. Não se verificou qualquer associação entre a prática de atividades extracurriculares e o sucesso escolar, no entanto, observou-se que “a motivação escolar está positivamente relacionada com o sucesso escolar” (p.2).

Um outro estudo realizado na Escola Básica do 1.º ciclo n.º 2 de Alcabideche, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Alcabideche, pretendeu avaliar a forma como os professores, pais e alunos encararam a política de ETI, nomeadamente no que se refere às “AEC’s” e as alterações que trouxeram na vida destes intervenientes. Foi também investigada a forma como foram implementadas estas atividades. A análise desta investigação centrou-se na realização do estágio de natureza profissional nessa instituição. Para além da análise de vários documentos, foram aplicados questionários aos diversos elementos envolvidos no processo educativo da referida escola.

Como conclusão, aponta-se que a inclusão das atividades de enriquecimento curricular constituiu uma vantagem significativa para os alunos e para as respetivas famílias no que diz respeito à conciliação do horário escolar das crianças com o horário de trabalho dos pais. Outra conclusão obtida foi que as atividades de enriquecimento curricular (para os diferentes elementos da comunidade educativa) foram importantes ao nível pedagógico, pessoal e social, considerando-se a sua implementação ajustada à população visada.

Outra investigação bastante interessante e abrangente foi realizada no âmbito do programa PESSOA, que contou com a parceria do Ministério da Educação e Ciência, através da DGIDC/DGE, da Câmara Municipal de Oeiras e cofinanciamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia. Envolveu ao longo de 5 anos (2007- 2012) a participação de 3000 alunos entre os 9 e os 16 anos, frequentando os 2º e 3º ciclos das escolas do concelho de Oeiras e 60 professores. O principal objetivo deste projeto foi:

“desenvolver e avaliar um modelo de intervenção centrado na Escola para promover a aprendizagem, a literacia e as competências no âmbito dos estilos de vida saudáveis com impacto na regulação de comportamentos como a atividade física e a alimentação e no aumento dos atributos da aptidão física com influência na autonomização destes comportamentos” (p.1).

O programa abrangeu as diversas áreas relacionadas com a Escola e influenciou os alunos relativamente às escolhas alimentares saudáveis proporcionando a prática de atividades físicas e desportivas. Destacou consideravelmente a importância da prática física para a melhoria do rendimento escolar, da qualidade de vida, da saúde vascular e óssea e prevenção da pré-obesidade e obesidade.

Algumas das conclusões da referida investigação foram as seguintes:

- Os alunos que aumentaram a prática da atividade física melhoraram consideravelmente a qualidade de vida, satisfação pessoal, autoestima, afetos positivos, competência, autonomia, relacionamentos positivos e boas motivações; pelo contrário, as raparigas e rapazes que reduziram a atividade física diminuíram estes indicadores.
- Os alunos insuficientemente ativos (entende-se por “*ativos*” aqueles que não cumprem 60 minutos/dia de atividade física) têm uma maior probabilidade de serem pré-obesos e obesos.
- Os alunos com aptidão cardiorrespiratória saudável têm um melhor aproveitamento escolar, têm melhor classificação nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, obtendo no global um maior somatório das classificações nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Inglês.

Os investigadores do Laboratório de Exercício e Saúde (LabES) da FMH concluíram então que: “as aprendizagens decorrentes da Educação Física e do Desporto são insubstituíveis para o ambiente cultural e a literacia dos alunos relativamente aos comportamentos saudáveis, determinantes para o progressivo processo de autonomização das competências necessárias para a otimização de algumas dimensões nos domínios cognitivo, psicológico, social e biológico dos jovens, com relevante impacto na economia da saúde em Portugal” (p.3) Carlos Neto, investigador da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) tem investigado ao longo dos anos, a importância da atividade física na criança. Em

sua opinião, e baseado em estudos científicos que realizou, esta tendência em manter as crianças em espaços fechados “retira-lhes a possibilidade de poderem viver uma infância feliz, por não experienciarem situações corporais que são próprias da idade e fundamentais na formação da sua personalidade e identidade” (conversa “Libertem as Crianças” <http://observador.pt/> de 12 de julho de 2016). O professor revela que “são crianças muito protegidas e aprisionadas corporalmente quanto a possibilidades de confronto com o espaço físico exterior”, situação que não é exclusiva de Portugal: “Verifica-se de forma generalizada por todo o mundo e tem vindo a assumir dimensões muito preocupantes na perspetiva dos direitos e da saúde das crianças” (conversa “Libertem as Crianças” <http://observador.pt/> de 12 de julho de 2016).

A realizar investigação nesta área, há mais de quatro décadas, Carlos Neto alerta para a necessidade do desenvolvimento de uma cultura motora, desenvolvimento de estilos de vida saudável, fundamentais na infância e que se prolongarão ao longo da vida. Sublinha que: “Os novos problemas associados à educação das crianças do nosso tempo podem colocar em perigo a sua identidade, autonomia e necessidades básicas de desenvolvimento biológico e cultural” (entrevista-[observador.pt/.../criancas-presas-em-espacos-fechados-nao-aprendem-nem-crescem](http://observador.pt/.../criancas-presas-em-espacos-fechados-nao-aprendem-nem-crescem), 2016). Referem-se seguidamente algumas das mudanças que este investigador considera cruciais para alterar esta situação, possibilitando assim a melhoria da qualidade de vida das populações:

- mais políticas públicas dirigidas à infância;
- mais coragem política na adoção de modelos que permitam conciliar melhor o trabalho dos pais com a escola e a família;
- desenvolver projetos adequados às reais necessidades de desenvolvimento das crianças;
- nova cultura governamental das cidades e do seu planeamento.

Os países escandinavos evidenciam já estas mudanças significativas na reformulação do bem-estar das crianças e respetivas famílias, como afirma o investigador: “Algo que já está em grande desenvolvimento em muitas cidades do mundo” (entrevista-[observador.pt](http://observador.pt/), 2016).

# **CAPÍTULO II**

## **Educação não formal e educação formal**

## 2.1. Educação não formal

O currículo e as questões curriculares emergem com a massificação da educação, a industrialização e a intensificação dos movimentos migratórios no início do século XX. A questão que se colocava nessa altura era encontrar quais os conteúdos que deveriam ser ensinados nas escolas. Com efeito, como refere Tadeu da Silva (1992) a questão central no currículo tem a ver com o conhecimento que deve ser ensinado. Ou seja, qual o saber que é considerado essencial para fazer parte do currículo? O currículo resulta sempre de uma seleção em que se parte de um conjunto alargado de conhecimentos e se decide quais os que vão constituir o currículo, procurando justificar essa seleção.

Carreira (2007), reiterando Perrenoud (1995), afirma que sendo o currículo oculto o que o aluno tem oportunidade de aprender, incluindo aspetos informais e contextuais, este pode contribuir para reforçar o elo de ligação entre o aluno e a escola, se as experiências que a escola proporcionar forem positivas. O inverso também será verdadeiro, onde os alunos podem desenvolver “estratégias de sobrevivência”, com experiências negativas. A autora inclui neste âmbito, as aprendizagens não previstas, “com efeitos visíveis na prática diária”, embora muitas vezes negligenciados.

A aprendizagem não formal desenvolve-se de acordo com os desejos do aluno, num ambiente estruturado e concebido para se tornar agradável. Estas aprendizagens são habitualmente pouco articuladas e a sua supervisão nem sempre é acompanhada pelas lideranças. Costa (2009: 15) opina mesmo que:

“Para a análise e maior compreensão da prática curricular, o conceito de currículo tem sido difundido pelos autores da teoria crítica do currículo. Em sua natureza oculta, o currículo aponta para o fato de que, tal aprendizagem casual, pode contribuir mais para a socialização, na formação de valores e atitudes do estudante, que o currículo oficial da escola.”

Os alunos procuram outras formas de ensino, mais atraentes e significativas, no entanto, a escola nem sempre consegue dar resposta a estas solicitações. Muitos jovens, quando questionados, afirmam que o melhor da escola é o intervalo e que o seu tempo deveria ser ampliado. Segundo Costa (2009: 62), “A

ideia alicerçada no intervalo é o prazer pela interacção e troca entre os colegas, justamente o que deveria ser o todo da escola: o lugar de interacção prazerosa de conhecimentos e saberes” e acrescenta sobre a relevância do currículo oculto o seguinte:

“Penso que, se todos os envolvidos com o ato de ensinar tiverem a clareza que o currículo forma, tanto o revelado quanto o oculto, esse último muitas vezes com mais ênfase que o anterior, tomar conhecimento do real significado do currículo, conseguiríamos sim desenvolver a educação tão desejada por nós, uma educação democrática.” (Costa 2009: 15)

Os estudos mais recentes, porém, vieram mostrar que a definição de estratégias e a sua implementação só produzirão bons resultados, caso estejam devidamente articuladas com a cultura existente e com um clima favorável.

A aprendizagem dos educandos no ambiente escolar não se restringe aos aspetos formais plasmados no currículo institucional ou formal, pois não há neutralidade no processo de ensino e aprendizagem. O processo educacional é complexo e diferente em cada organização de ensino, que têm o seu próprio currículo oculto a partir de sua contingência (Gonçalves, 2002).

No processo de educação formal o currículo escolar é concretizado tendo em consideração os seus aspetos explícitos e implícitos. Neste sentido, a escola não ensina apenas os estudantes a ler, escrever, calcular e demais conteúdos, uma vez que a estes estão associados assuntos e práticas que se constituem como agentes de socialização, consonantes com o papel educacional, produtor de transformação social.

Embora o contrato didático a que estão submetidos os alunos, referindo o conjunto de atividades onde conteúdos e comportamentos, seja explicitado, na verdade a integralidade do ser humano inserido no processo de desenvolvimento da atividade humana não está visível nesse contrato. É neste sentido que Giddens (2002) chama a atenção para uma maior liberdade nos processos organizacionais da escola, considerando a dinâmica, a complexidade e as inovações tecnológicas que envolvem atualmente a escola. No caso das escolas portuguesas, estas inovações estão cada vez mais presentes no quotidiano, quer pela sua introdução na última década através do Plano Tecnológico (2002),

quer por já terem chegado às escolas os chamados nativos digitais (Prensky, 2001).

Esta negociação didática desenvolve-se entre alunos e professores, mas nem sempre há consciência das relações geradas no currículo oculto e que são desenvolvidas no âmbito educacional. Torna-se importante debater estas questões de modo a que os atores envolvidos reflitam e se consciencializem dessas relações, por forma a que possam desenvolver o seu trabalho considerando a multidimensionalidade do ensino e da educação como processo de socialização.

Importa, neste contexto, clarificar a noção de educação não formal que foi definida pela UNESCO, em 1997, do seguinte modo:

“Non-formal education is any organized and sustained educational activities that do not correspond of formal education. Non-formal education may therefore take place both within and outside educational institutions, and cater to persons of all ages. Depending on country contexts, it may cover educational programs to impart adult’s literacy, basic education for out-of school children, life-skills, work-skills and general culture. Non-formal education programs do not necessarily follow the “ladder” system and may have differing durations and may or may not confer certification of the learning achieved.” UNESCO (1997, p.41), citado em IIEP-UNESCO (2006, p. 1).

Contrariamente ao ensino formal que se caracteriza por ser altamente estruturado e por se desenvolver no âmbito de instituições próprias, escolas e universidades, onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição (Chagas, 1993), a educação não formal, ao propor dinâmicas pedagógicas e metodológicas especificamente desenhadas distancia-se dos procedimentos escolares convencionais. Além disso, apesar de se tratar de uma ação educativa estruturada, a educação não formal não sofre os constrangimentos da educação formal no que respeita às suas dimensões política, administrativa e legal (Pinto & Pereira, 2008). A educação informal, embora não seja considerada distinta da formal por alguns autores, é habitualmente considerada como a que ocorre no quotidiano mediante as conversas e vivências com os outros (Chagas, 1993).

A educação não-formal tornou-se parte do discurso internacional sobre política de educação na década de 1960 e início de 1970, relacionando-se com os

conceitos de aprendizagem recorrente e aprendizagem ao longo da vida. Em Portugal nem sempre é fácil o (re)conhecimento e a operacionalização do conceito de educação não-formal, apesar de estar no centro de vários debates sobre questões educativas um pouco por todo o mundo e, em particular, no seio do Conselho da Europa e da União Europeia (Pinto, 2005).

O entendimento da aprendizagem ao longo da vida como um processo alargado a vários contextos da vida da pessoa é sublinhado pela UNESCO (1996):

“Experiência vivida no quotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de factos complexos, a educação durante toda a vida é o produto de uma dialéctica com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou a imitação de gestos e de práticas, por outro é, também um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, posto que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania”. (UNESCO, 1996: 92)

Em Portugal, como sublinha Pinto (2005), é possível identificar um elevado número de práticas educativas associadas à educação não-formal, levadas a cabo por várias organizações e assumindo as mais diversas formas, desde seminários de formação a workshops temáticos ou trabalhos/visitas de campo. Contudo, esta prática só raramente é associada ao conceito de educação não-formal.

A noção educação não-formal foi substituindo ao longo do tempo o que, no passado, se designava por "educação fora da escola". A educação não-formal distingue-se da educação formal (ou ensino tradicional) em termos de estrutura, da forma como é organizada e do tipo de reconhecimento e qualificações que este tipo de aprendizagem confere (Pinto, 2005). No entanto, a educação não-formal é perspectivada como complementar e não contraditória ou alternativa ao sistema de educação formal. Neste sentido, importa que seja desenvolvida em articulação com a educação formal e, também, com a educação informal.

Entre muitas abordagens ao conceito de educação não-formal, a definição seguinte: “A educação não-formal é acima de tudo um processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando, através de atividades

que têm lugar fora do sistema de ensino formal e sendo complementar deste”, (Pinto 2005: 4). Esta noção é partilhada pelo Conselho da Europa, o qual promove e reconhece a educação não-formal através de programas educativos, seminários, investigação e políticas.

Podemos dizer que a educação não-formal se baseia na motivação intrínseca do formando e é voluntária e não-hierárquica por natureza (Pinto, 2005). Segundo este autor, pratica-se no âmbito do trabalho comunitário, social ou juvenil, serviço voluntário, como atividade de organizações não-governamentais ao nível local, nacional e internacional e abrange uma larga variedade de espaços de aprendizagem: desde associações às empresas e às instituições públicas, do sector juvenil ao meio profissional, ao voluntariado e às atividades recreativas.

A educação não-formal assume formas diversas em relação ao tipo de participantes/formandos, equipas de formação, formas de aprendizagem e aplicação dos resultados e, também, em termos de tempo e localização (Pinto, 2005). Apesar de não ter um currículo único, assenta num processo de aprendizagem estruturado, com a definição de objetivos educativos, a preparação e implementação de atividades e diferentes modos de avaliação por educadores qualificados. De acordo com o autor que vimos a citar, este aspeto distingue a educação não-formal da educação informal.

Na educação não-formal não se faz um julgamento relativamente aos resultados da aprendizagem, perspetiva-se a avaliação como intrínseca ao próprio processo de desenvolvimento e integrada nas atividades. De acordo com Pinto (2005), a avaliação envolvendo várias formas e é participada por todos: formadores e formandos visando verificar se houve progresso ou perceber se há necessidades suplementares.

A educação não-formal integra um vasto leque de valores sociais e éticos, de que se destacam, segundo Pinto (2005) os direitos humanos, a promoção da paz, a solidariedade e a justiça social, o diálogo intergeracional, a igualdade de oportunidades, a cidadania democrática e a aprendizagem intercultural. Deste modo, a educação não-formal privilegia métodos de aprendizagem participativos, baseados na experiência, na autonomia e na responsabilidade de

cada formando. Neste sentido, é comum afirmar-se que em educação não-formal, a forma é conteúdo.

Em contextos de educação não-formal aquando da definição dos objetivos e das metodologias das práticas considera-se o desenvolvimento e a experiência pessoal do educando, procurando-se proporcionar o enquadramento adequado por forma a responder aos interesses e às necessidades específicas do formando e, também, ao desenvolvimento das suas competências pessoais.

O debate sobre a educação não-formal, apesar de não ser recente, está longe de consensos alargados. Há ainda muitos caminhos a trilhar com vista ao reconhecimento efetivo e alargado desta via educativa.

## 2.2. Educação formal

Interessa considerar as noções de aprendizagem formal, não-formal e Informal, de uma forma articulada, holística e integradora, como elementos dinâmicos de um processo singular que é a formação da pessoa, permanente e nunca finalizada. Numa perspetiva sistémica requer-se uma abordagem educativa coerente e articulada, finalidades convergentes e a inter-relação entre diferentes instâncias educativas. Neste propósito, destacamos a afirmação de Costa (2009: 64):

“Na actual sociedade de aprendizagem, compete ao professor desenvolver a visão crítica dos seus alunos frente à avalanche de informações em que o mundo moderno dispõe. Trabalhar a esse favor é imprescindível o preparo do educador e instrumentalizá-lo neste sentido; todavia, mudar a forma de aprender dos alunos requer também mudar a forma de ensinar dos professores”.

Reiterando o pensamento do autor, assume-se a importância de discutir o currículo, questionando uma visão compartimentada dos conteúdos:

“é indispensável discutir no ambiente escolar a reconstrução do currículo para não compactuar a “velha” compartimentalização dos conteúdos da escola tradicional e sim, na direcção simultânea de ordem vertical e transversal, com flexibilidade, ao tomar como base as exigências emergentes no processo de aprendizagem e construção do conhecimento, e que esteja a contento a cada comunidade.”

É neste sentido que a introdução de atividades interligadas com o currículo formal trabalhado em sala de aula, atividades desenvolvidas noutros cenários,

como os clubes e os projetos ligados à comunidade educativa, podem contribuir para suscitar a reflexão sobre o desenvolvimento curricular proporcionando alterações nas práticas profissionais dos professores. É, pois, necessário repensar o currículo, como defende Costa (2009: 63):

“Numa lógica não linear e cartesiana é preciso encarar o currículo e repensar a escola de hoje diferente da de ontem, que não está respondendo mais o que os alunos buscam nela, na tentativa de transformá-la em um lugar de produção e não apenas de apropriação de conhecimento e cultura.”

Desde finais do século XIX, que os sistemas educativos na Europa têm sofrido influência de diferentes perspetivas sociais, filosóficas, psicológicas e educacionais, as quais se relacionam de forma dinâmica e evolutiva, resultando em diversos quadros e paradigmas educacionais. São estes que, por sua vez, sustentam diferentes modelos de ensino e diferentes matrizes de aprendizagem (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015).

Atualmente, o termo ensino formal refere-se ao praticado no âmbito do sistema de ensino e formação estruturado, designação mais atual de sistema educativo. Na maioria dos países, o funcionamento do sistema de educação formal é suportado pelo Estado, embora alguns países permitam e certifiquem sistemas privados que oferecem um ensino equiparado. O funcionamento do sistema de ensino e formação português e, portanto, o ensino formal em Portugal, depende de orientações europeias tomadas com base na problemática social, económica e política e, nos resultados da investigação que visam um entendimento global e abertura dos sistemas de ensino e formação. Os normativos nacionais para a educação têm subjacente essas orientações europeias. Muito recentemente, o Conselho da União Europeia apresentou conclusões sobre o papel do ensino e da formação na implementação da Estratégia Europa 2020 salientando que;

“O ensino e a formação têm um papel fundamental a desempenhar na consecução dos objetivos da Estratégia Europa 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, não só dotando os cidadãos das competências e aptidões necessárias para que a economia e a sociedade europeias continuem a ser competitivas e inovadoras, mas também ajudando a promover a coesão e a inclusão sociais”. (2011: 70.1).

No relatório intercalar, apresentado anteriormente, sobre a Estratégia Europa 2020 são apontados como tendências e desafios, para além da melhoria dos resultados em matéria de educação e formação (sobretudo aumento da qualidade das aprendizagens e redução do abandono escolar), a continuação de apoio ao desenvolvimento das competências dos professores, a atualização dos métodos de avaliação e a introdução de novas formas de aprendizagem num ambiente escolar inovador, assim como a concretização da aprendizagem ao longo da vida através do ensino formal, não formal e informal. Cada uma das tendências apontadas implica um grande envolvimento por parte de cada sistema de ensino e formação europeu que inevitavelmente terá consequências e continuará a produzir mudanças no funcionamento das escolas e no trabalho dos professores.

Entretanto, o quadro europeu de competências essenciais enunciado desde 2002, mantém-se como referência para desenvolver os processos de aprendizagem que se pretende que ocorram ao longo da vida. Como afirmou Delors (1996:18) “parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no espaço e no tempo. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada.”

Assim, o desenvolvimento das sociedades do conhecimento depende não da educação para os conhecimentos, mas antes do desenvolvimento de competências, por forma a que os cidadãos aprendam a responder aos desafios que se colocam, reagindo com flexibilidade, adaptando-se e adquirindo nova formação, quando necessário para aproveitar oportunidades ou para ultrapassar obstáculos. A aprendizagem dos indivíduos não se limita àquela que é proporcionada em ambientes formais, mas resulta igualmente de experiências em ambientes não formais e da própria experiência de vida.

### **2.3. A educação não formal no sucesso educativo**

As escolas e agrupamentos respondem a esses desafios de modos diversos, desde a introdução de clubes na educação pré-escolar, com a iniciação do inglês

ou das ciências com projetos como os “cientistas de palmo e meio”, passando pelos projetos de programação e da robótica, até ao alargamento de parcerias e ligação às comunidades locais, passando pela oferta de distintas atividades extracurriculares.

Em geral, mas particularmente na escola onde se realizou o estudo, uma das estratégias utilizadas para fomentar a participação de um maior número de alunos nessas atividades, possibilitando o desenvolvimento de competências de acordo com os seus potenciais e talentos, passa pela informação disponibilizada pelo diretor de turma e o estímulo ao envolvimento no início de cada ano letivo. Os alunos e os respetivos encarregados de educação tomam conhecimento de todos as atividades, clubes e projetos disponíveis para o respetivo ano letivo bem como sobre as atividades do Plano Anual de Atividades (PAA).

Promove-se a existência de atividades de acordo com os interesses dos alunos, havendo a possibilidade dos professores promotores de adaptarem as estratégias de acordo com o publico alvo e, posteriormente, aos alunos inscritos. Os clubes funcionam de “porta aberta”, ou seja, discentes não inscritos podem participar voluntariamente nas atividades em oferta.

Segundo Gilman & Perez (2004), as atividades extracurriculares são, à luz da teoria dos sistemas ecológicos, contextos de desenvolvimento pertinentes, pois o envolvimento dos jovens nestas atividades proporciona-lhes:

- 1) estabelecer redes sociais de apoio – onde os seus valores pessoais são influenciados, onde as relações com pares proporcionam um sentido de pertença e de identidade própria, e onde é possível experimentar diferentes papéis sociais associados ao grupo, que provavelmente reflete os valores da escola e da sociedade;
- 2) interagir com adultos competentes - sendo que a resiliência e a identidade podem ser melhoradas através da interação com figuras não parentais competentes que podem inculcar conhecimentos e competências, proporcionar desafios aos jovens e servir como modelos;

3) estabelecer uma identidade de escola - segundo Finn (1993: 33) "[. . .] os alunos que se identificam com as escolas têm um sentido interno de pertença - são perceptivelmente parte do ambiente escolar e [. . .] a escola constitui uma parte importante de sua própria experiência";

4) promover capacidades próprias – os alunos escolhem geralmente atividades do seu interesse, de acordo com as suas inclinações pessoais; essas atividades proporcionam um local para expressar talentos e para aprender a dominar competências complexas.

Podemos considerar que as atividades extracurriculares se assumem como contextos privilegiados onde o desenvolvimento positivo dos jovens deve e pode ser potenciado. Entendemos, portanto, que é importante conhecer e compreender os resultados de desenvolvimento proporcionados pela participação nestas atividades, percebendo de que maneira elas contribuem para a inclusão dos alunos. Este conhecimento é importante para os decisores interessados no desenvolvimento e na inclusão dos alunos, que queiram promover atividades extracurriculares nas suas escolas.

Este conhecimento permitirá ainda aos alunos fazer escolhas que possam servir as necessidades e potencialidades de cada um e da comunidade onde estão inseridos.

São vários os estudos que apoiam a importância do papel desempenhado pelas atividades extracurriculares no desenvolvimento dos jovens. Eccles e Gootman (2002), por exemplo, consideram que as atividades extracurriculares constituem oportunidades para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional; para resolver questões que se prendem com a identidade étnica, a identidade sexual e as relações intergrupais; e, ainda, oportunidades para interagir com adultos que apoiam/orientam e com uma diversidade de pares que detêm normas sociais positivas bem como expectativas e objetivos de vida elevados.

Segundo Mahoney et al. (2005) a educação informal e as atividades que apoiam o desenvolvimento constituem uma poderosa fonte de recursos que aumentam a probabilidade de desenvolvimento positivo entre os jovens. Neste contexto, a

escola constitui-se como um espaço institucional privilegiado para a interação entre pares (Campos, 1990: 125-126):

“as estruturas abertas e que apelam à participação dos seus membros, as situações de aprendizagem cooperativa [...] e a existência de actividades extracurriculares são condições promotoras de trocas relacionais, de escolhas mais diferenciadas e diversificadas de amigos e de mais contacto.”

Este autor considera que a escola tem um impacto significativo no desenvolvimento interpessoal/social dos alunos e, neste sentido, a escola deve ter um papel ativo na sua promoção:

“[...] se a escola [queira ou não] influencia o relacionamento entre pares, se o desenvolvimento resulta da interação do jovem com os outros nos diversos meios de vida em que se insere, como é o caso da escola, se esse desenvolvimento é crítico para o desenvolvimento do jovem, enquanto aluno [e não só], então o desenvolvimento interpessoal dos alunos não deve ser deixado ao acaso, mas deve ser alvo de uma intervenção intencional e sistemática. Assim, a escola, enquanto instituição educativa básica, deve assumir um papel activo na promoção do desenvolvimento interpessoal dos seus alunos.”

O desenvolvimento interpessoal assume nova relevância no mundo que os jovens de hoje vão encontrar. Vários relatórios nacionais e internacionais apresentam novas orientações para a aprendizagem, de que se destaca o relatório *The Future of Learning: Preparing for change* (Redecker et al: 12-16) quando afirma que, face aos desafios que se colocam no futuro:

“As escolas devem oferecer aos estudantes as orientações de que eles necessitam e promover a compreensão mútua e a cidadania ativa, em interação direta com a sociedade. Assim, a colaboração não só na sala de aula, como é (ou deveria ser praticada) hoje, mas também com a comunidade em geral, e com pessoas de outros grupos sociais, culturais ou de idade, será cada vez mais importante para permitir que os alunos mais jovens sejam capazes de lidar com um mundo cada vez mais diverso e incerto.”

No mesmo relatório, afirma-se que “(...) o futuro papel das escolas será orientar os estudantes na identificação e seleção de oportunidades de aprendizagem que melhor se adaptem aos seus estilos de aprendizagem e objetivos”. A monitorização do progresso bem como o (re)alinhamento dos objetivos de aprendizagem e das escolhas quando surgem dificuldades constituem outros aspetos a considerar. Assim, as escolas tornam-se espaços que proporcionam orientação e suporte para percursos de aprendizagem centrados no aluno. Para alcançar isto, são necessários currículos flexíveis, em que os professores são formados para essa orientação, as estratégias de avaliação são baseadas em

competências a desenvolver e “os mecanismos de certificação permitem experiências de aprendizagem alternativas a serem integradas na educação escolar”.

Pelo acima exposto, tornou-se premente desenvolver um estudo numa escola cuja cultura assenta no pressuposto de que as aprendizagens formais e não formais se devem interligar numa relação estreita com a comunidade local. Deste modo, tomaram-se como objeto de estudo as atividades, clubes e projetos desenvolvidos na escola em análise, pela relevância que a mesma lhes atribui e procuraram-se compreender os mecanismos de interligação entre as aprendizagens formais e as não-formais.

# **CAPÍTULO III**

## **Liderança em processos de mudança**

«A liderança é uma espécie de corrente que necessita de dois pólos. Líderes e seguidores. Sem um deles, não há circulação de energia – não há liderança.» (Rego, 1998:15)

### 3.1. Conceito e estilos de liderança

O conceito de liderança tem sido, recorrentemente, estudado em termos latos no âmbito dos fenómenos sociais enquanto, em termos mais restritos, tem merecido extrema atenção nos estudos realizados sobre os comportamentos humanos. Significa, por conseguinte, que a liderança e tudo que a mesma implica têm motivado inúmeros estudos na área das Ciências Sociais e Humanas, mormente, concentrando-se nos estudos sobre organizações. A comprovar esta asserção socorremo-nos da opinião de Bolman e Deal (2003: 336) que consideram que “a liderança é encarada como uma panaceia para quase todos os problemas sociais”. Deste modo, podemos considerar que é impossível abordar temáticas relacionadas com a gestão organizacional sem que se explane o tema da liderança, como é referido por Cunha e Rego (2005).

E se o conceito de liderança tem sido alvo dos mais variados estudos, também é verdade que tem sido perspectivado de múltiplas formas, pelo que tal profusão de definições permite, no entender de Bass (1990), afirmar que o número de definições equivale ao número de pessoas que se dedicaram a defini-la, logo será um conceito marcado pela impossibilidade de se conseguir unanimidade e sintonia de opiniões.

Os termos “liderança” e “líder” começaram por ser apenas usados em termos técnicos e logo se generalizaram a partir do momento que se verificou a sua aplicabilidade a todo o tipo de organizações, mormente, a Escola. E, isto aconteceu na medida em que esta também passou a ser perspectivada como uma organização.

Como é comum na clarificação de conceitos, esta traz à liça diversas definições, que no caso de “líder” quase todas elas se sintonizam ao considerar que o líder é a “Pessoa que exerce influência sobre o comportamento, pensamento ou opinião dos outros” (Dicionário Priberam de Língua Portuguesa) ou, ainda,

“Pessoa ou entidade que lidera e dirige”. Por conseguinte, podemos deduzir que a liderança é a manifestação na prática do líder, associados ao poder, autoridade e gestão, conforme opinião de Neves (2001). Na mesma ordem de ideias, em qualquer circunstância, o líder é o sujeito que tem capacidade para influenciar grupos de indivíduos, o que, no seu cerne, difere do poder político, por exemplo, ou do exercício de autoridade. Importa deixar aqui uma ressalva para o facto de que não se pode dissociar o conceito de “líder” de um contexto espacial, temporal e cultural, muito específicos e que podem fazer toda a diferença no modo como são entendidos e exercidos. Esta asserção é corroborada por Torres e Palhares (2009: 133) quando se referem a líderes escolares, ao considerarem que a adoção de um perfil de liderança depende, acima de tudo, do “património cultural e identitário da escola, funcionando como uma matriz simbólica reguladora dos processos de gestão e liderança”.

Na língua inglesa, o vocábulo “leader” é associado a diversas áreas, nomeadamente:

- The person who leads or commands a group, organization, or country.
- (in the UK) A member of the government officially responsible for initiating business in the House of Commons or House of Lords.
- The person or team that is winning a sporting competition at a particular time
- An organization or company that is the most advanced or successful in a particular area (<https://en.oxforddictionaries.com/definition/leader>)

Ao longo dos tempos o conceito de liderança foi alvo de diversas abordagens, as quais conduzem a perspetivas distintas. Tomemos, para já, como síntese de tais tendências as apresentadas por Bryman (1992) no quadro seguinte

**Quadro 2 - Evolução das tendências no estudo da liderança (Bryman, 1992, adaptado)**

Período	Perspetiva	Caraterísticas
Até finais dos anos 40	Traços da personalidade	A liderança é um atributo inato
De finais dos anos 40 até finais dos anos 60	Comportamento do líder	A eficácia da liderança está relacionada com o tipo de comportamento de líder.

De finais dos anos 60 até finais dos anos 80	Abordagem situacional/contingencial	A eficácia da liderança é influenciada pelo contexto.
Anos 80	Novas abordagens da liderança – carismática, transformacional, transacional	A liderança está dependente da visão do líder.

Passemos, então, a caracterizar cada um dos tipos de liderança inclusos no quadro 2. Tomando como linha de rumo a análise diacrónica, começemos por aquela perspectiva que vigorou até finais dos anos 40: a *Teoria dos Traços*, que se focalizava na personalidade do líder, a quem reconheciam características inatas para assumir tais funções.

Para Caixeiro (2014) os primeiros estudos sobre liderança, realizados até à II Guerra Mundial, tiveram como preocupação maior definir e isolar os atributos físicos, psicológicos e aptidões que diferenciavam os líderes dos não-líderes e os líderes eficazes dos não-eficazes. São esses atributos que são denominados por “traços”. Para Chiavenato (1993: 175) o traço surge como “qualidade ou característica distintiva da personalidade” e para Yukl (1994), os traços consistem num conjunto de atributos físicos, traços de personalidade, necessidades e motivos e valores.

Importa ter presente que a liderança pressupõe necessariamente, um líder e liderados (ou subordinante, subordinados) pois, sem estes, não faria sentido a existência do outro. E, como tal, a existência de uma escala hierárquica, cujas funções têm de estar muito bem definidas para que a engrenagem entre líder e seguidores funcione na máxima perfeição, passando por uma relação interativa orientada por objetivos comuns. Por isso, para Terry (1960: 493), “liderança é a actividade de influenciar as pessoas fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objectivos de grupo”.

Considerando que o topo da liderança é o líder que também ocupa o lugar superior da hierarquia de uma organização, podemos considerar que a mesma é um fenómeno de influência pessoal exercida em determinada situação através do processo de comunicação humana, com vista à transmissão de determinados objetivos. Todavia, o processo que envolve o fenómeno da liderança não é tão linear quanto possa parecer, ou seja, para se ser líder não basta querer ser líder.

Se é esta a ideia que subjaz a alguém que o pretende ser é provável que o exercício de liderança venha a falhar. Liderar é um processo multifuncional e complexo que pressupõe diversas tarefas, tais como: planificar, informar, avaliar, controlar, motivar, recuperar e até chamar a atenção de quem não cumpre as regras e, no limite, punir.

Convenhamos que a grande tarefa é a de saber orientar todo o grupo que lidera em direção a objetivos bem definidos e do conhecimento de todos. Subjaz a tudo isto a capacidade do líder para conseguir influenciar o grupo e usar as estratégias mais adequadas. Ora, isto implica a existência de diversos tipos de líder que variam o seu *modus operandi* de acordo com o tipo de liderança que usam.

Em resumo, apresentamos um quadro que sintetiza e sistematiza o entendimento de vários autores sobre o conceito liderança.

**Quadro 3 - Definições sobre o conceito liderança.**

<b>Liderança</b>	
Autor(es)	Definição
Tannenbaum et al. (1970)	É uma influência interpessoal efetuada num determinado contexto e conduzida através do processo de comunicação humana com a intenção de alcançar um ou vários objetivos específicos.
Hersey & Blanchard (1988)	É o processo de influenciar as atividades de um membro ou grupo, visando conseguir obter deles esforços, que permitam atingir metas numa determinada situação.
Bennis, (1988)	É o que dá a uma organização sua visão e capacidade para transformar essa visão em realidade.
Yulk (1994)	É um processo de influência que implica: (1) a interpretação dos acontecimentos pelos seguidores; (2) a definição dos objetivos para a organização ou grupo; (3) a organização das atividades para alcançar os objetivos; (4) a motivação e empenho dos seguidores, para atingir os objetivos; (5) a manutenção das relações de colaboração e do espírito de equipa; (6) e a angariação de apoio e cooperação de sujeitos exteriores ao grupo ou organização.
Syroit (1996)	Representa um conjunto de atividades exercidas por um sujeito detentor de uma posição hierarquicamente superior, direcionadas para a condução e orientação das atividades dos outros sujeitos, com o propósito de atingir eficazmente o objetivo do grupo.
Rauch & Behling, segundo Yukl (1998)	Liderança é o processo de influenciar as atividades de um grupo organizado em direção à realização de um objetivo.
Jacobs & Jaques, segundo Yukl (1998)	Liderança é o processo de dar propósito (direção significativa) ao esforço coletivo e provocar o desejo de despender este esforço para se atingir o objetivo.
House et al. (1999)	Sublinha a competência de um sujeito para influenciar, motivar e habilitar os outros sujeitos a contribuir para aumentar a eficácia e o sucesso das organizações a que pertencem.

Duluc (2001)	“(...) as diferentes concepções da liderança evoluíram progressivamente no decorrer do século. Em cada época, deram lugar a estilos de gestão em estreita relação com as concepções da organização e ainda hoje perduram”.
Estanqueiro (2002)	A liderança é mais arte do que ciência. Nessa arte, o líder tem de aplicar a sua experiência e o seu bom senso para decidir quando, como e com quem deve usar cada um dos estilos; o estilo de liderança está bastante dependente da interação entre liderados e líder. O grupo pode utilizar estratégias que levem à modificação de comportamento do líder. Neste sentido, a liderança é a arte de influenciar pessoas, através do processo de comunicação, de modo que seja realizada uma tarefa ou atingido um objetivo.
Sampaio (2004)	A liderança é vista como uma qualidade pessoal, isto é, como um conjunto de traços de personalidade que fazem do indivíduo um líder, tendo em conta esses mesmos traços e características da situação na qual o indivíduo se encontra.
Hitt, Ireland & Hoskisson (2005)	É a capacidade de antecipar, vislumbrar e manter flexibilidade e delegar poderes para criar mudança estratégica quando necessário.
Adair & Reed (2006)	A liderança é conseguir dirigir, constituir equipas e inspirar outros pelo exemplo e pela palavra.
Jardim & Pereira (2006)	A competência da liderança consiste na capacidade de influenciar, guiar e orientar um grupo na realização de um determinado objectivo. Os comportamentos de quem possui a arte de liderar brotam, de um modo geral, das suas competências pessoais e sociais.
Robbins (2007)	É a capacidade de influenciar pessoas para o alcance das metas, sendo a mesma atribuída por meio de um alto cargo na organização ou emergência informal dentro da estrutura.

Da análise das definições do conceito de liderança apresentadas no quadro 3, parece ressaltar que as mesmas têm, quase todas, dois elementos comuns, nomeadamente: (1) a liderança surge como uma característica própria de um grupo, no qual emergem os traços de um certo indivíduo e que viabilizam a sua notoriedade; (2) a liderança implica que o líder tenha capacidade(s) para conseguir ter seguidores (Bergamini, 1994).

### 3.2. A liderança escolar

Depois desta apresentação sobre o conceito de liderança e tipos de liderança, faremos de seguida um exercício de afunilamento do conceito, concentrando-nos especificamente no conceito de liderança escolar. Este, ao invés do conceito de liderança na sua maior abrangência, acabou por ser alvo de estudos muito posteriormente, na medida em que os mesmos apenas surgiram por volta dos anos sessenta e setenta do século passado. E, se nos focalizarmos no caso português, verificamos que ainda é mais tardio uma vez que acabou por emergir fruto de medidas legislativas, mormente, consolidado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

O tema da liderança escolar acabou por entrar no vocabulário de estudos a partir do momento em que também começaram a proliferar publicações que abordavam a temática das organizações. Isto porque quando a escola começou a ser perspectivada como uma organização passou a fazer mais sentido falar-se de líderes e lideranças, embora a liderança escolar tenha especificidades muito próprias, quando comparada a outros tipos de lideranças nouro tipo de organizações. Tal explica-se pelo facto de a Escola estar sujeita a orientações normativas (Costa, 2000). Por outro lado, importa ter presente a noção do grau de dificuldade que existe em estabelecer, de modo consensual e unívoco, o conceito de Escola. Tudo decorre da multiplicidade de imagens que a mesma convoca, bastando recorrer à teoria defendida por Costa (1996), que nos apresenta uma tipologia com seis teorias, que permitem conhecer várias dimensões organizacionais, e ajudar na interpretação ou gestão dos estabelecimentos de ensino. Com estes seis modelos distintos, perspectiva a escola como empresa, como burocracia, como democracia, como arena política, como anarquia e como cultura, apelidando-os de imagens organizacionais da escola. Contudo, refere não existir “um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola” Costa (1996: 7-8).

Da especificidade da organização escolar nasce, necessariamente, um perfil de líder focalizado em operacionalizar uma administração eficaz de modo a garantir o sucesso educativo dos alunos, em primeira instância, mas que não deixa de ser alvo de atenção por parte de toda a comunidade educativa e, inclusive, de quem tutela a educação a nível regional e até central.

Por outro lado, o tipo de liderança que o líder escolar trilha, vai ou não, permitir-lhe ser capaz de influenciar todos os que o rodeiam. E, quando a sua liderança é marcante, acaba por se prolongar após o seu afastamento do meio escolar. Dito de outra forma, tal significa que um líder escolar pode seguir um modelo de liderança que acaba por se personificar na imagem da administração de uma escola. Para comprovar esta asserção recorreremos a Nóvoa (1992: 26):

“a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho”.

O estilo de liderança de um líder escolar é de tal modo marcante na vida das escolas que, quando se pretende mudar a Escola é nos líderes que se coloca a ênfase, optando-se, sobretudo, pelos que sejam capazes de operar as mudanças que se pretendem implementar. Com efeito, esses líderes operam tais mudanças a partir do interior da escola, que iniciam, impulsionam, administram e coordenam o processo de mudança (Torrecilla, 2006). Tal exige por parte dos líderes escolares que sejam dotados de preparação técnica e assumam uma atitude e um compromisso fortes com a escola, a educação e a sociedade (Caixeiro, 2014).

Retornando à noção básica da liderança escolar que, como já foi referido, tem um percurso paralelo ao da liderança num âmbito mais abrangente aplicado às organizações, vemos Sergiovanni (1984), citado em Caixeiro, (2014) apresentar cinco estilos de liderança escolar, as quais sistematizamos no quadro seguinte.

**Quadro 4 - Estilos de liderança escolar**

Estilos de Liderança	Atuação do Líder
<b>Líder técnico</b>	Enfatiza conceitos e técnicas de planificação e de distribuição de tempo, teorias sobre liderança de contingência e estruturas organizativas. O líder está encarregue de planificar, organizar, coordenar e estabelecer o horário das atividades escolares de forma a assegurar a eficácia escolar.
<b>Líder humanista</b>	Atribui maior importância às relações humanas, à competência interpessoal e às técnicas de motivação instrumental. Apoiar, anima e proporciona oportunidades de desenvolvimento profissional aos membros da organização. Promove a criação e manutenção duma moral de escola e utiliza este processo na tomada de decisões partilhadas.
<b>Líder educativo</b>	Utiliza conhecimentos e ações de especialistas na medida em que estes se relacionam com a eficácia docente, o desenvolvimento de programas educativos e de supervisão. Diagnostica problemas educativos, orienta os docentes, promove a supervisão educativa, a avaliação e o desenvolvimento do pessoal e preocupa-se com o desenvolvimento dos currículos.
<b>Líder simbólico</b>	Assume o papel de chefe e enfatiza a seleção de objetivos e comportamentos, realçando o mais importante. Anda pela escola, entra nas salas de aula, mantém contacto permanente com os alunos, prioriza os interesses educativos face aos demais interesses, preside a cerimónias, rituais e outras ocasiões importantes e proporciona uma visão unificadora da escola que transmite através de palavras e de ações. A visão é um aspeto relevante para este tipo de liderança, enquanto capacidade de criar e comunicar a imagem desejável de ações que conduzam ao compromisso entre os atores organizacionais.

<b>Líder cultural</b>	Define, fortalece e articula os valores, crenças e raízes culturais que conferem à escola uma identidade única. Encarrega-se de construir um estilo organizativo, estilo esse que define a escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria. Frequentemente, este tipo de líder articula a missão da escola, integra os novos membros na cultura de escola, conta histórias e mantém mitos, tradições e crenças, explica o funcionamento da escola, desenvolve e consolida um sistema de símbolos ao longo do tempo e recompensa os que refletem esta cultura. O efeito global deste tipo de líder permite a vinculação e crença de todos os membros da comunidade educativa no trabalho desenvolvido pela escola.
-----------------------	---

Para além de Sergiovanni (1984), também Leithwood, Begley e Cousins (1990) propuseram uma tipologia de estilos de liderança escolar assente em quatro tipos de liderança, apresentados no quadro seguinte.

**Quadro 5 - Estilos de liderança escolar (adaptado de Leithwood, Begley e Cousins, 1990 in Caixeiro (2014)).**

<b>Estilos de Liderança</b>	
<b>Estilo</b>	<b>Caraterísticas</b>
<b>A</b>	Caracteriza-se por enfatizar as relações interpessoais, estabelecer um clima de cooperação dentro da escola, por criar uma relação eficaz e de colaboração com diversos grupos da comunidade educativa e do poder central. Os líderes que se comportam segundo este estilo acreditam que estas relações são fundamentais para o sucesso e fornecem uma base para uma atividade mais direcionada para tarefas específicas nas suas escolas.
<b>B</b>	O foco está centrado no rendimento dos alunos e no aumento do seu bem-estar. Para o efeito, o líder utiliza diversos meios que passam, por exemplo, pela aplicação de comportamentos típicos de outros estilos de liderança (interpessoal, administrativo e diretivo).
<b>C</b>	O centro deste estilo encontra-se nos programas. Os líderes que atuam segundo este modelo interessam-se não só pela eficácia dos programas, mas também por melhorar as competências do pessoal docente e por desenvolver procedimentos para levar a cabo tarefas que asseguram o sucesso dos programas.
<b>D</b>	Focalizado em questões administrativas, em questões práticas da organização e no funcionamento do quotidiano da escola. Os líderes que adotam este estilo preocupam-se com os pressupostos, os horários, o pessoal administrativo e os pedidos de informação feitos pelos diversos membros da comunidade educativa. Dedicam pouco tempo à tomada de decisões sobre questões pedagógicas e preocupante, apenas, em dar respostas em situação de crise ou pedidos específicos de esclarecimentos.

No início dos anos 80 emergiu um novo estilo de liderança que acabou por se refletir na liderança escolar, falamos da liderança instrutiva. Esta enfatizava a eficácia escolar por via de múltiplas tarefas de liderança que se concentravam, essencialmente: (1) no fomento do trabalho em equipa por parte do corpo

docente; (2) no apelo à participação de toda a comunidade escolar em qualquer atividade que fosse promovida no meio escolar; (3) no estabelecimento de elevadas expectativas. Tudo isto visava, em primeira instância, promover o desenvolvimento integral dos alunos e criar um ambiente favorável à aprendizagem. O facto das escolas de então terem enveredado pela liderança instrutiva levou a que a mesma substituísse a liderança burocrática que vigorara até esse momento. Enquanto esta se focalizava na organização, aquela enfatizava o processo de ensino- aprendizagem e aqui reside a grande diferença entre elas.

Porém, a liderança instrutiva apresentava algumas limitações advindas do facto de ser muito redutora, aplicável apenas às escolas cujo funcionamento era bom e não estava aberto a mudanças na medida em que privilegiava a estabilidade (Hallinger, 2010). Por isso, não é de estranhar que se continuasse em busca de um novo tipo de liderança que fosse passível de se expandir, aplicando-se a todo o tipo de escolas. Deste modo, apareceram os conceitos de liderança transformacional, de liderança facilitadora, persuasiva, sustentável e distribuída que procuram propor modelos para melhorar a educação (Caixeiro, 2014). Este tipo de liderança assenta na inovação e na mudança, tornando-se esta no propulsor da ação do líder que tem de a saber gerir em função das metas definidas.

Embora Bass (1985, 1995) fosse o promotor da liderança transformacional, foi Leithwood (1992) que a aplicou ao contexto escolar. Para este autor, este modelo de liderança é a que melhor se ajusta a uma escola que deixou de ser tradicional e, como tal, valoriza e orienta-se por outros princípios e atitudes como: a visão partilhada, as culturas colaborativas, a distribuição de tarefas de liderança, a profissionalização dos professores. Considera, ainda, que a liderança transformacional quando aplicada à liderança escolar se suporta em três pressupostos basilares: (1) a capacidade do líder para promover o trabalho de equipa; (2) estimulam os professores para o desenvolvimento profissional; e, (3) auxiliam os professores a encontrar as melhores soluções, aquelas que são mais eficazes.

O líder do modelo transformacional ajusta as suas atitudes de acordo com os princípios que norteiam esse modelo segundo Leithwood (1994, citado em Caixeiro, 2014) apresentados no quadro 6

**Quadro 6 - Como se exerce a liderança transformacional (adaptado de Leithwood, 1994 in Caixeiro, (2014)**

<b>Liderança Transformacional</b>	
<b>Dimensões</b>	<b>Atuação do líder</b>
<b>Propósitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolve uma visão amplamente partilhada pela escola;</li> <li>• Estabelece o consenso de objetivos e prioridades da escola;</li> <li>• Tem expectativas de uma excelente atuação;</li> <li>• Presta apoio individual;</li> <li>• Estimula intelectualmente os membros da organização;</li> </ul>
<b>Pessoas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferece modelos de exercício profissional;</li> <li>• Distribui a responsabilidade e partilha a autoridade da liderança;</li> <li>• Concede autonomia aos professores no que respeita à tomada de decisões;</li> <li>• Atribui tempos para a planificação em equipas;</li> </ul>
<b>Estrutura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalece a cultura de escola;</li> <li>• Promove o trabalho colegial;</li> </ul>
<b>Cultura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica diretamente e com frequência com os vários membros;</li> <li>• Partilha a autoridade e a responsabilidade;</li> <li>• Utiliza símbolos e rituais para expressar valores culturais.</li> </ul>

A liderança transformacional, apesar de ser movida pelo espírito da mudança e da transformação permanentes, não seria o ponto de chegada dos modelos de liderança escolar. Isto porque acabou por ser uma via para o desenvolvimento de outros modelos de liderança: a liderança facilitadora, a liderança persuasiva e a liderança sustentável, cujas características se sistematizam no quadro seguinte, cujas informações foram colhidas no texto da tese de doutoramento de Caixeiro (2014: 207).

**Quadro 7 - Liderança facilitadora, persuasiva e sustentável**

Modelo de liderança	Caraterísticas
<b>Liderança facilitadora</b> <b>Lashway, (1995)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O poder não está centrado no líder mas é exercido pelos diversos membros da organização;</li> <li>• As decisões são tomadas pelo líder;</li> <li>• É feita uma previsão das limitações dos recursos;</li> <li>• São constituídas equipas de trabalho (colegial);</li> <li>• São criadas redes de comunicação.</li> </ul>
<b>Liderança persuasiva</b> <b>Stoll e Fink (1999)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baseia-se em quatro pressupostos: otimismo, respeito pela individualidade de cada membro; confiança e intencionalidade.</li> </ul>
<b>Liderança sustentável</b> <b>Hargreaves e Fink, (2003)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gera e mantém uma aprendizagem sustentável;</li> <li>• assegura o êxito no tempo disponível;</li> <li>• apoia a liderança dos outros;</li> <li>• dirige a sua atenção para a justiça social;</li> <li>• desenvolve os recursos humanos e materiais; incrementa a diversidade e a capacidade do contexto</li> <li>• mantém um compromisso ativo com o contexto.</li> </ul>

Posteriormente, surgiu uma nova proposta de liderança escolar, defendida por diversos autores, nomeadamente Gronn, (2002), Timperley (2005) e Spillane (2006), a liderança distribuída ou partilhada. O principal aspeto que marca a diferença desta dos modelos anteriores, reside na aposta da liderança que é partilhada por toda a comunidade escolar. Corroborando esta asserção, Silva (2010: 79) afirma:

*“(...) caminha-se para a capacidade de congregar vontades na base de um projecto comum partilhado, na criação de empatia face a novos desafios, no engenho para adaptar o funcionamento da escola aos objectivos que se colocam e à capacidade de compreender a cultura da escola e promover e conduzir mudanças.”*

A liderança partilhada exige por parte do líder uma atitude diferente, onde a sua predisposição para a mudança seja permanente, ao invés do tradicional líder burocrático centrado na administração. Porém, aquele líder tem, ainda, de saber motivar para o trabalho em equipa onde a liderança é partilhada/distribuída. Por isso, pode ser entendida como uma forma de liderança democrática uma vez que, na prática, a liderança está distribuída pelas diversas estruturas educativas.

Lück (s/d) apresenta um leque de elementos que considera como parte integrante do conceito de liderança, na sua globalidade, e que se baseiam na capacidade do líder para:

- influenciar pessoas;
- integrar e integrar pessoas em torno de um foco comum;
- criar um clima favorável à criatividade;
- manter o grupo unido e coeso;
- retirar dos conflitos os aspetos positivos;
- ajudar as pessoas a encontrarem os melhores caminhos para atingir os objetivos definidos a priori;
- assumir riscos;
- assumir todas as responsabilidades;
- aproveitar todas as possibilidades.

E, por tudo isto que elenca (Caixeiro 2014), considera que a liderança escolar é, acima de tudo, um ato de coragem. A mesma autora, apresenta uma proposta de caracterização do desempenho do líder escolar, a qual sistematizamos no quadro seguinte.

**Quadro 8 - Caracterização do desempenho do líder escolar.**

Tarefas do Líder	Desempenho do Líder
<b>Coordenação de uma equipa</b>	Capacidade de construir e manter uma equipa com alto padrão de desempenho, alinhada à estratégia, objetivos, missão, visão e valores estabelecidos pela Escola. Influenciar positivamente as pessoas, com base em sua postura ética, transparente e na relação de credibilidade e confiança mútua construída. Gerenciar o desempenho da equipe, delegando responsabilidades, fornecendo feedback contínuo, estimulando o crescimento e desenvolvimento das pessoas e construindo um ambiente positivo de trabalho.
<b>Planificação e organização</b>	Capacidade de planificar e organizar as ações da equipa, dando um direcionamento a seguir, focando as prioridades, definindo processos, métodos e fluxos de trabalho e sistematizando as tarefas. Apoiar a equipe e providenciar os recursos necessários para a execução dos planos de ação e fazer o acompanhamento constante das atividades para garantir os resultados planeados.
<b>Construção de parcerias</b>	Capacidade de estabelecer empatia e relações de confiança e respeito, criando parcerias e construindo uma rede de relacionamentos sustentáveis na escola e na comunidade. Viabilizar projetos e metas comuns para o alcance dos resultados de aprendizagem esperados, através de habilidade de negociação positiva e construtiva.

<b>Comunicação</b>	Capacidade de estabelecer boas relações e de se fazer entender claramente nos diferentes públicos do contexto interno e externo da Unidade Escolar. Comunicação eficiente na linguagem falada e escrita, fazendo uso adequado da forma, do conteúdo e da linguagem utilizada. Conhecer as normas de escrita para a elaboração de textos concisos e bem estruturados que transmitam de forma clara um objetivo, ponto de vista ou intenção.
<b>Resiliência</b>	Capacidade de lidar com situações adversas e de se adaptar a ambientes conturbados. Prever dificuldades e obstáculos e se preparar para enfrentá-los com equilíbrio e firmeza de propósito. Promover as mudanças necessárias para atingir os objetivos de melhoria da aprendizagem. O exemplo é a melhor ferramenta no processo de gestão escolar.

Depois de ter sido percorrido um caminho onde se foram apresentando diversos modelos de liderança escolar, cabe agora fazer uma breve conclusão sobre o assunto. Parece-nos que o que há a destacar é que de um modelo para outro vai-se verificando que da tendência para concentrar o poder numa só pessoa – o líder – se evolui para a liderança partilhada que, como o seu nome indica e faz prever, tudo na escola é partilhado pelos diversos membros e órgãos, incluindo o poder.

### 3.3. A teoria dos traços

A definição que nos parece que melhor explica esta teoria, é-nos apresentada por Vergara (2003), para quem o líder já nasce feito, ou o mesmo significa dizer-se que alguns indivíduos já nascem líderes, porque eram possuidores de determinadas características, que podiam ser físicas - aparência, estatura, força - intelectuais - autoconfiança, entusiasmo, elevado QI, traços sociais - cooperação, habilidades administrativas e interpessoais - e até traços relacionados com a tarefa que desempenham - persistência, iniciativa, impulso de realização. Nesta ordem de ideias o mesmo significa dizer-se que todos aqueles que não nasciam com estas características, nasciam para serem liderados. Assim aqueles que não nascessem com algumas dessas características seriam liderados.

Apesar de tudo, esta teoria acabou por não vingar na medida em que não conseguia explicar o insucesso de certas lideranças. Isto mesmo foi defendido por Stogdill (1948), explicando que um líder dotado de certos traços, poderia

alcançar êxitos num determinado contexto e não noutros. Ao invés, defendia o mesmo autor, diferentes líderes, com diferentes traços poderiam ser bem-sucedidos no mesmo contexto.

Stogdill apresentou mais tarde, em 1974, uma outra lista de traços, incluindo novos aspetos, defendendo que os indivíduos que deles fossem possuidores teriam mais hipótese de vingar que aqueles que não os possuíssem. Todavia, para o autor, ser possuidor de tais traços não é só por si garantia de sucesso uma vez que tudo está dependente do contexto. No quadro seguinte são apresentados os traços e as competências dos líderes eficazes segundo Yulk (1989, citado em Caixeiro, 2014).

**Quadro 9 - Traços e competências dos líderes eficazes**

Traços	Competência
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adaptabilidade ao contexto</li> <li>▪ Atento ao ambiente social</li> <li>▪ Ambicioso e direccionado para o sucesso</li> <li>▪ Afirmativo</li> <li>▪ Cooperativo</li> <li>▪ Decisivo</li> <li>▪ Motivado para impressionar os outros</li> <li>▪ Enérgico</li> <li>▪ Persistente</li> <li>▪ Autoestima</li> <li>▪ Capaz de absorve o stress</li> <li>▪ Desejoso de assumir responsabilidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inteligente</li> <li>▪ Conceptualmente bem dotado</li> <li>▪ Criativo</li> <li>▪ Diplomático</li> <li>▪ Eloquente</li> <li>▪ Conhecedor das funções do grupo</li> <li>▪ Organizado</li> <li>▪ Persuasivo</li> <li>▪ Socialmente dotado</li> </ul>

Apesar das limitações apontadas a esta teoria, a verdade é que com a introdução de algumas variáveis ela ainda continua a ser usada na explicação de certas práticas de liderança. É certo que passou a ser consensual que a liderança não está apenas associada à personalidade do líder, na medida em que os liderados e o contexto também acabam por desempenhar um papel importante. Todavia, existe quem defenda a possibilidade de os traços serem aprendidos e aperfeiçoados, visando integrar todos os traços que permitem uma liderança

eficaz e eficiente. Nesta linha, recordamos Kirkpatrick e Locke (1996) que se demarcaram da teoria inicial assente apenas na ideia de líderes inatos.

Como resposta às limitações apontadas à teoria dos traços, emergiu uma nova teoria que valorizava os estilos comportamentais. Na primeira valorizava-se o “o que o líder é”, enquanto nesta última se passou a enfatizar “o que o líder faz”. Percebe-se, portanto, que o enfoque passou a ser o comportamento do líder, dando origem à identificação de diversos tipos de liderança, a saber: autocrática ou autoritária, liberal ou *laissez-faire* e democrática (White e Lippitt, 1952, 1960.) e que se sintetizam no quadro seguinte.

**Quadro 10 - Estilos de liderança, segundo White e Lippitt (1952, 1960)**

<i>Liderança autocrática</i>	<i>Liderança democrática</i>	<i>Liderança liberal</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O líder estabelece as diretrizes sem participação do grupo</li> <li>• O líder fixa as medidas e as técnicas para a implementação das tarefas, cada uma por sua vez.</li> <li>• O líder fixa as medidas e as técnicas para a implementação das tarefas, cada uma por sua vez.</li> <li>• O líder destina qual a tarefa que cada membro deve realizar e qual o parceiro de trabalho.</li> <li>• O líder dominador personaliza os elogios e críticas ao trabalho de cada um.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As linhas gerais são discutidas e definidas pelo grupo, estimulado e auxiliado pelo líder.</li> <li>• O grupo delinea as medidas e as técnicas para atingir o alvo, pedindo aconselhamento técnico ao líder quando necessário. Este propõe alternativas ao grupo e as tarefas a realizar resultam de intenso debate.</li> <li>• A divisão de tarefas é tarefa do próprio grupo e cada indivíduo é livre de escolher o seu parceiro de trabalho.</li> <li>• O líder procura ser também um membro da equipa, sem se encarregar substancialmente das tarefas. É objetivo e nas críticas e elogios limitam-se apenas aos factos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A intervenção do líder é mínima, existindo liberdade completa nas decisões grupais ou individuais.</li> <li>• A participação do líder no debate é restrita dado que apresenta apenas os materiais ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as solicitassem.</li> <li>• A divisão de tarefas e a escolha dos parceiros fica a cargo do grupo. O líder é não participante.</li> <li>• O líder não procura avaliar ou regular a execução de tarefas. Quando questionado, o líder comenta as atividades do grupo</li> </ul>

De acordo com o tipo de liderança assim vão sendo adotados comportamentos e atitudes diferentes por parte do líder e dos que são liderados.

Parece evidente que o tipo de liderança que produz melhores resultados é a liderança democrática. E porquê? Segundo Bento (2008), quando implementado este tipo de liderança as consequências no grupo evidenciam que:

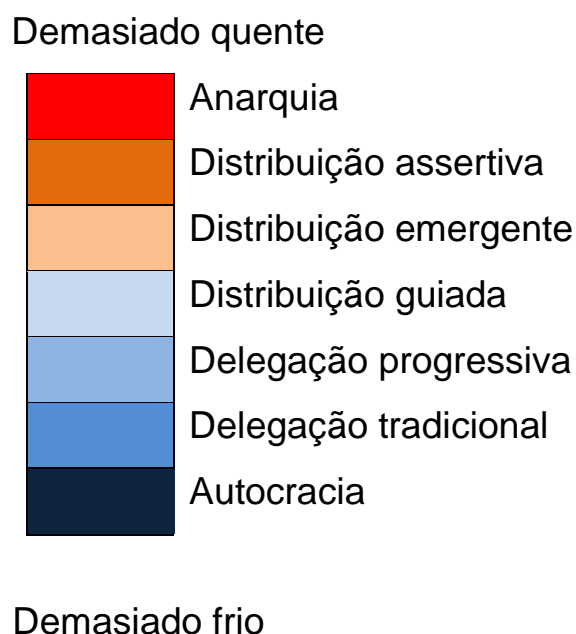
- há desenvolvimento da amizade e do bom relacionamento entre os membros do grupo;
- o líder e os subordinados desenvolvem comunicações espontâneas e cordiais;
- desenvolve-se um ritmo de trabalho progressivo e seguro mesmo que o líder se ausente;
- os elementos do grupo revelam um clima geral de satisfação.

No tipo de liderança liberal ou *laissez-faire*, verifica-se, segundo Bento (2008), como principais consequências:

- a produtividade do grupo não é satisfatória apesar dos membros terem uma atividade intensa;
- as tarefas desenvolvem-se ao acaso com oscilações e ocorrem muitas discussões pessoais que resultam numa perda de tempo. Abordam mais os problemas pessoais do que os assuntos relativos ao trabalho;
- verifica-se um certo individualismo e pouco respeito pelo líder.

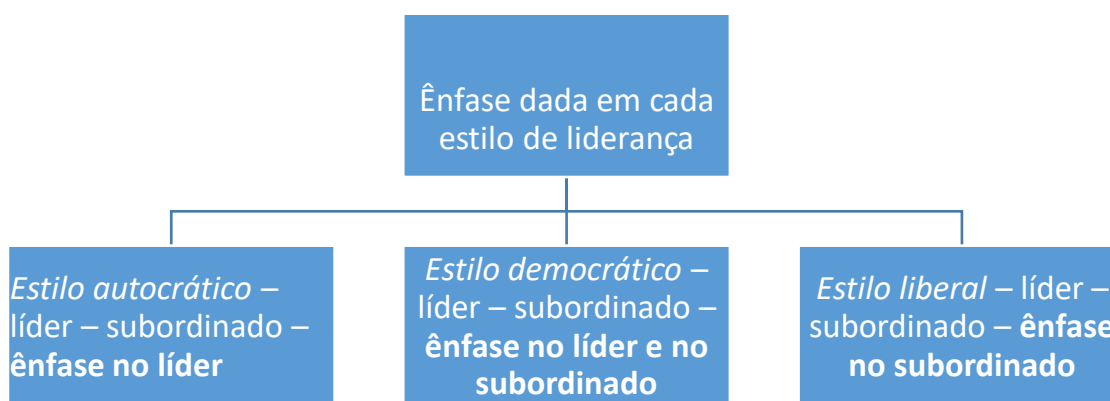
Parece-nos pertinente afirmar que a liderança exige um cuidado criterioso no comportamento adotado pelo líder para que os objetivos sejam alcançados. Esta nossa asserção remete-nos para a noção de liderança distribuída, proposta por Hargreaves e Fink (2007), que nos mostra a importância de o líder ser moderado na sua liderança pois os extremos da mesma acabam por ser mais nocivos que positivos. Esta teoria inclui-se no que os autores definem por liderança sustentável, cujo êxito depende, exatamente, do modo como é distribuída. A figura seguinte pretende mostrar o que Hargreaves e Fink (2007: 143) consideram como a temperatura da liderança distribuída.

Figura 2- Temperatura da liderança distribuída (Hargreaves & Fink, 2007, adaptado)



O esquema seguinte retoma os estilos de liderança abordados anteriormente e, concentra-se na ênfase que assume cada elemento para os diferentes estilos:

Figura 3 - Estilos de liderança



Esta perspetiva sobre estilos de liderança, tal como a anterior, tem sido questionada, sobretudo, ao nível da sua aplicabilidade na formação e seleção de líderes. Por outras palavras, digamos que se passou de um momento em que tudo girava em torno dos traços do líder e seu comportamento face ao ato de liderar para se passar a valorizar aspetos contingenciais, ou seja, o contexto

assume um papel central. É neste cenário que emerge a teoria situacional ou contingencial da liderança.

### **3.4. A teoria situacional ou contingencial da liderança**

Se a teoria dos traços acabou por se mostrar inoperante para ser universalizada, na medida em que não conseguia encontrar respostas inquestionáveis para quem desempenhava o papel de líder, também as teorias que temos vindo a expor, embora trazendo contributos na explicação de práticas de liderança, apresentam algumas fragilidades. Esta foi a oportunidade para surgirem outras abordagens focalizadas no contexto, como a denominada teoria situacional ou contingencial. As novas teorias retomam algumas ideias anteriores e o que vão trazer de novo é valorizar não apenas o líder, numa perspetiva individual, mas tudo o que o rodeia, num sentido de complementaridade.

Ou seja, o líder é importante quando integrado num todo, que inclui os liderados, as atividades desenvolvidas e o contexto onde a liderança é operacionalizada. O tipo de liderança vai adaptar-se ao tipo de contexto, de que resulta a necessidade de o líder ser capaz de se adaptar às diversas circunstâncias. É dessa sua flexibilidade que vai resultar ou não a liderança, a qual passa a ser feita numa espécie de simbiose da trilogia líder, grupo e situação.

De acordo com Caixeiro (2014: 158), as potencialidades desta nova teoria ficam a dever-se ao facto das anteriores não serem “suficientes para explicar o êxito e a derrota do mesmo líder integrado em organizações e contextos diferentes” e porque “esta nova abordagem consegue isolar a variável situação e catapultá-la como elemento catalisador de uma liderança eficaz”.

Enquanto as teorias comportamentais se baseavam, como o próprio nome indica, nos comportamentos, nas atitudes dos indivíduos, as teorias situacionais e contingenciais passaram a valorizar o ambiente e o contexto onde o líder está inserido. As teorias contingenciais passaram a concentrar-se em três aspetos que se interrelacionam:

- a atuação do líder;
- a atuação dos que lidera;
- o contexto onde essas pessoas estão inseridas dentro da organização e o ambiente de trabalho, na medida em que são fatores influenciam a tomada de decisão e assertividade na busca dos resultados.

Na base da teoria situacional e contingencial, Caixeiro (2014: 158) identifica duas subcategorias, cujas características sintetizamos no quadro seguinte:

**Quadro 11 - Categorias do líder**

Subcategoria 1	O comportamento do líder é tido como uma variável dependente da situação dado que existem certos fatores que determinam o modo como os líderes atuam: (1) o nível hierárquico; (2) a dimensão da organização; (3) a dependência de outras organizações; (4) as situações de crise; (5) o estágio de maturidade da organização; (6) as expectativas dos superiores, pares e seguidores; (7) os procedimentos burocráticos; (8) as políticas organizacionais; (9) a (in)existência de recursos.
Subcategoria 2	Os diferentes padrões de comportamento ou traços são avocados como indispensáveis à liderança eficaz em diferentes situações.

Faremos, agora, uma apresentação de conceitos que passaram a ser discutidos a partir dos anos 80 e que se designam por liderança carismática, transformacional e transacional.

De algum modo, podemos dizer que este tipo de liderança implica que o líder se focaliza na mudança de atitudes por parte dos seus colaboradores, de modo a comprometê-los com os objetivos a atingir, bem como com a missão da organização. Perante esta asserção, adivinha-se que estas abordagens – carismática e transformacional – assentam os seus pressupostos na figura do

líder, enquanto possuidor de características que o tornam excepcional. O mesmo será dizer-se que tem carisma (dom divino), que pode ser considerado como “uma espécie de ingrediente mágico da boa liderança” (Rego & Cunha, 2003).

Já Klein e House (1995) definem o carisma como o encontro entre a “faísca” e a “matéria inflamável” e o “oxigénio. Podendo deduzir-se que a combustão se efetiva apenas no momento da conjugação dos três elementos. De acordo com tal definição, os autores referidos defendem que:

- 1) a faísca representa o líder com atributos e comportamentos carismáticos;
- 2) a matéria inflamável representa os seguidores disponíveis e permeáveis ao carisma do líder;
- 3) e o oxigénio associa-se ao ambiente carismático.

Os mesmos autores argumentam, também, que este tipo de líder carismático tem mais propensão a destacar-se em momentos de crise, pelo que se torna imperioso encontrar um líder com carisma para encontrar as melhores soluções para reverter a situação.

A liderança escolar parece assim sobressair como um fator importante no que respeita à eficácia escolar. A liderança é vista como catalisadora para libertar o potencial que já existe na organização através da criação de expetativas altas, da distribuição das responsabilidades, da melhoria das relações e confiança entre os agentes, da melhoria da prática na sala de aula e da promoção de uma avaliação externa à escola sobre o seu desempenho.

Perillo (2008) refere que o conceito de liderança tem estado assente numa ortodoxia e ao sabor das investigações, mas sempre alerta que é uma prática sem limites, aberta, fluida e que não tem um significado claro nem definitivo, até porque existem sempre fatores imprevisíveis dando ideia de que uma única forma de a exercer seria levada ao fracasso. Parece-nos, assim, que a liderança eficaz deve permitir uma margem alargada de intervenção podendo-se atuar através de decisões discricionárias tendo em vista o serviço público e a satisfação das pessoas. Pode assim ser perspetivada como que moldada pela prática, pelas situações e sem estar agarrada a rótulos e/ou categorias.

Neste seguimento, as capacidades de liderança exigidas ao administrador escolar, parecem mais “(...) ter a ver com características de personalidade do que propriamente com competência técnicas” (Seco, 2002: 69). Como sublinha Vargas (2005: 240) “O verdadeiro líder é o que não busca sê-lo como finalidade, mas o que acaba por o ser como resultado da relação que estabelece com as pessoas”, ou seja, enfatiza-se o que faz e não o que ele é. Este autor acrescenta que a liderança poderá mesmo não existir e que simplesmente acontece.

Cunha e Rego (2005: 108) referem que “o feedback é um fator motivador dos colaboradores”, mas alertam, logo de seguida, que as pessoas muito motivadas para o sucesso podem reagir positivamente a um feedback negativo ao contrário das pessoas com fraca autoestima. Neste seguimento, diversos autores, como Perillo (2008), avançam com um modelo baseado numa certa prática de liderança, que designam por liderança distribuída. Contudo, importa chamar a atenção para que este termo assume diferentes significados para diferentes pessoas.

Nesta linha de delimitação, Bass (1990, citado por Rego, 1998: 21) refere que “existem quase tantas definições de liderança quantas as pessoas que tentaram definir o conceito”. No entanto, diversos autores, de que se destacam Rego (1998) e Cunha e Rego (2005) distinguem vários conceitos e definem diferentes estilos de liderança, identificando muitas das suas características humanas, técnicas, interpessoais e conceituais. A liderança eficaz será aquela que, de uma maneira geral, excluindo os fatores externos e inacessíveis ao líder, consegue com que o grupo sobreviva em harmonia. Neste seguimento parece-nos que um dos fatores para a liderança ser eficaz é a aceitação desse líder pelos seguidores. Neste sentido, reiteramos o que afirmam Cunha e Rego (2005: 20): os “líderes são encenadores” pois têm de ter a capacidade, apesar das contrariedades que encontram no dia a dia de uma unidade orgânica, de “influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso” da escola.

De qualquer modo, importa considerar o que Formosinho, Ferreira e Machado (2000:127) afirmam sobre o uso do conceito de liderança quando aplicado às

escolas: “torna-se problemático a transposição para as escolas do conceito de liderança”. Justificando a sua posição os autores sublinham que:

“(…) em contexto escolar pode-se falar de líder no singular, mas sê-lo-á sempre como singular entre singulares, porque a liderança real pode surgir do coordenar formal ou de outro professor qualquer, em função do contexto, das ideias e das características das pessoas singulares.” (2000: 131).

### 3.5. Gestão Escolar em Portugal

Depois de a gestão escolar em Portugal ter passado por várias décadas de absoluto controlo por parte do poder central, acabou por ganhar a sua “carta de alforria” com o eclodir dos ideais de abril de 1974. Todavia, ainda haveria de esperar alguns anos para que fosse promulgada legislação que plasmasse as intenções de distribuir tarefas na Educação, por via de medidas onde a descentralização e a desconcentração de poderes eram evidentes. Deste modo, temos de destacar a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro e o Decreto-Lei n.º 115 – A/98, de 4 de maio, os quais integram o espírito da autonomia de que se pretendia dotar o sistema educativo português.

As leis acima referidas foram sendo entremeadas por outros decretos que interessam para o caso em apreço, procedendo a alterações ao nível dos órgãos de gestão das escolas e em cujas particularidades procuraremos focalizar-nos neste momento.

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, no seu preâmbulo esclarece e define as orientações que suportam esta legislação nomeadamente:

“A gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário constitui uma referência importante na evolução da escola portuguesa. Os princípios de participação e de democraticidade que a inspiram alteraram profundamente as relações no interior da escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, em acordo com o artigo 77.º da Constituição da República Portuguesa, reitera o valor desses princípios e refere explicitamente a sua extensão a todos os intervenientes implicados no processo educativo. Em consequência, a própria lei prevê a alteração dos modelos de gestão vigentes, de modo a satisfazerem as exigências agora definidas. Paralelamente, a reforma do sistema educativo pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local. O

[Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro](#), já se integra no conjunto das medidas da reforma educativa, garantindo particular relevância à escola como entidade decisiva nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro e conferindo-lhe nessas vertentes vasta autonomia.”

No mesmo diploma refere-se que a experiência de gestão democrática dos últimos quinze anos permite indicar um leque de recomendações que procuram conciliar a democraticidade com a estabilidade, a eficiência e a responsabilidade. É, então, definido um modelo de direção e gestão das escolas comum a todos os estabelecimentos de educação e ensino, mas que assume modalidades específicas, em particular na educação pré-escolar e no 1º ciclo em que se introduz o conceito de área escolar.

O referido Decreto-Lei, no seu artigo 5º, subdivide em cinco, “os órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares”, a saber:

- “Conselho de escola ou conselho de área escolar;
- Director executivo;
- Conselho pedagógico;
- Conselho administrativo;
- Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares.”

A cada um destes órgãos são-lhe atribuídas competências, destacam-se a título de exemplo as que se referem aos conselhos de escola, no artigo 8º do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio e destas destacam-se as que se consideram mais relevantes:

- “Eleger o director executivo, destitui-lo ou renovar o seu mandato;
- Aprovar o regulamento interno da escola;
- Aprovar o projecto educativo da escola;
- Aprovar os planos plurianual e anual de actividades da escola;
- Aprovar o projecto de orçamento anual da escola;
- Aprovar o relatório das contas de gerência;
- Definir os critérios de participação da escola em actividades culturais, desportivas e recreativas, bem como em acções de outra natureza, a que possa prestar colaboração;”

Das competências do Conselho de Escola gostaríamos de dar especial destaque ao facto de lhe pertencer a competência de eleger o director executivo, destitui-lo ou renovar o seu mandato.

Sublinhamos ainda que no artigo 16º, o Diretor Executivo passa a ser entendido como o órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de escola e a quem compete executar e fazer executar as deliberações do conselho de escola. Sendo um cargo unipessoal, com este modelo de gestão procurava-se “concretizar os princípios da representatividade, democraticidade e integração comunitária”, como consta no texto de introdução. E como? Através do modo como era constituído o Conselho de Escola, ou seja, por membros que representavam a comunidade educativa.

Importa, também, realçar que ao incluir um membro em representação da câmara municipal, segundo a alínea e) do artigo 9.º, se revela já a tendência para a municipalização da educação, cujos normativos legais seguintes vão dar continuidade. O Conselho de Escola representando a comunidade envolvente, acaba por ser um órgão de controlo, com amplos poderes.

No que à educação diz respeito, em geral, e aos seus órgãos de gestão em particular, o ano de 1998 acabou por ficar indelevelmente associado ao novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, através do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Este diploma teve um período de discussão pública, em que todos os estabelecimentos de ensino foram convidados a analisar o projeto do diploma e a darem as suas opiniões, visando o legislador definir uma forma inovadora ao nível da administração escolar. Para alguns autores, essa novidade baseava-se na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas, bem como na valorização da identidade de cada instituição (Lemos *et al*, 1998: 5).

Analisemos, agora, o que está consagrado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, logo na introdução aponta a propósito da autonomia das escolas e da descentralização.

“A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.”

Assume-se neste diploma a escola como “centro das políticas educativas” e, neste sentido como responsável na construção da sua autonomia partindo dos problemas e potencialidades da comunidade em que se insere. Considera-se que a escola está mais capaz de gerir localmente os recursos educativos tendo em conta o seu projeto educativo. A autonomia entende-se como uma forma das escolas poderem desempenhar melhor o serviço público de educação e à administração cabe o papel de apoio e regulação. Neste enquadramento prevê-se a figura dos contratos de autonomia, com os quais se distinguem projetos educativos e escolas que estejam capazes de os assumir. Refere-se, ainda, que face à desigualdade de situações o Estado assume a responsabilidade de assegurar a devida compensação.

Neste diploma, para além do já referido sobre a autonomia e os contratos de autonomia, há outras novidades a assinalar:

- Promoção da elaboração do primeiro regulamento interno.
- Criação dos Conselhos Locais de Educação (artigo 2º):

“Com base na iniciativa do município, serão criadas estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais, com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócioeducativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares.”

- Agrupamento de escolas (artigo 5º);

“O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;

- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.”

Este novo diploma substitui o Conselho de Escola por um novo órgão – a Assembleia – mas que mantém o espírito de democraticidade e representatividade de toda a comunidade educativa. Assim, consideram-se como órgãos de administração e gestão das escolas os seguintes:

- “Assembleia;
- Conselho executivo ou director;
- Conselho pedagógico;
- Conselho administrativo.”

A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo; é, ainda, o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local. Entre outras funções, compete a este órgão o seguinte:

- “Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;
- Aprovar o regulamento interno da escola;
- Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades;
- Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico;
- Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
- Apreciar o relatório de contas de gerência;
- Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola;
- Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa;”

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 sofreu algumas alterações, nomeadamente, no que diz respeito ao número de membros do pessoal docente que tinham assento na Assembleia, na medida em que os docentes e seus representantes

consideraram que a primeira proposta lhes retirava poder de decisão por estarem em número inferior aos restantes membros.

A preocupação em proceder a alterações nos órgãos de gestão escolar teve um novo impulso trazido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, no qual é notório o apelo efetivo das famílias e comunidades em que a escola se integra, havendo, ainda, um claro reforço das lideranças e da autonomia, como se pode ler em parte do texto de introdução ao diploma legal.

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas.

O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.”

Neste diploma foram, também, plasmados os instrumentos de autonomia no artigo 9º, nomeadamente:

- 1 – “O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (...).
- 2 - São ainda instrumentos de autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, para efeitos da respectiva prestação de contas, o relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação (...).
- 3 - O contrato de autonomia constitui o instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.
- 4 - O contrato de autonomia é celebrado na sequência de procedimentos de auto-avaliação e avaliação externa, observados os termos do capítulo vii do presente decreto-lei.”

Entende-se como Projeto Educativo o documento responsável pela orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, onde se explicitam os valores e as metas que pretendem alcançar no cumprimento da sua função educativa. O Regulamento interno é o documento que explicita o regime de funcionamento de cada um dos órgãos bem como os direitos e os

deveres da comunidade escolar. Os Planos anual e plurianual de atividades são os documentos de planeamento onde se definem os objetivos, modos de organização, atividades e recursos necessários à sua concretização. O Orçamento apresenta a previsão das receitas e das despesas do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

No que diz respeito à prestação de contas definem-se no ponto 2 o Relatório anual de atividades, documento que enuncia as atividades efetivamente realizadas e identifica os recursos utilizados nessa realização e a conta de gerência, que relaciona as receitas obtidas e as despesas realizadas pelo Agrupamento de Escolas.

O Relatório de autoavaliação procede à identificação do grau de concretização dos objetivos, bem como à avaliação das atividades realizadas pelo Agrupamento de Escolas ou escola não agrupada, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.

Com este diploma, surge um novo modelo de liderança, cujo órgão máximo é o Conselho Geral, apresentado como um órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa. São parte integrante do Conselho Geral os seguintes elementos:

- 1) pessoal docente;
- 2) pessoal não docente
- 3) pais e encarregados de educação;
- 4) alunos (caso seja ensino secundário);
- 5) comunidade local
- 6) representação dos autarcas.

Na linha do diploma anterior, neste Decreto-Lei o municipalismo ganha protagonismo, sendo prova inequívoca da relevância que se lhe pretendia imprimir na educação. No seu artigo 14º, ponto 3, “Os representantes do

município são designados pela câmara municipal, podendo esta delegar tal competência nas juntas de freguesia”, permite um acompanhamento de proximidade e com uma representatividade maior do que em diplomas anteriores.

Num outro âmbito, fazemos referência ao ponto mais inovador do recente Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que é o destaque da figura do Diretor, enquanto órgão de administração e gestão nas áreas pedagógicas, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, entre outros como o conselho geral, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

No que concerne ao Conselho Geral, realçamos as seguintes competências: eleger o diretor e aprovar o relatório de contas de gerência, que esvaziam por completo, o conselho administrativo. Destaco em seguida as competências que considero mais relevantes nos diversos órgãos de administração e gestão à luz deste diploma.

### **Competências do Conselho Geral**

- “Eleger o director, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto-lei;
- Aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;
- Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- Aprovar os planos anual e plurianual de actividades;
- Aprovar as propostas de contratos de autonomia;
- Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
- Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo director, das actividades no domínio da acção social escolar;
- Aprovar o relatório de contas de gerência;
- Promover o relacionamento com a comunidade educativa;
- Definir os critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.”

### **Competências do Diretor:**

- “Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:
- As alterações ao regulamento interno;
- Os planos anual e plurianual de actividades;
- O relatório anual de actividades;
- As propostas de celebração de contratos de autonomia;
- Aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.
- Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

- Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- Distribuir o serviço docente e não docente;
- Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;
- Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
- Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.”

### **Competências do Conselho Pedagógico:**

- “Elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral;
- Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos;
- Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;
- Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;”

### **Competências do Conselho Administrativo:**

- “Aprovar o projecto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;”

Posteriormente, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril sofreu alterações com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho que procede à segunda alteração. Assente na experiência adquirida no decurso da vigência do regime jurídico de autonomia, administração e gestão o governo pretendeu dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação. Para tal contribuiu a reestruturação, consolidação e alargamento da rede de escolas com contrato de autonomia.

Adicionalmente, procedeu-se ao reajustamento do processo eleitoral do diretor, conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função. Ainda, com a nova constituição do conselho pedagógico confere -se -lhe um carácter estritamente profissional, confinando a

sua constituição a docentes. Atendendo à sua importância na organização escolar, reforça e visa, igualmente, os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento.

Da análise aos diplomas que foram sendo publicados desde os anos 80, podemos afirmar que foi feita a aposta na criação de uma gestão democrática, autónoma e com o objetivo de implicar a comunidade envolvente. Foram-se limando arestas, introduzindo ou retirando competências a este ou àquele órgão de gestão, mas, na sua essência, a busca incessante por uma gestão personalizada porque adaptada a cada contexto, foi sempre a grande preocupação do legislador.

### **3.6. Desafios à liderança de um diretor**

Em 2007, o Conselho Nacional de Educação sublinhava que:

“Face a um sistema de administração educacional que revela muitas dificuldades em assegurar a responsabilidade dos vários intervenientes, que contém elevados índices de ineficácia e que consome com ineficiência uma parte importante dos recursos públicos disponíveis.” (p. 166)

Parece-nos, que a citação anterior deve ser entendida como o propulsor que impulsiona o Diretor da Escola atual no sentido de promover uma gestão dinâmica, rigorosa e realista, adequando a sua gestão aos recursos de que dispõe, quaisquer que eles sejam. Neste cenário, deve procurar, cada vez mais, dirigir uma escola renovada ao nível das tecnologias atuais e que lhe colocam grandes desafios ao nível da formação que oferece, tendo em conta um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Há na escola toda uma panóplia de áreas onde se requer a intervenção do diretor e espera-se que ocupe sempre a linha da frente.

Ao Diretor impõe-se que tenha uma visão estratégica abrangente, de modo a poder criar um ambiente de aprendizagem apelativo, onde não se valorizem apenas as aprendizagens formais, mas enfatizando as atividades extracurriculares que têm uma importância fulcral na formação integral dos alunos, na medida em que complementam em larga escala conhecimentos e competências que não cabem nos manuais escolares.

Quando se refere uma gestão abrangente, cabe nesta a gestão do corpo docente, com o qual o diretor deve manter uma relação de grande proximidade, percebendo os seus anseios, as suas dificuldades, os seus medos. Embora mantendo a autoridade que se espera, o diretor deve privilegiar uma postura em que valorize todos quantos se empenham e dignifiquem as atividades curriculares e extracurriculares, pois, um bom ambiente de trabalho é gerador de trabalho mais eficaz e mais eficiente.

No quadro atual o diretor é confrontado com vários desafios que vão desde a gestão diária até à visão que pretende transmitir na vertente pedagógica e financeira das diferentes unidades orgânicas. A “gestão centrada na escola” (Barroso, 2005: 96) tem como consequência direta a transformação dos processos de financiamento, governo e gestão das escolas. Associada a um modelo de prestação de contas, essa nova política de gestão fez transitar para a educação conceitos que não eram utilizados nesta área, como eficácia e eficiência. Esta forma de gestão, segundo Barroso (2005: 97) “do ponto de vista técnico gestor” emerge como alternativa aos modelos centralistas e burocráticos de gestão pública.

Avalia-se uma gestão tendo em conta os resultados educativos. Os rankings divulgados em cada ano indicam, de algum modo, que uma escola eficaz está diretamente ligada aos resultados dos alunos.

Como refere Soares (2012) na sua dissertação de mestrado. “Analisando os fatores que contribuem para a qualidade das escolas, recuperado por Morgado de Sammons et al., de Levine & Lezote e de Teddie & Reynolds (p. 14-20), podemos dizer que os principais são”:

- 1) processos de liderança eficazes – líderes ativos e enérgicos que são bem-sucedidos em persuadir os seus colaboradores (professores e outros) a desenvolver trabalho de equipa no sentido de planear e implementar objetivos educativos e de monitorizar o progresso dos alunos;

- 2) processos de ensino eficazes – boa gestão do tempo e do trabalho dos alunos, utilização de metodologias de diferenciação, adaptando as práticas às características de cada grupo de alunos e de cada contexto;
- 3) desenvolvimento e manutenção de um permanente enfoque na aprendizagem e na produtividade;
- 4) existência de uma cultura escolar positiva – estabelecimento de abordagens partilhadas, de um ambiente organizado e do uso de reforço positivo;
- 5) promoção de expectativas elevadas e adequadas para todos – alunos e professores;
- 6) reforço dos direitos e das responsabilidades dos alunos;
- 7) monitorização do progresso de todos – escola, sala de aula e aluno;
- 8) desenvolvimento de competências dos professores através de processos de formação contínua sediados na escola;
- 9) envolvimento dos pais de forma produtiva e adequada;
- 10) atenção à diversidade, à formação pessoal e social dos alunos, e ao estabelecimento de práticas de equidade.

Os atributos acima apresentados configuram o perfil das escolas eficazes, ou escolas de qualidade. Estas concretizam os seus objetivos curriculares e não curriculares, apoiando-se num conceito alargado de apoio aos alunos, considerando "todas as actividades que podem desenvolver a capacidade da escola em responder à diversidade" (Ainscow & Booth, 2002:13), promovendo o desenvolvimento global de todos os alunos, independentemente das suas origens raciais, étnicas, socioeconómicas e das suas necessidades ou potencial e habilidades (Ainscow & Ferreira, 2003). Assim, as escolas que privilegiam a qualidade, promovem de forma mais eficaz o desenvolvimento dos seus alunos e, neste sentido, têm uma maior capacidade para fazer a inclusão de um maior número de alunos.

Importa, então, fazer uma breve delimitação dos conceitos eficácia e eficiência num contexto educativo. Eficácia poderá ser entendida como a correspondência

entre os objetivos definidos e os resultados alcançados, e eficiência, com a inevitável subjetividade, como a relação entre os recursos usados e os objetivos alcançados. Poder-se-á dizer que “a ineficiência compromete a sustentabilidade da eficácia” (Carmo, 2001: 260) ou, como refere Scheerens (2004:16), “eficiência é sinónimo da eficácia a custo mínimo”. Deste modo, podemos classificar uma escola de (não) eficaz, desde que tenha os seus objetivos definidos e consensuais no que respeita à audácia, mas com muita dificuldade poderemos dizer se foi ou não eficiente pois as dúvidas persistirão relativamente aos resultados se tivessem sido usadas outras estratégias.

As conclusões do estudo de Lezotte (1989, cit. Nóvoa, 1992) apontam para a necessidade de se considerar a escola como uma unidade estratégica da mudança em educação para: i) o desenvolvimento de dinâmicas de participação dos professores e dos restantes atores educativos em torno dos processos da inovação escolar; ii) a perspetivação da escola como um processo e não como um produto; iii) para a criação de oportunidades de produção de sugestões e práticas e iv) para a obtenção de consciência do processo de inovação com dispositivos de regulação e avaliação.

Nóvoa (1992) refere-se ao retrato da escola eficaz como uma escola de qualidade, fazendo ligações à necessidade da criação de uma autonomia vista como a responsabilização da escola no que concerne às respostas atempadas e úteis desde que equipadas com os meios necessários, a uma liderança organizacional que promova estratégias e estimule o empenhamento, a uma articulação curricular com uma planificação e coordenação dos planos de estudo, a uma otimização do tempo e uma estabilidade profissional. Nóvoa (1992: 28) acrescenta outras características não menos importantes para a promoção de uma escola eficaz desde: formação constante do pessoal ligado à ação organizacional, participação dos encarregados de educação com as conhecidas consequências de melhores resultados escolares, reconhecimento público dos envolvidos considerado como um “factor essencial à eficácia escolar” e apoio das autoridades não só no aspeto financeiro, mas também de aconselhamento e de consultadoria. Nóvoa (1992: 24) destaca ainda que “Um dos aspectos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a co-

responsabilização dos diferentes actores educativos”, o que alinha com o conceito de liderança distribuída. Diversos autores (Bolívar, 2012; Hallinger & Heck, 2010) sublinham os efeitos positivos de uma liderança colaborativa na capacidade de melhoria da escola e, mais especificamente, na aprendizagem dos alunos.

Scheerens (2004: 43) faz uma análise aos estudos existentes sobre escolas eficazes por parte de vários autores concluindo que:

“Os factores que recolheram mais consenso são os seguintes: estratégia orientada para os resultados (...); cooperação; direcção afirmada ao nível da escola; acompanhamento frequente; tempo, possibilidade de aprendizagem e estruturação (...).”

Seco (2002: 102) numa tentativa de aproximação de qualidade a eficácia refere que “a motivação dos professores parece-nos ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino (...) como também da sua satisfação profissional”. Assim, um fator que parece influenciar a eficácia escolar é o clima existente na organização. No estudo desta relação dos professores com a escola torna-se relevante compreender o clima organizacional dado que a motivação e o clima têm uma forte correlação positiva, tal como é realçado por Schneider e Reichers (1990), citado por Teixeira (1995).

Neste momento a sociedade do conhecimento com a expansão no uso das tecnologias digitais traz à escola novos desafios. Estamos perante uma alteração de paradigma, com a criação e divulgação dos laboratórios de aprendizagem. [http://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Laboratorios\\_aprendizagem/magazine\\_la\\_final.pdf](http://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Laboratorios_aprendizagem/magazine_la_final.pdf)

O projeto *Future Classroom Lab* (FCL) (<http://fcl.eun.org/home>) foi criado pela *European Schoolnet* (EUN) para apoiar a divulgação e a expansão de abordagens pedagógicas inovadoras e avançadas com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o ensino e a aprendizagem em ambiente de Sala de Aula do Futuro. Esta iniciativa - Salas de Aula do Futuro além de fomentar o desenvolvimento e implementação de um novo paradigma de ambiente de aprendizagem, enquadra-se na promoção das competências para o sec. XXI com a inclusão das pedagogias digitais.

No quadro das atuais tendências em educação, em particular na Europa, a criação de salas do futuro constitui uma oportunidade pertinente para promover um ensino-aprendizagem baseado numa gestão flexível dos currículos e, entre outras valências pedagógicas, fomentar o desenvolvimento de estratégias interdisciplinares e de trabalho de projeto com os alunos.

Abordando ainda de uma forma sumária as pequenas e grandes alterações que se vão realizando nas nossas escolas, temos que registar com agrado a iniciação à programação nos anos iniciais. A Direção Geral de Educação está a promovê-la e no ano letivo 2016/17 vai para o segundo ano do projeto-piloto “Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, com o apoio da Associação Nacional de Professores de Informática (ANPRI), Centro de Competência TIC da Universidade de Évora (CCTIC UE), Centro de Competência TIC da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (CCTIC ESE Setúbal) e MICROSOFT.

Foram desafiados a participar nesta iniciativa todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados de Portugal, com os seus alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade. No ano letivo 2016/17, este projeto conta com a participação de 372 Agrupamentos de Escolas de Portugal Continental, 69 instituições de Ensino Privado, 24 escolas da Região Autónoma da Madeira, 1 escola da Região Autónoma dos Açores e a Escola Portuguesa de Macau, envolvendo cerca de 56000 alunos.

A Escola onde foi realizado o presente estudo aderiu a este projeto no ano letivo 2015/2016. Com este projeto já se iniciou a utilização da robótica, regista-se, no entanto, a falta de equipamento informático nas escolas, pois estas atividades realizam-se nas unidades orgânicas do 1º ciclo dependendo estas do Município tanto no que concerne à manutenção como ao fornecimento dos equipamentos informáticos.

Embora estas práticas ainda não façam parte da matriz curricular, estão na sua maioria inscritas nas atividades de complemento curricular. Estas atividades afirmam-se cada vez mais como uma mais valia na aprendizagem dos alunos fora do que está definido no currículo formal, ou seja, como aprendizagens

realizadas não programadas nem orientadas por um currículo uniforme emanado dos serviços centrais, mas como um currículo paralelo, o que vai para além do currículo formal.

Neste pano de fundo, gerir uma escola não se aprende apenas a partir da leitura e análise dos vários modelos de gestão descritos na literatura da especialidade, mas combinando esse conhecimento com a vivência no quotidiano de uma escola onde se aprende a fazer opções, a tomar decisões e a aprender com os erros. E, aqui cabe a referência à implementação de uma boa rede de comunicação de modo a que todos estejam informados e possam remar no mesmo sentido.

O diretor de uma escola no século XXI tem necessidade de possuir uma visão estratégica e uma grande capacidade de negociação para conseguir dar respostas cabais aos desafios que vão surgindo, ser flexível ao ponto de ter de infletir nas suas decisões quando se verificam ineficácias. Mas, ser diretor é, também, conseguir ter uma aura de empatia, capaz de reconhecer e compreender os sentimentos dos outros, conseguindo mobilizar aqueles que o rodeiam, que se identificam com o projeto educativo da escola e veem o diretor como sendo o rosto da escola.

A liderança transformacional exige uma maior capacidade do diretor em lidar com a ambiguidade e a incerteza e ser capaz de viver com o processo de mudança. O modelo transformacional preocupa-se em projetar o futuro partindo do que constituem as aspirações dos membros da comunidade escolar e promovendo a sua expansão (Hallinger, 2010). Neste novo paradigma estão envolvidas mais “vozes” no processo de mudança para a melhoria da escola, vozes que incluem diretores, professores, pais, alunos e outros agentes educativos.

Qualquer que seja o contexto onde é exercida a liderança, o líder tem de tomar consciência que é uma figura pública sobre quem recai a atenção na sequência desta asserção, remetemos para a opinião de Rodriguez (2005: 5):

“os líderes são observados o tempo todo, despertam curiosidade pela forma como conduzem as suas ações e sua vida, e até muitas vezes, servem de exemplo de

comportamento para os seus subordinados, mesmo quando não se dão conta disso.”

Assim sendo, é fundamental que o líder saiba comunicar com os colaboradores e reforce as boas práticas o que aumenta a sua autoestima que terão outro vigor para perseguirem os objetivos que subjazem à organização a que pertencem. Estas são, por conseguinte, ideias que procuramos colocar em prática porque são as pessoas que dão vida aos intentos e são elas que nos permitem alcançar os resultados definidos como metas a alcançar. Deste modo, procuramos que toda a comunidade educativa funcione em sintonia como se tratasse de uma orquestra, assumindo, nós, o papel de maestro. A propósito, Rodriguez (2005: 110) afirma que:

“(...) os Maestros não sabem tocar todos os instrumentos de uma orquestra, no entanto os bons maestros conseguem organizar, instilar vontade, motivar e, finalmente, extrair de cada músico o seu melhor, tudo isso em prol do grupo.”

É isso que intentamos a cada dia e sempre que nos envolvemos num projeto. O sentido de pertença a um grupo que trabalha para o mesmo, permite e facilita alcançar o sucesso. Por outro lado, e porque pretendemos que a nossa liderança resulte eficaz e eficiente, temos a preocupação de colocar em prática certas ações, tal como são definidas por Diridollou (2002: 130 -131):

- 1) definir, a priori, para cada um dos elementos da comunidade educativa, quais as tarefas que devem realizar, das quais devem estabelecer-se prioridades;
- 2) fazer, com regularidade, uma monitorização do trabalho realizado, de modo a identificar possíveis falhas e encontrar alternativas para as debelar;
- 3) apoiar todos aqueles que apresentam dificuldades na concretização das suas tarefas, na medida em que a falha de algum membro da comunidade educativa deve ser entendida também como uma falha pessoal;
- 4) delegar responsabilidades, numa autêntica atitude de quem confia;
- 5) encorajar e felicitar em público;
- 6) chamar a atenção em privado.

Por outro lado, importa discernir o essencial ao desempenho de um líder, tal como é enunciado por Cunha et al (2007: 84), o que implica:

- 1) assumir uma atitude solidária perante quem falha;
- 2) implicar-se como co-responsável nas situações mal resolvidas;
- 3) saber escutar;
- (4) ser paciente perante as dificuldades dos outros;
- (5) permitir que os membros do grupo não se sintam pressionados, nem coagidos, conseguindo expressar os seus anseios e receios;
- (6) procurar apoio no desempenho das funções, sem que isso seja perspetivado como um sinal de fraqueza;
- (7) insistir mais nos pontos fortes dos elementos da comunidade educativa.

Há uma linha que separa os diretores com boas práticas dos outros. Em primeiro lugar estarão as suas características pessoais e a linha de ação assumida, mas, importa não esquecer que numa escola/agrupamento, há lideranças intermédias e pode, certamente, residir aqui o sucesso de uma liderança mais eficaz. Como tal, no nosso caso, temos um especial cuidado quando delegamos competências, nomeadamente, na escolha dos coordenadores, quer eles sejam de áreas disciplinares ou diretores de turma. Fazemo-lo, tendo por base a plena confiança nessas pessoas, sabendo que vão lutar pela concretização dos objetivos e metas traçados para um qualquer projeto que venha a ser dinamizado.

Procuramos que cada liderança intermédia se sinta responsável por manter o contacto com os outros e ter um sentimento de pertença a uma equipa, pois só deste modo haverá um perfeito circuito nas redes de comunicação. Nas múltiplas tarefas de que o diretor está investido, seria exigir um esforço sobre humano que ele as desempenhasse sozinho. Daí a importância da delegação de competências visando uma liderança distribuída. Neste âmbito, segundo a opinião de Grellier (2006: 79) delegar é:

- 1) otimizar o nosso tempo - pois permite ter tempo para lançar novos desafios, à altura das suas competências;

- 2) formar - na medida em que emerge uma oportunidade de formação habitua os colaboradores a decidir e a exercer a sua autoridade em situações novas;
- 3) motivar - nas missões que são confiadas aos seus colaboradores, já se está a promover a liberdade e autonomia, para que possam assumir as suas responsabilidades.

Porém, denote-se que quando o diretor está a delegar competências, não está a alhear-se de responsabilidade pois esta será sempre sua.

A este nível estamos a falar de um conceito, o empoderamento (empowerment) que Cunha et al (2008: 185) descrevem como:

“a situação em que o líder convida os seus colaboradores a participarem na tomada de decisão e lhes confere poder para tomarem decisões autonomamente, sem necessidade de ordens superiores ou autorização. Quando pode ser realmente desenvolvido, o empoderamento permite o aproveitamento de muitas potencialidades dos colaboradores e libertar o líder para outras tarefas de natureza mais estratégica.”

Como esta é a nossa maneira de agir, enquanto diretor, consideramos que estamos rodeados de pessoas que nos facilitam o desempenho da liderança, numa dinâmica de interajuda.

Finalmente, conforme opinião de Maxwell (2009: 90) a verdadeira liderança começa com o coração e não com a cabeça. Logo, não é necessário dizer que pode amar as pessoas sem as liderar, mas não pode liderar sem as amar”. Esta citação evidencia a grande coesão que tem de existir entre o diretor e quem ele lidera, numa relação de grande proximidade raiando a quase família. É importante que todos se revejam nas nossas atitudes, mas onde todos sentem que têm valor e que são necessários, porque um ambiente de trabalho agradável propicia e impulsiona para o sucesso porque todos trabalham no mesmo sentido e o sucesso é de todos.

Sabemo-lo, por via da opinião de Duluc (2001: 180) que devemos saber estimular e coordenar, treinar e acompanhar o desenvolvimento dos que nos cercam, conseguindo que sejam capazes de tomar decisões. Assim, confiamos-lhes missões, fazendo sempre emergir as ideias do grupo e facilitando os processos de equipa eficiente. Uma imagem que nos parece bastante elucidativa do que temos vindo a afirmar é-nos transmitida por Hackman (2002), citado por

Cunha et al. (2007), que compara o líder que facilita o trabalho em equipa a alguém que prepara o palco para que os membros da sua equipa sejam os atores principais. Deste modo, revemo-nos na pele de um ensaiador de uma peça onde todos devem brilhar do mesmo modo, onde cada um sabe as suas falas e, quando alguém as esquece lá estamos para servirmos de ponto para que não haja falhas e o “espetáculo” seja um êxito de toda uma comunidade educativa em que cada colaborador/ator dá o melhor de si mesmo.

Outra característica que julgamos essencial num líder é a audácia, isto é, não ter medo de correr riscos. Tal significa que muitas vezes é necessário agir na contingência de não conseguir alcançar o sucesso esperado, mas, mesmo assim, é importante que arrisquemos pois podemos ficar sempre na dúvida de ter seguido ou não o melhor caminho.

# **CAPÍTULO IV**

## **Opções epistemológicas e metodológicas**

O presente capítulo descreve e justifica as opções metodológicas, o design de investigação escolhido, bem como as estratégias e instrumentos utilizados na recolha do material empírico. Apresenta a escola onde o estudo foi realizado, os participantes do estudo, e a forma de tratamento e análise dos dados.

Nos projetos de investigação em educação é central a explicitação do quadro teórico que enforma o trabalho de campo, ou seja, “(...) a coerência e a interação permanentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas constituem dimensões fulcrais do processo investigativo” (Aires, 2011: 4)

Entende-se por metodologia a “análise sistemática e crítica dos pressupostos, princípios e procedimentos lógicos que moldam a investigação de determinados problemas (...)” (Lima, 1995: 13). As opções metodológicas têm a ver com a forma como se olha a realidade, com o contexto institucional em que decorre a investigação, as questões de partida e a investigação que se pretende desenvolver. Importa destacar que na presente investigação, o investigador é simultaneamente participante do estudo e, neste sentido, aquela está ligada ao seu percurso profissional enquanto diretor do Agrupamento de Escolas onde foi realizado o estudo, tendo resultado fundamentalmente da sua vivência e experiência profissional na liderança desse agrupamento

#### **4.1. Problemática, objetivos e questões de investigação.**

O estudo situa-se no âmbito das aprendizagens formais e não formais e a ligação entre as mesmas. A investigação foi realizada numa escola do concelho da Figueira da Foz que desenvolveu nos últimos anos uma forte dinâmica organizacional, pedagógica e comunitária e que vem participando, de forma significativa, em concursos, projetos e atividades, tanto a nível local, como a nível nacional e internacional.

Esta dinâmica teve início com uma forte aposta da direção na distribuição de serviço (crédito horário), nas atividades de complemento curricular, nomeadamente nos clubes tanto nos organizados a nível nacional (Desporto Escolar), como nos clubes organizados a nível local. Com um quadro de pessoal

estável, foi necessário identificar as potencialidades de cada um em particular e das entidades e empresas que se identificam com as atividades da escola.

A articulação entre o plano de atividades e os clubes permitiu ainda desenvolver parcerias e daí tirar dividendos para evoluir em continuidade, ou seja, os recursos disponibilizados e despendidos num clube são facilmente integrados nas atividades dos diferentes departamentos. Esta envolvimento esteve e está presente não só na articulação supracitada como também no desenvolvimento de exposições temporárias e ainda em candidaturas a projetos que mais não são do que o prolongamento das iniciativas atrás expostas.

Um procedimento digno de registo para estas tomadas de decisão passa, como afirma Perrenoud (1995:151), pela sensibilidade das várias lideranças face às diferentes maneiras de aprender e ensinar.

“Talvez os leitores tenham a convicção que se aprende trabalhando com regularidade sem qualquer ânimo, como quem arranca metodicamente as ervas daninhas. Teria dificuldade em provar-lhes, ainda agora tenho, quotidianamente, a experiência que aprender pode ser uma actividade muito complexa, frágil, sinuosa, que depende fortemente da disposição de espírito, do clima, da energia. Uma actividade caprichosa, pouco racional, com altos e baixos, que faz alternar tempo perdido e momentos de stress”.

Neste cenário assume relevância o estudo de processos organizativos e comunicacionais a nível das lideranças que se encontram implícitas no currículo oculto desenvolvido bem como averiguar se existe uma interligação entre as aprendizagens formais e não formais e a que nível a mesma se situa. É, igualmente, importante perceber a forma como as atividades/clubes/projetos se desenvolvem, quem são os atores envolvidos e qual o impacto que têm nas aprendizagens dos alunos.

É justamente nesta relação entre o aluno e o conhecimento que advém da sua participação e envolvimento nessas diferentes atividades, que pretendemos analisar a percepção que os vários participantes têm da pertinência das mesmas na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências sociais. A tónica é colocada na primeira voz (dos alunos, dos professores e encarregados de educação) na procura de conhecer, analisar e avaliar uma parte fulcral da

cultura organizacional da escola em estudo. Neste sentido, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

1- Qual a percepção que alunos, professores e encarregados de educação têm da cultura de aprendizagem predominante na escola em estudo, no que às atividades/clubes/projetos diz respeito?

2 – Como se interligam as atividades de sala de aula com as restantes atividades/clubes/projetos desenvolvidos na escola em estudo, na percepção de alunos, professores e pais/encarregados de educação?

3 – Como são concebidas e divulgadas as referidas atividades? Como se articulam as diferentes lideranças? Que papel é atribuído às ferramentas tecnológicas na organização e divulgação das mesmas?

4 – Em que medida são envolvidos os assistentes operacionais nas referidas atividades desenvolvidos na escola em estudo?

Com base no atrás exposto e considerando as questões de investigação definimos os seguintes objetivos para o estudo:

- Identificar as percepções dos alunos, professores e pais/encarregados de educação sobre a cultura de aprendizagem na escola em estudo;
- Averiguar como estão interligadas as atividades de sala de aula com as restantes atividades, clubes e projetos desenvolvidos na escola em estudo;
- Analisar modos de divulgação e de liderança no desenvolvimento dessas atividades/projetos/clubes;
- Perceber o papel dos assistentes operacionais no desenrolar das diferentes atividades, clubes e projetos desenvolvidos na escola em estudo.

## **4.2. Fundamentação das opções metodológicas**

A grande diversidade de abordagens na investigação em educação é, por vezes, explorada pelos seus detratores como um sinal de falta de coerência teórica. De facto, trata-se tão só de um dos reflexos da vasta produção de conhecimento

produzido, sobretudo nas últimas décadas do século XX, e representa um desafio ao investigador na medida em que, face a esta heterogeneidade de abordagens metodológicas, tem de fazer opções a este nível.

O nosso estudo foi desenvolvido seguindo uma abordagem mista, recorrendo à metodologia de investigação-ação. Sustentando-nos na sistematização sobre os paradigmas de investigação em educação proposta por Dana (2009; 2017) situamos o estudo numa perspetiva de investigação sobre a prática uma vez que o objetivo geral é obter informação que o diretor possa vir a utilizar para introduzir mudança e melhorar práticas profissionais bem como os processos e resultados educativos. No quadro 12, apresentam-se os paradigmas de investigação e os aspetos que os caracterizam, de acordo com Dana (2009).

**Quadro 12 - Comparação entre os paradigmas de investigação (adaptado Dana 2009).**

	Processo-Produto	Qualitativa ou Interpretativa	<i>Practitioner inquiry</i>
<b>Profissional</b>	Profissional como técnico	Profissional como personagem de uma história	Profissional como narrador (contador de histórias)
<b>Investigador</b>	Externo	Externo	Interno
<b>Processo</b>	Linear	Discursivo	Cíclico
<b>Fonte da questão</b>	Investigador	Investigador	Diretor
<b>Tipo de questão de investigação</b>	Focada no controlo, previsão ou impacto	Focada em explicar o processo ou fenómeno	Focada em proporcionar uma visão da prática de um diretor para fazer mudanças e melhorar a escola
<b>Exemplo de questão de investigação</b>	Que estratégia de desenvolvimento profissional do professor é mais eficaz?	Como o conhecimento do diretor sobre a liderança do professor e a sua interação com professores líderes contribuem para o apoio do diretor a essa liderança?	De que modo posso eu, como diretor, ajudar a facilitar o crescimento profissional dos professores na minha escola através do envolvimento na investigação-ação?

O presente estudo insere-se no terceiro paradigma - *practitioner inquiry* - na medida em que o investigador é o diretor da escola em causa e, por isso, *insider* e interessado em obter informação visando melhorar práticas profissionais. De

acordo com Dana (2009; 2017) neste paradigma, para o qual também usa a designação investigação-ação, enfatiza-se o papel dos profissionais como produtores de conhecimento. Em geral, este paradigma foca-se nas preocupações dos profissionais e envolve-os no desenho, recolha de dados e respetiva análise e interpretação. No presente caso, o diretor envolve-se num estudo sistemático e intencional sobre a sua prática tendo em vista a ação para a mudança com base na análise dos resultados em interação com a leitura de literatura relevante.

Estes estudos apresentam um conjunto de benefícios de que se destacam os seguintes: i) o conhecimento é gerado a partir de investigação enraizada na prática educacional; ii) os profissionais investigam os seus próprios problemas, tornando-se colaboradores da investigação em educação e iii) assumem um papel no processo de investigação que facilita a mudança baseada no conhecimento gerado por eles (Dana, 2017).

A investigação-ação é sustentada por postulados teóricos e por um plano de ação com fiabilidade e rigor científico assente em factos, fenómenos e dados. Caracteriza-se pela estreita ligação entre a investigação e a prática profissional, predominando as questões de ordem prática, onde objetivos como a transformação da realidade, o desenvolvimento social e a autoconsciência dos indivíduos são frequentemente analisados. A investigação-ação surge como uma indagação proactiva e simultaneamente crítica sobre o estudo de uma situação social e educacional, cujo objetivo é melhorar a qualidade da ação dentro da mesma (Elliott, 1996). A partir de um ciclo de ações e reflexões e novamente ações esperam-se modificações em consonância com os resultados e recomendações aduzidas em situações específicas.

Destes aspetos de intervenção, de mudança e de participação deverá resultar um triplo objetivo, segundo Simões (1990: 39-51).

- i)** “produzir conhecimento;
- ii)** modificar a realidade;
- iii)** transformar os sujeitos.”

Embora se possa considerar que o propósito fundamental da investigação-ação não seja gerar conhecimento, mas questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los e introduzir inovação, constituindo, desta forma, um instrumento poderoso para reconstruir práticas e discursos. O recurso à investigação-ação, no contexto educacional, assenta na necessidade de os professores, enquanto investigadores da sua prática, vislumbrarem uma educação transformadora e de inovação, de desenvolvimento de dinâmicas de participação e de rutura com as abordagens tradicionais (Oliveira & Henriques, 2017).

Nesta abordagem metodológica privilegia-se o pensamento e a ação de professores, alunos e encarregados de educação, numa perspetiva de resolução de problemas, assim como de uma visão crítica do papel das escolas (Pacheco, 1996).

Embora já distante da separação entre teoria e prática, ainda persiste como problemática a relação entre a teoria e a prática profissional. Autores como Kemmis (1998: 15) escreveram sobre novas formas de perspetivar essas relações, defendendo percursos “mais reflexivos e mutuamente constitutivos de entender a relação (teoria - prática) enquanto historicamente formada, socialmente construída e prática”. Quando se pretende estudar problemas educacionais há necessidade de os articular com problemas sociais mais gerais, há questões para as quais é preciso pesquisar a partir do interior do meio educativo como, por exemplo, estudar as práticas que relacionam as aprendizagens formais e as não-formais em determinados cenários educativos.

A investigação-ação em educação comporta uma dimensão essencial que é o desenvolvimento profissional do professor através da prática reflexiva, como afirma Elliott (1996). Fazer investigação-ação educacional prefigura mudança que tenha interesse do ponto de vista educativo, com considerações nucleares sobre as práticas pedagógicas. Significa ter presente a “qualidade educativa das experiências curriculares dos estudantes e (...) as condições pedagógicas em virtude das quais se tem acesso a elas” (Elliott, 1996:19).

Mais recentemente, a investigação-ação tem sido utilizada entre administradores e outros líderes escolares em equipas de professores juntamente com outros profissionais como forma de melhorar as escolas (Dana, 2009; Oliveira & Henriques, 2017). De acordo com a autora, questionando profissionais pode provocar-se a mudança e a reflexão sobre as práticas através das questões que se colocam. A recolha de dados analisados com base na literatura e partilhados trará nova informação que uma vez utilizada pode provocar mudança. Neste sentido, esta abordagem torna-se um veículo poderoso para a aprendizagem e a melhoria da escola. Os líderes escolares, em particular, o diretor ganha uma compreensão mais profunda sobre a sua prática como gestor e o seu papel de líder nessa melhoria. O desenvolvimento profissional do diretor é um processo a longo-termo, planeado e envolvido no seu trabalho, na sua prática enquanto líder.

Neste contexto, Ponte (2002) sublinha que a investigação do professor sobre a sua prática pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, mas também do desenvolvimento organizacional das escolas, para além de gerar conhecimento educativo útil para outros professores, para os educadores académicos e a comunidade em geral.

Bogdan e Biklen (1994) consideram a investigação-ação como um caso especial de investigação em educação, onde os resultados obtidos podem ser utilizados pelos profissionais para tomarem decisões sobre as suas práticas. Neste caso, os investigadores preocupam-se com questões educativas relevantes, com princípios e causas e, neste sentido, a investigação reflete os seus próprios valores. Assumem um ponto de vista, mantêm as suas perspetivas e, como procuram mudar práticas, propõem recomendações relativamente a essa mudança. O sentido da investigação resulta dos objetivos propostos e da importância dos usos que se faz dela, embora muitas vezes só se dê conta disso quando a investigação põe em causa alguns dados adquiridos.

Na investigação-ação é fulcral a integridade e a honestidade do investigador, sendo importante o rigor das descrições e dos relatos da investigação, na recolha dos dados nas fontes e na obtenção das perspetivas de todos os envolvidos nas

questões (Bogdan & Biklen, 1994). Como referem estes autores a recolha de dados é fundamental na mudança social pois, por vezes, estes põem em causa certas práticas e, daí a necessidade de se ser honesto, rigoroso e completo na prossecução das intenções. A investigação-ação pode constituir uma estratégia que ao envolver as profissionais em torno de uma questão, contribui para aumentar a confiança uma vez que as propostas de mudança assentam em dados que, também, auxiliam no planeamento e desenvolvimento de programas a nível da escola e da comunidade envolvente.

Atendendo às diferentes origens e formas de desenvolvimentos o processo de investigação-ação varia muito no que diz respeito a métodos, princípios básicos e propostas (Noffke, 2002). O presente estudo foi realizado na escola EB 2,3 Dr. João de Barros na Figueira da Foz e num contexto particular que se reflete numa ligação forte com a comunidade educativa. Regista-se ainda uma panóplia enorme e variada de atividades de complemento curricular que se foi alicerçando aos longo dos últimos anos. Nesta unidade orgânica o investimento em equipamento e formação nas novas tecnologias tem sido enorme, tendo como consequência uma procura cada vez maior por parte dos alunos e encarregados de educação, na frequência desta escola acreditando no projeto educativo e nas boas práticas.

O interesse por esta escola justifica-se pela descrição apresentada e, nesse sentido, enquadra-se no que Stake (2007:19) define como estudo de caso intrínseco. Com efeito, o “caso está dado”, como refere o autor, e nós estamos interessados em estudá-lo não só porque se aprende sobre outros casos, mas também porque precisamos de saber mais sobre este caso em particular. Assume-se, pois, como um estudo de caso intrínseco e, deste modo, é necessário prestar atenção aos contextos (Stake, 2007), o que faremos no próximo capítulo. Ponte (1994: 3) caracteriza o estudo de caso da seguinte maneira: “(...) Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”.

Registamos que o investigador é o Diretor do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz (AEZUFF), lembrando que este estudo resultou fundamentalmente da vivência e experiência profissional do investigador na liderança do mesmo, e da necessidade em explicitar e fundamentar a sua perceção empírica acerca da contribuição dos contextos de ensino não formal na qualidade das aprendizagens dos alunos, e, por outro lado, em compreender e promover o desenvolvimento de uma forma continuada da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Este estudo de caso enquadra-se numa perspetiva de investigação-ação visando a melhoria da aprendizagem dos seus discentes bem como a otimização dos excelentes recursos humanos que fazem parte do quadro do agrupamento. Reiteramos, ainda, o que Herr e Anderson (2005: 77) argumentam: “a investigação-acção é caracterizada pelo uso de dados autobiográficos” e que, na investigação sobre a própria prática, o investigador está justamente a estudar-se na sua prática e quando é facilitador de um processo de mudança, há documentos que têm a ver com os papéis, ações e decisões do investigador.

Uma vez que pretendemos assumir o papel de investigador ativo, identificando os problemas e propondo novas possibilidades de intervenção no que ao desenvolvimento das atividades/clubes/projetos diz respeito, estamos perante uma investigação que do ponto de vista metodológico, podemos enquadrar como um estudo de caso em investigação-ação (Stenhouse, 1990; Amante, 2003).

Segundo Merriam (1988: 9) “um estudo de caso é um estudo sobre um fenómeno específico tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social”. Neste tipo de investigação, o estudo de caso é muito utilizado quando não se consegue controlar os acontecimentos e, portanto, não é de todo possível manipular as causas do comportamento dos participantes (Yin, 1994). De acordo com este autor, um estudo de caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando para isso, entrevistas, observações, documentos, questionários e artefactos.

Por se apresentar sob a forma de estudo de caso, a investigação centrou-se num

dado contexto em concreto pelo que não poderá ser encarada de uma forma alargada e abrangente. Tendo como participantes do estudo os alunos, professores e encarregados de educação da escola e o campo da investigação ser o universo restrito de uma única escola do ensino básico, este estudo não é de causa-efeito. Contudo, não se exclui o que Stake (2007: 36) designa por “generalização naturalista” que é feita pelo próprio leitor.

### **4.3. Participantes no estudo**

Os participantes do estudo foram todos os professores, encarregados de educação e os alunos da E.B. 2-3 Dr. João de Barros. No ano em que foi realizado o estudo estavam matriculados, 897 alunos, distribuídos por 13 turmas do 5.º ano (289 alunos), 13 turmas do 6.º ano (303 alunos), 5 turmas do 7.º ano (119 alunos), 5 turmas do 8.º ano (97 alunos) e 4 turmas do 9º ano (89 alunos). Desenvolvem aqui a sua atividade 97 professores (incluindo os elementos da direção), 3 técnicos superiores e 33 elementos do pessoal não docente.

A caracterização dos participantes obtida pela análise dos questionários será apresentada no ponto 5.2 do próximo capítulo.

### **4.4. Estratégias e instrumentos de recolha de dados**

Procurando prosseguir os objetivos do estudo e dar resposta às questões de investigação formuladas, a recolha de dados foi realizada através de questionários aplicados aos professores, alunos e encarregados de educação e de entrevistas a professores coordenadores de clubes, projetos e outras atividades extracurriculares.

Wellington (2000) considera que em investigação educacional há um vasto leque de métodos de recolha de dados em que se incluem, as fontes primárias de dados, como a observação, as entrevistas, os questionários e as fontes secundárias que se prendem com documentos como relatórios, planos de aulas, produções de alunos, cartas, notícias de jornal, memorandos, programas, esquemas de trabalho, fotografias, documentos de política educativa, entre outros. No presente estudo, dada a sua natureza optou-se por fontes primárias

(questionários e entrevistas) e fontes secundárias. Relativamente a estas foi necessário proceder a uma seleção significativa do ponto de vista dos objetivos do estudo, dada a elevada quantidade de documentos disponíveis.

#### **4.4.1. Análise documental**

As escolas geram uma quantidade de documentos que capturam muita da sua atividade diária (Dana, 2009). São exemplo disso, as fotografias digitais e os vídeos que captam a ação que ocorre na escola e os blogues e jornais digitais cuja análise permite captar o pensamento que subjaz às ações desenvolvidas.

Os documentos proporcionam um leque de informações relevantes para as questões de investigação e, como tal, para a compreensão de um dado estudo. Os documentos, incluindo os textos escritos, assumem grande importância quando se pretende escutar diferentes vozes e diversas interpretações. Quando se faz pesquisa documental, é preciso considerar o acesso e a autoria dos documentos, existindo documentos de acesso restrito, do domínio público e outros, que não sendo públicos, circulam livremente.

Podem consultar-se documentos, com autoria de uma única pessoa ou de uma organização, como uma escola, e de entidades oficiais, como os documentos orientadores de políticas educativas. Certamente que esta diversidade tem implicações diferentes do ponto de vista da análise, da ética e, eventualmente, da escrita (Wellington, 2000). Este autor refere ainda como fundamental ter em conta alguns critérios na avaliação dos documentos, como a sua autenticidade, credibilidade, representatividade e o seu próprio significado.

No presente estudo foi analisado um vasto leque de documentos, de diferente proveniência e em diversos suportes. Neste sentido, nalgumas situações optámos por colocar em anexo o documento e noutros por disponibilizar os links, uma vez que seria difícil incluir o documento neste trabalho. Contudo, essa disponibilização obedece a critérios de autenticidade e credibilidade dos documentos. E, como já referido, a seleção procurou obedecer a uma significância que contribuísse para o entendimento do estudo tendo em conta os seus objetivos.

No sentido de compreender como são divulgadas e lideradas, na escola em estudo, as diferentes atividades/projetos/clubes, procedeu-se à recolha e análise de diversos documentos, de que se destacam os seguintes:

- Documentos estruturantes do Agrupamento (Plano de Atividades, Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Trabalho da Turma);
- Relatórios dos proponentes das diferentes atividades;
- Artigos de jornal (escolares, locais, regionais e nacionais);
- Blogues de diferentes clubes, turmas e bibliotecas;
  - [Blog do Biblioteca Escolar Dr. João de Barros](#)
  - [Blog do Grupo de Dança](#)
  - [Blog do Projeto VENTO](#)
- Páginas de Internet;
  - [Site do Aezuff](#)
  - [Site da Kadija](#)
- Relatórios trimestrais aprovados pelo Conselho Geral (plano de atividades);
- Atas dos conselhos de turma, conselhos pedagógico, conselho geral e departamentos curriculares;
- Relatório da equipa de avaliação interna;
- [Relatório da equipa da avaliação externa \(I.G.E.C\).](#)

#### **4.4.2. Elaboração e aplicação dos questionários**

O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante, que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas, dirigidas a um conjunto de indivíduos (respondentes). Pode envolver as suas opiniões, representações, crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou

o seu meio. “O objectivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (Bell, 1997: 25). Os questionários utilizados foram de administração direta, em que o próprio inquirido regista as suas respostas.

Para a elaboração do questionário, iniciou-se uma profunda revisão da literatura, no sentido de elaborar uma fundamentação que a sustentasse. De seguida, foram analisados os documentos estruturantes do agrupamento no sentido de definir as dimensões a considerar e os respetivos objetivos. Foram construídos três questionários a serem aplicados aos diferentes intervenientes no estudo, [alunos](#), [encarregados de educação](#) e [docentes](#).

Os três questionários construídos pelo investigador, seguiram os procedimentos habituais (Ghiglione & Matalon, 1993), após a revisão de literatura e a análise preliminar dos documentos basilares da Escola em estudo.

Para a construção do questionário teve-se em conta a problemática enunciada, bem como os objetivos definidos para o estudo:

- Identificar as perceções dos alunos, professores e pais/encarregados de educação sobre a cultura de aprendizagem na escola em estudo;
- Averiguar como estão interligadas as atividades de sala de aula com as restantes atividades, clubes e projetos desenvolvidos na escola em estudo;
- Analisar formas de divulgação e de liderança no desenvolvimento dessas atividades/projetos/clubes;
- Perceber o papel dos assistentes operacionais no desenrolar das diferentes atividades, clubes e projetos desenvolvidos na escola em estudo.

Foram feitas entrevistas exploratórias, informais a encarregados de educação, docentes e pessoal não docente, o que nos permitiu ter um conhecimento prévio sobre as suas perceções a respeito do tema e, deste modo, contribuiu para a construção do questionário.

Optou-se por uma escala do tipo Likert, com cinco graus, que não levasse muito tempo a responder e, também, por diminuir a ambiguidade das respostas,

facilitando o tratamento de dados. Foram considerados cinco dimensões/ blocos temáticos que se explicitam de seguida:

1 - Caracterização profissional – pretende-se fazer a caracterização dos respondentes em termos das seguintes variáveis: género, idade, situação profissional, e habilitações académicas.

2 - Participação no contexto escolar – pretende-se conhecer o grau de conhecimento dos inquiridos sobre os documentos orientadores da escola (Projeto Educativo da Escola, E.B. 2,3 Dr. João de Barros, bem como se sentem relativamente à sua participação na escola.

3 - Aprendizagem não formal – tem por objetivo averiguar o grau de informação que os respondentes têm sobre as atividades de complemento curricular, bem como o grau de importância que lhe é atribuído, em termos das suas consequências na formação e desenvolvimento dos alunos/as.

4 - Aprendizagem formal – tem como objetivo aferir a perceção que os respondentes têm sobre o ensino praticado na Escola, com destaque na preparação para a vida dos alunos/as.

5 - Organização e serviços prestados pela Escola – pretende-se recolher informação sobre os serviços prestados pela escola, ou seja, perceber qual o grau de adequação destes serviços na perspetiva dos respondentes.

A primeira versão dos questionários (anexo 1) foi analisada e foram propostas melhorias por dois professores especialistas Luís Tinoca da Universidade de Lisboa e Professora Glória Bastos da Universidade Aberta que acompanharam voluntariamente a sua construção. Após a elaboração provisória do questionário, este foi submetido a um “pré-teste” numa pequena amostra constituída por oito docentes, cinco alunos e seis encarregados de educação que não faziam parte da investigação. Foram realizados alguns ajustes de pormenor, que tinham que ver com o entendimento de algumas das questões.

A testagem do questionário é essencial para “garantir a sua aplicabilidade no terreno e avaliar se está de acordo com os objectivos inicialmente formulados pelo investigador” (Carmo & Ferreira, 1998: 145). Este procedimento permite

averiguar se as perguntas são adequadas, relevantes e suficientes para a informação pretendida, se são compreendidas pelo inquirido da forma prevista pelo investigador.

Após esta primeira fase os questionários foram submetidos à DGE que emitiu o seguinte parecer: “O pedido de autorização do inquérito n.º 0451000001, com a designação *Questionários*, registado em 17-07-2014, foi aprovado” (anexo 2). Entre as sugestões e as obrigações elencadas destaco a seguinte;

“Verificamos ainda que será utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados online, pelo que se deve acautelar que o mesmo seja respondido apenas pelo destinatário pretendido (proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou dois computadores a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder”.

Para responder às sugestões/obrigações da DGE, foram colocados três computadores com um único link da plataforma utilizada, ou seja, na biblioteca esteve colocado um computador para os alunos poderem responder, no pbx (entrada da escola), um outro com o link para ser acedido pelos encarregados de educação e finalmente um outro no hall de entrada da sala de professores, este com o questionário a ser preenchido pelos professores.

Em todos estes espaços esteve sempre presente um assistente operacional o que permitiu acautelar a resposta pelo destinatário pretendido.

No estudo foi aplicado um questionário (Anexo1) aos alunos outro aos docentes e outro aos encarregados de educação da escola sede no sentido de identificar as perceções:

- i) que alunos, professores e encarregados de educação têm da cultura de aprendizagem na escola em estudo, relativamente às aprendizagens formais e não formais;
- ii) de como são articuladas, em termos comunicacionais e organizativos, as atividades de sala de aula com as restantes atividades/clubes/projetos desenvolvidos na escola em estudo;

- iii) sobre o papel dos assistentes operacionais nas diferentes atividades desenvolvidas nos clubes, projetos e outros.

As percentagens das respostas foram muito expressivas, cifrando-se em trezentos e cinquenta e oito respondentes, cento e noventa e oito alunos, num universo de oitocentos e noventa e sete (22%), noventa e oito encarregados de educação (11%) e num universo de noventa e sete professores responderam sessenta e dois (64%).

Todas as respostas foram consideradas completas e todas as sugestões foram compiladas por temas aglutinadores.

#### 4.4.3. Entrevistas

Numa entrevista, a formulação das questões e o processo escolhido para as realizar têm, obrigatoriamente, de estar em perfeita consonância com o problema de investigação pois só assim haverá coerência e clareza. Como tal, exige uma preparação atenta que vai desde a formulação das questões até à escolha do local de realização da mesma. No nosso caso, foi dada toda a liberdade de escolha aos entrevistados.

Neste caso, consideramos imprescindíveis as entrevistas porque nos permitiram, enquanto investigadores, realizar uma espécie de *mergulho em profundidade*, facilitando a reunião de toda uma série de informações que, de outro modo, ficariam dispersas. Esta imagem traduzida pela expressão “mergulho em profundidade” remete para o modelo proposto por Luft e Hingham, designado por *Janela de Johari* referido em Carmo & Ferreira (2008:124-125) e que traduz a existência de diversas áreas que se estabelecem entre o investigador e os participantes da investigação. Essas áreas são designadas por: (1) *área livre*; (2) *área cega*; (3) *área secreta*; (4) e *área inconsciente*. Logo, *quanto maior for o distanciamento do investigador menor será o seu acesso à área secreta (o ego conhece, mas não partilha) do objecto a observar* (Carmo & Ferreira, 2008:126).

Tal implica que o investigador, quando domina todas as áreas atrás mencionadas, consegue dar “um mergulho bastante profundo”.

No caso concreto das entrevistas realizadas no âmbito deste trabalho foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas por se considerar ser a melhor opção para recolher informações sobre áreas que se pretendiam ver bem esclarecidas. As questões apresentadas versaram sobre opiniões, ideias, experiências, conhecimentos e até alguns aspetos de natureza afetiva que os entrevistados tinham sobre os clubes ou projetos em que estavam envolvidos.

Recorremos à técnica da entrevista semiestruturada, porque entendemos ser a melhor opção para conseguirmos colher informações junto dos professores que elegemos como sendo aqueles que melhor correspondiam aos objetivos que subjaziam a tal técnica de recolha de dados. Estes, foram por nós entendidos como sendo informadores chave ou, ainda, informadores potenciais (Demazière & Dubar, 1997; Olabuénaga, 2003), na medida em que sabíamos, *a priori*, que eram testemunhas privilegiadas (Ruquoy, 2003). E isto porque se tratava de cinco professores ligados a clubes ou projetos, cuja envolvência e experiência os capacitava para fornecerem informações por forma a serem cruzadas com outro tipo de informações recolhidas através dos questionários e pela análise de vários documentos digitais ou em papel.

Por outro lado, sabíamos que havia muita informação em potência nos nossos entrevistados que nos abririam portas para outras pistas de investigação e áreas que mereciam mais aprofundamento. Dito de outro modo, antecipamos a possibilidade de identificar novos caminhos e investigação, para além recolha das informações que aqueles entrevistados estavam em condições de as partilhar dada a sua experiência profissional e conhecimento da cultura da escola. Ora, a aplicação das entrevistas tornou possível procedermos a uma maior aproximação da informação que considerávamos pertinente recolher e sabíamos que seria alvo de um tratamento em que se destacasse a análise indutiva (Ruquoy, 1997). Digamos que estávamos conscientes de que a realização das entrevistas semiestruturadas não podiam ser encaradas como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a investigação de outras

temáticas, contribuindo, assim, para o enriquecimento de todo o processo de recolha de dados. Neste caso, conforme refere Ruquoy (1997: 97), admitindo que o conhecimento do terreno abre novas hipóteses, importa “encontrar testemunhas privilegiadas ou especialistas, utilizar técnicas de criatividade para explorar novas dimensões do problema”.

No âmbito da investigação em educação, a entrevista, mormente, a entrevista semiestruturada (Bogdan e Biklen, 1994; Olabuénaga, 2003; Flick, 2004) em profundidade, tem sido considerada como uma técnica importante, e até aconselhada nos estudos exploratórios, na medida em que permite uma aproximação ao contexto em estudo e leva à descoberta de elementos, categorias de análise que contribuam para a formulação, ou reformulação, dos objetivos da investigação.

Para autores como Bogdan e Biklen (1994: 134) a entrevista é vista como uma técnica recomendada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Valles (1997: 196) aponta as seguintes vantagens da entrevista: (1) “a possibilidade de aceder a uma grande riqueza informativa, contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas”; (2) “a possibilidade de esclarecermos alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou o questionário não permitem”.

É apanágio da entrevista semiestruturada a sua flexibilidade em termos da sequencialidade das questões que são colocadas aos entrevistados. Todavia, tal não implica que não haja um guião (Fox, 1987) que permita saber que orientação tomar (Vermersch, 1996) que terá sempre uma grande margem de abertura, permitindo aos investigadores adaptar quando tal se torna necessário.

As entrevistas realizadas tiveram como objetivo principal conhecer as opiniões de professores que ao longo dos anos têm sido coordenadores/dinamizadores de clubes/projetos ou outras atividades extracurriculares e com grande participação na vida da escola. Foram selecionados após uma apurada reflexão, e de acordo com a Coordenadora dos projetos da Escola, visando recolher uma

visão experiente e consolidada das atividades realizadas fora da sala de aula. Após a elaboração do guião das entrevistas (Anexo 6), estas foram realizadas pela Coordenadora dos Projetos, professora Isabel Oliveira.

Pretendeu-se com estas entrevistas ponderar e refletir sobre a importância das diversas áreas não curriculares, de suporte ao desenvolvimento da cultura de valores da escola, nomeadamente Clubes, Atividades e Projetos, que proporcionam a consolidação de uma educação sustentável e mais empreendedora, utilizando novas abordagens, métodos científicos mais atuais e abrangentes. Consideramos que isto só é possível nas atividades extracurriculares e nas aprendizagens informais, nomeadamente nos projetos de empreendedorismo, os alunos e professores ganham asas na procura de novas soluções que se reflete numa aprendizagem mais consolidada.

O guião da entrevista centrou-se em cinco questões que consideramos relevantes do ponto de vista dos objetivos do estudo, a saber:

- 1 – Identificação do entrevistado(a)
- 2 - Quais os fundamentos que levaram à constituição do Clube ou Atividade?
- 3 - Como é que o Clube/Atividade tem evoluído ao longo do tempo?
- 4 - De que forma a participação no Clube/Atividade pode trazer consequências positivas nas aprendizagens dos alunos?
- 5 - De que forma o Clube/Atividade pode integrar o Plano de Melhoria da escola?

Atendendo ao âmbito desta investigação foram entrevistadas a professora Ana Félix, ligada às atividades das Ciências Experimentais e Matemática, o professor Luís Antunes coordenador das atividades desportivas e desporto escolar. Foram ainda entrevistadas a professora Eugenia Neves com menos tempo de serviço na escola, mas que tem estado envolvida com os clubes e projetos da Eco Escolas, a professora Fernanda Paula, enquanto coordenadora do departamento de Expressões responsável por muitos projetos da escola. Realça-se que esta professora é reconhecida pela comunidade educativa, tendo sido selecionada para receber o Louvor Individual no Prémio Escola entregue

pelo Sr. Ministro da Educação. A professora Bela Matos foi também entrevistada por ser o elemento da direção que acompanha muitos dos projetos e por ser responsável pelo desenvolvimento de um clube “DançaArte” que tem uma enorme envolvimento com a comunidade.

#### **4.5. Tratamento e análise dos dados**

Analisar e interpretar é atribuir um sentido a um conjunto de dados recolhidos, o que significa decidir como se relaciona uma parte desses dados com outra parte deles. Na análise dos dados foram utilizadas a técnica da análise de conteúdo, de análise documental e da estatística descritiva.

Importa referir que no contexto da investigação-ação, a triangulação de dados consiste numa técnica para monitorizar, buscando diferentes tipos de dados com relações entre eles, permitindo a comparação e o contraste (Elliott, 1991). Para este autor, a ideia subjacente à triangulação é a recolha de relatos de situações e/ou de observações segundo diferentes pontos de vista por forma a ser possível fazer comparações. Acrescenta que estes relatos podem ser obtidos através de entrevistas, fotografias, relatórios escritos, entre outros.

A triangulação pode efetuar-se com base nas múltiplas fontes de informação, procura-se perceber se o que se observa tem o mesmo significado quando encontrado noutras circunstâncias. Mas pode também falar-se da triangulação do investigador quando outros investigadores observam a mesma situação ou fenómeno, quando se deseja triangular uma dada interpretação (Stake, 2007).

A triangulação metodológica, a mais reconhecida, requer métodos de recolha de dados múltiplos. Assim, pode recorrer-se, por exemplo, à observação, entrevista e análise documental. As entrevistas muitas vezes confirmam algumas das descrições e também das interpretações do investigador, mas outras vezes alertam para aspetos que este não contemplou ou a que atribuiu uma leitura mais simples da situação. Stake (1995) releva a importância que os participantes do estudo têm pelas suas observações críticas e interpretações, na triangulação dos dados e interpretações do investigador.

No que ao inquérito por questionário diz respeito aplicado com o objetivo de recolher as percepções dos diferentes intervenientes nas atividades/clubes/projetos desenvolvidos na escola em estudo nomeadamente alunos, professores e encarregados de educação, sobre os diferentes elementos em análise, procedeu-se ao tratamento estatístico de dados, recorrendo à estatística descritiva. De acordo com Reis (1996:15) “A estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos”. Assim, pode ser considerada como um conjunto de técnicas analíticas utilizado para resumir o conjunto dos dados recolhidos numa dada investigação, que são organizados, geralmente, através de números, tabelas e gráficos. Pretende proporcionar relatórios que apresentem informações sobre a tendência central e a dispersão dos dados.

Em relação aos documentos e às entrevistas procedeu-se à análise de conteúdo (Bardin, 2011; Bogdan & Biklen, 1994), ou seja, a uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo dos documentos. Essa análise, conduziu a descrições sistemáticas, qualitativas que ajudaram a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Os entrevistados optaram por realizar as entrevistas por escrito, permitindo um distanciamento maior e uma abordagem às questões mais ponderada e objetiva.

# **CAPÍTULO V**

## **Apresentação e análise de dados**

Este capítulo começa por uma apresentação da escola onde foi realizado o estudo, com uma caracterização e uma contextualização feita com o recurso a vários documentos estruturantes do Agrupamento nomeadamente o seu Projeto Educativo 2013/2017.

São ainda tratados neste capítulo os participantes no estudo (2014/2015), bem como as linhas estratégicas para a promoção das atividades de complemento curricular e o envolvimento da escola nestas dinâmicas que enquadram a aprendizagem não formal e a aprendizagem formal

Finalmente vamos abordar a organização e funcionamento da unidade orgânica bem como os serviços prestados nomeadamente aos discentes.

## **5.1. A escola onde foi realizado o estudo: caracterização e contextualização.**

### **5.1.1. Apresentação da Escola EB 2,3 Dr. João de Barros**

“Face à multiplicidade de formas de viver, aprender, conhecer e produzir que coexistem e que contribuem para a sua renovação criativa, o Agrupamento deve estar aberto à mudança de mentalidades, de atitudes e de práticas pedagógicas; deve estar disposto a aceitar alterações profundas no plano da organização e da gestão curricular; deve estar predisposto para a diversificação das respostas exclusivas às questões de ensino, de modo a solucionar problemas de aprendizagem”.

Projeto Educativo (2013/2017)

O Projeto Educativo, enquanto objeto estruturante, surge como um documento no qual se definem e formulam as finalidades, os objetivos e estratégias que fazem do Agrupamento o espaço organizacional autónomo, onde se decidem os desafios educativos da comunidade em que está inserido.

O lema do Projeto Educativo - **VALORIZAR O PASSADO E MOBILIZAR O PRESENTE, PARA INVESTIR NO FUTURO** -, visou dar corpo ao conjunto de tarefas necessárias para a construção de uma instituição que permita gerar condições de crescimento integral de todos os que a frequentam, crianças e jovens, bem como oportunidades de desenvolvimento profissional para todos, independentemente da função desempenhada.

A Escola EB 2.º e 3.º Ciclos Dr. João de Barros situa-se na Avenida Dr. Manuel Gaspar de Lemos, freguesia de S. Julião, numa zona escolar e residencial, na parte nordeste da cidade. Envolve-a um espaço verde – o Parque das Abadias e a Mata de Santa Catarina – o que torna este local muito aprazível a nível paisagístico.

**Figura 4 - Escola Dr. João de Barros**



A Escola entrou em funcionamento no dia 25 de outubro de 1968, com a designação de Escola Preparatória Dr. João de Barros. O seu patrono é um ilustre figueirense que se destacou no ensino, nas letras, na política e no jornalismo.

Até 1972/73, ano em que se transfere para as atuais instalações, a Escola Preparatória esteve instalada na Rua da Artilharia 2, no antigo Liceu da cidade, assim como na velha Academia Figueirense, na Rua Dr. Santos Rocha.

Desde o ano letivo 1994/95, funciona com o 2.º e 3.º Ciclos, decidido pela Portaria n.º 495/95, de 24 de maio, que determina a extinção da Escola Preparatória Dr. João de Barros, e cria a Escola EB de 2.º e 3.º Ciclos Dr. João de Barros, a partir de 1 de setembro de 1995. Desde 1 de setembro de 2003, a Escola passou a ser a sede do AEZUFF.

A Escola é constituída por sete blocos, designados de pavilhões: um pavilhão polivalente onde se situam o Órgão de Gestão, os Serviços Administrativos, a Sala de Estudo, um espaço de convívio, o Refeitório e Cozinha e algumas salas

específicas; um pavilhão Gimnodesportivo; cinco pavilhões com salas de aulas, algumas delas específicas, Biblioteca, Sala e Bar de professores, Bar dos alunos, Papelaria e Reprografia.

No Projeto Educativo 2013/2017 assume-se uma escola inclusiva e aberta à diversidade cultural e social, fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem que contribua para o desenvolvimento das relações interpessoais.

“Numa dinâmica de inclusão e participação defendemos uma Escola que aceite a diversidade cultural e social, capaz de integrar a unidade e o pluralismo, reconhecendo as diferenças e fazer com que elas sejam origem de inovação e enriquecimentos recíprocos. Esta ideia de interação como algo que preencherá a relação humana é assumida como essencial para a criação de um melhor ambiente para a aprendizagem e para o desenvolvimento das relações interpessoais”.

Projeto Educativo (2013/2017)

O Agrupamento está integrado no Centro de Formação de Associação de Escolas Beira Mar ([CFAE Beira Mar](#)) e tem mantido uma relação de colaboração com as seguintes instituições: Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Câmara Municipal, Juntas de Freguesia, Serviços Florestais, Museu e Biblioteca Dr. Santos Rocha, Clubes de Serviços e Associações Recreativas e Culturais existentes no concelho, Soporcel, Celbi, Ondarte, Offsetarte, Primótica, Associação Comercial e Industrial da Figueira da Foz (ACIFF), Escola Profissional da Figueira da Foz, Instituto Tecnológico e Profissional da Figueira da Foz, Sociedade de Instrução Tavarense (SIT), Associação Fernão Mendes Pinto (AFMP), Caritas Diocesana de Coimbra (CDC), Misericórdia - Obra da Figueira, Cruz Vermelha, Centro Regional de Segurança Social, Instituto de Emprego e Formação Profissional, Centros de Saúde, Inspeção Geral do Trabalho, Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental, Cercifoz, Universidade de Aveiro e Escola Superior de Educação de Coimbra, sendo que, com estas duas últimas instituições, existem protocolos de intercâmbio pedagógico.

“Procurar a sinergia das vontades do maior número possível dos diversos atores da comunidade educativa, incentivando o seu sentido de pertença, o seu envolvimento e a riqueza da sua diversidade, através da compreensão de que a ação educativa exige uma abordagem sistémica, será a meta fundamental deste projeto”.

Projeto Educativo (2013/2017)

No meio urbano em que se insere este Agrupamento poderemos encontrar variadas estruturas de apoio: o Parque das Abadias, com o seu vasto relvado e um conjunto de espaços destinados ao desporto e lazer, a Biblioteca e Museu Municipal Dr. Santos Rocha, Centro de Artes e Espetáculos, o Casino Figueira, o Pavilhão Galamba Marques do Ginásio Clube Figueirense e respetiva piscina coberta, o Estádio Municipal José Bento Pessoa, o campo de treino da Associação Naval 1.º de Maio, diversos campos desportivos, o Jardim Municipal, o Ténis Clube, o Clube Náutico e a zona da Marina, e estruturas localizadas junto à praia, ao longo da avenida marginal, esta localização e parcerias são uma grande vantagem em relação a outras escolas que não estão inseridas numa envolvência tão vasta.

### **5.1.2. Caraterização do meio sociocultural em que se insere a escola**

A população do concelho da Figueira da Foz cifra-se na ordem dos 62.125 habitantes. De acordo com os dados estatísticos dos últimos anos, o concelho tem vindo a registar um aumento populacional, apesar de diferenciado nas várias freguesias. As freguesias mais populosas são: Buarcos com 18.288 habitantes, Tavarede com 9.441 e Lavos com 3.999 habitantes. Tal como no resto do país, também aqui se verifica uma tendência para o envelhecimento da população.

A zona urbana integra a segunda maior cidade da Área Metropolitana de Coimbra. É nesta zona que se encontram os quantitativos populacionais superiores e o crescimento populacional mais significativo no último período intercensitário – 2,7%.

Relativamente à população escolar, quer ao nível dos Jardins de Infância, quer ao nível das escolas do 1.º Ciclo, tem-se verificado um decréscimo de alunos nas instituições da periferia da cidade. No entanto, nos estabelecimentos de ensino do mesmo tipo na freguesia de Buarcos, tem-se verificado um aumento significativo, nomeadamente nas escolas de EB1 de Abadias e Viso.

Relativamente aos 2.º e 3.º Ciclos tem-se assistido, nos últimos anos, a uma estabilização da população escolar.

A riqueza e diversidade do ecossistema em que se insere a Figueira da Foz - misto de serra, planície, terras alagadiças e areais - proporcionam uma variedade considerável de atividades.

O concelho da Figueira da Foz tem, como bases do seu desenvolvimento económico, atividades terciárias como o comércio, turismo e serviços de apoio a atividade empresarial. O setor comercial desenvolve-se essencialmente nas zonas tradicionais, como a baixa da cidade e Bairro Novo, no entanto há uma tendência crescente de proliferação do comércio por toda a cidade e periferia. Nos últimos anos o volume de exportações tem crescido substancialmente, sendo o porto comercial o principal dinamizador desta realidade, no entanto, os transportes terrestres também têm um papel de relevo no comércio internacional. Quanto ao setor turístico, existem estruturas diversas como hotéis, pensões, restaurantes, cafés e bares, casino e outras que registam o máximo da sua exploração na época balnear. Este setor tem sofrido algumas oscilações, registando um crescimento na época balnear e um decréscimo nos restantes meses do ano, apesar do conjunto de iniciativas de caráter cultural e desportivo que a cidade leva a cabo. O setor de serviços tem vindo a aumentar face aos restantes setores, sobretudo no apoio a atividades industriais.

Relativamente às atividades do setor secundário, verifica-se que o grau de industrialização continua relativamente reduzido. O tecido industrial compõe-se de algumas unidades fabris de pequena e média dimensão (têxteis, conservas, plásticos, metalomecânica, vidros, cerâmicas...) e de duas unidades fabris de maior dimensão (celulose). No contexto atual que o País atravessa, a construção civil foi o setor mais afetado registando um forte decréscimo na sua atividade.

No setor primário verifica-se uma grande diferença entre o litoral e o interior. Neste, predomina a agricultura, a pecuária e a silvicultura, embora estas atividades não utilizem mão-de-obra a tempo inteiro; no entanto esta situação está a alterar-se, com o setor agrícola a tornar-se mais atrativo e havendo cada vez mais pessoas interessadas em retomar este tipo de atividade a tempo inteiro.

A cidade da Figueira da Foz tem um elevado conjunto de recursos naturais ligados à economia do mar. A pesca é a principal atividade exercida, quer a nível

artesanal, quer industrial, através da utilização de traineiras, arrastões costeiros e arrastões de pesca longínqua. Esta, sendo a atividade de maior tradição, foi recentemente retratada e homenageada em iniciativas como o Núcleo Museológico do Mar e o Núcleo Museológico do Sal.

Tendo a Figueira uma longa tradição como estância balnear que remonta ao séc. XVIII e que se continuou a desenvolver ao longo do séc. XIX (“ir a banhos para a Figueira” era um ato social obrigatório da aristocracia da época), muitos dos seus aspetos culturais aparecem relacionados com essa atividade.

A sua elevação a cidade ocorreu apenas em 1882, facto que explica um património arquitetónico relativamente recente. Podemos encontrar na área geográfica do Agrupamento alguns monumentos com interesse: o Forte e Ermida de Santa Catarina, a Casa do Paço, a Igreja de Santo António, a Igreja Matriz, o Pelourinho da Praça Velha, o Palácio de Sotto Mayor e a Câmara Municipal. Existem também a Biblioteca e o Museu Municipal Dr. Santos Rocha, onde se reúne um importante espólio arqueológico. Encontra-se em funcionamento o Centro de Artes e Espetáculos, cuja programação tem vindo a incluir atividades artísticas como dança, música, cinema, exposições e congressos, e o Casino Figueira, denominação atual de uma realidade cujo nascimento quase se confunde com a elevação da Figueira da Foz ao estatuto de Cidade. No dia 3 de setembro de 2017, completaram-se 133 anos de atividade ininterrupta neste complexo que tem vindo a ser atualizado ao longo da sua existência de modo a adequar-se ao meio social vigente.

Desde sempre passaram no Casino muitos dos grandes nomes nacionais das Artes, da Gastronomia, da Cultura, da Política e mesmo grandes personalidades internacionais. Tendo vindo a dedicar muita atenção às primeiras idades: infância, mocidade e juventude, tem conseguido integrar a memória futura de gerações e gerações de jovens que ainda hoje continuam a beneficiar de muita atenção e esmero por parte das sucessivas administrações.

Instituição marcante da Cidade, do Conselho, do Distrito e da Região, o Casino e o nome de Figueira da Foz, comumente se fundem, tal a interpenetração construída ao longo de catorze décadas.

Esta envolvimento permite aos discentes uma panóplia de atividade de índole desportivo e cultural que facilita a aprendizagem do currículo formal, estas aprendizagens não formais proporcionadas pelo meio social onde o aluno está envolvido é facilitador da socialização.

Este concelho é rico em associações e coletividades de índole cultural, espalhadas por quase todos os lugares, que desenvolvem diversas atividades: teatro, música, folclore, desporto e ações de solidariedade. O verão é animado por festas e atividades culturais, especialmente ligadas às artes, música e desportos. A Figueira da Foz comemora o seu feriado municipal a 24 de junho, celebrando as Festas de S. João.

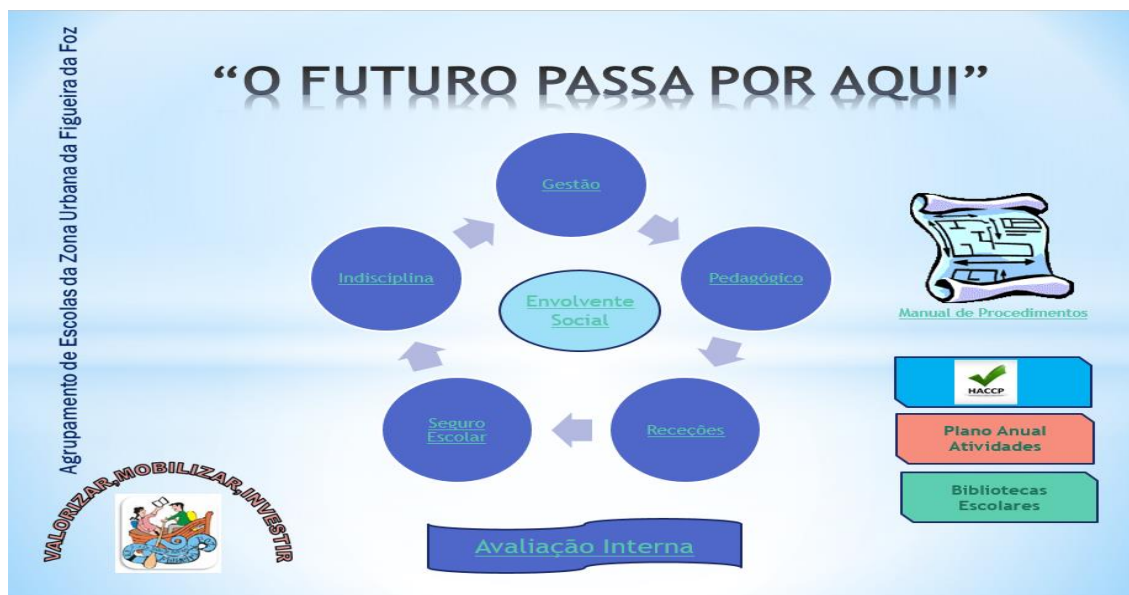
### **5.1.3. Caraterização da escola (Ano letivo 2014/2015)**

Sendo um projeto coletivo de planeamento e de intervenção, o primeiro momento de construção deste documento estruturante da comunidade escolar traduziu-se na articulação entre a Carta de Missão do Diretor, o Contrato de Autonomia assinado com o Ministério da Educação e Ciência e o Plano de Melhoria do Agrupamento delineado em função dos resultados obtidos na última Avaliação Externa das Escolas, bem como o “Programa Educação/2015”, divulgado pelo Ministério da Educação.

Projeto Educativo (2013/2017)

Para a caraterização da escola foram considerados os dados obtidos através da análise do Plano de Gestão e dos respetivos indicadores, este plano está ainda em desenvolvimento, é uma ferramenta de trabalho de excelência e foi desenvolvido com o apoio dos profissionais de uma empresa. Colocamos em prática no meio educativo uma ferramenta de gestão que permite acompanhar ao minuto todas as variáveis em que a tomada de decisões é fundamental, assente numa plataforma em Excel e vertida, em simultâneo, para os diferentes PowerPoint. Estes permitem em segundos comparar entre meses e/ou anos, identificar os desvios aos valores apontados como metas no início do ano letivo ou ano civil, consoante o plano pedagógico ou o plano financeiro respetivamente.

### Quadro 13 - Plano de Gestão



O plano de gestão foi sendo melhorado e aperfeiçoado, é um documento em rede, onde simultaneamente trabalham professores, serviços administrativos e auxiliares de ação educativa, com os registos que estão imputados a cada um. (anexo 5 - Sistema de Gestão Integrado).

Este plano permite analisar a evolução ao longo dos últimos anos, desde o consumo da água, aos encargos com os acidentes dos alunos, é muito importante existir informação exata para que as tomadas de decisão sejam assertivas e vão ao encontro dos desvios encontrados na análise dos resultados. Esta abordagem é feita no estudo, pois é nosso entendimento que as aprendizagens, são o reflexo de uma quantidade enorme de variáveis, entre elas um bom e perfeito conhecimento da realidade da unidade de gestão.

Parte também de uma reflexão, ao nível dos departamentos curriculares, sobre os fatores que provocam oscilações nos resultados de alguns alunos/turmas, no sentido de serem definidas estratégias para a melhoria do sucesso – foram estabelecidas reuniões de Departamento antes dos Conselhos de Turma de final de período letivo, no sentido de se aferir e entender o locus de insucesso escolar nas disciplinas que integram os respetivos Departamentos. Foram, também, identificadas em ata todas as análises relativas aos resultados dos alunos/turmas e respetivas estratégias para a melhoria do sucesso.

Foi ainda consolidada a autoavaliação enquanto processo abrangente e estratégico na identificação de problemas e na procura de soluções para as dificuldades de aprendizagem e melhoria dos resultados menos conseguidos – o processo de autoavaliação do Agrupamento, pela Equipa de Avaliação Interna, resulta do cruzamento entre os seguintes documentos: Carta de Missão do Diretor, Contrato de Autonomia, Plano de Melhoria do AEZUFF, Plano de Formação do AEZUFF, Plano Anual de Atividades, Relatórios Trimestrais de Avaliação e Questionários de Satisfação da Comunidade Educativa. Da análise dos relatórios produzidos, é elaborado o respetivo Relatório de Autoavaliação Anual.

Implementou-se ainda a supervisão pedagógica em contexto de sala de aula, como estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes – foram identificadas as situações mais prementes de supervisão pedagógica em contexto de sala de aula, registadas em ata de Departamento e da Direção, às quais foi dada a respetiva resposta pedagógica através de coadjuvações em sala de aula.

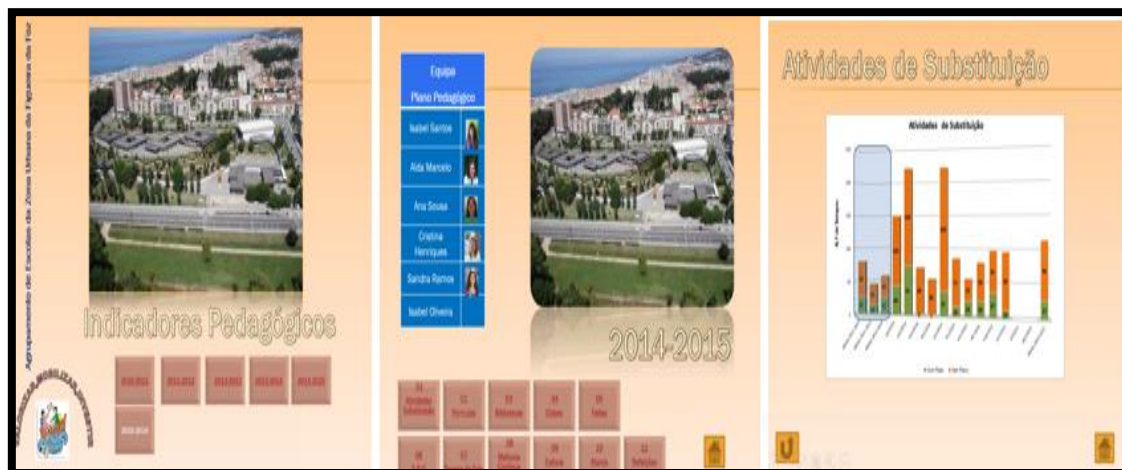
O AEZUFF celebrou com o Ministério da Educação e Ciência o Contrato de Autonomia, e mais uma vez os dados globais inseridos nesta plataforma, foram importantes para sistematizar e enquadrar os resultados alcançados e perspetivar os resultados a alcançar no futuro.

A apresentação da Carta de Missão do Diretor, obrigatória no atual modelo de gestão, também reflete a necessidade de evoluir com esta ferramenta de gestão financeira e gestão pedagógica, bem como os inquéritos de satisfação aplicados a alunos, encarregados de educação e professores da avaliação externa, realizada pela IGEC.

O presente Projeto Educativo procura ser um instrumento de gestão participada e promotor de autonomia. Comporta as orientações gerais de atuação de todas as Escolas e Jardins de Infância do Agrupamento, traçadas coletiva e conjuntamente, com vista a melhorar a dinâmica de comunicação entre todos, vencendo as distâncias físicas existentes e criando uma eficaz rede de informação para a ação, sem esquecer a importância que assume a necessidade de preservação da identidade de cada estabelecimento.

Projeto Educativo (2013/2017)

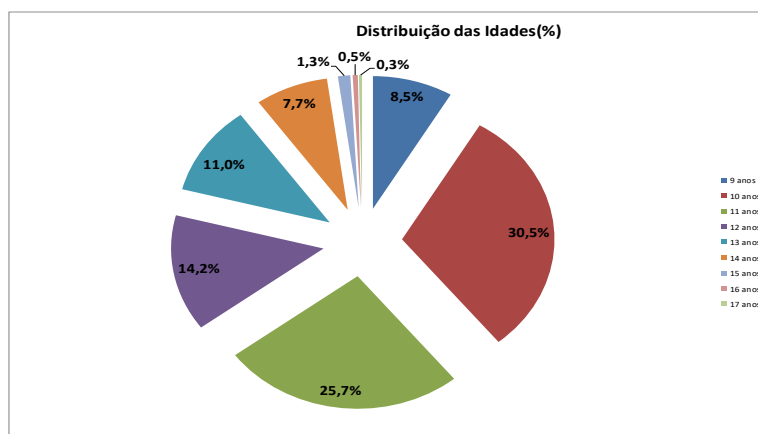
#### Quadro 14 - Exemplos de indicadores pedagógicos



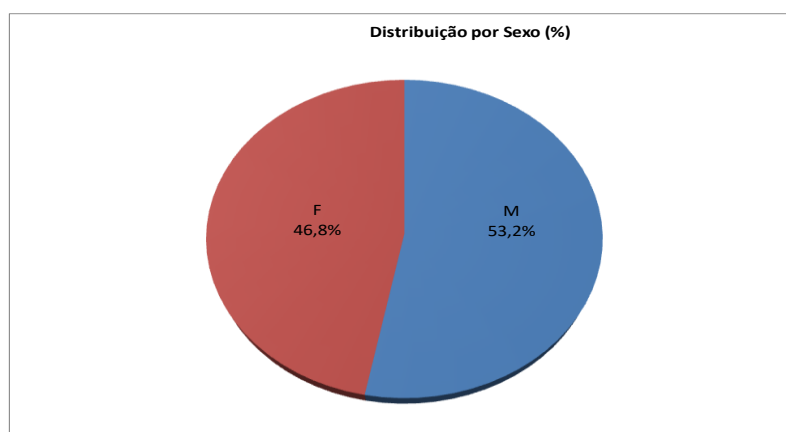
Frequentam este Agrupamento 1896 alunos, distribuídos pelos diferentes estabelecimentos de ensino, desde o Pré-Escolar, 1º Ciclo até ao 2º e 3º Ciclos.

A Escola Sede apresenta, no presente ano letivo, 897 alunos, distribuídos por 13 turmas do 5.º ano (289 alunos), 13 turmas do 6.º ano (303 alunos), 5 turmas do 7.º ano (119 alunos), 5 turmas do 8.º ano (97 alunos) e 4 turmas do 9º ano (89 alunos). Desenvolvem aqui a sua atividade 97 professores (incluindo os elementos da direção), 3 técnicos superiores e 33 elementos do pessoal não docente.

Uma vez que o estudo foi desenvolvido na Escola Sede do Agrupamento, os gráficos seguintes referem-se à Escola EB 2,3 Dr. João de Barros. Assim, no gráfico 1 apresenta-se a distribuição dos alunos da escola sede por idade, onde se constata que predominam os alunos com 10 anos (30,5%) e 11 anos de idade (25,7%) e com percentagem inferior a 2% os alunos com 16 ou mais anos.

**Gráfico 1 - Distribuição das idades dos alunos da escola sede**

No gráfico 2 é apresentada a distribuição dos alunos da escola sede por sexo, verificando-se que há uma predominância de alunos do sexo masculino (53,2%).

**Gráfico 2 - Distribuição por sexo dos alunos da escola sede.**

### 5.1.3.1. Análise do relatório de avaliação externa da escola

Num estudo de caso intrínseco assume particular importância o contexto histórico, sociocultural e económico onde foi desenvolvido e, nesse sentido, apresentamos agora uma análise do relatório de avaliação externa (2012/2013). Neste ano a escola foi avaliada externamente no âmbito da reorganização da rede escolar (Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril), e no contexto do processo de novas agregações, por uma equipa de avaliação da IGEC, que

esteve presente na escola entre 13 e 15 de março de 2013. Foram analisados documentos fundamentais do Agrupamento, em especial os relativos à sua autoavaliação, os indicadores de sucesso académico dos alunos, as respostas aos questionários de satisfação da comunidade. Para além disso, foram realizadas entrevistas aos painéis propostos por esta equipa inspetiva:

- Conselho Geral;
- Equipa de Autoavaliação;
- Coordenadores de Departamento e responsáveis de outras estruturas de Coordenação e Supervisão Pedagógica;
- Representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação e Representantes dos Pais de Grupo e de Turma;
- Alunos Delegados de Turma;
- Docentes e Técnicos dos Serviços Técnico-Pedagógicos;
- Assistentes Técnicos e Operacionais;
- Docentes;
- Diretores de Turma e respetivos Coordenadores;
- Representantes da Autarquia;
- Direção.

Da análise do relatório elaborado pela equipa de avaliação ficamos a saber que à data da realização da visita frequentavam o agrupamento 1911 elementos, distribuídos por oito grupos na educação pré-escolar (178 crianças). No 1º ciclo existiam quarenta e uma turmas (895 alunos), no 2º ciclo vinte e sete turmas (574 alunos) e no 3º ciclo doze turmas (264 alunos). Sobre os alunos, quanto à nacionalidade 95,0% tinham nacionalidade portuguesa, 66,0% não beneficiavam de auxílios económicos da ação social escolar e 29,0% possuíam computador e Internet em casa.

No que diz respeito à habilitação académica dos pais e das mães dos alunos, 51,0% possuíam habilitações ao nível do ensino secundário e superior e 28% exerciam profissões de nível superior e intermédio.

Em relação aos docentes existiam 158, sendo que 94,0% pertenciam aos quadros e tinham uma experiência profissional igual ou superior a 10 anos. Quanto ao pessoal não docente era composto por 53 pessoas, sendo que 70,0% tinham experiência profissional igual ou superior a 10 anos.

Importa também referir um outro dado destacado no relatório relativo à oferta educativa do Agrupamento que consiste, exclusivamente, no ensino regular, embora alguns alunos frequentem o ensino articulado da Música.

No que concerne às variáveis de contexto, o relatório da avaliação externa afirma que essas variáveis são neste Agrupamento “bastante favoráveis”, como se testemunha:

“No ano letivo de 2010-2011, para o qual há referentes nacionais calculados, o Agrupamento, quando comparado com outras escolas/agrupamentos com contextos semelhantes, apresenta valores favoráveis na generalidade das variáveis de contexto globais, nomeadamente, média do número de anos de habilitação das mães e dos pais, percentagem de alunos que não beneficia de ação social escolar e docentes do quadro. Nas variáveis de contexto em cada ano terminal de ciclo, o Agrupamento apresenta também valores favoráveis, particularmente na média do número de alunos por turma (4.º, 6.º e 9.º anos). Quando comparado com os outros agrupamentos do mesmo grupo de referência este Agrupamento apresenta variáveis de contexto bastante favoráveis, embora não seja dos mais favorecidos.” (Relatório de avaliação externa 2012/2013).

Considerando os campos de análise dos três domínios – resultados académicos, resultados sociais e reconhecimento da comunidade - do quadro de referência da avaliação externa e tendo por base as entrevistas e a análise documental e estatística realizada, a equipa de avaliação formula um leque de apreciações que passamos a apresentar.

Considerando os resultados académicos, o relatório refere haver monitorização pelos docentes das aprendizagens realizadas pelas crianças da educação pré-escolar, mediante a utilização de instrumentos que são elaborados para esse efeito. A informação que é obtida permite ter conhecimento dos progressos realizados pelas crianças nas diferentes áreas, informação essa que é comunicada regularmente aos pais.

Tendo em conta os resultados académicos relativos ao ano letivo 2010-2011, ano letivo para o qual os dos alunos em escolas de contexto análogo foram

tratados estatisticamente pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, o relatório sublinha que:

“os resultados do Agrupamento estão acima dos valores esperados nas taxas de conclusão dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e no exame nacional de 9.º ano em Matemática. Ficam aquém dos valores esperados nas provas de aferição do 6.º ano, 4.º ano (Língua Portuguesa) e no exame nacional do 9.º ano (Língua Portuguesa). O resultado obtido na prova de aferição em Matemática (4.º ano) encontra-se em linha com o valor esperado. Numa análise comparativa com as escolas do mesmo grupo de referência, o Agrupamento está acima da mediana nas taxas de conclusão dos 4.º, 6.º e 9.º anos, nas provas de aferição de 6.º ano (Língua Portuguesa e Matemática) e no exame de Matemática de 9.º ano; está próximo da mediana (mas, ainda assim, ligeiramente superior) nas provas de aferição de 4.º ano de Língua Portuguesa e Matemática e fica aquém da mediana no exame de Língua Portuguesa de 9.º ano.” (Relatório de avaliação externa 2012/2013))

No triénio 2009-2010 a 2011-2012, nos três ciclos do ensino básico, as taxas globais de transição/conclusão não revelam variações significativas (embora com ligeiro sentido decrescente, verificado também a nível nacional), sendo sempre superiores às médias nacionais. Nos 1.º e 2.º ciclos aproximam-se mesmo do sucesso pleno. Nas provas de aferição de 4.º ano, o sucesso diminui (acompanhando a tendência nacional) mas, ainda assim, supera as médias nacionais, exceto em Matemática no último ano letivo. Nas provas externas de 6.º ano, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, as taxas de sucesso também diminuem ao longo do triénio, mas situam-se sempre acima, e por valores expressivos, das médias nacionais. A qualidade do sucesso (classificações de bom e muito bom) sobe. Nos exames nacionais de 9.º ano, os resultados mostram algumas oscilações, sendo 2010-2011 aquele em que o Agrupamento revela pior desempenho, registando-se uma recuperação em 2011-2012, com valores bastante superiores às médias nacionais.

“Assim, em termos globais, os resultados do Agrupamento são melhores no confronto com as médias nacionais do que na comparação com os resultados das unidades com variáveis de contexto análogas, ainda que esta comparação se refira a 2010-2011, ano em que o Agrupamento revela uma quebra nos resultados, verificando-se uma recuperação significativa em 2011-2012, em particular nas provas externas dos 6.º e 9.º anos. O abandono escolar é residual (cinco alunas no presente ano letivo).”

No que diz respeito aos resultados sociais o relatório destaca a valorização que o Agrupamento atribui à educação para a cidadania que se reflete no leque de atividades previstas no plano anual e nos planos de grupo.

“A educação para a cidadania constitui uma dimensão educativa valorizada, estando expressa, de forma transversal, nos eixos de intervenção do projeto educativo. É concretizada através de múltiplas atividades do plano anual e dos planos de grupo e de turma e envolve também alguns clubes (Desporto Escolar, Música). Esta ação abrange todas as crianças e alunos do Agrupamento e abarca, equilibradamente, as diversas vertentes formativas: educação sexual, educação ambiental, saúde, cultura, artes, desporto, empreendedorismo e solidariedade. No sentido de promover a autonomia e a responsabilidade, os chefes de grupo e delegados de turma têm tarefas específicas ligadas à gestão quotidiana da sala de aula e, em algumas turmas, registam-se iniciativas próprias, por exemplo ligadas à recolha de donativos. Os direitos e deveres dos alunos são explicitados, difundidos e trabalhados nas turmas e nos conselhos de turma estão clarificadas as formas de atuação dos docentes em matéria de regras de convivência na sala de aula, de modo a alcançar uma ação mais uniforme das equipas pedagógicas. Os critérios de avaliação contemplam a dimensão dos valores, na perspetiva do cumprimento de regras e da responsabilização. Existem normas para registo e tratamento dos incidentes disciplinares, os quais são monitorizados pela direção. O número de processos disciplinares no último triénio (23, 10 e 12, respetivamente) mostra que Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz a indisciplina é um fenómeno limitado e encontra-se sob controlo. O Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno atua de uma forma imediata e personalizada no enquadramento e resolução de situações de risco. São recolhidos elementos acerca do impacto das aprendizagens no sucesso dos alunos após a sua saída do Agrupamento. Em 2009-2010, 52,0% dos alunos do ensino secundário do concelho da Figueira da Foz, que integraram o quadro de mérito concelhio, tinham sido alunos do Agrupamento, tendo subido esse valor para 60,0% em 2011-2012.”

Em relação ao terceiro domínio de referência – reconhecimento da comunidade - dos questionários aplicados à comunidade escolar para conhecer o grau de satisfação sobre o serviço prestado pelo Agrupamento, no âmbito do presente processo de avaliação externa, “verifica-se que os alunos do 1.º ciclo mostram-se muito satisfeitos com todos os aspetos versados pelo questionário, exceto no que respeita à realização de experiências frequentes na sala de aula e ao almoço servido na escola”.

Os alunos dos 2.º e 3.º ciclos também se mostram muito satisfeitos com a maioria dos aspetos abordados no questionário. O seu grau de insatisfação reporta-se sobretudo quanto à frequência com que usam o computador na sala de aula, à participação em clubes e projetos e ao comportamento dos alunos na sala de aula.

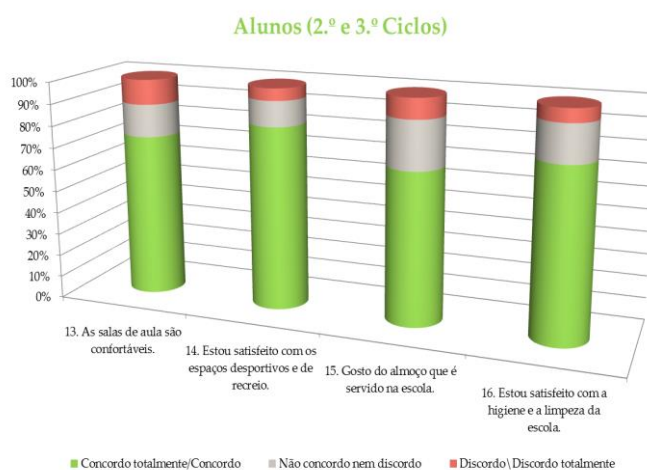
Os pais das crianças da educação pré-escolar mostram-se muito satisfeitos relativamente a todos os campos do questionário e, da parte dos pais dos alunos

do ensino básico, também não há insatisfação significativa em relação a qualquer item.

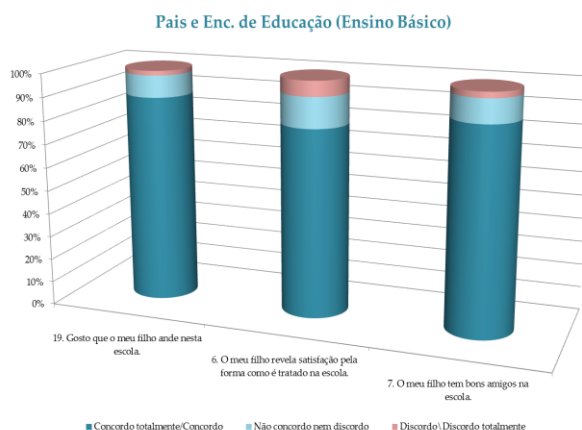
Através da análise dos questionários de satisfação sobre o Agrupamento aplicados a alunos e encarregados de educação, a docentes e pessoal não docente, é possível salientar alguns resultados que suscitaram interesse no estudo das dinâmicas criadas na Escola em estudo.

O gráfico 3 evidencia quatro aspetos da escola – conforto das salas de aula, espaços desportivos e de recreio, almoço e higiene e limpeza – que são realçados pelos alunos do 2.º e 3.º ciclos. Verifica-se um valor superior a 60% de respostas para cada um desses aspetos, significando que os espaços desportivos e de recreio se destacam de modo muito positivo.

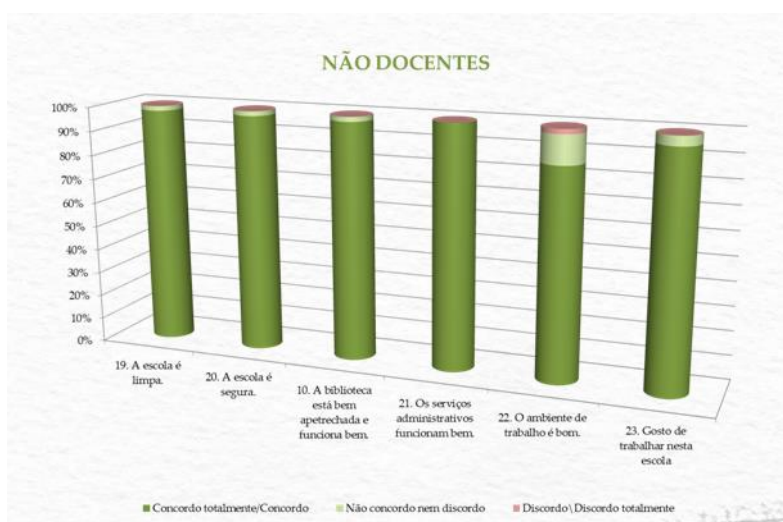
**Gráfico 3 – Resultados obtidos sobre o grau de satisfação dos alunos**



No gráfico 4 salientam-se respostas dos encarregados de educação relacionadas com o grau de satisfação face à escola, com o modo como o seu educando é tratado na escola e as amizades que aí encontra. Uma elevada percentagem de encarregados de educação manifesta satisfação face à escola no que diz respeito a esses aspetos.

**Gráfico 4 – Resultados obtidos sobre o grau de satisfação dos encarregados de educação**

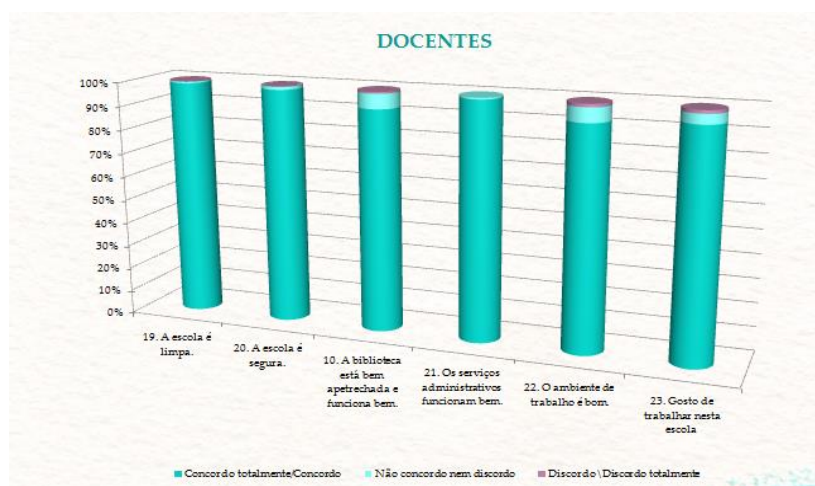
No gráfico 5 pode observar-se que mais de 80% do pessoal não docente que respondeu ao questionário destaca como positivos os seguintes aspetos: limpeza e segurança da escola, o apetrechamento da biblioteca, o funcionamento administrativo e o ambiente de trabalho.

**Gráfico 5 - Resultados obtidos sobre o grau de satisfação do pessoal não docente**

No gráfico 6 constata-se que, também, os docentes apresentam um grau de satisfação elevado face aos mesmos aspetos: limpeza e segurança da escola,

apetrechamento da biblioteca, funcionamento administrativo e ambiente de trabalho.

**Gráfico 6 - Resultados obtidos sobre o grau de satisfação dos docentes**



É de salientar que, relativamente ao ano letivo 2013/2014, os valores de abandono escolar do AEZUFF foram de 0%; a taxa global de sucesso da Unidade Orgânica (UO) é de 95,2%, sendo a média nacional de 88,6% sendo, assim, a taxa global de sucesso escolar da UO superior à média nacional em 6,6%; nas provas finais de ciclo o AEZUFF obteve valores superiores à média nacional no 4º, 6º e 9º anos, nas disciplinas de Português e Matemática; foram administrados questionários de satisfação (o modelo da IGEC a quem foi solicitada a respetiva autorização) ao Pessoal Docente (PD) e Pessoal Não Docente (PND), tendo o grau de satisfação do PD e PND situado nos 84,7% e 83,5%, respetivamente.

Prova do grau de cumprimento dos compromissos assumidos no Contrato de Autonomia são, por exemplo, o elevado número de prémios nacionais alcançados pelo AEZUFF; o esforço de melhoria das condições físicas da Escola Sede (utilizando verbas próprias); a exigência e rigor dos seus colaboradores.

**Figura 5 - Espaço interior recuperado com verbas próprias**



(PD e PND); a crescente procura dos diferentes estabelecimentos de ensino do AEZUFF pelos Pais/Encarregados de Educação; a confiança depositada pelos Pais/EE de crianças e jovens com NEE; a gestão e resolução imediata de situações de indisciplina verificadas; o elevado nível de satisfação da comunidade educativa expressa nos questionários de satisfação administrados, quer pela IGEC, quer pela Equipa de Avaliação Interna, no processo de autoavaliação.

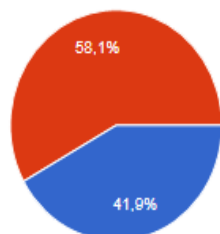
Os docentes evidenciam níveis muito elevados de concordância relativamente a todos os aspetos do questionário, exceto no que respeita ao conforto das salas de aula. O pessoal não docente também apresenta índices de satisfação elevados na generalidade dos campos.

## **5.2. Caracterização dos participantes no estudo (2014/15).**

Como referido no capítulo da metodologia de investigação neste estudo foram aplicados questionários a alunos, professores e encarregados de educação, cujas repostas foram sujeitas a uma análise estatística e são agora apresentadas em gráficos.

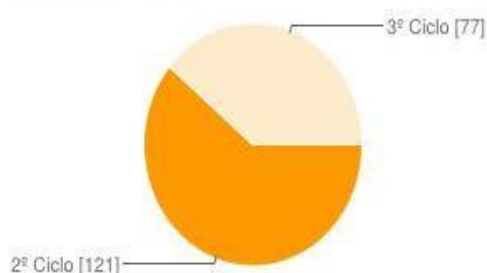
### **5.2.1. Dados sobre os alunos**

Responderam a este inquérito 198 alunos do 2º e 3º ciclos da escola sede, sendo 42% do género masculino e 58% do género feminino.

**Gráfico 7 – Distribuição dos alunos por género**

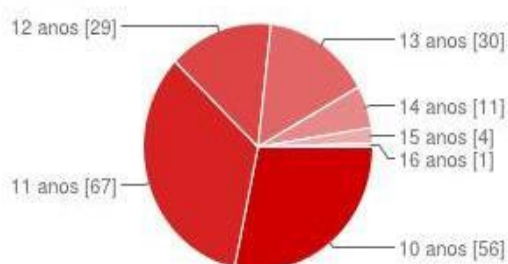
Masculino	83	41.9%
Feminino	115	58.1%

No que diz respeito aos ciclos de escolaridade, 61% dos alunos encontra-se a frequentar o 2.º ciclo e 39% encontram-se a frequentar o 3.º ciclo, como se observa no gráfico que se segue.

**Gráfico 8 – Distribuição dos alunos por ciclo de escolaridade**

2º Ciclo	121	61%
3º Ciclo	77	39%

Considerando a faixa etária dos alunos que responderam ao inquérito, constata-se que varia entre os 10 e os 16 anos. A maior participação é dos alunos com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos, que corresponde aos alunos que frequentam o 5.º e 6.º anos de escolaridade. Verifica-se, ainda, que a percentagem dos alunos que respondem vai diminuindo com a idade, sendo que a dos estudantes com 14, 15 e 16 anos de idade é muito baixa.

**Gráfico 9 - Distribuição dos alunos por idade**

10 anos	56	28%
11 anos	67	34%
12 anos	29	15%
13 anos	30	15%
14 anos	11	6%
15 anos	4	2%
16 anos	1	1%

Em síntese, os alunos que responderam ao questionário caracterizam-se por serem maioritariamente do género feminino, do 2º ciclo de escolaridade e têm idade compreendida entre 10 e 11 anos de idade.

### 5.2.2. Dados sobre os encarregados de educação

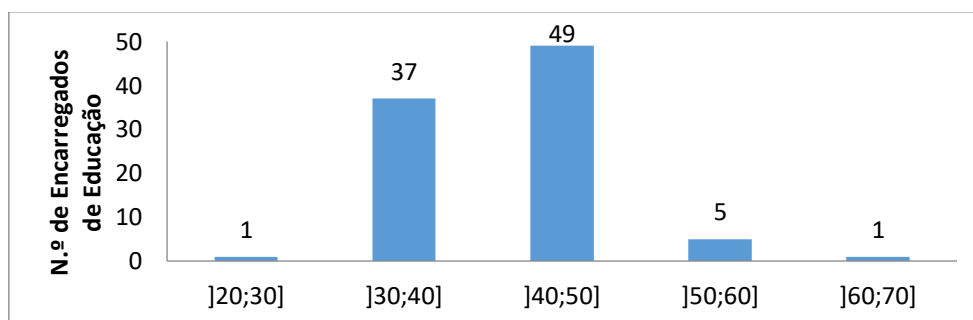
Em relação aos encarregados de educação dos 98 que responderam ao questionário, 20% são do género masculino e 80% do género feminino.

**Gráfico 10 – Distribuição dos encarregados de educação por género**



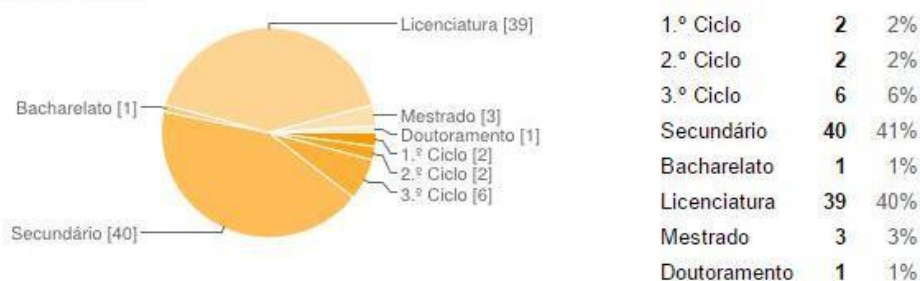
A idade dos encarregados de educação situa-se na sua maioria entre os 40 e os 50 anos, no entanto é de registar uma grande percentagem de encarregados de educação com idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos, como se observa no gráfico seguinte.

**Gráfico 11 - Distribuição dos encarregados de educação por idade**



As habilitações académicas predominantes dos encarregados de educação respondentes, são o ensino secundário (41%) e a licenciatura (40%), seguindo-se o 3.º ciclo com 6 %, o mestrado com 3%, o 1º e o 2.º ciclo com 2% cada e, por fim, o bacharelato e o doutoramento com 1% cada.

**Gráfico 12 – Distribuição dos encarregados de educação por habilitação académica**



Do universo dos encarregados de educação respondentes, 62% afirma que os seus educandos frequentam o 2.º ciclo e 38% que os educandos frequentam o 3.º ciclo. Estas percentagens são próximas das dos alunos do 2.º e 3.º ciclos que responderam ao questionário, podendo, pois, deduzir-se que quer os encarregados de educação de alunos do 2.º ciclo quer estes, se mostraram, proporcionalmente, mais disponíveis que os do 3.º ciclo.

**Gráfico 13 – Distribuição dos encarregados de educação dos alunos por ciclo de escolaridade**



Em síntese, os encarregados de educação que responderam ao questionário são maioritariamente do género feminino, têm entre 40 e 50 anos de idade, possuem o ensino secundário ou são licenciados e são EE de alunos do 2º ciclo.

### 5.2.3. Dados sobre os docentes

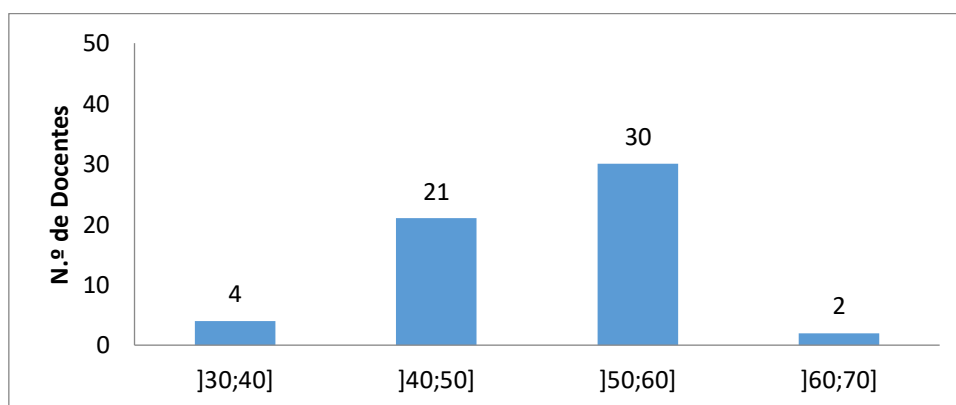
Relativamente aos docentes, num universo de 97 professores, 62 responderam a este inquérito, o que corresponde a 63,9%. Destes, 23% são do género masculino e 77% do género feminino.

**Gráfico 14 – Distribuição dos docentes por género**



A grande maioria dos docentes tem entre os 40 e os 60 anos de idade. A média de idades é elevada, mas tem como mais valia uma maior estabilidade do corpo docente, permitindo uma maior continuidade dos projetos em curso, bem como interiorizar o espírito e a cultura da escola em estudo.

**Gráfico 15 – Distribuição dos docentes por idade**



As habilitações académicas dos docentes respondentes são, em maior percentagem, a licenciatura com 87% e a pós-graduação com 13%, como se observa no gráfico.

**Gráfico 16 – Distribuição dos docentes por habilitação académica**

No que respeita à situação profissional o corpo docente envolvido neste estudo pertence, na sua grande maioria, ao quadro de escola (74%), sendo que 18% são do quadro de zona pedagógica e 8% de professores contratados.

**Gráfico 17 – Distribuição dos docentes por situação profissional**

O tempo de serviço dos docentes respondentes varia entre “Menos de 5 anos” e “Mais de 30 anos”. O grupo mais significativo é o referente ao período compreendido entre os 16 e 30 anos, correspondendo a 61% dos docentes, sendo que dos que responderam nenhum tem menos de 5 anos de serviço, tal como se observa no gráfico.

**Gráfico 18 - Distribuição dos docentes por tempo de serviço**

Quanto à distribuição dos docentes por tempo de serviço na escola onde se realizou o estudo – Escola Dr. João de Barros, constata-se que o grupo mais significativo é o referente ao período compreendido entre os 5 e os 15 anos, correspondendo a 45% dos respondentes. Apenas 5% se encontram a lecionar nesta escola há mais de 30 anos.

**Gráfico 19 - Distribuição dos docentes por tempo de serviço na escola**



Em síntese, os docentes que fazem parte do Agrupamento e responderam ao questionário são na sua larga maioria profissionais com muitos anos de serviço nesta escola e pertencentes ao quadro do Ministério da Educação.

### **5.3. Linhas estratégicas na promoção das atividades de complemento curricular**

“Tudo e todos em prol de um objetivo comum: pensar o Agrupamento e melhorar as aprendizagens dos nossos alunos tendo como referência o dinamismo, a eficácia, a qualidade e equidade” (P.E. 2013/2017). Esta frase espelha bem a orientação que foi transmitida e apreendida na execução das linhas estratégicas para a promoção das atividades de complemento curricular.

As atividades enquadradas e relacionadas com projetos e clubes são delineadas no arranque do ano letivo, propostas pelos professores ao Conselho Pedagógico, que as aprova e que as enquadra. Todas as outras são fruto do Plano de Atividades do Agrupamento bem como dos Projetos de Trabalho de Turma.

### 5.3.1. Descrição das atividades de complemento curricular

Na apresentação das atividades foi necessário proceder a uma seleção criteriosa das mesmas. Assim, optamos por descrever as que obedecem aos seguintes critérios: têm-se mantido ao longo do tempo, estão relacionadas, nacionais ou internacionais com projetos inovadores e foram premiadas como representantes do agrupamento em eventos da comunidade local ou nacional.

Do cruzamento destes resultados com o discurso dos diversos atores concluiu-se, em termos globais, que a comunidade escolar está muito satisfeita com o serviço prestado pelo Agrupamento, nas suas diversas vertentes. Está subjacente que os sucessos das crianças e dos alunos são valorizados, nomeadamente, através da divulgação das atividades e seus resultados e da participação em variados concursos. A título de exemplo os resultados alcançados no Prémio «Ciência na Escola», Fundação Ilídio Pinho Representação nacional dos projetos «Aquacultura – uma solução quando o mar já não chega», 2º escalão, 1º ciclo, EB da Gala, «Uma aventura na cozinha», 2º escalão, 1º ciclo, EB S. Julião, Tavarede e «V.E.N.T.O. – Vontade de Empreender pela Natureza em Terra e no Oceano», 3º escalão, 2º e 3º ciclos, que culminou com uma exposição no interior e no exterior do [Palácio Sotto Mayor](#), cujo objetivo foi a divulgação de trabalhos desenvolvidos pelos seus alunos ao longo do ano letivo.

Figura 6 - Exposição no âmbito do projeto V.E.N.T.O. no Palácio Sotto Mayor



A um outro projeto foi atribuída uma Menção Honrosa, o projeto «Aquacultura – uma solução quando o mar já não chega», 2º escalão, 1º ciclo, EB da Gala, no dia 9 de junho de 2015, atribuída pela Fundação Ilídio Pinho.

Existe um Quadro de Mérito para os alunos dos 1º, 2.º e 3.º ciclos que abrange o desempenho académico, desportivo e artístico, os quais estão afixados em locais próprios da escola-sede. Quanto à abertura à comunidade envolvente é bastante significativa, com parcerias que dão respostas às insuficiências do sistema educativo, nomeadamente com um Centros de ATL, este da responsabilidade da Cáritas Diocesana de Coimbra com parceria da Segurança Social. Como a escola não possui salas nem espaços livres a solução encontrada com a direção, passou pela remodelação de dois autocarros sobrepostos (Figura 7), equipamento com luz elétrica, ar condicionado e rede da internet, permitindo uma resposta de qualidade aos discentes que ficam na escola para além da componente letiva. Estes alunos estão acompanhados por duas animadoras sociais, que desenvolvem muitas atividades, articuladas com o PAA.

**Figura 7 – Centro ATL da escola João de Barros**



Este é mais um reforço para a dinâmica da escola que resulta do empenhamento de professores, alunos, pais e direção envolvendo-se em inúmeras atividades e projetos. Neste âmbito, destaca-se a participação no Festival da Canção a que se associam vultos do pequeno ecrã. Para além dos selecionados pequenos artistas, grupos de dança, temos de registar que todas as canções são acompanhadas pela banda JB, criada com alunos e professores da nossa escola, obrigando a um exigente trabalho preparatório.

Pelo oitavo ano consecutivo, a escola levou ao palco o VIII Festival da Canção da Escola Dr. João de Barros, da responsabilidade do Departamento de Expressões, Grupo Disciplinar de Educação Musical/Música, evento este que esgotou o Casino Figueira. Professores, alunos e pessoal não docente subiram ao palco para cantar, tocar, interpretar e dançar neste certame de referência no panorama musical figueirense.

A Coordenadora de Departamento de Expressões com 32 anos de serviço e com uma larga experiência na coordenação de projetos foi entrevistada pois este Departamento é o mais ativo nas atividades/clubes/projetos. Esta professora afirma que gosta de desafios e entende que os alunos devem ir um pouco “mais longe”, que o currículo por vezes é “castrador” do grande potencial que têm as crianças e os jovens. Desenvolve um programa de proximidade com as empresas e com as entidades que colaboram com a escola promovendo o desenvolvimento de projetos que são uma mais-valia no crescimento e desenvolvimento intelectual e social dos jovens.

Esta professora apoia-se muito nas pessoas da comunidade e considera que são fundamentais ao desenvolvimento de parcerias essenciais ao objetivo principal de cada iniciativa. Sublinha na sua narrativa que alguns projetos vêm da direção, sustentando com esta afirmação a existência de uma grande articulação entre a gestão de topo e as gestões intermédias que são uma fonte pujante de ideias. Destaca a participação num projeto recente que envolveu a comunidade, desafio lançado pela PSP que envolvia a criação de dois vídeos que fossem um apoio a todos os agentes das esquadras da PSP do continente, nas iniciativas junto das escolas e da população idosa na **Prevenção Rodoviária** e nos cuidados a ter na vivência do dia a dia.

Esses vídeos para além de serem distribuídos às esquadradas do país pelo Comando Nacional da PSP, foram ainda oferecidos a muitas Escolas e entidades que o solicitaram ao AEZUFF. Estes foram gentilmente cedidos pelo Casino Figueira que colaborou com a iniciativa da PSP e do AEZUFF e teve a participação especial dos atores Ruy de Carvalho, João de Carvalho e Henrique de Carvalho (<https://www.youtube.com/watch?v=1EeqvMNWZus>)

Este projeto representou a zona centro no [INOVA ATITUDE](#) (Anexo 8), ficando em 1º lugar a nível nacional, enriquecendo os indicadores necessários ao prémio da Escola mais Inovadora a Nível Nacional.

O envolvimento com as instituições locais na concretização de projetos pedagógicos e de âmbito social contribui ativamente para a valorização e promoção da imagem do Agrupamento na comunidade, com a presença na MOVE - Mostra de Ofertas Vocacionais e Emprego da Figueira da Foz, no Pavilhão Multiusos (Figura 8). Nessa mostra estiveram presentes alguns dos projetos em que a escola tem participado ativamente, dos quais alguns obtiveram prémios nacionais. Dando continuidade ao desafio de contribuir para a sustentabilidade do nosso Planeta, e, porque se comemora nesta data o Dia da Terra, confeccionaram-se velas com utilização de óleo de cozinha usado e divulgou-se o Kit diário Kadija, que também foi apresentado com uma embalagem feita a partir de reutilização de materiais.

**Figura 8 - Mostra de Ofertas Vocacionais e Emprego da Figueira da Foz**



O AEZUFF procedeu ainda na MOVE ao lançamento da revista CON TEXTOS n.º 8 (Figura 9, Anexo 9), com o patrocínio do Casino Figueira. Este número teve a responsabilidade editorial do Centro Escolar e inclui parte da sua história ao longo dos quatro anos de existência, dos desafios, dos projetos, das atividades desenvolvidas com os alunos e com a envolvência da Comunidade. Tal como é salientado no editorial: «Nesta edição quisemos mostrar um pouco do nosso

percurso escolar e, aproveitando a maré, juntámo-nos às comemorações dos 500 anos da atribuição do Foral a Tavarede, pelo rei D. Manuel I.

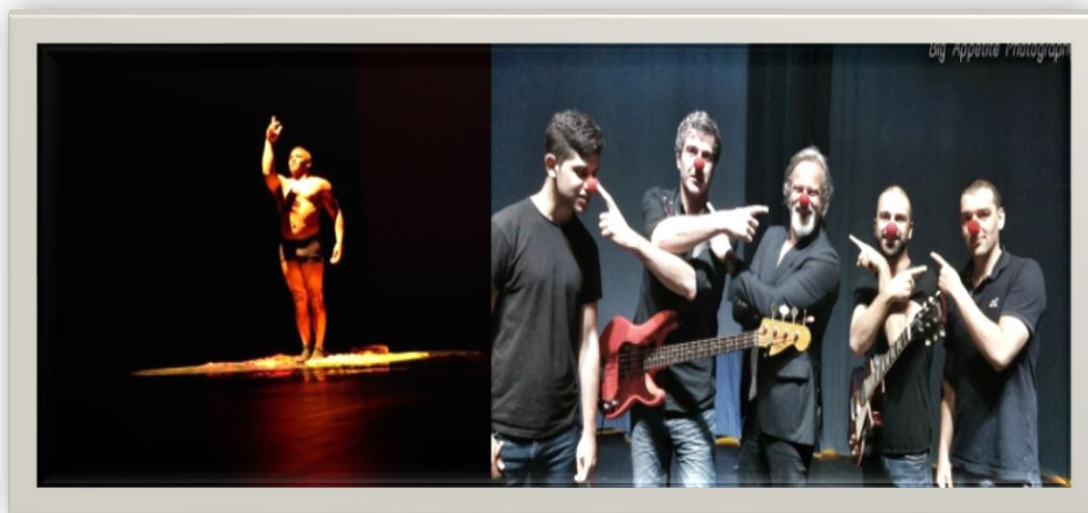
**Figura 9 - Lançamento da revista COM TEXTOS**



Pode-se, deste modo concluir que a ação do Agrupamento tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares.

A Escola EB 2,3 Dr. João de Barros tem sido uma escola com visão que se evidencia pela grandeza dos projetos em que se tem envolvido como pela capacidade de potenciar nas suas equipas (discentes, docentes e não docentes) um espírito de empreendedorismo e de inovação, promovendo uma cultura de valores éticos e solidários que se tornam transformadores da comunidade educativa e conseqüentemente da própria sociedade (anexo 10 – Cartaz). No Dia Mundial da Dança (Figura 10) foram promovidas as seguintes iniciativas: - Workshop de Dança Contemporânea com Benvindo da Fonseca (26 formandos) e de Heels Class (18 formandos) – Espetáculo Solidário «Abrimos Asas a Dançar...e Solidários Encorajamos Voos»: participação de 18 grupos convidados diferentes (aproximadamente 360 participantes); colaboração de 35 voluntários/organizadores; participação dos bailarinos Benvindo da Fonseca, Andreia Barros, Marcelo Magalhães, artista/fotógrafo Joaquim Leal e do ator/cantor Ricardo Carriço e sua Banda, ultrapassando os 400 participantes. A verba angariada de 2948€ reverteu a favor da Operação Nariz Vermelho.

**Figura 10 – Comemoração do dia mundial da dança**



A consolidação destas premissas não se cinge apenas à sala de aula, na transmissão de conteúdos programáticos, mas a outras áreas importantes em que a escola se empenhou e desenvolveu, mediante a implementação de projetos e concursos, compromisso este, que foi assumido no seu projeto educativo: “Apostar no empreendedorismo”, fomentando projetos e envolvendo os alunos na ligação com as empresas e com a sociedade; fomentar a participação em concursos de âmbito local e nacional; desenvolver uma maior sinergia entre as IPSS e a Escola, trabalho reconhecido como a Escola Inovadora a Nível Nacional (Prémio Inova Escola 2015) (Figura 11).

Através de um concurso de ideias, a iniciativa INOVA, visa:

- Estimular o espírito empreendedor, criativo e inovador das crianças e dos jovens;
- Desenvolver um ambiente propício à inovação e à criatividade;
- Fomentar nos jovens a capacidade analítica, estimulando a reflexão, o espírito crítico, a capacidade de expressão e de argumentação, a imaginação e a criatividade em contexto de deteção de oportunidades de negócios;

- Fomentar a capacidade para identificar problemas do meio circundante e de gerar ideias criativas e inovadoras com capacidade para configurar novas soluções;
- Incentivar a assunção do risco;
- Proporcionar a experiência de participação numa competição;
- Promover o trabalho em equipa;
- Premiar e divulgar as ideias mais inovadoras;
- Desenvolver novos paradigmas, novas formas de pensar e agir.

**Figura 11 - Prémio Inova Escola 2015**



Desde a data da sua agregação, em 2003, a franca evolução do Agrupamento, tanto no que respeita a resultados académicos como na prestação de serviço educativo, assenta numa liderança transformacional tanto a nível de topo como intermédia e um corpo docente e não docente estável e comprometido.

Numa dinâmica de inclusão e participação, os profissionais deste Agrupamento partilham os valores da diversidade cultural e social, capaz de integrar a unidade e o pluralismo, reconhecendo as diferenças e fazendo destas a origem de inovação e enriquecimentos recíprocos. O pessoal não docente participa regularmente em vários projetos, com envolvimento nas aprendizagens fora da sala de aula, nomeadamente com a colocação em locais estratégicos de toda uma quantidade de informação (Figura 12) que reforça a apropriação de

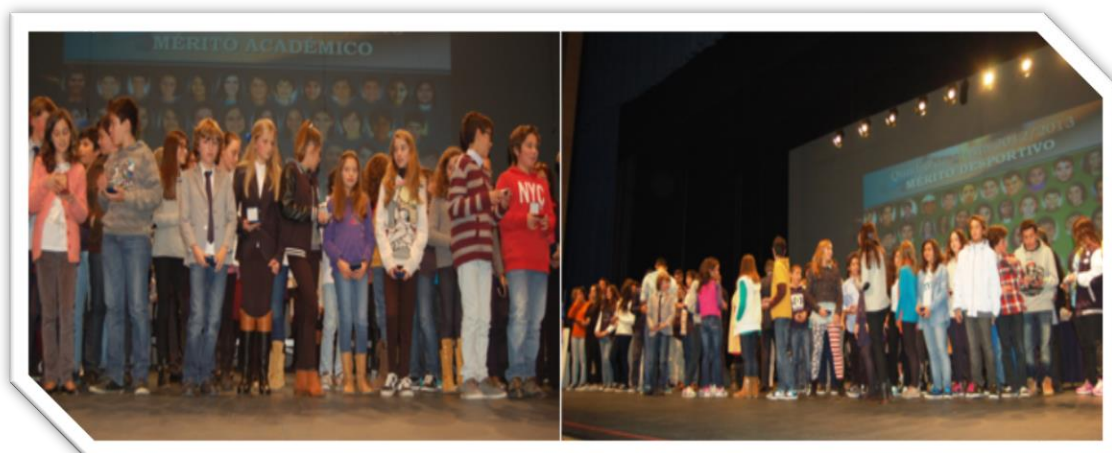
conhecimentos já adquiridos bem como desperta a curiosidade aos alunos que ainda não abordaram esses conhecimentos.

**Figura 12 - Pintura dos muros da escola com fórmulas matemáticas**



Com uma população de cerca de 1900 alunos, 160 docentes e 55 elementos do pessoal não docente, o Agrupamento vem sedimentando a qualidade do serviço que presta e que se manifesta na confiança depositada por Pais e Encarregados de Educação, e pela comunidade em geral, no trabalho que é feito nos diferentes estabelecimentos de ensino do AEZUFF. O número de turmas constituídas, voltou a subir no presente ano letivo, contrariando a tendência nacional.

O reforço positivo é uma prática regular neste Agrupamento como forma de valorização dos resultados dos alunos: foram instituídos, para os alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, prémios de mérito académico, desportivo e artístico (Figura 13). Os prémios são sempre entregues numa cerimónia especialmente concebida para o efeito, é elaborado um quadro de mérito (anexo 11), que é afixado na sala do aluno, na escola sede.

**Figura 13 - Entrega de prêmios de mérito**

Ainda no que respeita aos alunos com necessidades educativas especiais, existe uma grande preocupação na sua inclusão. Deste modo, têm-se vindo a adequar as condições físicas das escolas e a insistir no acompanhamento destes alunos por docentes e outros técnicos especializados (psicólogas e terapeuta da fala), ou pessoal não docente sempre que se justifique (no caso dos alunos com falta de autonomia).

O Agrupamento tem uma dinâmica muito própria, evidenciada na elevada participação em projetos internacionais e nacionais, nomeadamente o Programa COMENIUS que “visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação». Um dos seus principais objetivos é desenvolver o conhecimento e sensibilizar os jovens e o pessoal docente e não docente para a diversidade e para o valor das culturas e das línguas europeias, promovendo uma cidadania europeia ativa. Para tal, este programa apoia a realização de atividades de cooperação entre escolas, oferecendo, aos alunos e professores dos diferentes países europeus, a oportunidade de trabalharem em conjunto sobre um ou mais temas de interesse comum. Entre os dias dezanove e vinte e três de maio decorreu em Siauliai na Lituânia, o oitavo e último encontro de docentes dos vários países envolvidos numa parceria multilateral do Projeto Comenius, cujo tema é Traditional Children's Games, no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, financiado pela Agência Nacional PROALV. Encontro bem sucedido, tanto no que se refere às reuniões de trabalho, como às atividades

programadas no sentido de dar a conhecer a cidade e a região. Destacou-se, de novo, a componente pedagógica, tendo os docentes tido oportunidade de fazer uma visita guiada à escola, de assistir a aulas e de interagir com crianças e jovens que manifestaram a sua curiosidade relativamente às culturas dos vários países e se envolveram de forma entusiástica nas atividades apresentadas. Foram os alunos da escola “Siauliai Rékyva Progymnasium” (Figura 14) organizadora deste encontro, que deram a conhecer a sua cultura através dos seus costumes, musica tradicional e jogos tradicionais.

**Figura 14 – Atividade no âmbito do programa COMENIUS**



Uma das provas mais emblemáticas do Desporto Escolar - MegaSprinter Nacional – foi a que se realizou no Estádio Municipal de Elvas, com a participação de 1000 alunos, já apurados das fases realizadas a nível Distrital. Este evento foi apadrinhado pelos atletas nacionais Nelson Évora, Francis Obikwelu, Rui Silva e Naide Gomes. Realizam-se cinco apuramentos para esta fase Nacional, a aluna Soraia Brito (Figura 15) classificou-se em 3.º lugar na prova de estafetas e realizou a fase final individual de 40 m.

**Figura 15 - Desporto Escolar MegaSprinter**



Destacam-se, ainda, pela sua relevância os projetos como o Diz+, Dar@Língua e Equamat, associados a uma dinâmica que foi iniciada há alguns anos pelo Clube de Matemática. Na sua narrativa a docente Ana Félix deixa o seu testemunho:

“as atividades desenvolvidas também foram sendo alteradas. Atualmente o clube no 2.º ciclo concentra-se mais no treino dos alunos para as competições do PmatE. No caso do 3.º ciclo, no 1.º período as atividades são de preparação do Equamat e do Caça 24 e no 2.º e 3.º, períodos passam a ser apenas para a preparação do Equamat. (...) desde o início que a direção se mostrou disponível para apoiar as atividades do clube, inicialmente com aquisição de materiais, com o apoio a atividades promovidas pelo clube, como campeonatos, competições, etc.”.

A mesma docente sublinha, ainda, que o clube evoluiu ao longo do tempo da seguinte maneira

“de 2008 a 2012 a nossa escola realizou as competições em Rede – RedeMat, em que recebeu as escolas do concelho da Figueira da Foz. Estas competições permitiram estabelecer contactos com outras escolas e com outras entidades (Câmara Municipal, Junta de Freguesia, para além da Universidade de Aveiro, UA). Nessa altura o envolvimento da comunidade educativa era grande bem como a divulgação junto dos encarregados de educação era mais efetiva.”

Analisando a narrativa da referida docente é possível constatar a importância da colaboração no desenvolvimento das práticas letivas dos professores:

“nós desenvolvemos um trabalho colaborativo, com professores de outras escolas e elementos da UA, em que criámos, aplicamos e testámos conteúdos que, mais tarde, vieram a integrar os conteúdos disponibilizados pelo PmatE (Projeto Matemática e Ensino). Estes conteúdos foram utilizados pelos alunos, através de uma Plataforma de Ensino Assistido (PEA), sendo criadas provas de treino e provas de avaliação que acompanhavam e complementavam os métodos tradicionais de ensino e avaliação”.

No que diz respeito às consequências que a participação em atividades desta natureza pode ter nas aprendizagens dos alunos, a docente considera que:

“ (...) estes tipos de atividades contribuem na motivação, os alunos despertando-os para a necessidade de um trabalho sistemático, persistente e exigente, mas também estimulante e atrativo, que lhes poderá trazer sucesso, quer em termos de competições quer em termos escolares. Através destas atividades e de todo o trabalho desenvolvido, os alunos têm a oportunidade de aprender, consolidar e ampliar os seus conhecimentos de conteúdos lecionados na disciplina de matemática. O espírito de equipa e o trabalho colaborativo são também consequências positivas nas aprendizagens dos alunos”.

A participação em 2015, no Dar@Língua e Equamat, nas Competições Nacionais de Ciência (CNC) na Universidade de Aveiro, o grupo de 30 alunos (Figura 16) que participou em cada uma destas competições obteve excelentes resultados, tal como tinha acontecido em anos anteriores.

Para o desenvolvimento do Plano de Melhoria, da escola (2014/2015), a docente defendeu que devia basear-se na experiência desenvolvida na escola ao longo dos anos, indicando várias sugestões que podem ser consultadas no anexo 7.

**Figura 16 - Participantes no projeto da Universidade de Aveiro**



Destacaremos, agora, um conjunto de atividades, que são anualmente desenvolvidas, agregadoras da intervenção e participação de todos os estabelecimentos de ensino do AEZUFF, nomeadamente: a Feira Tradicional, o concurso “Línguas à Solta”, a Semana da Leitura, o concurso literário Dr. João de Barros, o Corta-Mato Escolar, o concurso de Dança JB e o projeto [Eco-Escola](#). Este Programa internacional é coordenado em Portugal pela Associação Bandeira Azul que se destina a todos os graus de ensino (do pré ao superior). A sua metodologia inspirada nos princípios da Agenda 21 local, visa garantir a

participação das crianças e jovens na tomada de decisões, envolvendo-os assim na construção de uma escola e de uma comunidade mais sustentáveis.

Este projeto tem como coordenadora na escola sede, uma docente do QZP, que para além deste participa ainda no projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual e no Clube Diz+. Na sua narrativa, a docente reconhece o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola

“no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade, envolvendo a participação de toda a comunidade educativa: alunos, professores, funcionários da escola, pais e encarregados de educação, assim como outros parceiros: autarquia, município e outras empresas e instituições parceiras da ABAE. A escola está inscrita no programa Eco-Escolas desde o ano letivo 2006/2007 e desde 2007/2008 tem sido galardoada, recebendo a Bandeira Verde (Figura 18) como reconhecimento do seu envolvimento”.

O Programa desenvolve ainda um diversificado conjunto de iniciativas para a rede sob a forma de projetos, desafios e concursos às quais as escolas inscritas poderão aderir. O apoio, formação, acompanhamento, monitorização e avaliação do Programa Eco-Escolas são realizados pela ABAE com o apoio da Comissão Nacional da qual fazem parte as seguintes instituições: APA, DGE, DGEstE (Norte, Centro, Lisboa, Alentejo, Algarve), DROTA Madeira; DRA Açores, ADENE, ICNF, EMEPCI, Eco-Escolas e dos municípios onde se localiza a escola.

**Figura 17 - Entrega da Bandeira Verde “Rota dos 20”.**



De salientar que todas as escolas do Agrupamento estão inseridas no programa Eco-Escolas e foram todas contempladas com o galardão Bandeira Verde nos

últimos quatro anos. A escola sede está envolvida neste programa e a docente responsável afirma que este projeto tem evoluído ao longo do tempo da seguinte maneira:

“Todos os anos têm sido promovidas atividades e ações que têm em conta o envolvimento dos alunos e dos professores das disciplinas, nomeadamente de Ciências Naturais, dando a possibilidade de aplicar conhecimentos adquiridos, sensibilizando os alunos para uma maior consciência ambiental, que se estende à comunidade educativa, um exemplo desta prática passa pela identificação de toda as árvores e de todos os arbustos existentes na Escola. Por ser um projeto já conhecido na escola, reconheço a boa receptividade e participação de toda a comunidade na realização das atividades propostas”.

**Figura 18 - Identificação das árvores da Escola**



A propósito das consequências da participação dos alunos nas aprendizagens, a docente sublinha que:

“a participação dos alunos neste projeto contribui para o seu enriquecimento ao nível da aprendizagem e aplicação de conteúdos, permitindo desenvolver também o convívio com os colegas e competências sociais, contribuindo para a promoção de uma consciência social como cidadãos”.

Acrescenta, ainda, que a participação dos alunos no Clube/Atividade pode trazer consequências positivas nas aprendizagens nomeadamente:

na promoção de hábitos saudáveis ao nível da alimentação, da saúde física e mental e sensibilizando para a escolha de atitudes que promovam o desenvolvimento pessoal e social, prevenindo comportamentos desviantes.

Outra atividade a realçar tem a ver com a parceria com o Centro de Saúde da Figueira da Foz. Em março de 2013, o Agrupamento lançou os produtos cosméticos Kadija, com o patrocínio de empresas e entidades locais, o que constitui uma solução inovadora para a angariação de receitas. O projeto “Um

Agrupamento. Uma cidade. Um sonho. Uma ideia. Um projeto. Uma marca: KADIJA.” é um projeto com uma forte componente de empreendedorismo que tem como intenção promover a Figueira da Foz e as suas características e recursos naturais, valorizá-los e divulgá-los.

O Limonete é uma planta arbustiva perene, de folha caduca que tem um aroma que lembra a lima. A planta do limonete, característica da freguesia de Tavarede, considerada por muitos o seu talismã, era utilizada pelos seus habitantes para se perfumarem ou como ornamento. Através da linha Kadija pretende continuar-se a valorizar esta tradição e a recriar a identidade de uma região (anexo 13). Este projeto nasceu dum concurso da Fundação Ilídio Pinho e desenvolveu-se envolvendo o tecido empresarial e o AEZUFF. Dando continuidade a este projeto e desenvolvendo as capacidades dos nossos alunos foi feita a apresentação pública do livro “À procura de Kadija” (Figura 19), cujos autores foram os alunos. Este livro foi elaborado com o apoio dos artistas plásticos da “MAGENTA” Associação de Artistas pela Arte é uma associação cultural de artes contemporâneas, de acordo com os seus estatutos, a Associação tem por objeto promover, divulgar e desenvolver atividades artísticas e a cultura em geral; criar entre os agentes culturais, nacionais e estrangeiros, intercâmbio de ideias e ideais e teve o contributo do Professor Doutor José Bernardes. professor catedrático na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

**Figura 19 - Lançamento do livro “À PROCURA DE KADIJA**



A escola EB 2,3 Dr. João de Barros concorreu com o projeto KADIJA aos concursos promovidos pelo IAPMEI, que apresentou os resultados nacionais dos Prémios Europeus de Promoção Empresarial 2013. Foram distinguidos doze projetos de Norte a Sul do país, nas diferentes temáticas a concurso tendo o projeto KADIJA recebido uma Menção Honrosa (Figura 20) na sua categoria “Investimento nas Competências Empreendedoras”, tendo sido convidado a apresentar o projeto.

**Figura 20 - Entrega do Prémio Europeus de Promoção Empresarial**



Dando continuidade ao trabalho desenvolvido em projetos internacionais o IAPMEI divulgou os vencedores da edição de 2015 dos Prémios Europeus de Promoção Empresarial (European Enterprise Promotinin Awards – EEPA), numa associação à iniciativa da Comissão Europeia, que visa as boas práticas de promoção do empreendedorismo na Europa. A este propósito, o Presidente do IAPMEI afirmou que:

“Com a associação a esta iniciativa da Comissão Europeia, o IAPMEI pretende sobretudo incentivar a partilha de boas práticas e criar uma janela de visibilidade para iniciativas que funcionem como motor e incentivo à atividade empresarial nos mais variados domínios e que demonstrem um carater mobilizador e indutor de um efeito de escala, que é fundamental para um Portugal mais competitivo”.

O AEZUFF obteve o 2.º lugar no Prémio Nacional na categoria “Apio ao Desenvolvimento de Mercados Ecológicos e à Eficiência dos Recursos”, com o Projeto «Salicórnia! Que segredos?» (Figura 21).

Figura 21 - Entrega de Prémios no IAPMEI



Esta iniciativa foi o mote da candidatura do Agrupamento ao Projeto EMA – «Estímulo à melhoria das Aprendizagens», da Fundação Calouste Gulbenkian, tendo passado à segunda fase com o Projeto «Salicórnial: Sal Verde dá Vida».

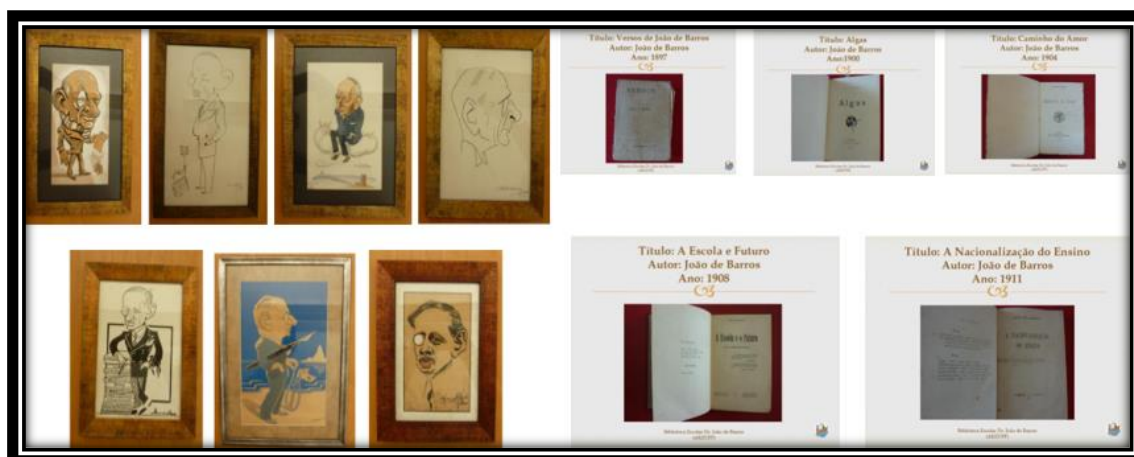
No amplo leque de atividades desta natureza é dado um grande valor à intervenção social e cultural, dinamizando-se atividades abertas à comunidade, recorrendo com frequência a parcerias com entidades externas ao Agrupamento, algumas delas de cariz solidário, sendo o Casino Figueira um parceiro precioso neste âmbito. Como exemplo, assinala-se a iniciativa sobre o Patrono João de Barros, nasceu na Figueira da Foz a 4 de fevereiro de 1881 e faleceu em Lisboa em 25 de outubro de 1960. Dedicou os seus últimos anos de vida à adaptação para a juventude de alguns dos mais famosos textos clássicos, publicando versões em prosa de “Os Lusíadas” de Luís Vaz de Camões e da “Odisseia” de Homero, entre outros. Foram já publicadas duas obras (sob o patrocínio do Casino Figueira), regista-se ainda que a família do ilustre figueirense, entregou à guarda da escola todo o seu [espólio](#) (Figuras 22 e 23) para consulta por discentes, docentes e investigadores.

Figura 22 - Originais do espólio – Biblioteca Dr. João de Barros



Como diretor escrevi para a edição do livro com o texto inédito do Dr. João de Barros, de 1908, “Relatório da missão de estudo em França e Inglaterra do Prof. João de Barros do Lyceu Alexandre Herculano (Porto) um texto de homenagem (Anexo 12)

Figura 23 - Parte do Espólio (Caricaturas e Monografias).



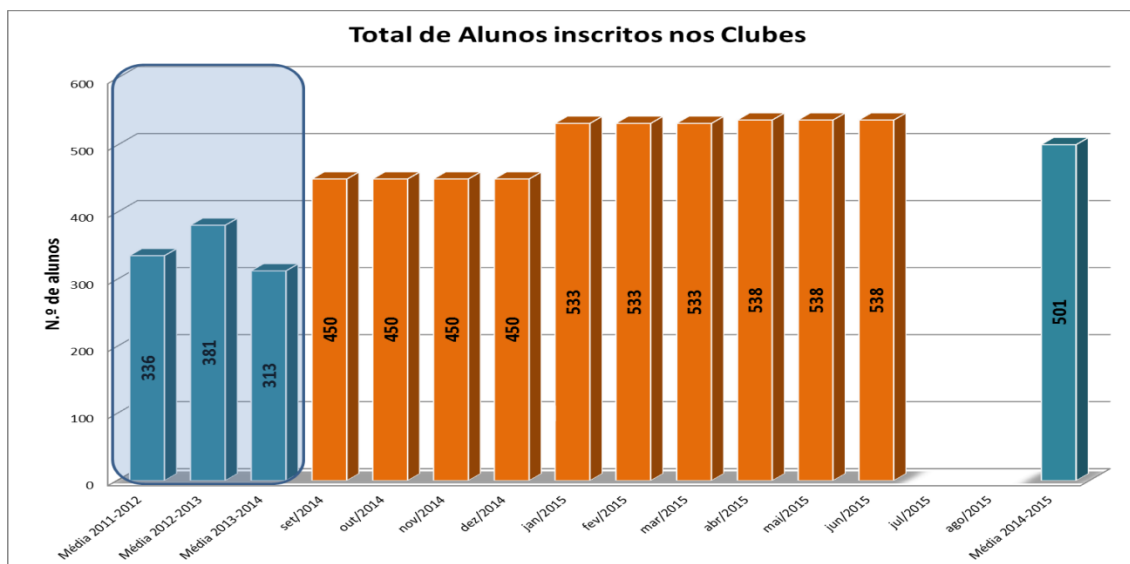
Trimestralmente é, igualmente, editado o “Contextos do Agrupamento”, um boletim que pretende dar a conhecer o que de mais relevante e curioso acontece no Agrupamento, a [revista n.º 7](#) contém textos sobre a vida e a obra do patrono.

### 5.3.2. Dados sobre as atividades de complemento curricular (2014/2015)

No ano letivo 2014/2015, a escola sede do agrupamento teve uma média de 501 alunos inscritos nos clubes e atividades de complemento curricular. No

gráfico seguinte apresenta-se o total de alunos inscritos por mês e a evolução da média do número de alunos a frequentar desde o ano letivo 2011/2012 até 2014/2015.

**Gráfico 20 - Total de alunos inscritos nos clubes no ano letivo 2014/2015 por mês e evolução nos três anos letivos anteriores.**



A tabela 1 apresenta os clubes dinamizados na escola em estudo, no primeiro período, destacando-se o número de alunos inscritos e o número de alunos que os frequentaram por ciclo.

**Tabela 1 - Apresentação dos clubes dinamizados no 1º período de 2014/2015**

CLUBE/ATIVIDADE	Alunos Inscritos	Alunos Frequentam	Alunos Inscritos	Alunos Frequentam
	2.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	3.º Ciclo
Professor(a)				
Diz+ em português	4	3	0	0
"A Magia da Palavra"	0	0	0	0
"Vamos blogar"	0	0	0	0
"Só mais uma Página..."	0	10	0	4
Clube de Leitura	3	3	0	0
Expressão Dramática	2	2	0	0
Apoio a Exames – Port. - 9.º ano	0	0	0	0
Clube de Português	2	2	0	0
Apoio a Exames - Port – 2º Ciclo	1	1	0	0
Clube de História	1	0	1	1

"Clube de História"	0	0	0	0
Clube de Geografia	0	0	0	0
Clube de Geografia	0	0	0	6
Clube de Matemática 1	1	2	1	1
Clube de Matemática 2	8	8	1	1
"Diz+ em Port." e "DIZ+ em Mat"	8	8	0	0
"DIZ+ em Matemática"	3	3	0	0
Apoio a Exames – Mat. – 6.º ano	35	34	0	0
EQUAMAT 3º Ciclo – Mat.	0	0	3	3
EQUAMAT - Dar@língua	0	0	13	13
Clube de Ciências	15	14	0	0
Clube de Físico-Química 1	0	0	0	0
Clube de Físico-Química 2	0	0	1	1
Clube de Informática 1	12	12	8	8
Clube de Informática 2	15	14	0	0
Clube "InforEscrita"	3	3	1	1
Clube de Artes Oficiais	8	8	0	0
Oficina de Instrumentos Musicais	1	1	0	0
"Clube de Percussão"	1	1	6	6
"Reciclarte"	0	0	1	1
"Música à Solta"	3	3	1	1
"Prata da Casa" - Clube de Música	1	1	8	7
"Shut up" - Clube de Música	10	8	1	1
Desp. Escolar (Fem.)/Ativ-Basquetebol	33	35	8	5
Desp. Escolar (Masc.) /Basquetebol	9	7	15	13
Desp. Escolar e Ativid.- Ténis de Mesa	54	56	9	8
Ativid. Desp.- Jogos Coletivos	48	48	13	13
Clube de Cinema 1	5	5	0	0
Clube de Cinema 2	6	6	6	4
Clube de Cinema 3	6	6	6	4
Jardinagem	3	3	5	5
"Arterapia"	3	3	4	4
"Encontro muitas razões para conversar"	0	0	2	2
"PlayEnglish"	6	6	2	2
<b>Clubes Desporto Escolar</b>	<b>Inscritos</b>		<b>Frequentam</b>	
"Desportos Coletivos"	50		50	
"Desportos Individuais"	11		11	
"Expressões"	25		25	

A análise da tabela permite sublinhar que, no total, a escola disponibilizou 47 clubes, incluindo o Desporto Escolar, os quais foram frequentados por 517 alunos. Destes, 316 são do 2.º Ciclo e 115 do 3.º Ciclo. Nos Clubes do Desporto escolar estão inscritos 86 alunos (2.º e 3.º Ciclos).

Na narrativa do docente Luís Antunes que exerce há 36 anos, este informou que os objetivos que o levaram à constituição da equipa foram:

“Conciliar a formação de base que trazia, o gosto pela modalidade e pela prática desportiva na sua componente competitiva, com a forte apetência que a Figueira da Foz apresenta por esta modalidade, há muito enraizada na tradição Figueirense”

E acrescentou:

“Assim que fiquei colocado na Escola EB 2/3 Dr. João de Barros, comuniquei imediatamente a minha intenção de promover a existência de um grupo/equipa de Basquetebol, na altura masculino e praticamente o projeto foi aceite à nascença”.

A divulgação da atividade “Desporto Escolar” é feita de vários modos: nas aulas, através de cartazes e abordando diretamente os alunos, mas o envolvimento das famílias é muito importante, como sublinha o docente:

“os pais e encarregados de educação têm-se envolvido regularmente assistindo aos jogos quer em casa, quer nas deslocações. A direção tem facilitado a contratação dos transportes, fornecimento de alimentação”.

O clube tem evoluído ao longo dos 10 anos da sua existência e cria laços dos alunos à escola que se observa “(...) na forte vontade dos alunos que mesmo saindo da escola para outros estabelecimentos de ensino, demonstravam querer continuar nos grupos/equipa da escola”. A escola envolve atualmente cerca de 50 a 60 alunos por ano nesta modalidade entre jogadores, árbitros e oficiais de mesa. O docente afirma ainda que: “A escola disputa e ganha invariavelmente, os campeonatos Distritais de Infantis” (Figura 24), o que é confirmado pelos troféus ganhos.

**Figura 24 - Campeões distritais no âmbito do desporto escolar**



Todos estes aspetos têm sido divulgados à comunidade, indo ao encontro de uma prioridade da direção da escola, o que é confirmado pelo docente:

“A comunicação à sociedade envolvente apresenta formas de divulgação/apresentação corretas, que têm tido impacto na população, pois sendo figueirense recebo o feedback por parte de muitas pessoas que veem ter comigo interessadas e saber mais pormenores de como e quando aconteceu”.

A escola possui várias formas de comunicar com a comunidade escolar, de uma maneira cuidada e atualizada de que se destacam as seguintes: - Artigos de jornal (escolares, locais, regionais e nacionais); - Blogues de diferentes clubes, turmas e bibliotecas; - Páginas de Internet; - Documentos estruturantes do Agrupamento (Plano de Atividades, Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Trabalho da Turma).

A propósito das consequências que a participação no Clube/Atividade pode ter nas aprendizagens dos alunos, o docente sublinhou o seguinte:

“A forma como a participação pode trazer consequências positivas nas aprendizagens dos alunos são inúmeras: a consciência corporal, temporal, espacial e outras características como as cognitivas de imaginação, habilidade de expressar pensamento e ideias verbalmente, capacidade de imitações e a transição de comportamento de autossatisfação para comportamentos socializados (nomeadamente da passagem do 1º para o 2º ciclo), proporcionar aos alunos, através da prática competitiva, o desenvolvimento do espírito desportivo e de grupo (cooperação; inclusão; entreatajuda; solidariedade), como forma de melhoria das suas capacidades e qualidades físicas individuais, estimular nos alunos a prática desta modalidade como forma de autossuperação; promover o sucesso escolar mediante a prática das atividades”.

Foi ainda referido pelo docente que desenvolve a prática desportiva que os clubes e as atividades podem integrar o Plano de Melhoria da Escola criando

“protocolos de colaboração com os Clubes da cidade, através da vinda dos Clubes à Escola, do encaminhamento dos alunos para os clubes, potenciando interesses comuns na: prática desportiva generalizada na população do Município, com o aumento do número de horas dessa mesma prática per capita (muito importante por exemplo, na consecução de elevados padrões de desempenho nas equipas de alto rendimento) ; combate ao sedentarismo e à obesidade; promoção de saúde pública; podendo os alunos da escola usufruir das condições materiais e humanas dos Clubes e vice-versa em iniciativas muito variadas, facilitando inclusivamente o prestígio da Figueira da Foz como cidade desenvolvida na vertente desportiva.”

Dando continuidade a este esforço de equipar e dotar a escola com os mais modernos equipamentos desportivos, a Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola EB 2,3 Dr. João de Barros propôs-se levar mais longe, a máxima “mente sã em corpo sã”. Assim, e com o apoio da direção e restantes órgãos sociais da escola na cedência do espaço, canalizaram as verbas angariadas para custear o parque “Geração Futuro” (Figura 25) – um espaço ao ar livre, dotado de diversos equipamentos de manutenção física. O parque, é simultaneamente uma «zona de lazer», de modo a potenciar e incentivar a prática de atividade física, bem como melhorar a qualidade de vida da comunidade AEZUFF, uma vez que todos poderão usufruir deste espaço (anexo 16 - regulamento de utilização).

**Figura 25 - Parque “Geração Futuro”.**



O desenvolvimento do clube de Dança, da responsabilidade da docente Bela Matos que leciona na escola em referência há 16 anos, tem como objetivo principal o seguinte: “ocupação salutar dos tempos livres e a criação de material coreográfico para apresentação em atividades do Agrupamento e outros eventos para os quais sejam convidados”.

A docente acrescenta na sua narrativa que os pais/encarregados de educação foram envolvidos ao longo dos anos, na evolução do clube entende que

“passa, essencialmente, pela crescente qualidade do trabalho desenvolvido. Encontro, atualmente, alunos que frequentaram o clube há uns anos atrás a desenvolverem as suas próprias iniciativas de dança em escolas/associações/clubes. Muitos destes jovens iniciaram a sua atividade artística na escola, numa altura em que existia pouca oferta externa neste âmbito. Neste momento, percebe-se que os alunos frequentam outras ofertas fora da escola, como atividades extracurriculares”.

A docente esclarece ainda que “(...) anualmente é desenvolvida uma grande atividade de dança composta pelo Concurso de Dança JB e por um espetáculo onde participam Grupos/Escolas/Coletividades de Dança (Figura 26). O Projeto de Dança é, também, convidado a participar em iniciativas de outras escolas, grupos e coletividades.

No âmbito das comemorações do Dia Mundial da Dança, o AEZUFF, com o apoio da Câmara Municipal da Figueira da Foz e do Centro de Artes e Espetáculos, promoveu as seguintes iniciativas:

- 6º Concurso de Dança JB, dirigido aos Alunos do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do nosso Agrupamento – Pavilhão Gimnodesportivo da EB 2-3 Dr. João de Barros – 10 horas;
- Espetáculo «Aproveita a Maré...e a Dançar Agarra o teu Leme» – Praça Ledesma Criado, atividade incluída na abertura das Festas da Cidade da Figueira da Foz;
- Espetáculo dos HMB – Praça do Forte, dançar ao vivo o tema “Feeling”, evento realizado no âmbito do 13.º aniversário do CAE.

No que diz respeito às consequências que a participação neste tipo de atividades pode ter nas aprendizagens dos alunos, a docente afirma que são importantes e que: “para além do desenvolvimento de capacidades físicas, coordenativas e técnicas, a dança pressupõe o desenvolvimento da memória, da orientação espacial, do cálculo matemático, da socialização e espírito de grupo, entre outras”.

Figura 26 - «Aproveita a Maré... e a Dançar Agarra o teu Leme».



A docente entende, ainda, que estas atividades podem integrar o Plano de melhoria da escola uma vez que:

“o Projeto de Dança tem sido um “veículo” cultural do Agrupamento e as atividades promovidas no seu âmbito têm sido dinamizadas através de parcerias (formais/informais) que estabelecemos com outras Escolas/Coletividades/Associações, Câmara Municipal da Figueira da Foz, Centro de Artes e Espetáculos, Casino Figueira, com o tecido empresarial da Figueira da Foz. Uma vez que é feita a articulação com os conteúdos curriculares, nomeadamente nas disciplinas de Educação Física e Dança, há uma verdadeira intervenção na melhoria das aprendizagens e, até, de comportamentos e atitudes”.

Na área do empreendedorismo os discentes e os docentes dão um contributo muito importante para o desenvolvimento de ideias inovadoras. O Concurso de Ideias Municipal (Figura 27) é uma iniciativa que tem como objetivo sensibilizar e motivar os jovens para as práticas empreendedoras, promovendo o espírito de iniciativa e dinamismo nos concelhos envolvidos no projeto. É objetivo central do concurso angariar ideias de negócio de diversos setores de atividade que tenham viabilidade económica, social e ambiental. No dia 23 de maio de 2015, na Escola Superior de Tecnologia de Saúde de Coimbra, o AEZUFF representou o Município da Figueira da Foz no Concurso Intermunicipal de Ideias de Negócio, tendo alcançado o 1º lugar com o Projeto «RollPro», que consiste num aplicador de protetor solar corporal “roll on”, recarregável. O projeto foi brilhantemente defendido pelos Alunos Filipa Oliveira, Gonçalo Silva e Rafael Rodrigues (todos do 8ºB), sob a orientação da docente Bela Matos. O desenvolvimento do Projeto

«RollPro» (anexo 17), contou com o apoio da Empresa Plasfil e do Escritor/Viajante/Documentarista/Figueirense Gonçalo Cadilhe.

**“Proteger a pele é cool!”**

**Figura 27 - Concurso de Ideias Municipais**



Ainda neste âmbito, mas a nível internacional, destaco a participação do Agrupamento a convite da DGE (<http://www.dge.mec.pt/>) na participação no projeto de investigação *Youth Start - Entrepreneurial Challenges* com cerca de 150 alunos, seis turmas e oito professores e com o seguinte enquadramento europeu:

- Portugal – Ministério da Educação e Ciência / Direção-Geral da Educação – Plataforma para a Educação do Empreendedorismo em Portugal (PEEP) (<http://www.peep.pt/>) - Coordena o Projeto;
- Áustria – Ministério Federal da Educação e dos Assuntos das Mulheres / Diretorado II - Educação Técnica e Vocacional; Educação de Adultos; Desporto Escolar – IFTE - *Initiative for Teaching Entrepreneurship*; Instituto Superior de Formação de Professores de Viena/Krems; Câmara Federal de Economia da Áustria;
- Luxemburgo – Ministério da Educação Nacional, Juventude e Infância
- Eslovénia – Ministério da Educação, Ciência e Desporto – Instituto Nacional de Educação da Eslovénia; Instituto Nacional para a Liderança em Educação;

- Dinamarca – *Foundation for Entrepreneurship - Young Enterprise* – Equipa de avaliação.

No âmbito deste projeto (<http://www.youthstartproject.eu/>) é elencado um leque de princípios e orientações a nível das organizações que se sintetizam a seguir:

- i) Liderança nas escolas, em que o projeto trabalha a dimensão organizacional integrando os contributos de professores e diretores, no sentido de melhorar os processos de implementação;
- ii) Escolas empreendedoras que promovem atividades organizacionais, destinadas a facilitar a implementação e a promoção do empreendedorismo nas escolas e na comunidade;
- iii) Envolvimento de *stakeholders* e comunicação em que se enfatiza o envolvimento de *stakeholders* e se promove a comunicação entre os vários elementos da comunidade e o público em geral, no âmbito das atividades empreendedoras desenvolvidas nas escolas;
- iv) Investimento na formação e no apoio à educação para o empreendedorismo, fomentando-se o desenvolvimento de novas competências pelos professores, com a finalidade de ensinar e apoiar os alunos no quadro de uma educação empreendedora experimental.

Para uma visão mais objetiva destas dinâmicas, partilho o filme, do resultado da formação e da aplicação da mesma nos alunos de uma das quatro turmas envolvidas <https://www.youtube.com/watch?v=l2Zhbtm5ui0> , (anexo 18 – carta de compromisso).

A avaliação de todos os projetos, clubes e atividades desenvolvidas é feita pelo Conselho Pedagógico, após a qual é analisada nos Departamentos Curriculares para encontrar formas de melhorar as práticas e a envolvimento da comunidade educativa.

O Plano de Atividades já conta na sua elaboração com a dinâmica dos clubes e das candidaturas aos projetos, para uma melhor racionalização dos recursos humanos e materiais.

Ainda no decorrer do ano letivo 2014/2015, mas agora no 2.º período, foi feita uma análise do relatório apresentado pela Coordenadora dos Clubes e pela equipa de avaliação, tendo sido proposto que os clubes que não tiveram alunos a frequentar fossem reformulados, passando a ser 48.

Na tabela 2, que apresenta os clubes dinamizados no 2.º período, pode verificar-se que o número de alunos inscritos aumentou, à exceção dos alunos inscritos no desporto escolar; convém referir que as inscrições nesta atividade são externas à escola. Houve, pois, um incremento de 54 alunos, totalizando 571 alunos a frequentar os clubes/atividades.

**Tabela 2 - Apresentação dos clubes dinamizados no 2º período de 2014/2015**

CLUBE/ATIVIDADE Professor(a)	Alunos Inscritos	Alunos Frequentam	Alunos Inscritos	Alunos Frequentam
	2.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	3.º Ciclo
Diz+ em português	8	8	0	0
“Só mais uma página...”	0	10	0	2
Clube de Leitura	5	5	0	0
Expressão Dramática (2º Ciclo)	4	4	0	0
Apoio a Exames – Port. - 9.º ano	0	0	7	7
Clube de Português	2	2	0	0
Clube de História 1	0	0	1	1
Clube de História 2	0	0	0	10
Clube de Geografia 1	0	0	0	0
Clube de Geografia 2	0	0	4	4
Clube de Matemática 1	3	13	1	1
Clube de Matemática 2	8	8	1	1
"Diz+ em Port." e "DIZ+ em Mat" -	6	6	0	0
"DIZ+ em Matemática"	5	3	0	0
Apoio a Exames – Mat. - 6º ano	59	59	0	0
EQUAMAT 3º Ciclo – Mat.	0	0	3	3
EQUAMAT - Dar@língua	0	0	16	16
Clube de Ciências	19	19	0	0
Clube de Físico-Química	0	0	8	8
Clube de Informática	8	8	4	4
Clube de Informática	21	18	0	0
Clube "InforEscrita"	3	3	1	1
Clube de Artes Oficiais	8	8	0	0
Oficina de Instrumentos Musicais	1	1	0	0
"Clube de Percussão"	1	1	6	6
"Reciclarte"	0	0	1	1
"Música à Solta"	3	3	1	1
"Prata da Casa" - Clube de Música -	1	1	11	7

“Shut up” - Clube de Música	11	10	1	1
Desp. Escolar (Fem.)/Ativ-Basquetebol	33	35	8	5
Desp. Escolar (Masc.) /Basquetebol	10	10	16	13
Desp. Escolar e Ativid.- Ténis de Mesa	54	56	9	8
Ativid. Desp.- Jogos Coletivos	52	52	13	13
Clube de Cinema	5	5	0	0
Clube de Cinema	6	5	6	4
Clube de Cinema	6	5	6	4
Jardinagem	3	3	6	6
“Arterapia”	4	4	4	4
“Encontro muitas razões para conversar”	0	0	2	2
“PlayEnglish”	6	6	2	2
Projeto V.E.N.T.O.	0	0	4	4
"A Magia da Palavra"	Reformulado /excluído			
“Vamos blogar”				
APOIO A EXAMES - Port – 2º				
Clube de Físico-Química				
	<b>Inscritos</b>		<b>Frequentam</b>	
“Desportos Coletivos”	50		50	
“Desportos Individuais”	11		11	
“Expressões”	25		25	

Pela análise da tabela 2 constata-se que o aumento do número de alunos participantes se deve a 30 do 2.º ciclo e 24 do 3.º ciclo. Também, se verifica que 4 clubes – “A magia da Palavra”, “Vamos Blogar”, “Apoio a Exames (Português 2.º Ciclo)” e “Clube de Físico-Química” - foram reformulados visando otimizar os recursos existentes, uma vez que não tinham alunos inscritos.

A tabela 3 relativa aos clubes dinamizados no terceiro período evidencia que houve novo incremento de alunos, mais 34 do que no 2.º período, totalizando 605 alunos a frequentar os clubes. Desses 34 alunos, 21 são do 2.º ciclo e 13 do 3.º ciclo.

**Tabela 3 - Apresentação dos clubes dinamizados no 3.º período de 2014/2015**

CLUBE/ATIVIDADE	Alunos Inscritos	Alunos Frequentam	Alunos Inscritos	Alunos Frequentam
	2.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	3.º Ciclo
Professor(a)				

Diz+ em português	7	7	0	0
“Só mais uma página...”	0	10	0	2
Clube de Leitura	4	4	0	0
Expressão Dramática (2º Ciclo)	4	4	0	0
Apoio a Exames – Port. - 9.º ano	0	0	7	7
Clube de Português	2	2	0	0
Apoio a Exames - Port – 2º Ciclo	16	16	0	0
Clube de História	1	0	1	1
"Clube de História"	0	0	0	10
Clube de Geografia 1	0	0	0	0
Clube de Geografia 2	0	0	4	4
Clube de Matemática 1	7	5	1	1
Clube de Matemática 2	0	9	0	0
Clube de Matemática 3	8	8	0	0
"Diz+ em Port." e “DIZ+ em Mat” -	6	5	0	0
“DIZ+ em Matemática”	4	4	0	0
Apoio a Exames – Mat. - 6º ano	64	65	0	0
EQUAMAT 3º Ciclo – Mat. –	0	0	3	3
EQUAMAT - Dar@língua	0	0	23	23
Clube de Ciências	23	19	0	0
Clube de Físico-Química	0	0	9	8
Clube de Informática 1	8	10	4	4
Clube de Informática 2	21	18	0	0
Clube “InforEscrita”	3	3	1	1
Clube de Artes Oficiais	4	4	3	3
Oficina de Instrumentos Musicais	1	1	0	0
"Clube de Percussão"	1	1	6	6
“Reciclarte”	0	0	1	1
“Música à Solta”	3	3	1	1
“Prata da Casa” - Clube de Música	1	1	11	7
“Shut up” - Clube de Música	11	10	1	1
Desp. Escolar (Fem.)/Ativ-Basquetebol	4	3	8	6
Desp. Escolar (Fem.)/Ativ-Basquetebol	26	23	0	0
Desp. Escolar (Masc.)/Basquetebol	10	8	16	13
Desp. Escolar e Ativid.- Ténis de Mesa	54	54	9	12
Ativid. Desp.- Jogos Coletivos	52	52	13	13
Clube de Cinema 1	5	5	0	0
Clube de Cinema 2	6	5	6	4

Clube de Cinema 3	6	5	6	4
Jardinagem	3	3	6	6
“Arterapia”	4	4	4	4
“Encontro muitas razões para conversar”	0	0	2	2
“PlayEnglish”	6	6	2	2
Projeto V.E.N.T.O.	0	0	3	3
	<b>Inscritos</b>		<b>Frequentam</b>	
“Desportos Coletivos”	50		50	
“Desportos Individuais”	11		11	
“Expressões”	25		25	

Importa mencionar que os dados foram sendo analisados pela direção, em conjunto com a equipa de avaliação e, posteriormente, foram apresentados no Conselho Pedagógico.

Na tabela 4 apresenta-se o resumo do número de atividades do PAA, no ano letivo 2014/2015, perfazendo quinhentas e quinze, envolvendo na sua grande maioria toda a comunidade educativa.

**Tabela 4 - Resumo das atividades do PAA no ano letivo 2014/2015**

RESUMO		RESUMO		RESUMO	
Mês do 1º Período	Total de atividades realizadas	Mês do 2º Período	Total de atividades realizadas	Mês do 3º Período	Total de atividades realizadas
setembro	5	janeiro	30	abril	56
outubro	42	fevereiro	52	maio	62
novembro	30	março	42	junho	36
dezembro	26			Ao longo do período/ano	30
Ao longo do 1º Período	18	Ao longo do período/ano	24	Prémios e Concursos	14 + 44 (Desporto Escolar)
Ao longo do ano	4				
<b>TOTAL</b>	<b>125</b>	<b>TOTAL</b>	<b>148</b>	<b>TOTAL</b>	<b>198 + 44 DE</b>

## 5.4. Envolvimento na escola

O AEZUFF foi distinguido pelo Ministério da Educação com o Prémio Escola - Mérito Institucional que é atribuído anualmente, a escolas públicas e privadas que, no ano letivo transato, tenham promovido de forma meritória todas ou a maior parte das seguintes missões da escola:

- O sucesso dos alunos;
- A qualidade da aprendizagem;
- O desenvolvimento do ensino experimental das ciências;
- A criatividade aplicada nas ciências sociais;
- A difusão e fortalecimento do interesse pelas artes;
- O desenvolvimento de projetos relevantes;
- A existência de um plano interno de formação;
- A colaboração com a comunidade educativa;
- A participação ativa dos encarregados de educação;
- A integração e formação de novos professores;
- A difusão de boas práticas educativas.

A cerimónia para a atribuição do prémio teve lugar no dia 30 de abril de 2015, no Teatro Thalia, em Lisboa, tendo recebido um louvor individual uma aluna, uma docente e um representante da comunidade local. O objetivo deste prémio é “distinguir as escolas que, de forma excecional, desenvolveram a qualidade da educação, da aprendizagem e dos resultados através do desenvolvimento de projetos coletivos”, publicado no DR de 25 de abril de 2015, o Louvor nº 183/2015 (anexo 19).

Apresentam-se, de seguida, os dados obtidos através da aplicação dos questionários aos alunos, aos encarregados de educação e aos docentes. Como referido no capítulo da metodologia da investigação, pretendeu-se averiguar a perceção que os diversos participantes têm sobre documentos estruturantes da escola e o seu grau de conhecimento e motivação na participação dos mesmos.

#### **5.4.1. Projeto Educativo da Escola: conhecimento e motivação**

“Mais do que um quadro de intenções, este Projeto Educativo, com base num compromisso entre o desejável e o possível, procura sustentar-se em seis compromissos fundamentais, nomeadamente: Gestão, Projetos e Concursos, Pedagógico, Segurança, Obras e Formação Interna.”

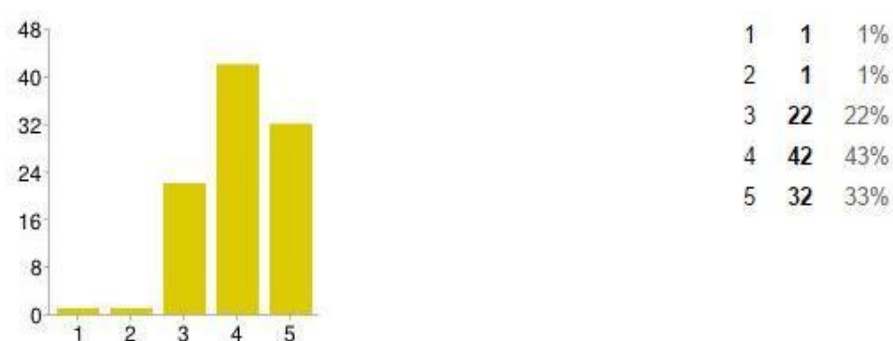
Sobre o Projeto Educativo da Escola (PEE) foram colocadas duas questões: a primeira indagava sobre o grau de conhecimento dos alunos, encarregados de educação e docentes acerca do PEE e a segunda pretendia saber se os

respondentes eram motivados pela escola para participar na construção do mesmo. As respostas à primeira questão apresentam-se nos gráficos seguintes:

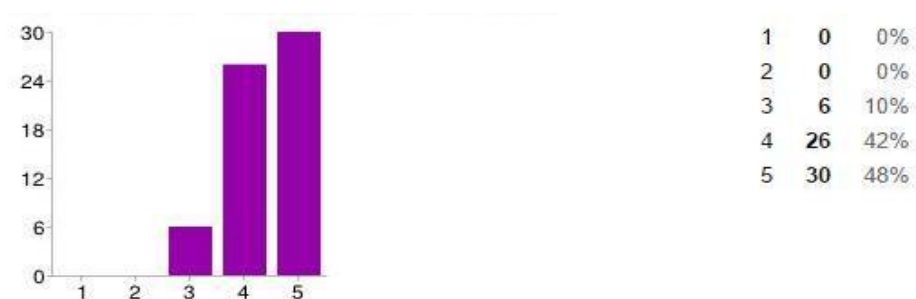
**Gráfico 21 - Resposta dos alunos à questão “Conheço o Projeto Educativo da Escola”**



**Gráfico 22 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Conheço o Projeto Educativo da Escola”**



**Gráfico 23 - Resposta dos docentes à questão “Conheço o Projeto Educativo da Escola”**

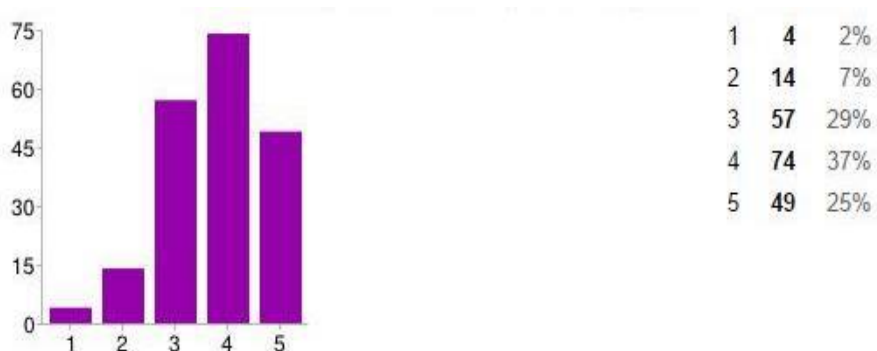


Quando inquiridos os alunos, os encarregados de educação e os docentes sobre se concordam com a afirmação “conheço o Projeto Educativo da Escola”, apenas 5% dos alunos e 2% dos encarregados de educação discordam ou discordam

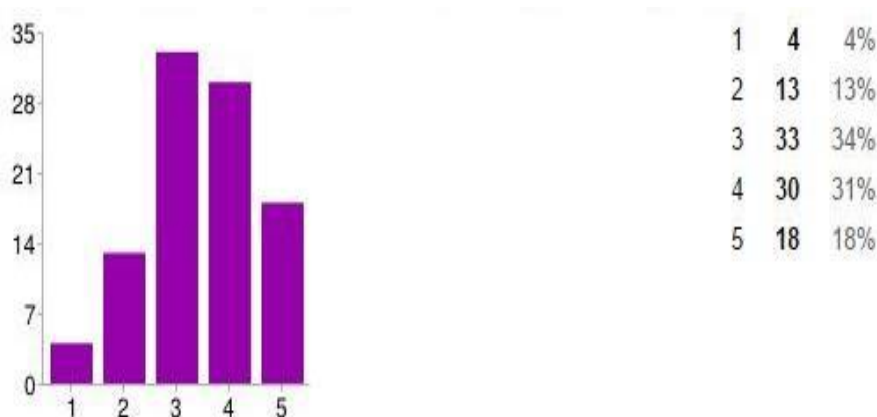
totalmente, sendo que 72% dos alunos e 76% dos encarregados de educação concordam ou concordam totalmente. No caso dos docentes, 90% concorda ou concorda totalmente. No início do ano letivo nas reuniões dos Encarregados de Educação com os Diretores de Turma, estes são informados sobre todos os documentos necessários a um bom funcionamento da organização, entre os quais o Regulamento Interno e o Projeto Educativo da Escola. Importa referir que este documento se encontra disponível para consulta na página web do agrupamento

Em relação à segunda questão que pretende averiguar se há por parte da escola um incentivo à participação na elaboração do PEE, as respostas apresentam-se nos gráficos seguintes:

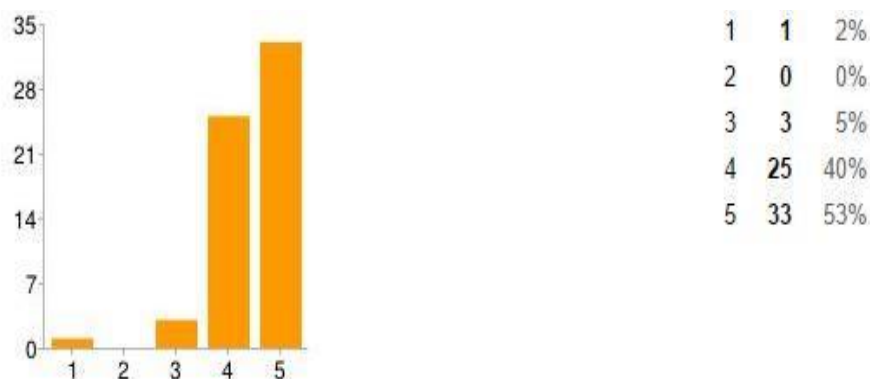
**Gráfico 24 - Resposta dos alunos à questão “Sou motivado a participar na construção do Projeto Educativo da Escola”**



**Gráfico 25 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Fui motivado a participar na construção do Projeto Educativo da Escola”**



**Gráfico 26 - Resposta dos docentes à questão “Sou incentivado a participar na construção do Projeto Educativo da Escola”**

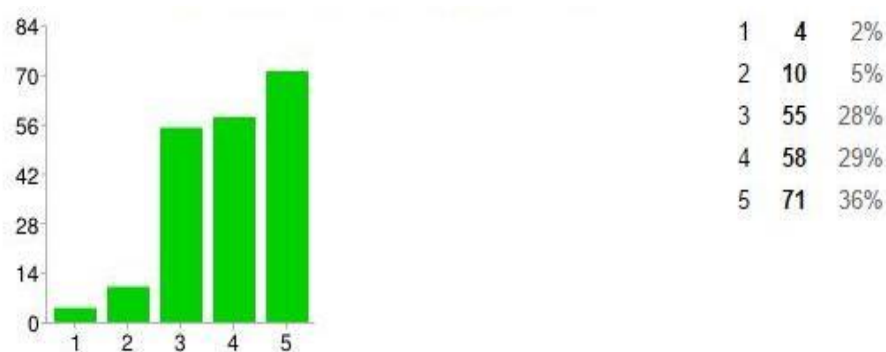
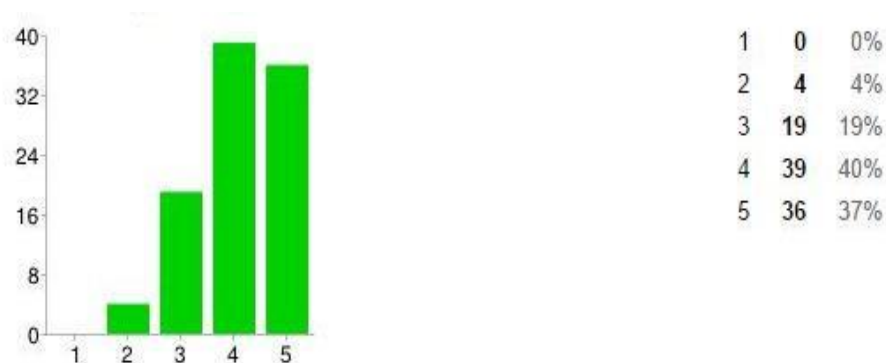
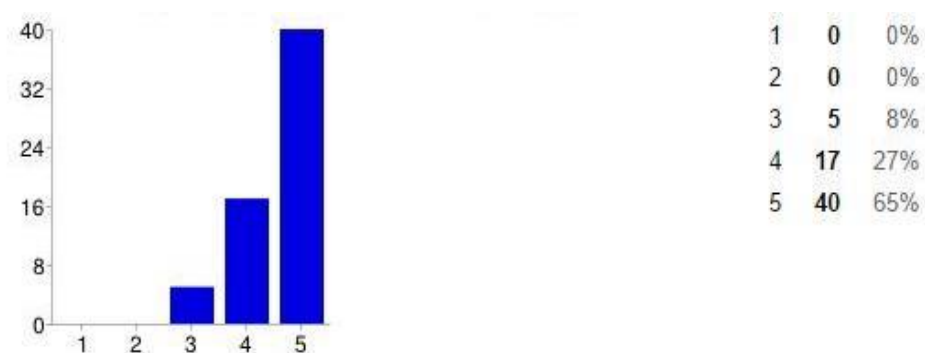


Quando questionados sobre a sua participação na construção do Projeto Educativo da escola, apenas 9% dos alunos, 17% dos encarregados de educação e 2% dos professores refere que discorda ou discorda totalmente.

Este projeto esteve aberto a discussão no início do mandato do diretor, ano letivo 2013/2014. Uma vez que é um documento dinâmico e que espelha as diferentes realidades da comunidade, foi novamente apresentado a discussão em setembro de 2015, juntamente com o Regulamento Interno.

#### **5.4.2. Regulamento Interno da Escola: conhecimento e motivação**

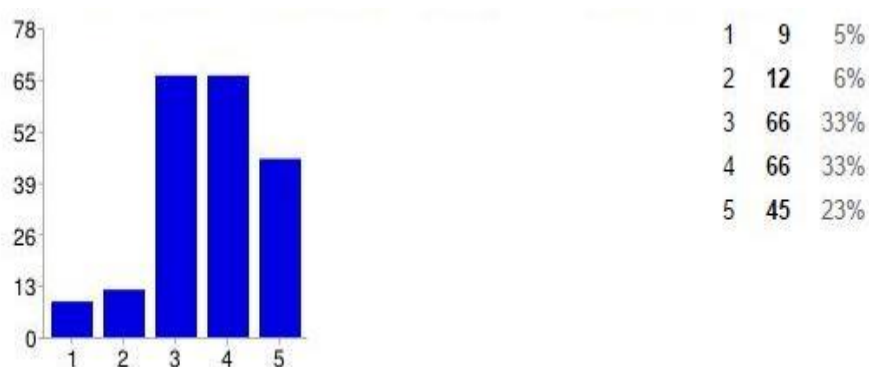
Sobre o Regulamento Interno da Escola (RIA) foram colocadas novamente duas questões: a primeira indagava sobre o grau de conhecimento dos alunos, encarregados de educação e docentes acerca do RIA e a segunda pretendia saber se os respondentes eram motivados pela escola para participar na construção do mesmo. As respostas à primeira questão apresentam-se nos gráficos seguintes:

**Gráfico 27 - Resposta dos alunos à questão “Conheço o Regulamento Interno da Escola”****Gráfico 28 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Conheço o Regulamento Interno da Escola”****Gráfico 29 - Resposta dos docentes à questão “Conheço o Regulamento Interno da Escola”**

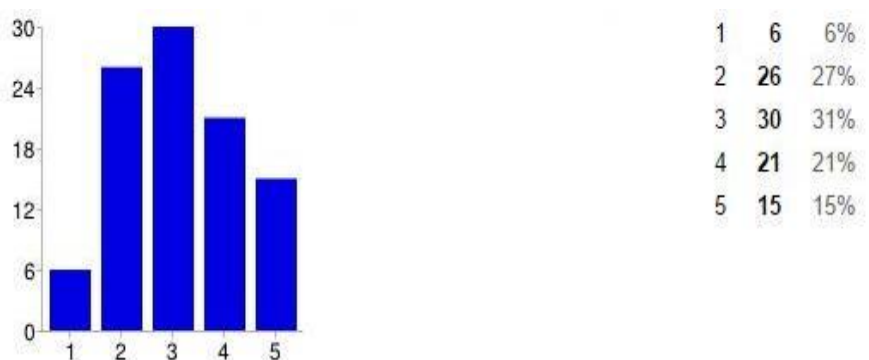
Quando inquiridos os alunos, os encarregados de educação e os docentes sobre se concordam com a afirmação “Conheço o Regulamento da Escola”, apenas 7% dos alunos e 4% dos Encarregados de Educação discordam ou discorda totalmente. Também neste caso, 92% dos professores mostra-se inteirado do assunto.

As respostas à segunda questão apresentam-se nos gráficos seguintes:

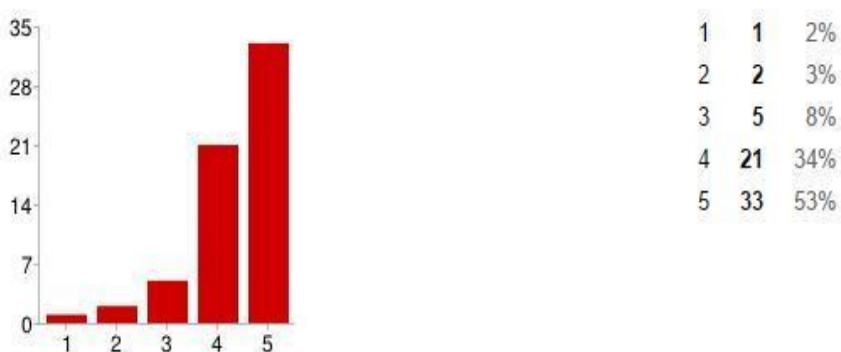
**Gráfico 30 - Resposta dos alunos à questão “Sou motivado a participar na construção do Regulamento Interno da Escola”**



**Gráfico 31 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Fui motivado a participar na construção do Regulamento Interno”**



**Gráfico 32 - Resposta dos docentes à questão “Sou incentivado a participar na construção do Regulamento Interno”**



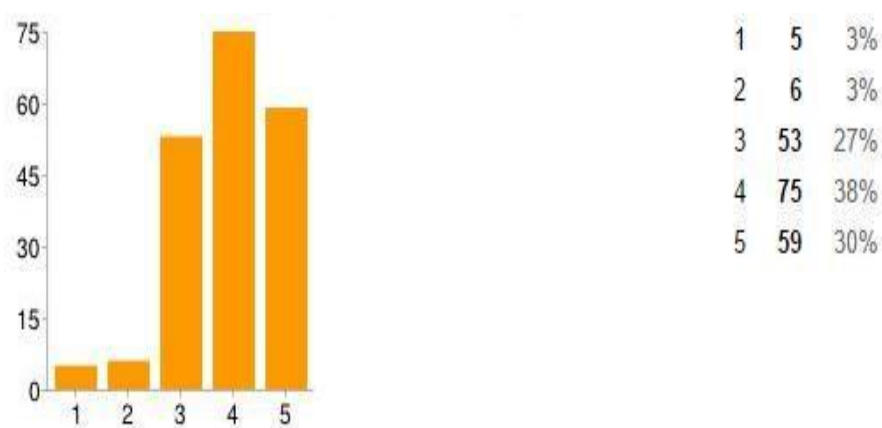
Quanto à participação na construção do RIA, a percentagem de respostas discordo ou discordo totalmente aumenta para 11% dos alunos, 33% dos

encarregados de educação e 5% dos docentes. Tendo em atenção que este documento também se encontrou aberto para discussão no início do mandato do diretor e toda a comunidade educativa, foi solicitada a sua participação através do e-mail institucional, nos órgãos com representação da comunidade (Conselho Geral), contacto direto com as associações de pais. Não existe, por conseguinte, uma razão aparente para estes valores diferirem dos apresentados na construção do PEE. Este documento, tal como o Regulamento Interno, encontra-se disponível para consulta na página web do agrupamento e em formato de papel na secretaria e na Biblioteca Escolar. Nas reuniões do início do ano letivo, tal como acontece com os documentos anteriormente referidos, este também é dado a conhecer aos alunos e encarregados de educação em reunião com os Diretores de Turma.

#### 5.4.3. Plano de atividades da escola

Quanto ao Plano de Atividades da Escola (PAE) os inquiridos foram questionados se são incentivados a participar na sua construção. As respostas encontram-se representadas nos gráficos seguintes.

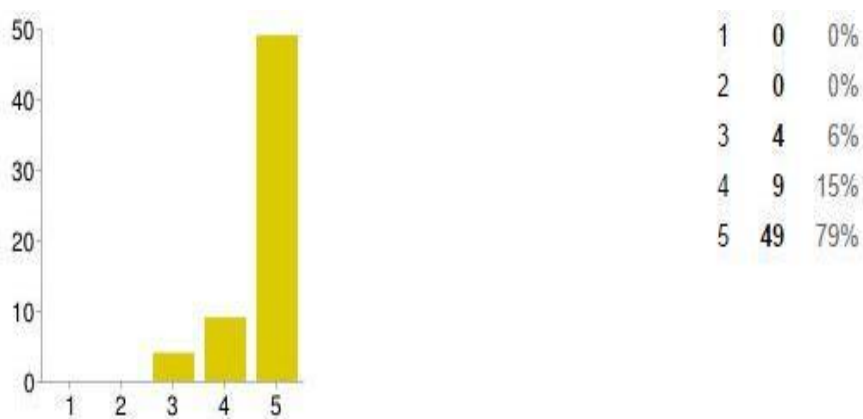
**Gráfico 33 - Resposta dos alunos à questão “Sou motivado a participar na construção do Plano de Atividades da Escola”**



**Gráfico 34 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Fui motivado a participar na construção do Plano Anual de Atividades”**



**Gráfico 35 - Resposta dos docentes à questão “Sou incentivado a participar na construção do Plano de Atividades”**

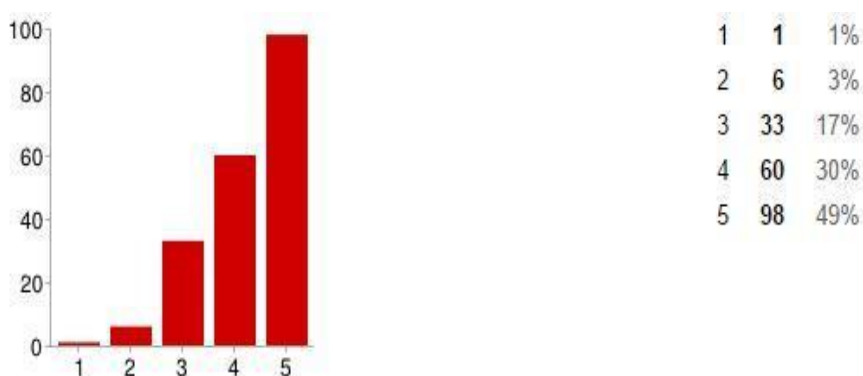


Quando questionados sobre a sua participação na construção do Plano de Atividades da Escola, 68% dos alunos, 35% dos EE e 94% dos docentes, consideram que têm uma participação ativa. É normal que a percentagem de alunos e docentes seja superior, uma vez que estes se encontram no ambiente escolar. Quanto aos encarregados de educação, a percentagem de 35% poderá estar relacionada com o facto de que só esses tiveram uma participação ativa, ou seja, muitos não se envolvem e confiam no que a escola apresenta. De qualquer modo, o Plano de Atividades é um documento em construção, dinâmico, flexível, aberto e que é enriquecido ao longo do ano letivo.

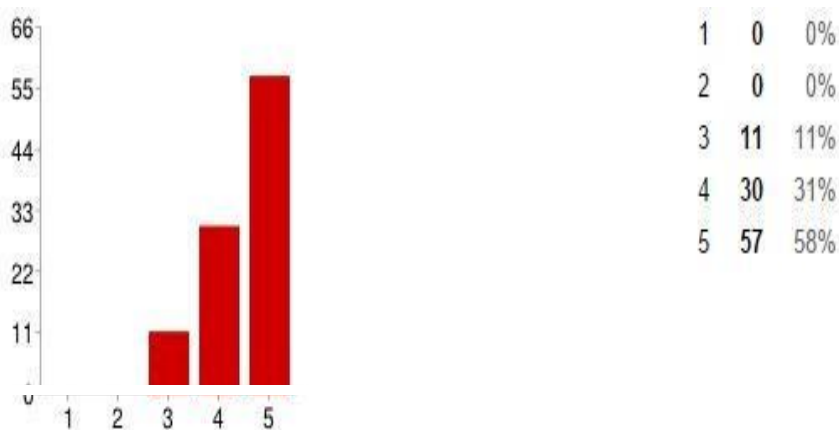
#### 5.4.4. Informação sobre o progresso e as dificuldades dos alunos

No decorrer da análise das respostas dadas pelos inquiridos sobre se são informados sobre o progresso e dificuldades dos alunos foram obtidos os seguintes resultados: 89% dos EE e 96% dos docentes consideram que são informados sobre os progressos e dificuldades dos seus educandos/alunos, respetivamente. Quanto aos alunos, há uma franja residual (4%) de respostas “discorda” ou “discorda totalmente”, que poderá ser devido a respostas de alunos mais novos, os que têm 10 anos de idade.

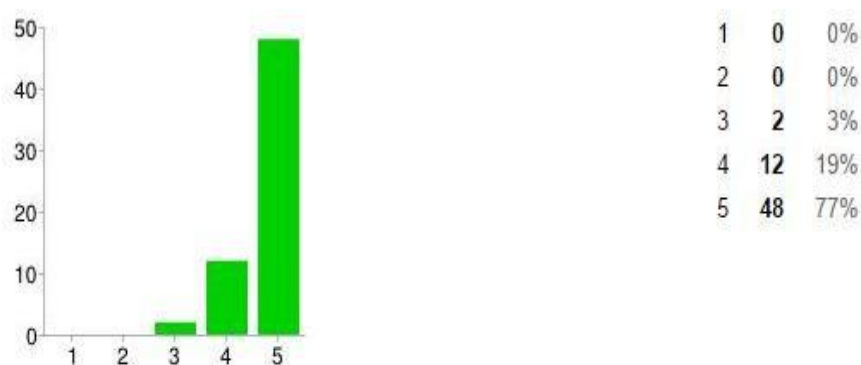
**Gráfico 36 Resposta dos alunos à questão “Sou informado sobre os meus progressos e dificuldades”**



**Gráfico 37 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sou informado sobre os progressos e dificuldades do meu filho/educando”**



**Gráfico 38 - Resposta dos docentes à questão “Sou informado sobre os progressos e dificuldades dos alunos”.**

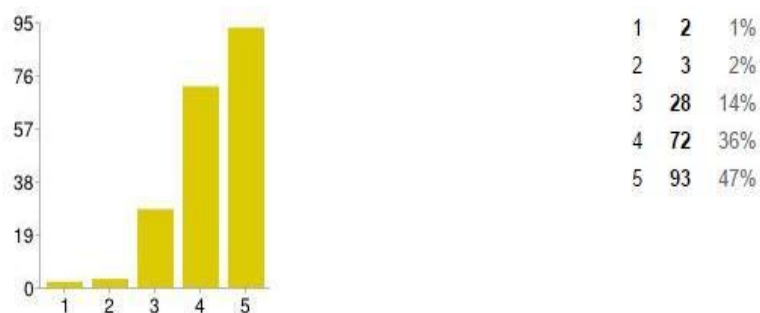


#### **5.4.5. Participação no processo de ensino e aprendizagem**

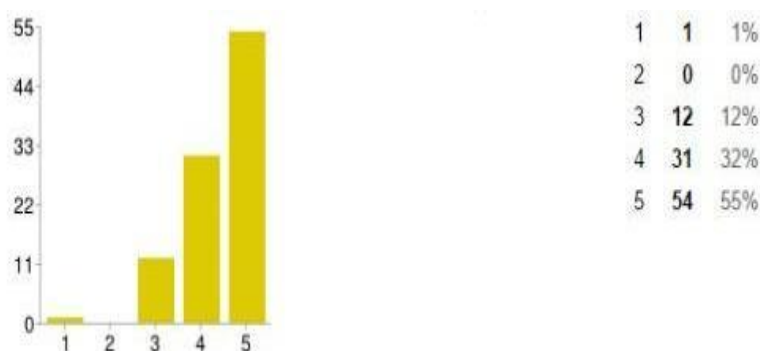
Quando questionados se o diretor de turma (DT) promove a sua participação no processo de ensino e aprendizagem, apenas 3% dos alunos e 1 % dos EE discorda ou discorda totalmente. Relativamente aos docentes, 100% concorda ou concorda totalmente que é envolvido pelo diretor de turma na participação do processo de ensino e aprendizagem.

Estes resultados não surpreendem, dado que os diretores de turma têm um papel primordial no bom funcionamento e no envolvimento do EE e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Interessa sublinhar que, na escola onde foi realizado o estudo, se atribui relevância especial aos diretores de turma pelo que o documento, aprovado em conselho pedagógico, sobre as linhas orientadoras para o arranque do ano letivo, inclui o perfil considerado adequado para o DT (anexo 20), sendo a sua nomeação da responsabilidade do diretor.

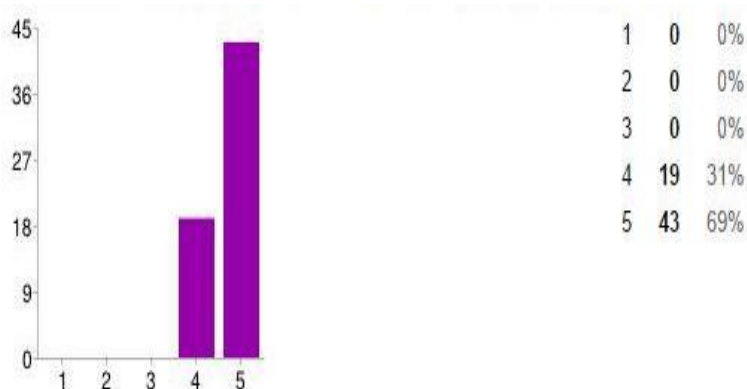
**Gráfico 39 - Resposta dos alunos à questão “O Diretor de Turma promove a minha participação no processo de ensino e aprendizagem”**



**Gráfico 40 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sou motivado pelo Diretor de Turma a participar, juntamente com os outros pais e encarregados de educação, no processo de ensino e aprendizagem”**



**Gráfico 41 - Resposta dos docentes à questão “Sou chamado pelo Diretor de Turma a participar no processo de ensino e aprendizagem”**



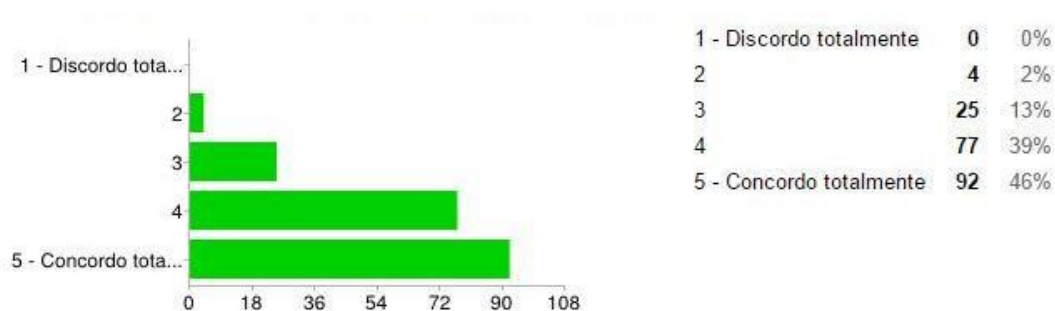
#### 5.4.6. Relações interpessoais

Outra questão, que foi considerada relevante para o envolvimento dos vários intervenientes, está associada às relações interpessoais existentes na escola.

Este tema foi subdividido, uma vez que importava considerar as relações entre os diferentes elementos da comunidade. Assim, distinguiu-se a relação entre alunos, a relação entre os docentes, entre estes e alunos, entre docentes e não docentes, entre docentes e encarregados de educação, entre pessoal não docente e alunos e, ainda, entre pessoal não docente e encarregados de educação.

#### 5.4.6.1. Entre alunos

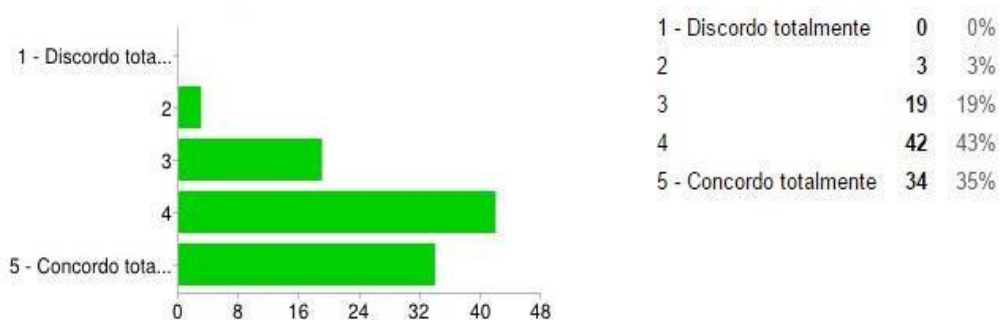
**Gráfico 42 - Resposta dos alunos à questão “Considero existir uma boa relação entre alunos”**



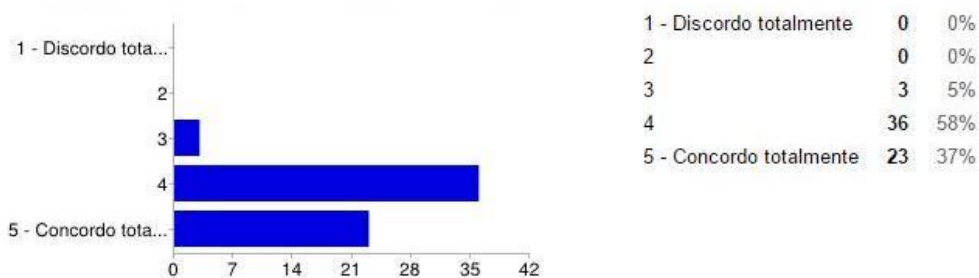
No que diz respeito à relação entre os alunos, 85% dos alunos considera que existe uma boa relação entre eles, 13% não têm opinião e apenas 2% dos alunos discorda desta afirmação.

#### 5.4.6.2. Entre professores

**Gráfico 43 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as”**



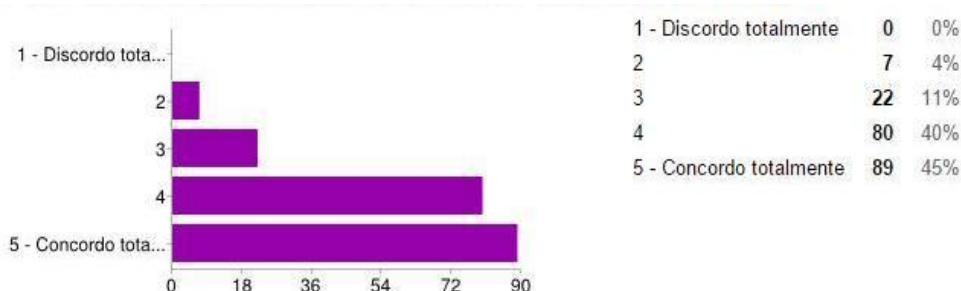
**Gráfico 44 - Resposta dos docentes à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as”**



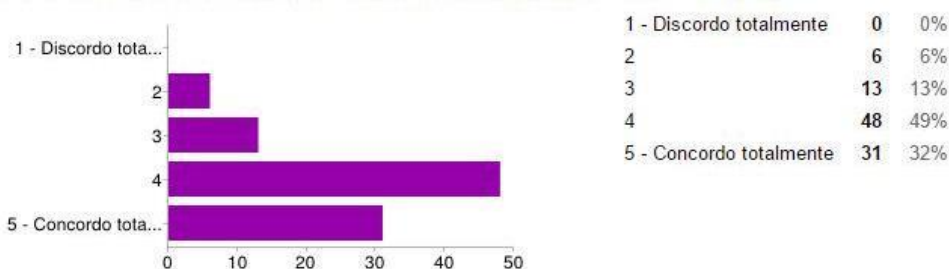
Quando se perguntou aos EE e aos docentes se consideravam haver uma boa relação entre os professores, 78% dos EE e 95% dos docentes têm a percepção de que os professores têm uma boa relação entre eles. No entanto há 19% dos EE que não concorda nem discorda, valor que pode explicar-se pelo facto dos EE lidarem com os professores individualmente.

#### 5.4.6.3. Entre professores e alunos

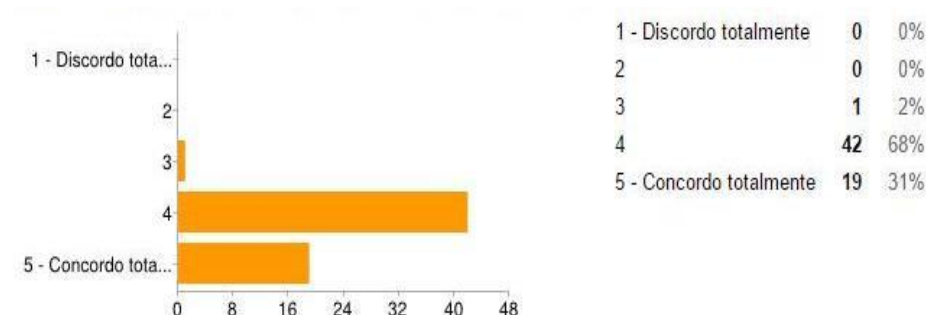
**Gráfico 45 - Resposta dos alunos à questão “Considero existir uma boa relação entre professores e alunos/as”**



**Gráfico 46 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e alunos/as”**



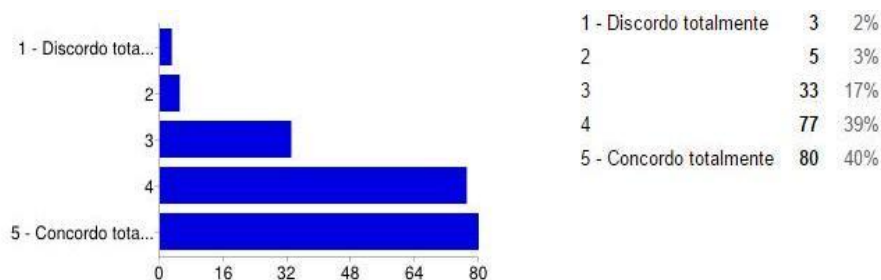
**Gráfico 47 - Resposta dos docentes à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e alunos/as”**



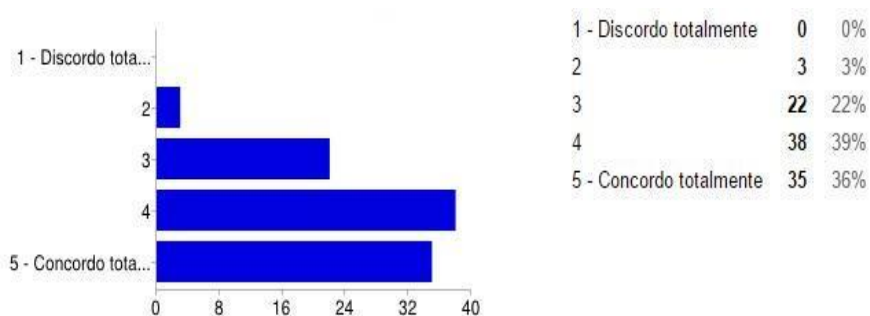
Desta análise observamos que os vários elementos respondentes - alunos, EE e docentes - consideram existir uma boa relação entre professores e alunos sendo os valores percentuais os seguintes: 85% (alunos), 81% (EE) e 99% (docentes). Contudo, há 11% de alunos e 13% de EE que não concordam nem discordam.

#### 5.4.6.4. Entre professores e pessoal não docente

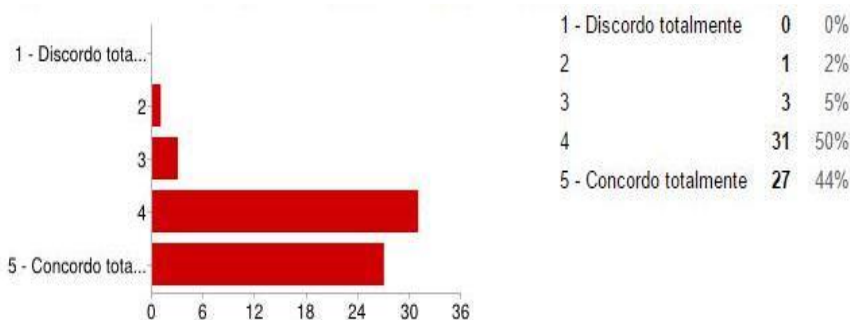
**Gráfico 48 - Resposta dos alunos à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e pessoal não docente”**



**Gráfico 49 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e pessoal não docente”**



**Gráfico 50 - Resposta dos docentes à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e pessoal não docente”**

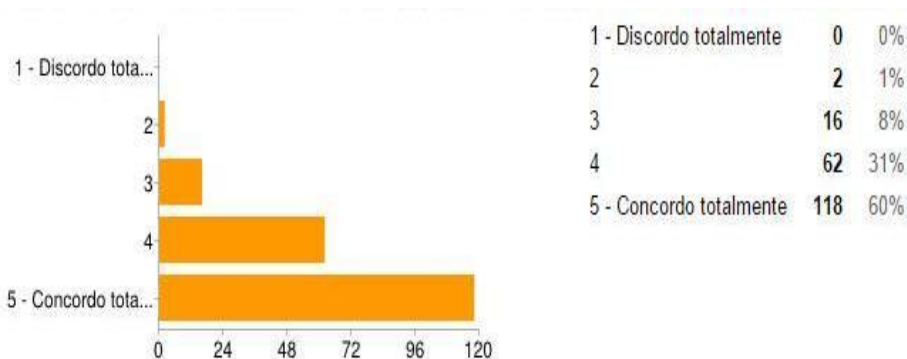


Neste caso, observamos que os vários elementos respondentes - alunos, EE e docentes - consideram existir uma boa relação entre professores e pessoal não docente sendo os valores percentuais os seguintes: 79% (alunos), 75% (EE) e 94% (docentes). No entanto, a percentagem de respostas neutras de alunos (17%) e de EE (22%) é superior à verificada para o item sobre a relação entre professores e alunos.

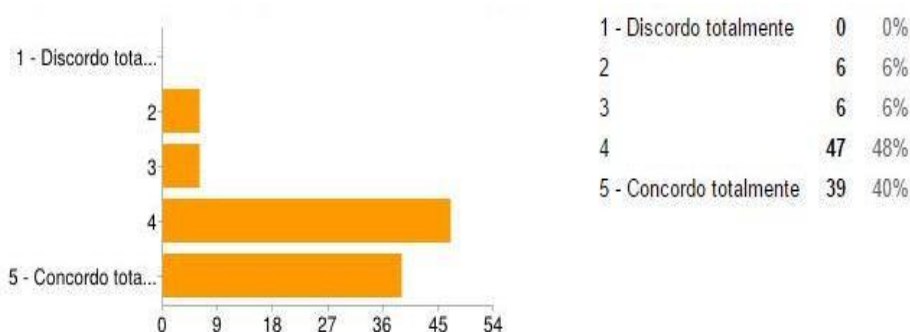
A elevada percentagem de respostas concordantes com a afirmação de que existe uma boa relação entre professores e pessoal não docente por parte de alunos, EE e docentes significa que existe um bom ambiente educativo e o empenhamento da comunidade escolar.

#### 5.4.6.5. Entre professores e encarregados de educação

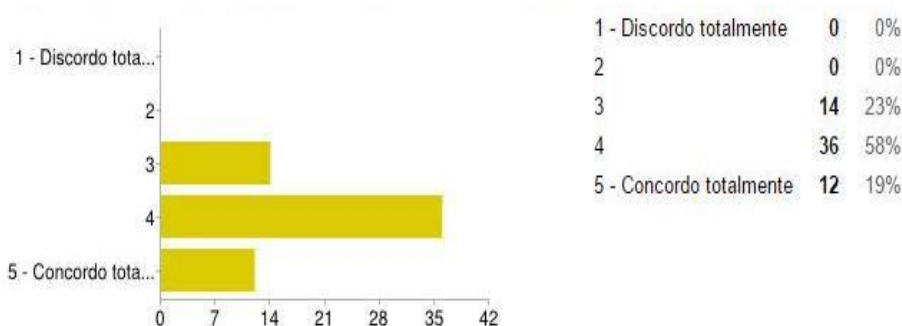
**Gráfico 51 - Resposta dos alunos à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e Encarregados de Educação”**



**Gráfico 52 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e Encarregados de Educação”**



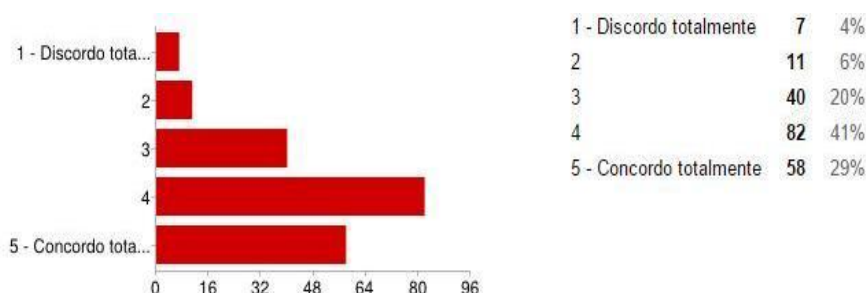
**Gráfico 53 - Resposta dos docentes à questão “Considero existir uma boa relação entre professores/as e Encarregados de Educação”**



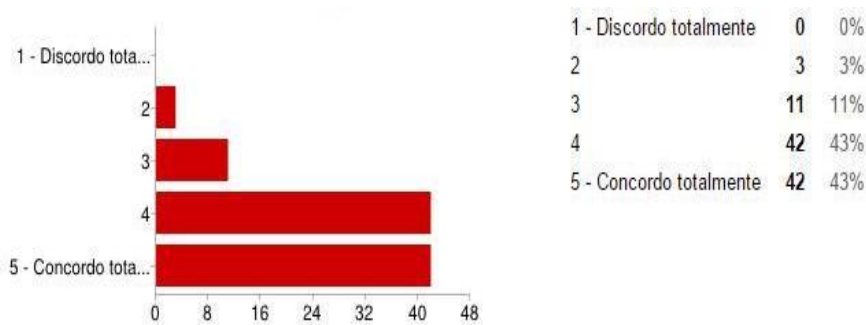
Desta análise observamos que os vários elementos respondentes – alunos, EE e docentes - consideram existir uma boa relação entre professores e EE, sendo os valores percentuais os seguintes: 91% (alunos), 88% (EE) e 77% (docentes). Salienta-se que 60% dos alunos concordam totalmente com a afirmação de que existe uma boa relação entre docentes e EE, 40% dos EE e apenas 19% dos docentes. Apesar desta diferença que pode significar prudência e realismo da parte dos docentes, estes valores reforçam abertura, disponibilidade e espírito de coesão entre os vários elementos da comunidade.

#### 5.4.6.6. Entre pessoal não docente e alunos

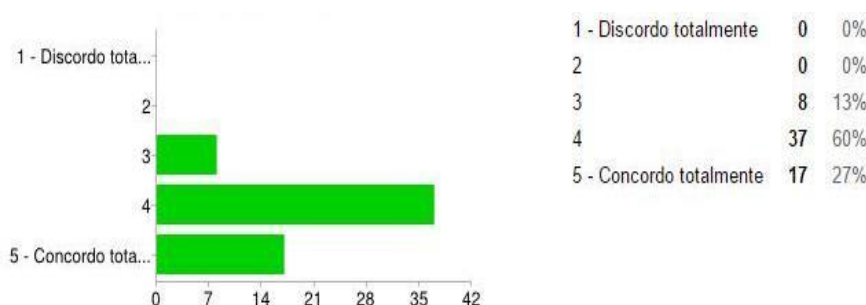
**Gráfico 54 - Resposta dos alunos à questão “Considero existir uma boa relação entre pessoal não docente e alunos/as”**



**Gráfico 55 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero existir uma boa relação entre pessoal não docente e alunos/as”**



**Gráfico 56 - Resposta dos docentes à questão “Considero existir uma boa relação entre pessoal não docente e alunos/as”**

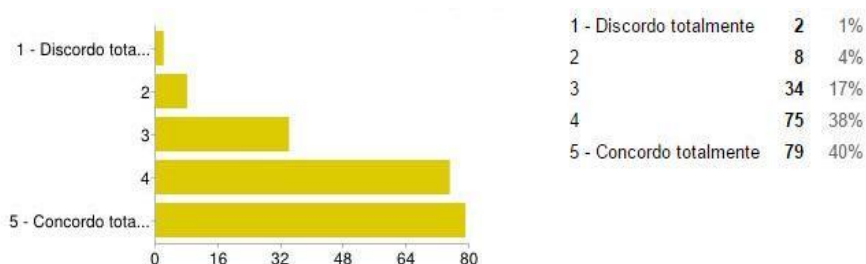


Desta análise observamos que os vários elementos respondentes - alunos, EE e docentes - consideram existir uma boa relação entre pessoal não docente e alunos sendo os valores percentuais os seguintes: 70% (alunos), 86% (EE) e 87% (docentes). Salienta-se que, enquanto não há nenhum docente a afirmar que não há boa relação entre os não docentes e os alunos, há 10% de alunos e 3% de EE que têm a perceção de que essa relação não é boa. Esses valores não parecem preocupantes, embora devam ser considerados na análise,

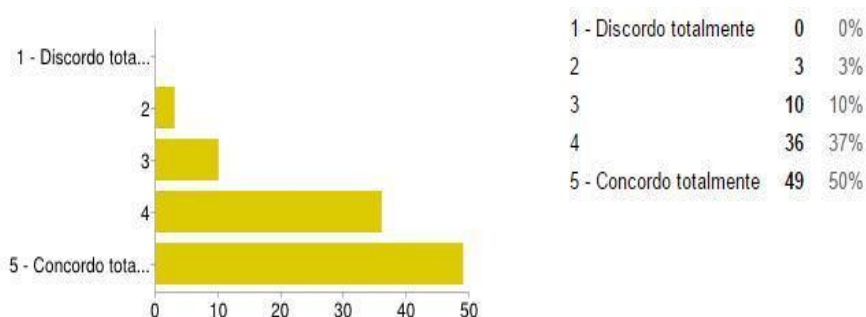
sobretudo porque tem havido uma preocupação com a formação específica do pessoal não docente, facto que também contribui para o estabelecer de boas relações interpessoais.

#### 5.4.6.7. Entre pessoal não docente e encarregados de educação

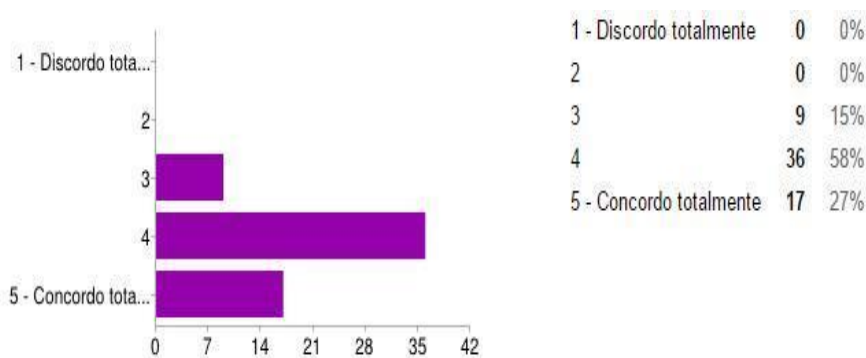
**Gráfico 57 - Resposta dos alunos à questão “Considero existir uma boa relação entre pessoal não docente e Encarregados de Educação”**



**Gráfico 58 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero existir uma boa relação entre pessoal não docente e Encarregados de Educação”**



**Gráfico 59 - Resposta dos docentes à questão “Considero existir uma boa relação entre pessoal não docente e Encarregados de Educação”**



Desta análise observamos que os vários elementos respondentes - alunos, EE e docentes - consideram existir uma boa relação entre pessoal não docente e

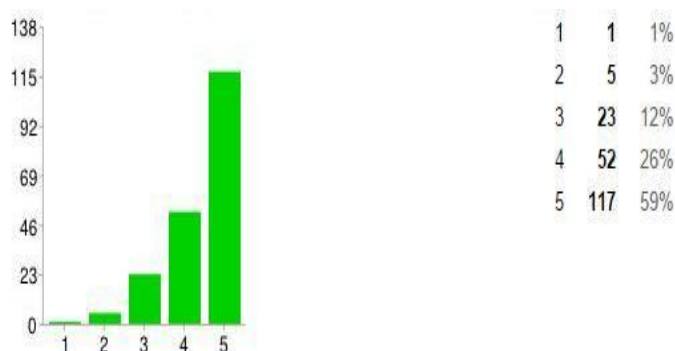
EE sendo os valores percentuais os seguintes: 78% (alunos), 87% (EE) e 85% (docentes). Mais uma vez se constata que nenhum professor tem a percepção da existência de uma má relação entre pessoal não docente e encarregados de educação, o que não acontece com os alunos e os EE, sendo que 5% dos alunos e 3% dos EE afirmam que ela está presente.

Do mesmo modo, também neste caso, se considera que a elevada percentagem de respostas concordantes de alunos, EE e docentes, com a afirmação de que existe uma boa relação entre pessoal não docente e encarregados de educação, parece indiciar que há competência e empenho por parte do pessoal não docente.

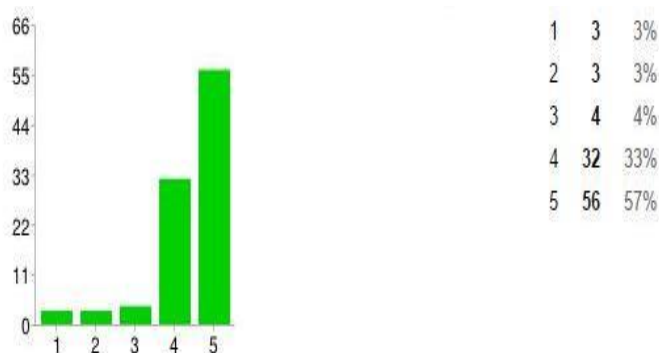
#### 5.4.7. Assiduidade

Relativamente à questão do incentivo à assiduidade, cujos resultados obtidos se apresentam nos gráficos seguintes, observa-se que 85% dos alunos que responderam a este inquérito, considera que a escola os incentiva a não faltarem às atividades curriculares. Em relação aos EE, 90% afirmam que são incentivados a colaborarem com a escola para evitar que os seus educandos falem às mesmas.

**Gráfico 60 - Resposta dos alunos à questão “A escola incentiva-me a que não falte às atividades curriculares.”**



**Gráfico 61 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sou incentivado a colaborar com a escola para evitar que o meu educando falte às atividades curriculares”**

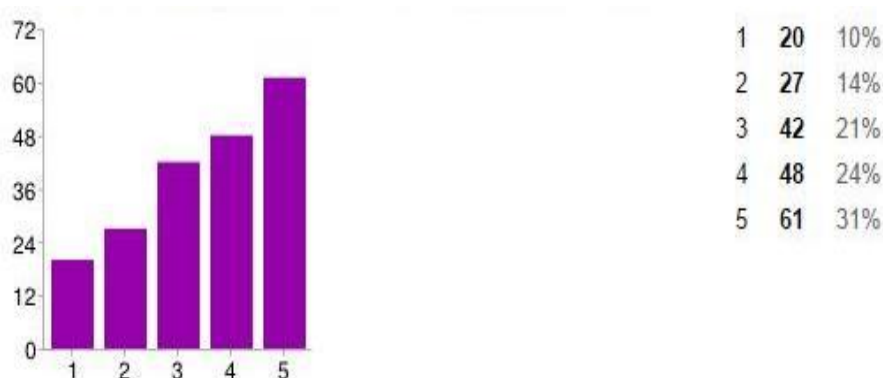
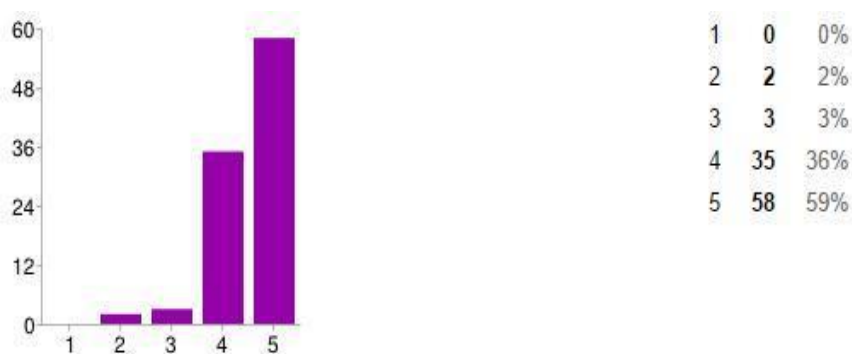


Da análise destas respostas pode inferir-se que os alunos e os EE percecionam que a escola em estudo os incentiva de modo positivo no que refere à assiduidade, os primeiros a não faltarem às atividades curriculares e os segundos a colaborarem com a escola por forma a evitar o absentismo dos seus educandos. Deste ponto de vista, a escola torna-se um lugar apelativo podendo contribuir para o prazer do conhecimento e a descoberta de informações novas perdendo, assim, a carga negativa que muitas vezes lhe é atribuída.

#### **5.4.8. Modos de intervir na escola**

Os elementos da comunidade educativa são incentivados a participar na vida da escola, em particular, através de ideias para o projeto educativo e regulamento interno da escola e para o plano de atividades, utilizando todos os meios de comunicação nomeadamente os meios digitais (correio eletrónico, facebook, portal do aluno). Contudo, há outras formas de intervir que remetem para o quotidiano escolar e como é gerido pela direção. Por isso, interessava conhecer os modos de intervir na escola e como se sentem os elementos da comunidade educativa quando o fazem. Foram agrupadas sob o tema “formas de intervenção na escola”, os aspetos relativos à solicitação de informações e/ou esclarecimentos, à oportunidade de proferir opiniões e de apresentar sugestões visando a melhoria de procedimentos na escola.

No que concerne à possibilidade de reclamar sempre que considerassem necessário, foi perguntado a alunos e EE se se sentiam à vontade para o fazer. As respostas são apresentadas nos gráficos seguintes:

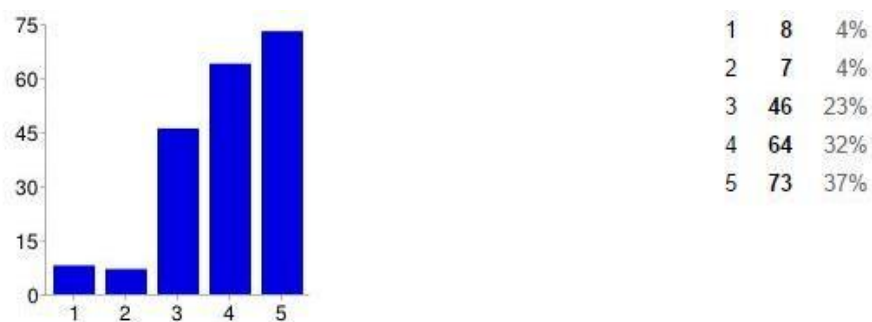
**Gráfico 62 - Resposta dos alunos à questão “Sinto-me à vontade para reclamar”****Gráfico 63 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sinto-me à vontade para reclamar”**

Observamos que 55% dos alunos e 95% dos EE que responderam ao inquérito sentem-se à vontade para proceder a reclamações. Há uma percentagem razoável de alunos que afirma não se sentir à vontade (24%) ou não tem opinião definida (21%). Estes resultados podem traduzir por parte dos alunos incompreensão sobre o que se estava a perguntar, algum receio em reclamar, mas, também pode ser explicado atendendo à faixa etária dos alunos, se considerarmos que, à data de aplicação do questionário, 30,5% dos alunos respondentes tinham 10 anos de idade e 8,5% tinham 9 anos de idade.

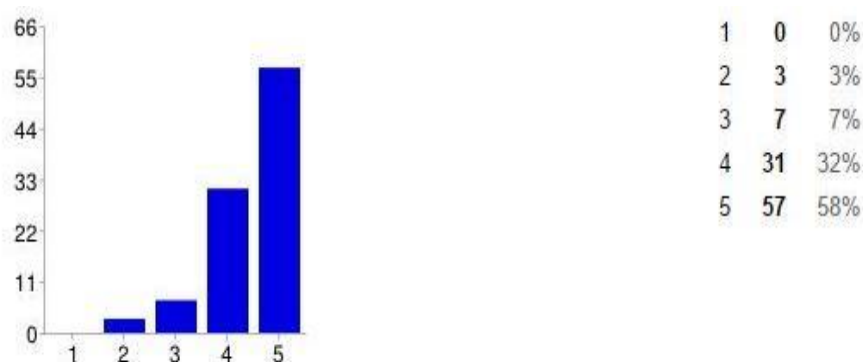
A possibilidade de dar opiniões sobre assuntos da escola e o modo como os elementos da comunidade se sentem para o fazer ajuda a compreender o ambiente educativo e, nesse sentido, foi perguntado a alunos, EE e docentes se

se sentiam à vontade para dar opiniões. Nos gráficos seguintes são apresentadas as respostas:

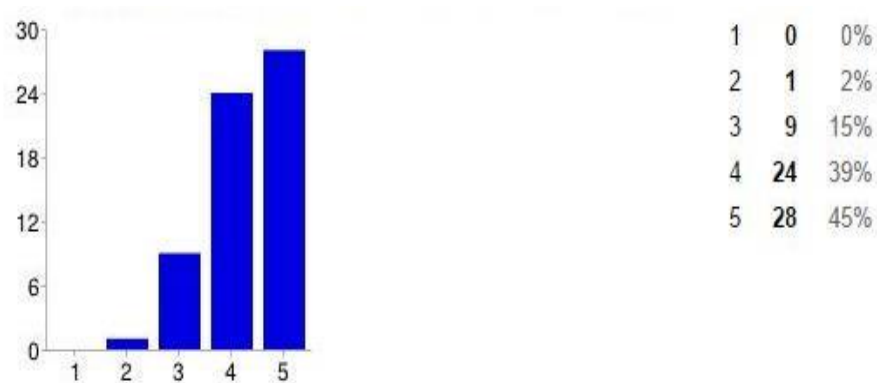
**Gráfico 64 - Resposta dos alunos à questão “Sinto-me à vontade para dar opiniões”**



**Gráfico 65 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sinto-me à vontade para dar opiniões”**



**Gráfico 66 - Resposta dos docentes à questão “Sinto-me à vontade para dar opiniões sobre assuntos escolares”**



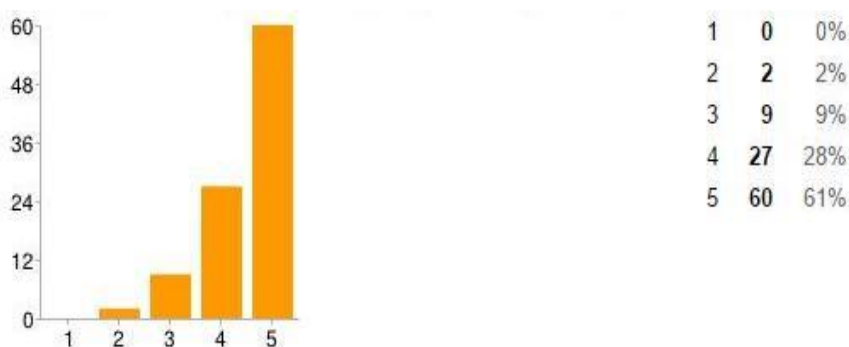
Da análise das respostas, observamos que os EE e docentes se sentem mais à vontade para dar opiniões sobre os assuntos escolares (90% e 84%, respetivamente) do que os alunos (69%). Salienta-se, ainda, que dos alunos há 8% que não se sentem à vontade e 23% não têm uma opinião definida e dos docentes há 15% que não tem uma opinião definida. Se, em relação aos alunos parece explicável esse valor por haver alguns que nunca pensaram nessa questão já no que diz respeito aos docentes essa explicação parece menos provável.

A par das reclamações e das opiniões, outra forma de participar na vida da escola consiste em dar sugestões sobre assuntos da escola visando melhorar procedimentos e o funcionamento da mesma. Por isso, foi colocada a alunos, EE e docentes a questão sobre se sentiam à vontade para fazer sugestões sobre assuntos da escola. As respostas são apresentadas nos gráficos seguintes:

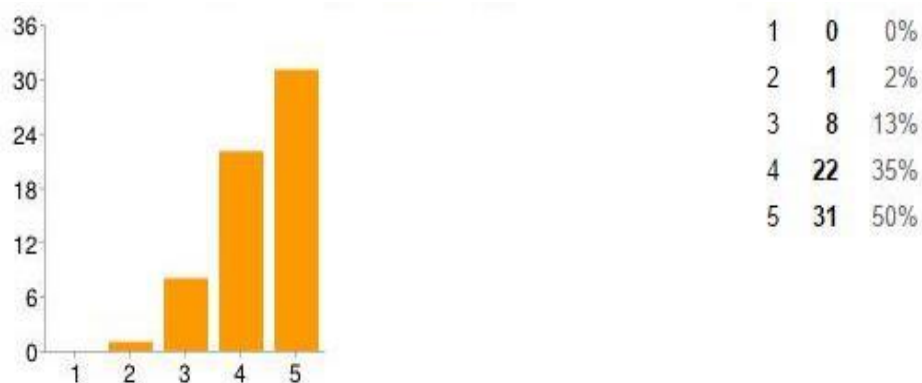
**Gráfico 67 - Resposta dos alunos à questão “Sinto-me à vontade para fazer sugestões”**



**Gráfico 68 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sinto-me à vontade para fazer sugestões”**



**Gráfico 69 - Resposta dos docentes à questão “Sinto-me à vontade para fazer sugestões sobre assuntos escolares”**

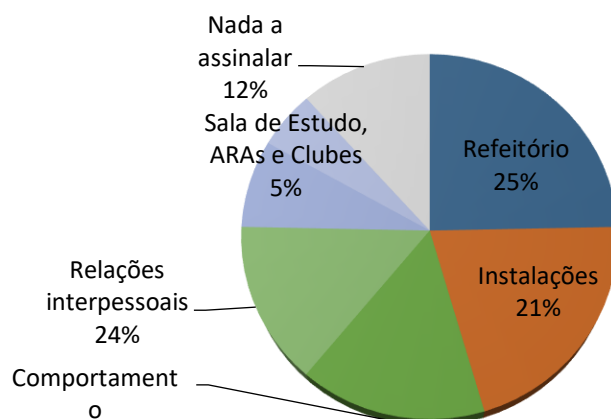


Observamos que a maior parte dos respondentes – alunos, EE e docentes - se sentem à vontade para fazer sugestões sobre assuntos escolares (alunos - 75%; EE - 89% e docentes – 85%). Também aqui se constata haver 6% de alunos que não se sentem à vontade e 18% manifestam uma posição neutra. Apesar destes resultados, é possível inferir que nesta escola os diversos elementos da comunidade educativa têm a oportunidade de se manifestarem através de reclamações, opiniões e sugestões sobre assuntos da escola, podendo, deste modo, torná-la um lugar de transformação social com a valorização do sentido crítico.

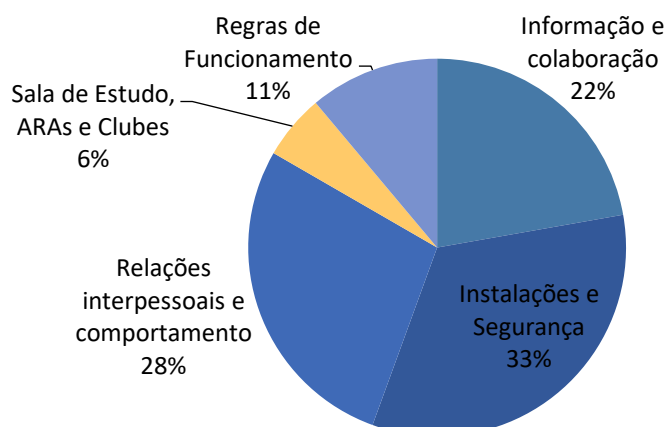
#### **5.4.9. Aspetos a melhorar na escola**

Neste item foi sugerido a alunos, EE e docentes que enunciasses aspetos a melhorar na escola.

Após a análise das sugestões dadas pelos oitenta alunos (40%), foram agrupadas em categorias e quantificadas: aspetos relacionados com refeitório (25%), instalações (21%), regras de funcionamento (14%), relações interpessoais (24%) e atividades de complemento curricular (5%), tendo, ainda, sido considerada a resposta “nada a assinalar” (12%). O gráfico seguinte representa as percentagens de ocorrência de respostas para cada um dos aspetos que foram enunciados.

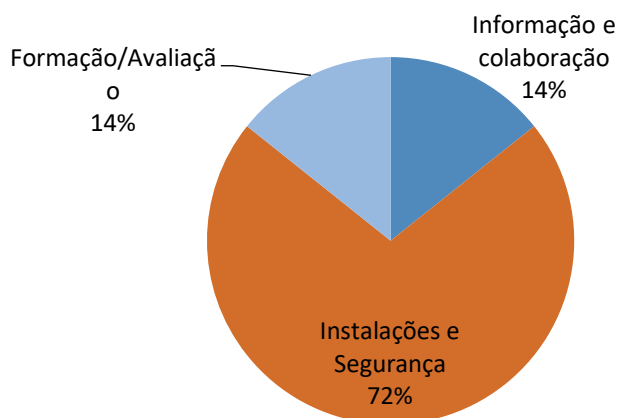
**Gráfico 70 - Distribuição dos diversos aspetos a melhorar apresentados pelos alunos**

Em relação aos aspetos a melhorar que foram destacados no questionário pelos EE, procedeu-se do mesmo modo, ou seja, após a análise das vinte e uma respostas (21%), foram criadas categorias e calculada a percentagem de ocorrência para cada uma. Assim, como se pode observar no gráfico seguinte, a frequência relativa para a categoria instalações e segurança é de 33%, para relações interpessoais e comportamento de 28%, para informação e colaboração de 22%; a categoria relacionada com as regras de funcionamento surge com 11% de ocorrências e a relativa a sala de estudo, Atividades de Reforço da Aprendizagem e Clubes com 6% de sugestões de melhoria.

**Gráfico 71 - Distribuição dos diversos aspetos a melhorar apresentados pelos Encarregados de Educação**

No que concerne aos docentes, as suas oito respostas (13%), sobre os aspetos a melhorar foram organizadas em três categorias: instalações e segurança (72%), informação e colaboração (14%) e formação/ avaliação (14%).

**Gráfico 72 - Distribuição dos diversos aspetos a melhorar apresentados pelos docentes**



Em síntese, os alunos destacaram aspetos relacionados com o refeitório e as instalações, os EE assinalam as instalações e a segurança e, em percentagem mais reduzida aspetos associados às relações interpessoais. Os docentes, tal como os EE sublinham a necessidade de melhorar as instalações e a segurança.

## 5.5. Aprendizagem não formal

Como referido anteriormente, no capítulo II, consideramos sob o tema “Aprendizagem não formal” as aprendizagens realizadas no âmbito das atividades de complemento curricular e das atividades extracurriculares. Nesse sentido, os itens constantes do questionário pretenderam indagar as perceções dos alunos, EE e docentes sobre as atividades de complemento curricular (clubes/atividades) e as atividades extracurriculares em oferta na escola onde se realizou o estudo. As atividades desenvolvidas no âmbito de projetos internacionais, nascem de propostas enviadas à escola em virtude da grande projeção que os projetos nacionais alcançam.

### 5.5.1. Atividades de complemento curricular

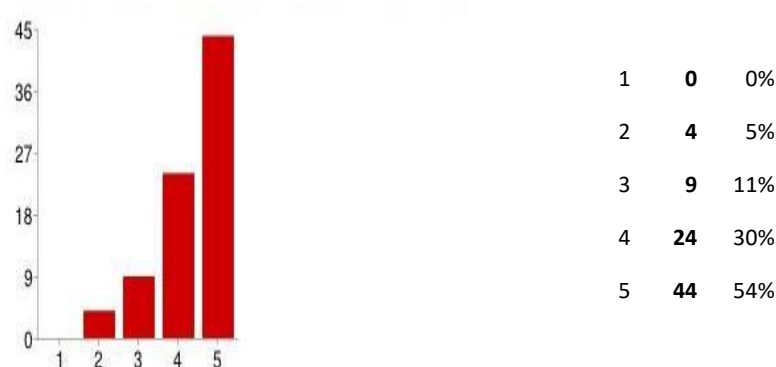
Questionados alunos, EE e docentes sobre se tinham informação relativamente às atividades de complemento curricular (clubes/atividades constantes do Plano

Anual de Atividades), as respostas foram tratadas e os resultados podem ser observados nos gráficos seguintes:

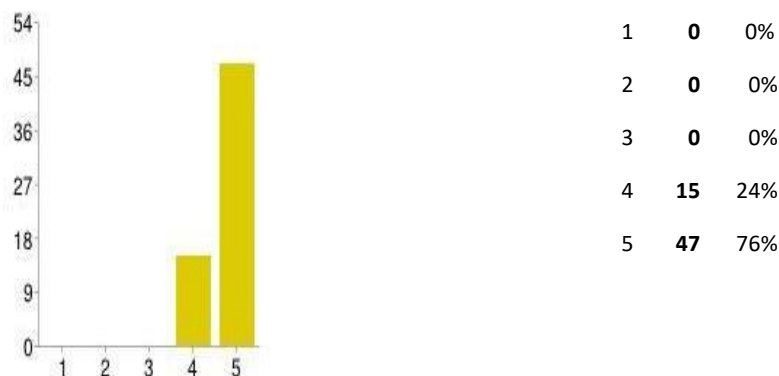
**Gráfico 73 - Resposta dos alunos à questão “Estou informado sobre as atividades de complemento curricular (clubes/atividades constantes do Plano Anual de Atividades)”**



**Gráfico 74 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Estou informado sobre as atividades de complemento curricular (clubes/atividades constantes do Plano Anual de Atividades)”**



**Gráfico 75 - Resposta dos docentes à questão “Estou informado sobre as atividades de complemento curricular (clubes/atividades constantes do Plano Anual de Atividades)”**



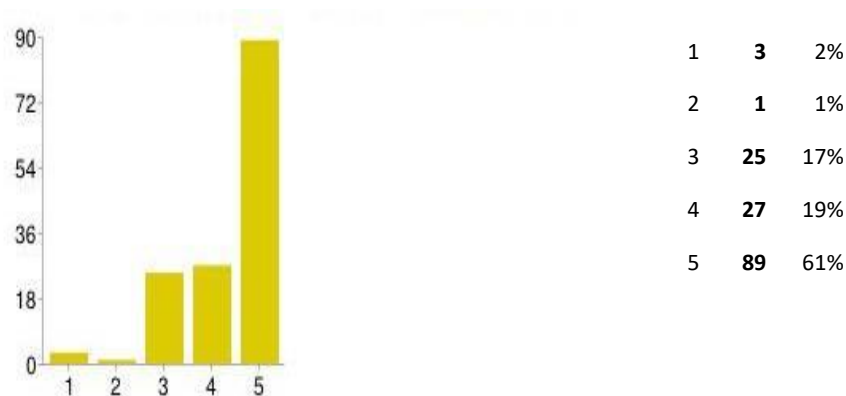
Ao analisarmos as respostas obtidas na questão anterior, constatamos que, em relação ao conhecimento que os vários respondentes têm sobre as atividades de complemento curricular, os valores são 91% para os alunos, 84% para os EE e 100% para os docentes, sendo expectável que todos os professores tivessem essa informação. No caso dos alunos, embora uma grande maioria refira que está informada, cerca de 10% parece desconhecer a existência dessas atividades na escola.

### 5.5.2. Atividades extracurriculares

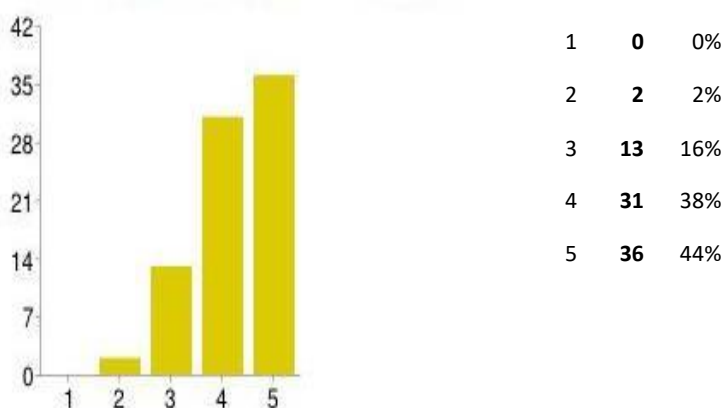
No âmbito deste tema, pretendeu-se identificar o grau de satisfação de alunos, EE e docentes em relação às atividades extracurriculares (visitas de estudo, concursos, exposições, debates, clubes, etc.), bem como conhecer as suas opiniões sobre um leque de questões relativas a essas atividades. Com a análise dessas respostas pretendia-se perceber a possível ligação entre a participação nestas atividades e a motivação e o sucesso escolar nas atividades de cunho formal.

### 5.5.3. Grau de satisfação

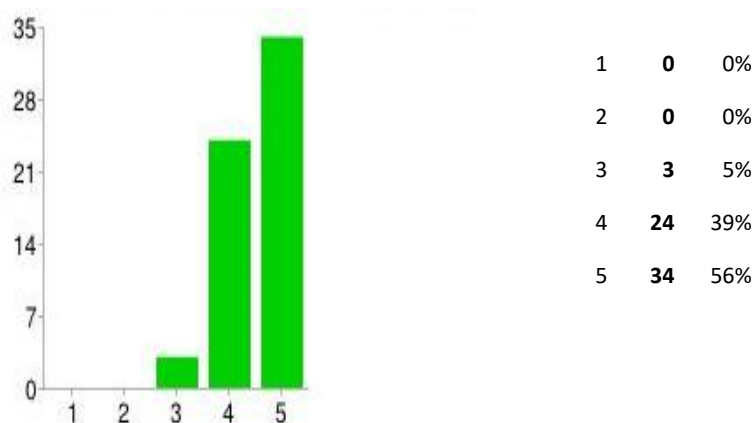
**Gráfico 76 - Resposta dos alunos à questão “Estou satisfeito com as atividades extracurriculares (visitas de estudo, concursos, exposições, debates, clubes, etc.).**



**Gráfico 77 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Estou satisfeito com as atividades extracurriculares (visitas de estudo, concursos, exposições, debates, clubes, etc.).”**



**Gráfico 78 - Resposta dos docentes à questão “Estou satisfeito com as atividades de complemento curricular em oferta nesta escola”**

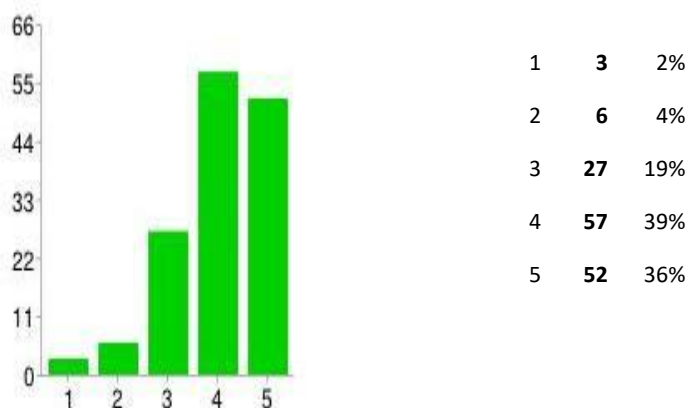


Pela análise das respostas constatamos que 80% dos alunos, 82% dos EE e 95% dos docentes dizem-se satisfeitos com as atividades extracurriculares proporcionadas pela escola. Há, contudo, 17% de alunos e 16% de EE que têm uma opinião indefinida em relação à satisfação dessas atividades.

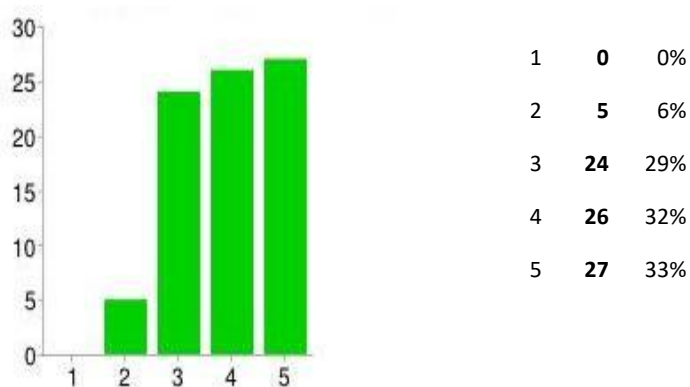
#### **5.5.4. Consideração das opiniões dos alunos sobre as atividades**

Com esta questão pretendia-se conhecer até que ponto os respondentes consideravam que as suas opiniões sobre as propostas de atividades extracurriculares eram tidas em conta na oferta escolar.

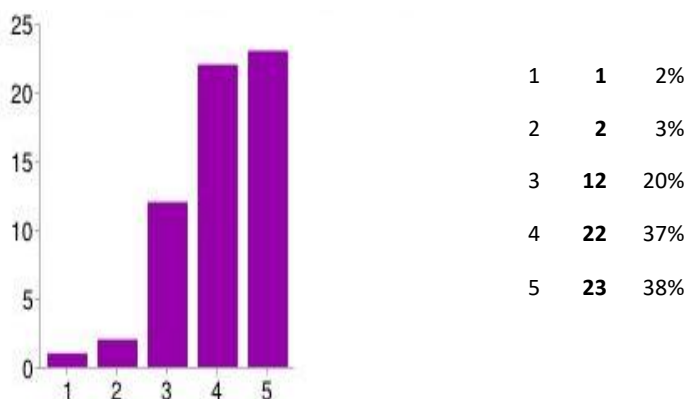
**Gráfico 79 - Resposta dos alunos à questão “As minhas opiniões sobre as atividades extracurriculares da escola são tidas em consideração”**



**Gráfico 80 - Resposta dos encarregados de educação à questão “As minhas opiniões sobre as atividades extracurriculares da escola são tidas em consideração”**



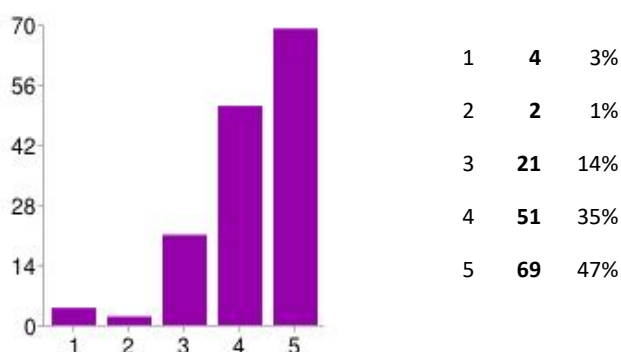
**Gráfico 81 - Resposta dos docentes à questão “As minhas opiniões sobre as atividades de complemento curricular da escola são tidas em consideração”**



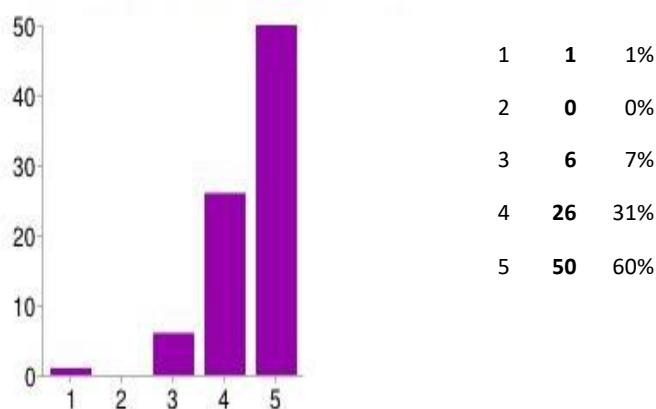
Ao analisarmos as respostas obtidas nesta questão, verificamos que 75% dos alunos e 65% dos EE respondentes consideram que as suas opiniões sobre as atividades extracurriculares são tidas em consideração. Ao nível dos docentes este valor é de 75%. Consideramos como muito importante as opiniões sobre este tema por parte de alunos, encarregados de educação e docentes, uma vez que a Direção da escola tenta, na medida do possível, auscultar esses atores educativos, aquando da planificação das atividades extracurriculares.

### 5.5.5. Importância da frequência das atividades

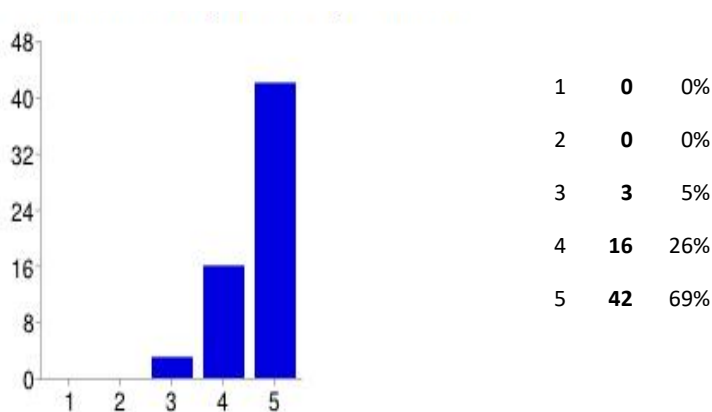
**Gráfico 82 - Resposta dos alunos à questão “Considero importante a frequência das atividades de complemento curricular.”**



**Gráfico 83 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero importante a frequência das atividades de complemento curricular.”**



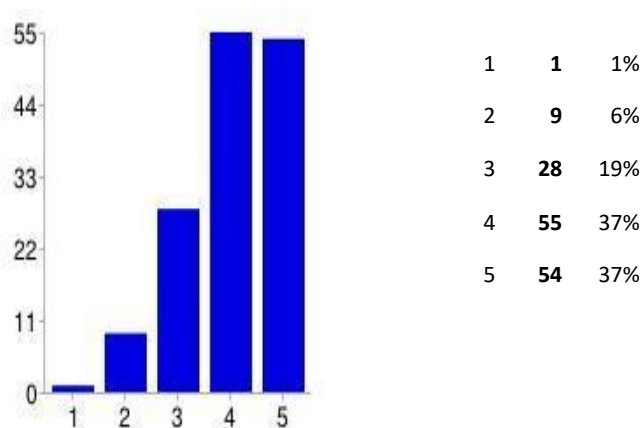
**Gráfico 84 - Resposta dos docentes à questão “Considero importante que os meus alunos frequentem atividades de complemento curricular.”**



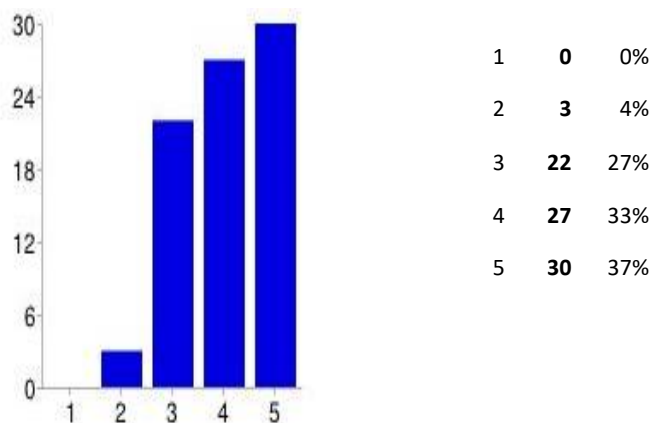
Quando questionados sobre a importância da frequência das atividades de complemento curricular, 82% dos alunos, 91% dos EE e 95% dos docentes consideram importante a frequência das atividades extracurriculares pelos educandos/alunos. Apesar de 14% dos alunos e 7% de EE terem uma opinião neutra parece possível afirmar que a maior parte desta comunidade tem noção que a diversidade de ofertas educativas e a participação ativa nelas constitui uma mais-valia para os alunos.

#### 5.5.6. Grau de adequação do horário das atividades

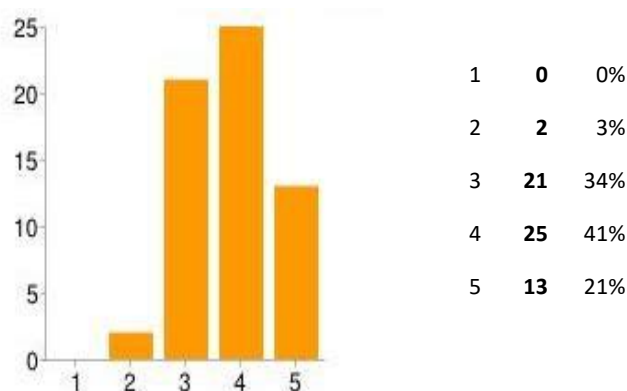
**Gráfico 85 - Resposta dos alunos à questão “Considero que o horário destas atividades é adequado”**



**Gráfico 86 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que o horário destas atividades é adequado”**



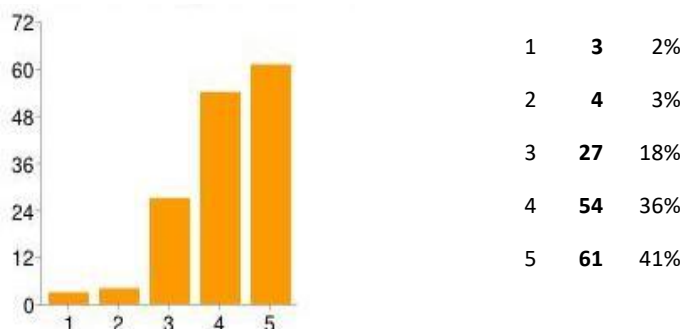
**Gráfico 87 - Resposta dos docentes à questão “Considero que o horário destas atividades é adequado”**



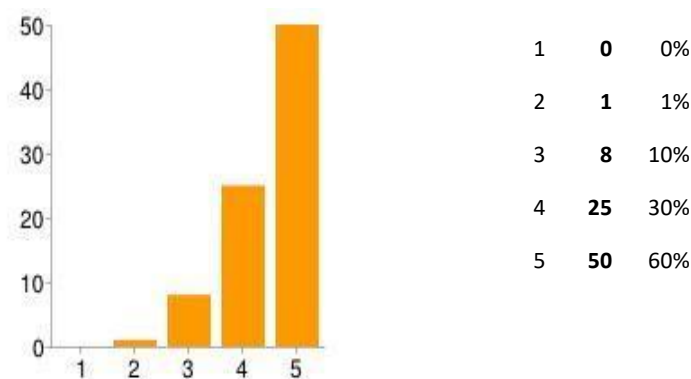
Como é possível verificar através da análise das respostas sobre a adequação do horário em que as atividades extracurriculares são oferecidas, há 74% dos alunos, 70% dos EE e 62% dos docentes que o considera adequado. No entanto, 19% dos alunos, 27% dos EE e 34% dos docentes têm uma opinião indefinida, fazendo supor que ou desconhecem o horário ou em virtude dos vários horários dos alunos, EE e professores as propostas apresentadas impeçam a frequência por todos os que desejariam.

### 5.5.7. Atividades extracurriculares como mais-valia da escola

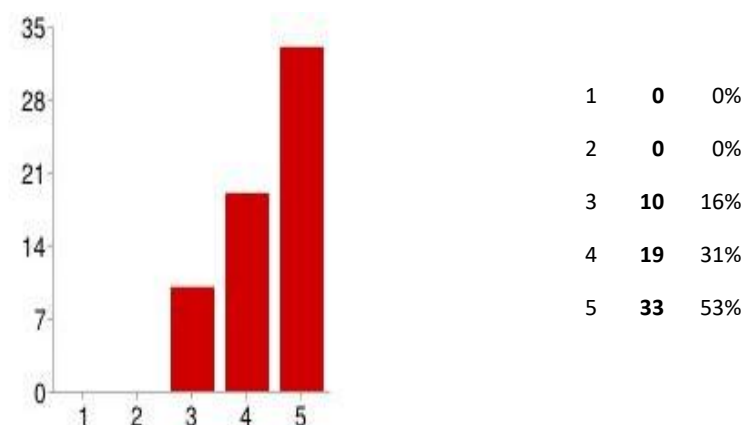
**Gráfico 88 - Resposta dos alunos à questão “A dinamização destas atividades é uma mais-valia desta escola relativamente a outras”**



**Gráfico 89 - Resposta dos encarregados de educação à questão “A dinamização destas atividades é uma mais-valia desta escola relativamente a outras”**



**Gráfico 90 - Resposta dos docentes à questão “A dinamização destas atividades é uma mais-valia desta escola relativamente a outras”**



Relativamente à questão anterior, constata-se que 77% dos alunos, 90% dos EE e 84% dos docentes respondentes consideram que a dinamização destas atividades é uma mais-valia desta escola em relação a outras. Há, no entanto, 18% de alunos, 16% de docentes cuja opinião é neutra, mas apenas 10% de EE

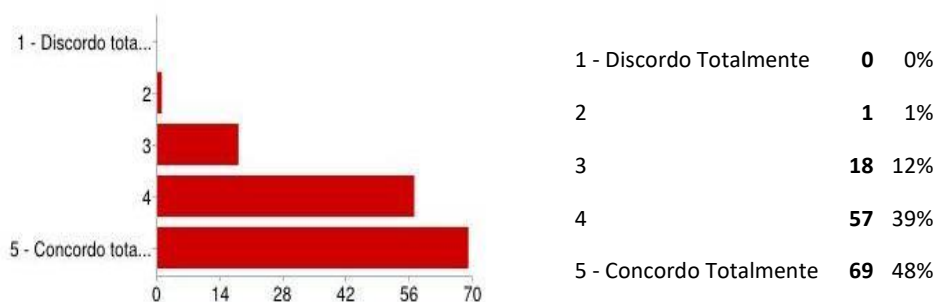
manifestam esta opinião. Há um grande empenhamento por parte dos professores, alunos, encarregados de educação e da direção da escola na implementação de múltiplas atividades e projetos. Estão criadas condições para que os alunos possam vivenciar experiências diversificadas que estimulam a sua criatividade e gosto pela participação cívica. Os vários prémios nacionais conseguidos pelo Agrupamento assim o demonstram.

### 5.5.8. Contributos das atividades extracurriculares

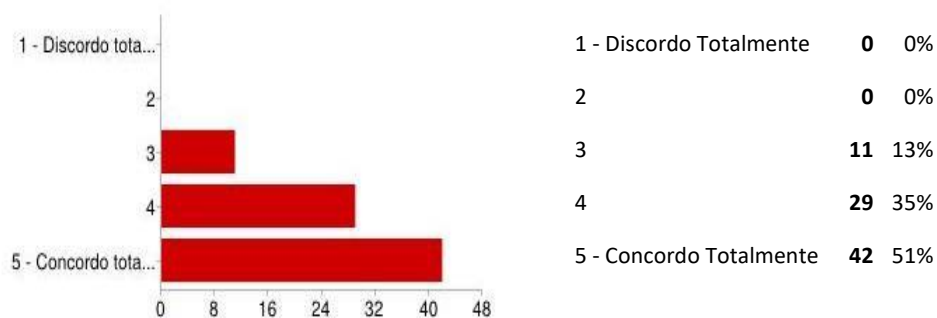
No que diz respeito aos contributos das atividades extracurriculares foram considerados diversos aspetos, desde os que estão associados à socialização, autonomia, responsabilidade e desenvolvimento de competências sociais, até aos relacionados com as aprendizagens das disciplinas, passando pelos aspetos de natureza cultural e sentido de pertença relativamente à escola.

#### 5.5.8.1. Integração na escola

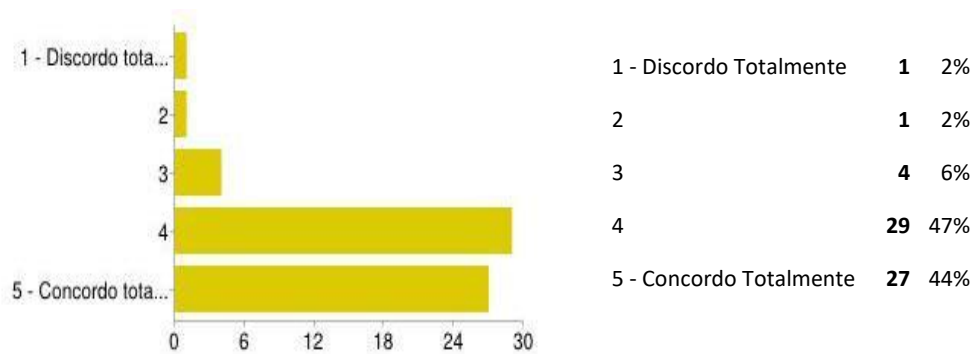
**Gráfico 91 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para uma melhor integração na escola”**



**Gráfico 92 - Resposta dos encarregados de educação à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para uma melhor integração na escola”**



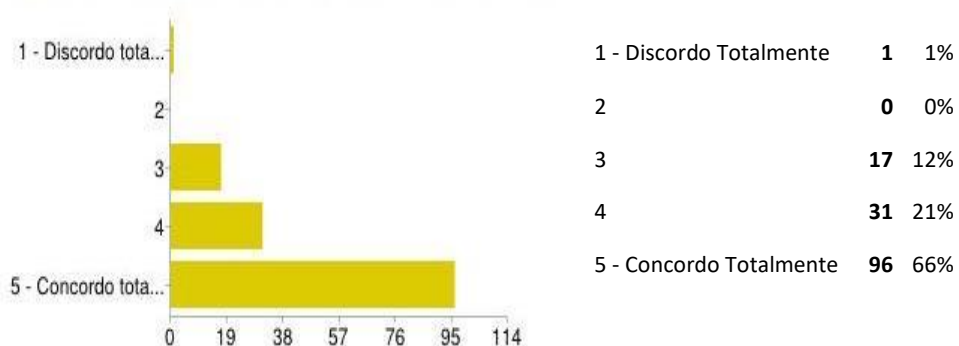
**Gráfico 93 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os/as alunos/as integram.se melhor na escola”**



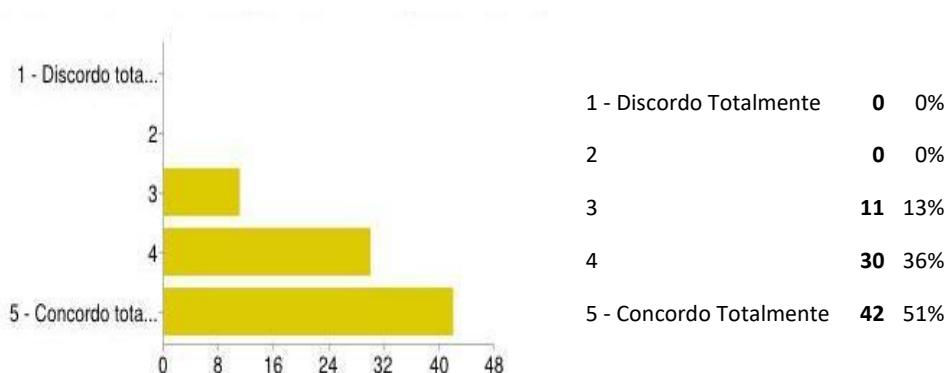
No que concerne à contribuição das atividades extracurriculares para uma melhor integração na escola, 87% dos alunos, 86% dos EE e 91% dos docentes consideram que a frequência destas é um importante fator de integração na escola. Há, de facto, uma opinião dominante nos respondentes sobre a contribuição destas atividades para a integração na escola. Com efeito, uma boa integração na escola facilita uma melhor participação nas aprendizagens e na formação integral do aluno.

#### 5.5.8.2. Criação de amizades

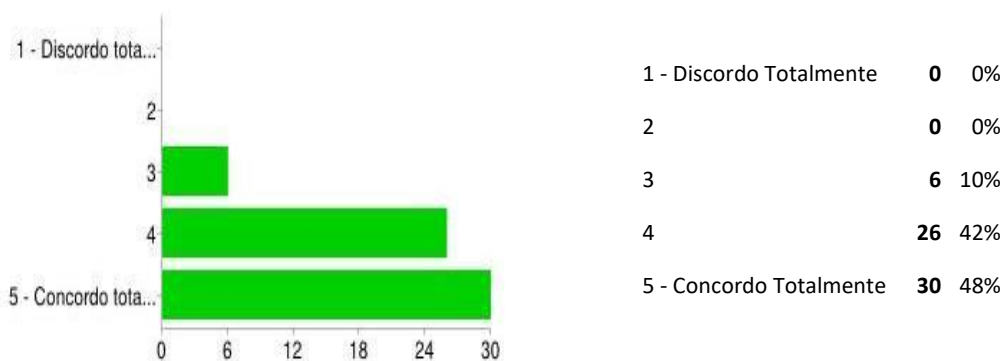
**Gráfico 94 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para fazer novas amizades”**



**Gráfico 95 - Resposta dos encarregados de educação à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para fazer novas amizades”**



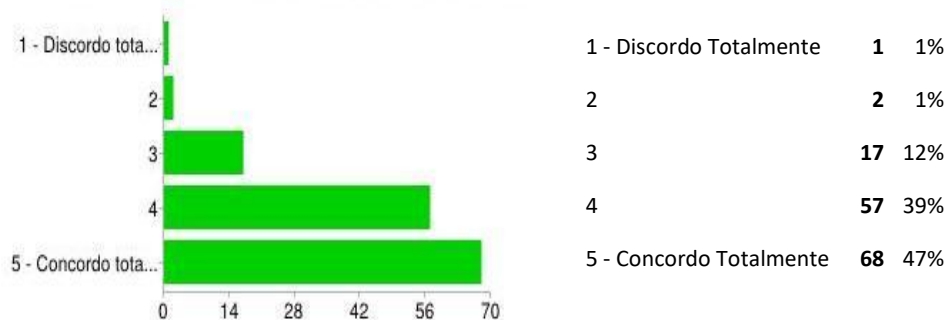
**Gráfico 96 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os/as alunos/as fazem novas amizades”**



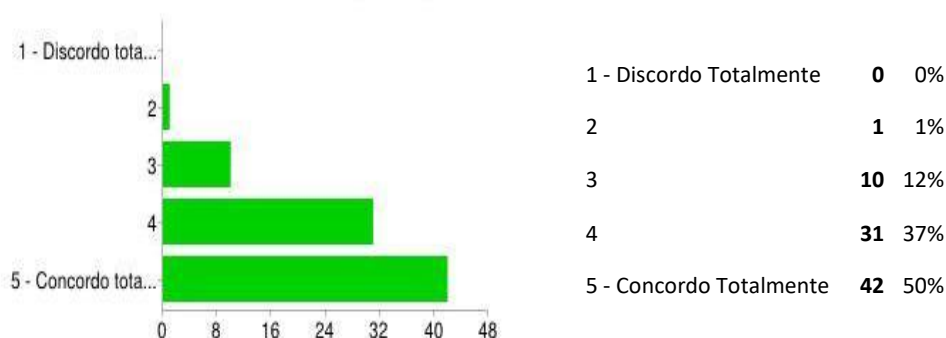
Da análise das respostas podemos concluir que 87% dos alunos, 87% dos EE e 90% dos docentes consideram que a frequência das atividades extracurriculares promove a criação de novas amizades no seio dos alunos. Este resultado indicia que ao frequentarem estas atividades os alunos têm uma maior possibilidade de interagirem com os seus pares num universo muito mais alargado pois conhecem colegas de outras turmas, de outras escolas nacionais e até internacionais.

### 5.5.8.3. Relação com os pares

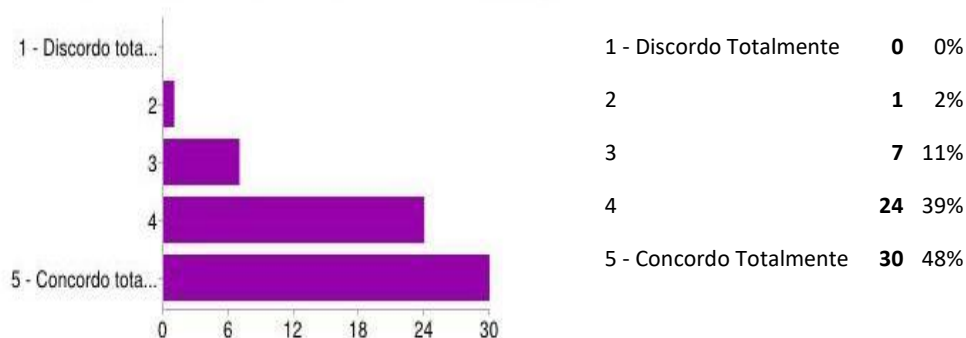
**Gráfico 97 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para estar mais à vontade com os seus pares”**



**Gráfico 98 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta (s) atividade (s) os alunos estão mais à vontade com os seus pares”**



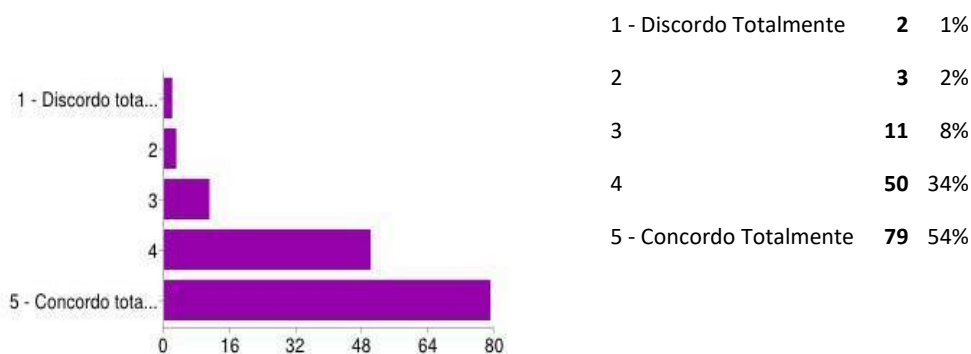
**Gráfico 99 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta (s) atividade (s) os alunos estão mais à vontade com os seus pares”**



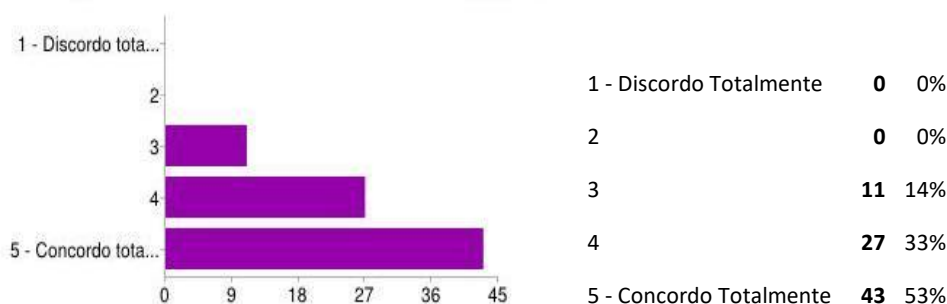
Quando questionados se a frequência das atividades extracurriculares contribui para que os alunos se sintam mais à vontade com os seus pares, 86% dos alunos, 87% dos EE e 87% dos docentes concordam ou concordam totalmente. Esta frequência reforça a interação entre os alunos e favorece a modelação de comportamentos associados à liberdade de expressão, afetividade, partilha, ajuda, empatia, cooperação e colaboração.

#### 5.5.8.4. Capacidade de comunicação

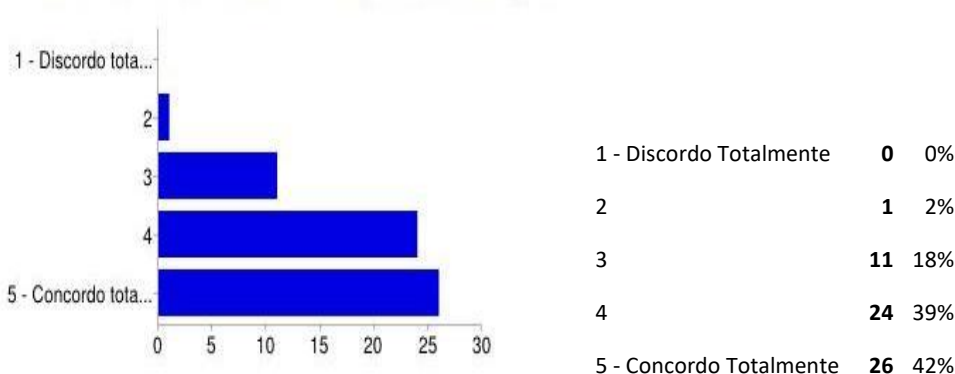
**Gráfico 100 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para comunicar melhor com os outros”**



**Gráfico 101 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos comunicam melhor com os outros”**



**Gráfico 102 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos comunicam melhor com os outros”**

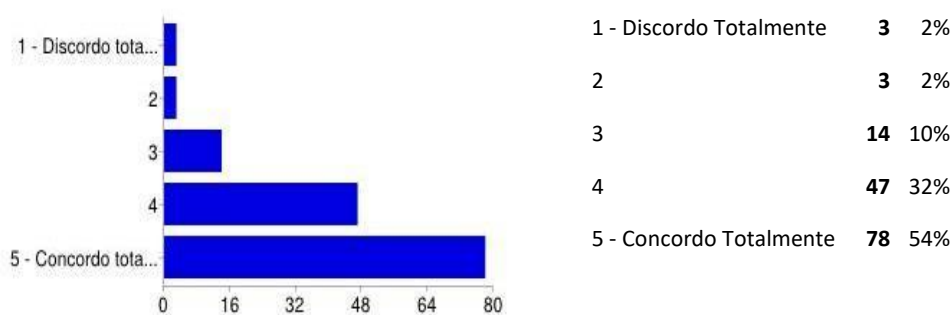


Um outro aspeto importante a ter em conta é o desenvolvimento da capacidade de comunicação, em particular, entre alunos. Neste caso, 88% dos alunos, 86% dos EE e 81% dos docentes consideraram que com a frequência das atividades extracurriculares os alunos comunicam melhor com os outros. Embora 18% dos docentes tenham manifestado uma opinião neutra, podemos inferir que a

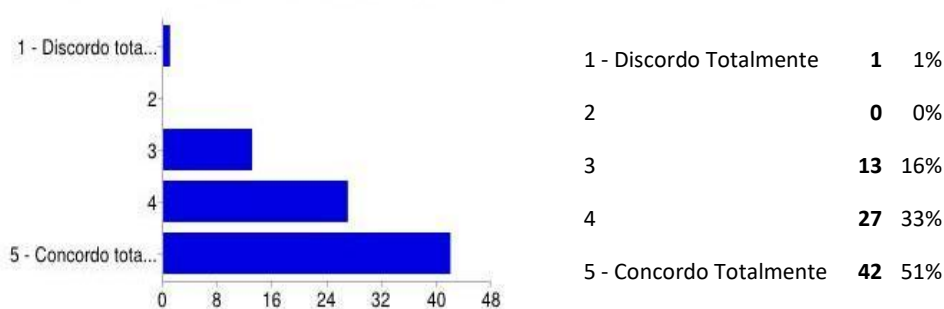
natureza destas atividades contribui para a promoção de momentos de diálogo e partilha de opiniões de uma forma descontraída, mas nem, por isso, menos responsável.

### 5.5.8.5. Respeitar regras

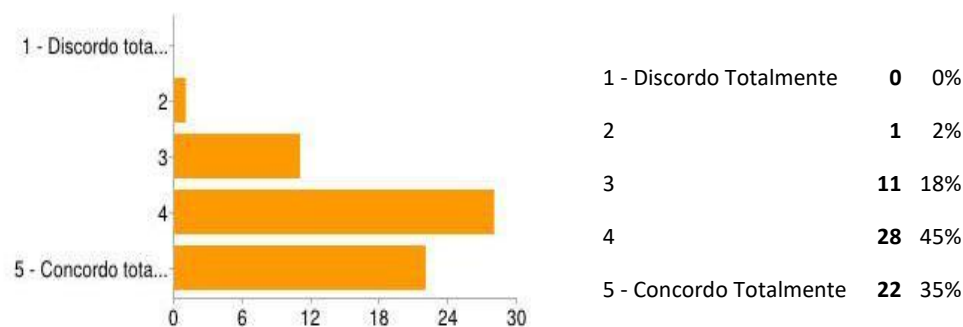
**Gráfico 103 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para ter mais facilidade em respeitar regras”**



**Gráfico 104 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos têm mais facilidade em respeitar regras”**



**Gráfico 105 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos têm mais facilidade em respeitar regras”**

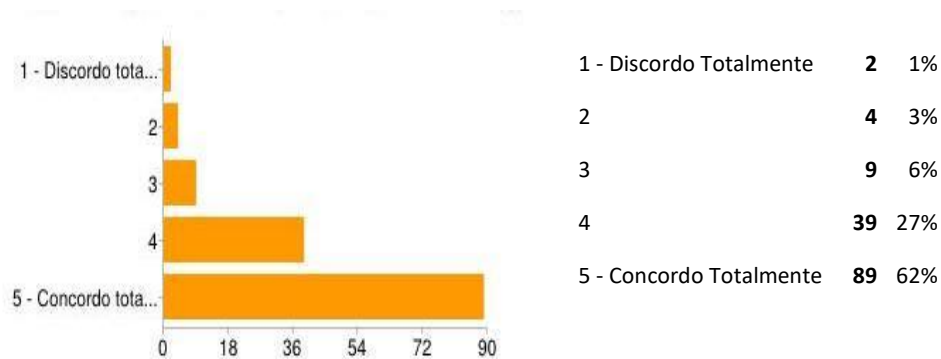


Conforme se pode verificar pela análise dos gráficos 86% dos alunos, 84% dos EE e 80% dos docentes consideram que com a frequência das atividades extracurriculares, os alunos têm mais facilidade em respeitar regras; destaca-se, contudo, que 18% dos docentes não concordam nem discordam.

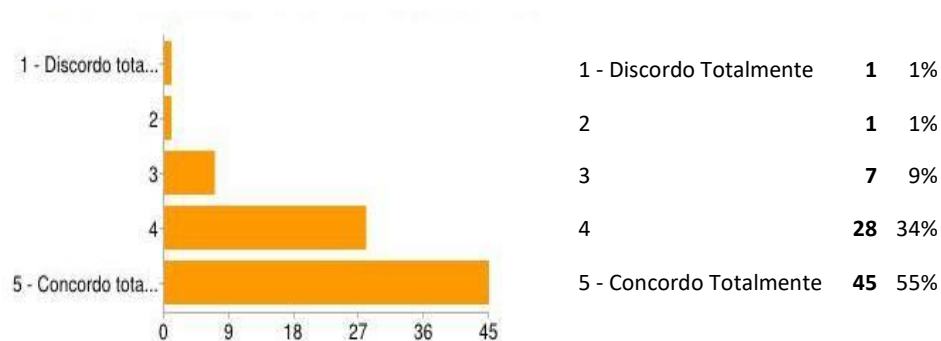
O facto destas atividades despertarem grande interesse dos alunos faz com que haja um maior envolvimento da sua parte nas mesmas e, neste propósito, autorregulam os seus comportamentos pelo que a facilidade em cumprir as regras torna-se mais visível.

#### 5.5.8.6. Adquirir responsabilidade

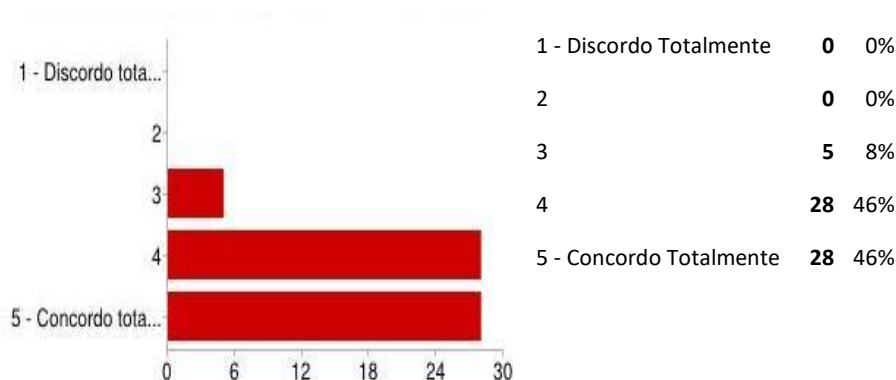
**Gráfico 106 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para adquirir responsabilidade”**



**Gráfico 107 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos adquirem responsabilidade”**



**Gráfico 108 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos adquirem responsabilidade”**

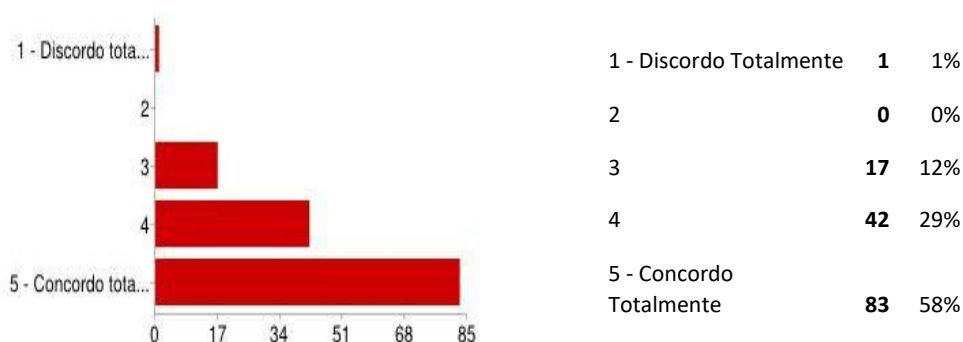


Ao analisarmos esta questão, verificamos que 89% dos alunos, 89% dos EE e 92% dos docentes consideram que com a frequência das atividades extracurriculares, os alunos adquirem um maior grau de responsabilidade.

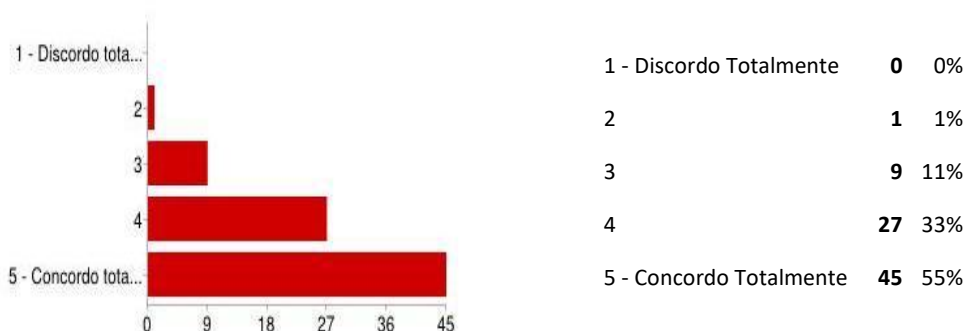
As atividades extracurriculares surgem como um espaço que proporciona uma atuação apoiada no diálogo e na reflexão onde há, por parte dos alunos, uma maior consciencialização do seu papel como intervenientes diretos, envolvidos e, também, responsáveis pela condução da sua própria aprendizagem.

#### 5.5.8.7. Desenvolver o espírito de cidadania

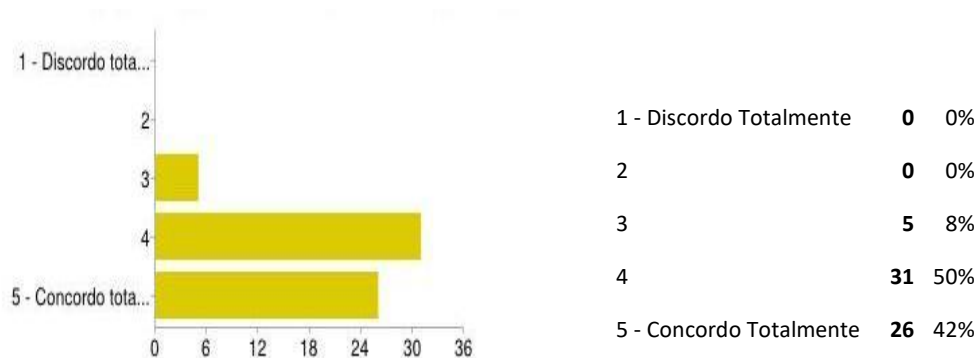
**Gráfico 109 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para desenvolver o espírito de cidadania”**



**Gráfico 110 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos desenvolvem o espírito de cidadania”**



**Gráfico 111 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos desenvolvem o espírito de cidadania”**

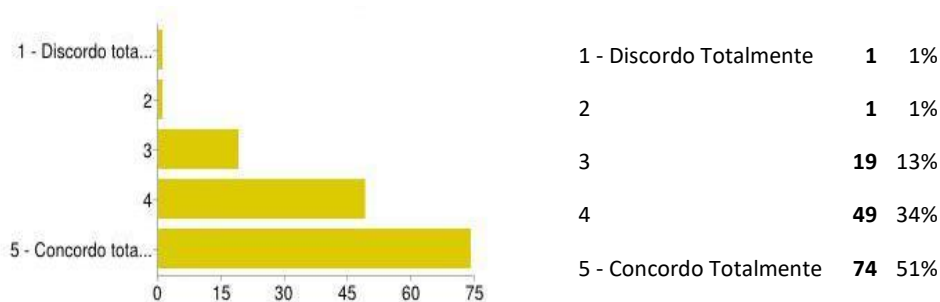


Como é possível verificar da análise dos gráficos anteriores, 87% dos alunos, 88% dos EE e 92% dos docentes consideram que a frequência das atividades extracurriculares desenvolve nos alunos o espírito de cidadania.

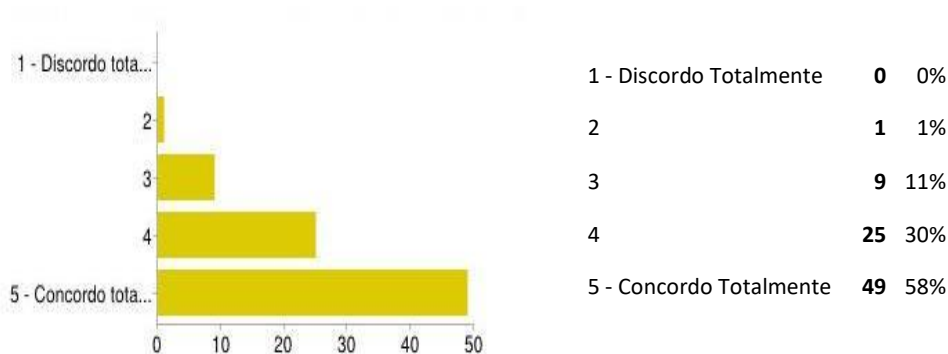
Preparar o cidadão para o exercício da cidadania é um dos objetivos da escola. Na escola onde foi realizado o estudo, como referido anteriormente, desenvolvem-se práticas de cidadania ativa na vertente humanitária ou solidária, no campo do empreendedorismo, na vertente pedagógica, no domínio desportivo e/ou ambiental, com a participação de toda a comunidade educativa.

#### 5.5.8.8. Envolvimento na vida da escola

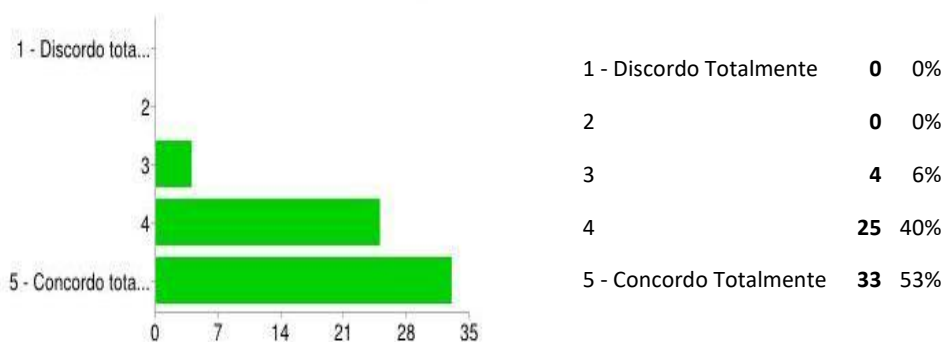
**Gráfico 112 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para um maior envolvimento na vida da escola”**



**Gráfico 113 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos envolvem-se mais na vida da escola”**



**Gráfico 114 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos envolvem-se mais na vida da escola”**



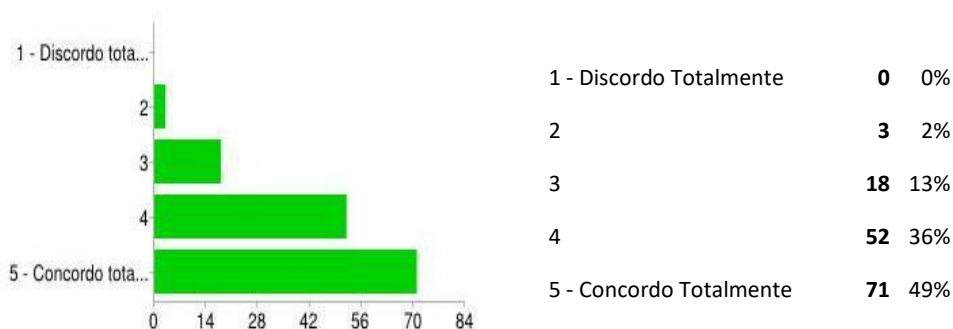
Relativamente à questão anterior, verificamos que 85% dos alunos, 88% dos EE e 93% dos docentes consideram que a frequência das atividades extracurriculares contribui para que os alunos se envolvam mais na vida escolar.

Com efeito, ao serem estimulados a participar nestas atividades, os alunos a par da participação nas aulas e das aprendizagens realizadas a nível das várias disciplinas, desenvolvem capacidades associadas à intervenção, tomada de

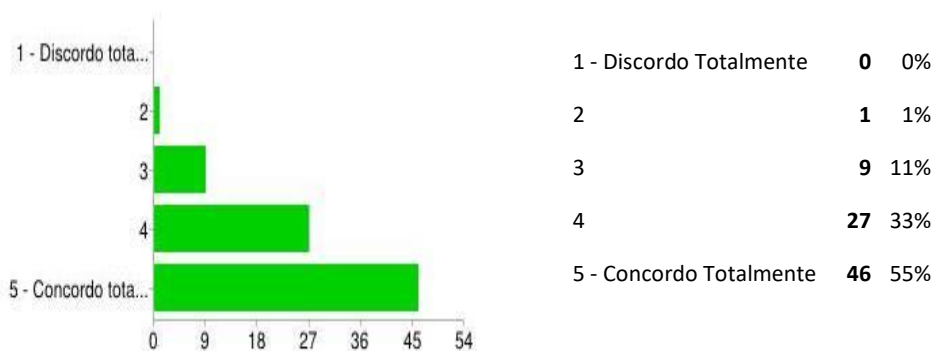
decisão, de divulgação e representação da escola em concursos de diversos âmbitos, onde muitas vezes têm sido premiados, tal como foi mencionado anteriormente.

### 5.5.8.9. Dar a conhecer a escola à comunidade

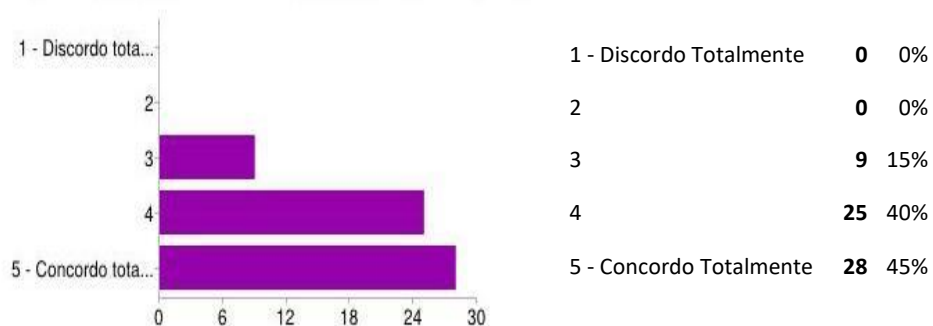
**Gráfico 115 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para dar a conhecer a escola à comunidade”**



**Gráfico 116 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos dão a conhecer a escola à comunidade”**



**Gráfico 117 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos dão a conhecer a escola à comunidade”**



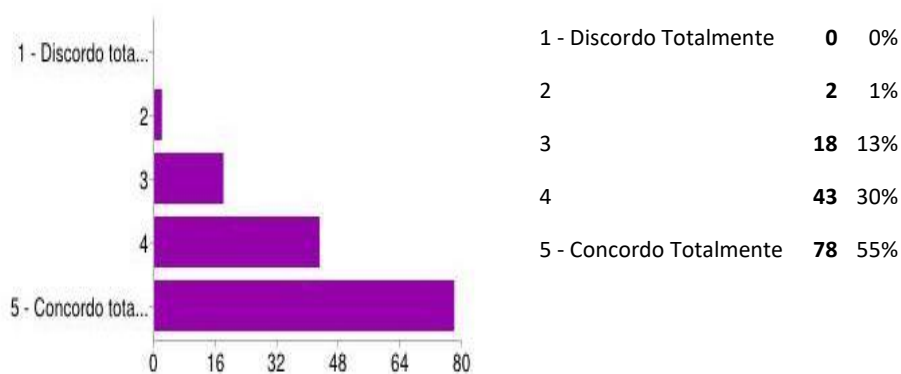
Da análise dos resultados dos gráficos anteriores, constatamos que 85% dos alunos, 88% dos EE e 85% dos docentes consideram que com a frequência das atividades extracurriculares os alunos contribuem para que haja um melhor conhecimento da escola por parte da comunidade. A título de exemplo destaca-se a “Marcha pelo ambiente” (Figura 28) que percorreu a cidade e envolveu toda a comunidade local.

**Figura 28 - Participação na «Marcha pelo ambiente».**

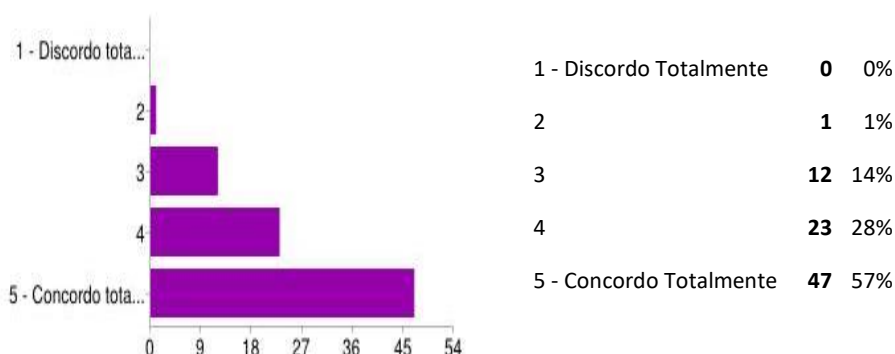


#### 5.5.8.10. Adquirir autonomia

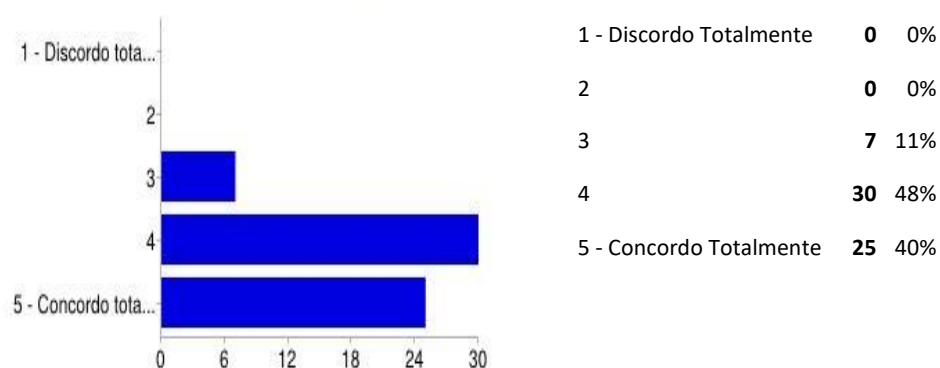
**Gráfico 118 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para adquirir autonomia”**



**Gráfico 119 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos adquirem autonomia”**



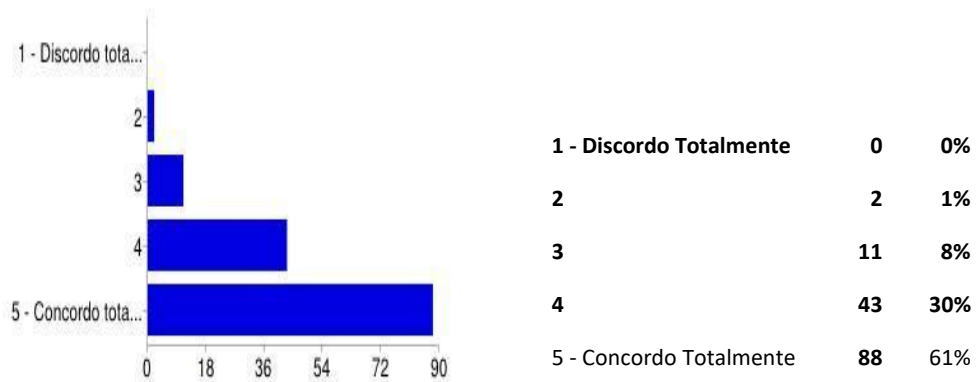
**Gráfico 120 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos adquirem autonomia”**



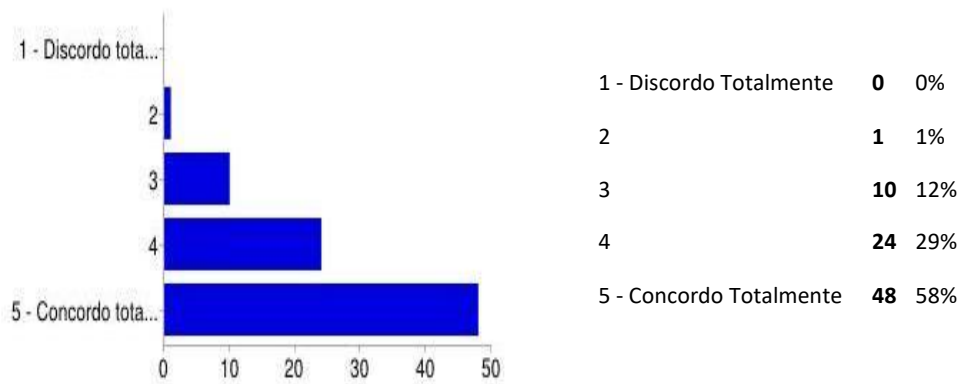
Conforme verificamos pela análise dos gráficos, 85% dos alunos, 85% dos EE e 88% dos docentes consideram que a frequência das atividades extracurriculares contribui para os alunos adquirirem autonomia. Salienta-se o elevado número de respostas de docentes que concordam ou concordam totalmente com a afirmação de que estas atividades são promotoras de autonomia. De uma maneira geral, as atividades extracurriculares devem ser encaradas como um caminho de formação, de acordo com as opções e as capacidades de cada um, favorável ao desenvolvimento da autonomia.

#### 5.5.8.11. Desenvolver o espírito de equipa

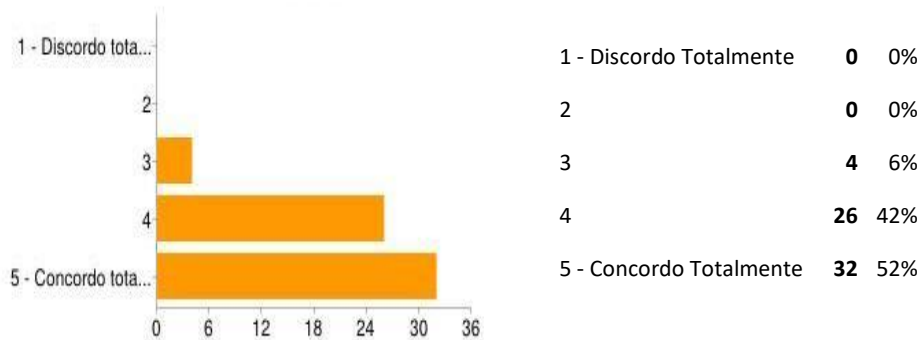
**Gráfico 121 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para desenvolver o espírito de equipa”**



**Gráfico 122 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos desenvolvem o espírito de equipa”**



**Gráfico 123 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos desenvolvem o espírito de equipa”**



De acordo com os dados apresentados nos gráficos, é possível afirmar que 91% dos alunos, 87% dos EE e 94% dos docentes concordam ou concordam totalmente que a frequência das atividades extracurriculares contribui para os alunos desenvolverem o espírito de equipa. Importa mencionar que as atividades extracurriculares são habitualmente desenvolvidas em cooperação, no diálogo entre todos e entre grupos de alunos, tal como referido anteriormente, como por exemplo, a feira tradicional. Os alunos idealizaram e participaram na organização das diversas atividades desenvolvidas para levar a efeito o evento, que tinha como objetivos:

- Estimular a curiosidade nos alunos;
- Exercitar a capacidade de pesquisa e recolha de informação;
- Consolidar conhecimentos adquiridos;
- Tornar mais significativas as aprendizagens;
- Proporcionar experiências inovadoras e desenvolver a sociabilidade e o espírito de grupo.

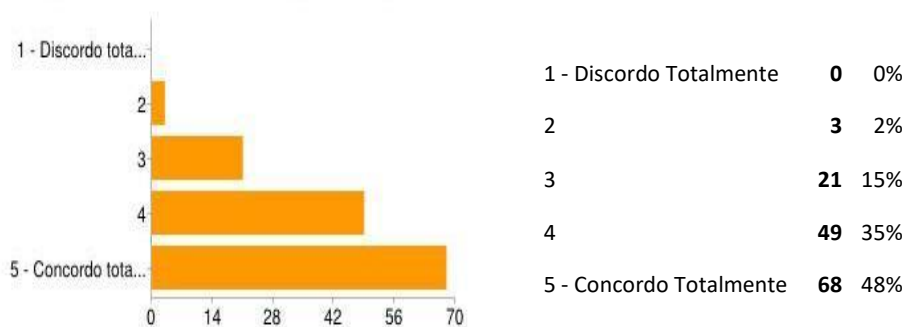
Foram momentos de trabalho, partilha e de afetividade muito grandes, fatores essenciais no desenvolvimento dos alunos, neste sentido, fomenta o espírito de equipa, favorável ao desenvolvimento da solidariedade, cooperação e partilha.

**Figura 29 - Feira Tradicional 2016, na EB 2-3 Dr. João de Barros**

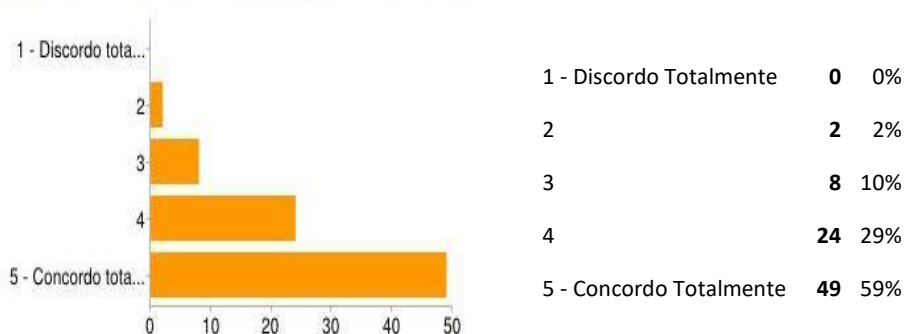


### 5.5.8.12. Alargar os referentes culturais

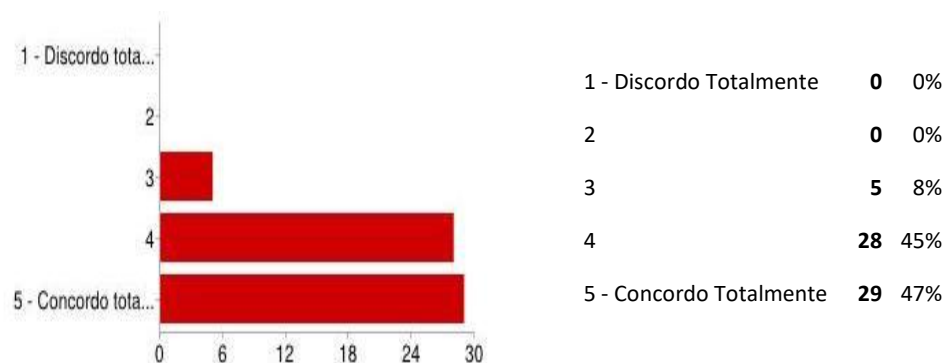
**Gráfico 124 – Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para alargar os referentes culturais”**



**Gráfico 125 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos alargam os referentes culturais”**



**Gráfico 126 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos alargam os referentes culturais”**

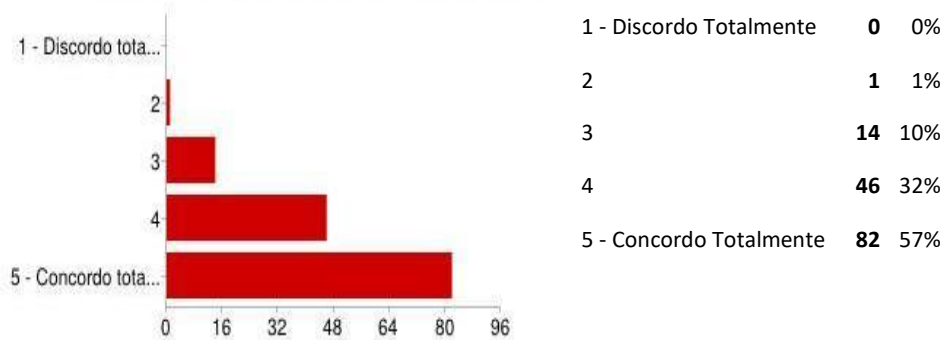


Atendendo aos dados apresentados nos gráficos, constata-se que 83% dos alunos, 88% dos EE e 92% dos docentes consideram que a frequência das atividades extracurriculares contribui para os alunos alargarem os referentes culturais. Sublinha-se a percentagem elevada de docentes que concordam ou

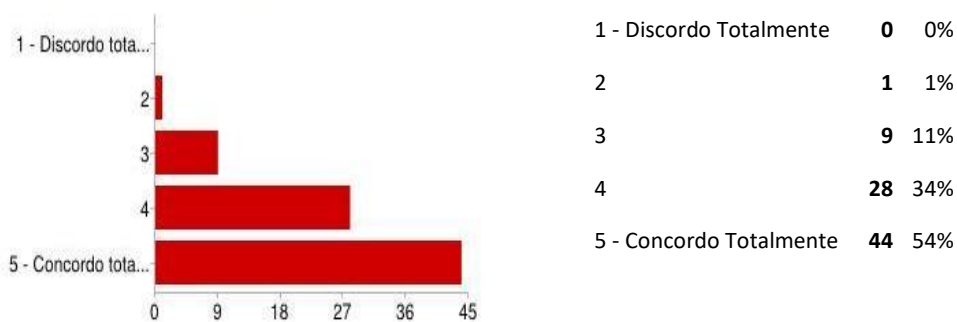
concordam totalmente com a afirmação de que essas atividades favorecem o alargamento de referentes culturais.

### 5.5.8.13. Desenvolver o gosto pelas aprendizagens

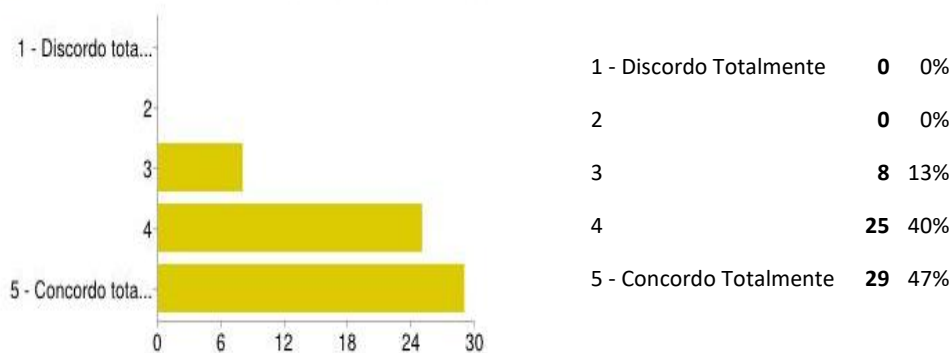
**Gráfico 127 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para desenvolver o gosto pelas aprendizagens”**



**Gráfico 128 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos desenvolvem o gosto pelas aprendizagens”**



**Gráfico 129 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos desenvolvem o gosto pelas aprendizagens”**

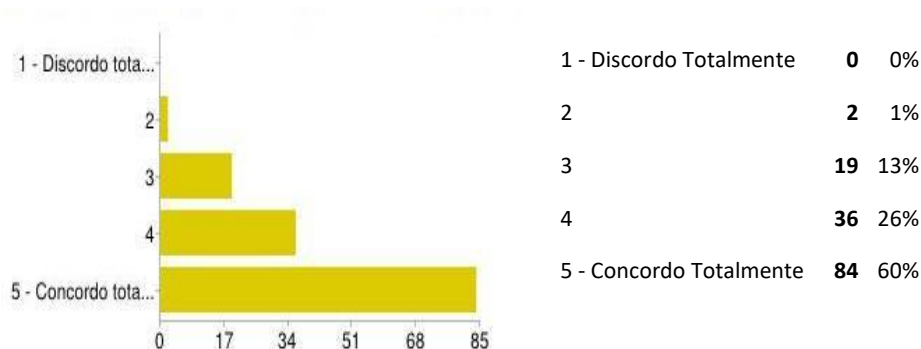


Os resultados obtidos nesta questão permitem verificar que 89% dos alunos, 88% dos EE e 87% dos docentes consideram que a frequência das atividades extracurriculares contribui para os alunos desenvolverem o gosto pelas aprendizagens.

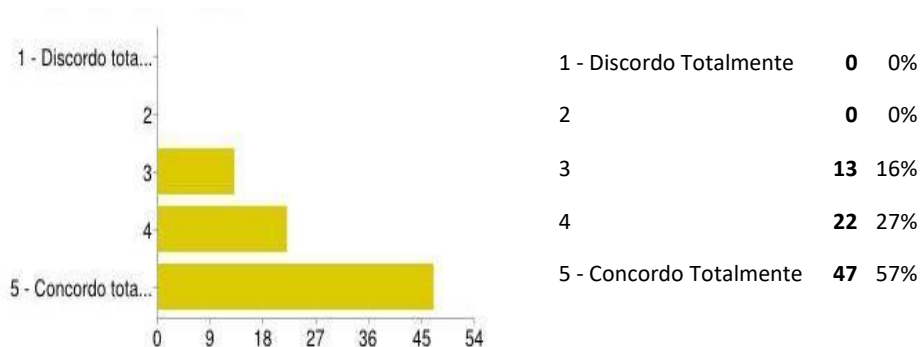
A participação nas atividades extracurriculares está associada à motivação intrínseca que sustém a vontade de aprender, regula-se a si própria, ou seja, é autossuficiente. Neste sentido, essa participação fortalece e promove o gosto pela aprendizagem.

#### 5.5.8.14. Adquirir confiança

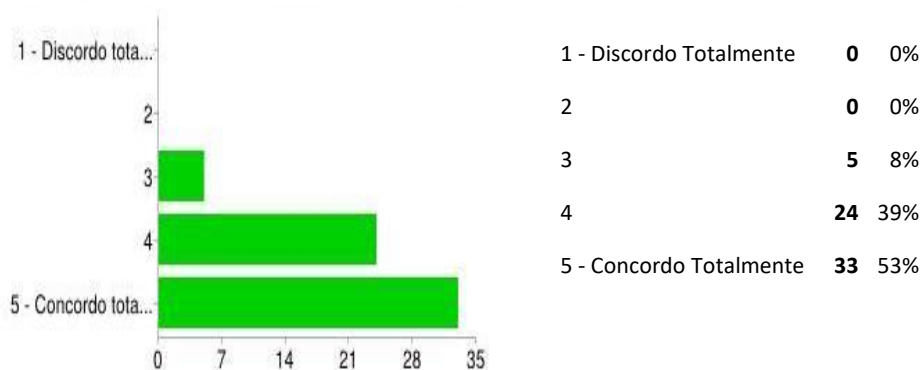
**Gráfico 130 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para adquirir confiança”**



**Gráfico 131 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos adquirem confiança”**



**Gráfico 132 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos adquirem confiança”**

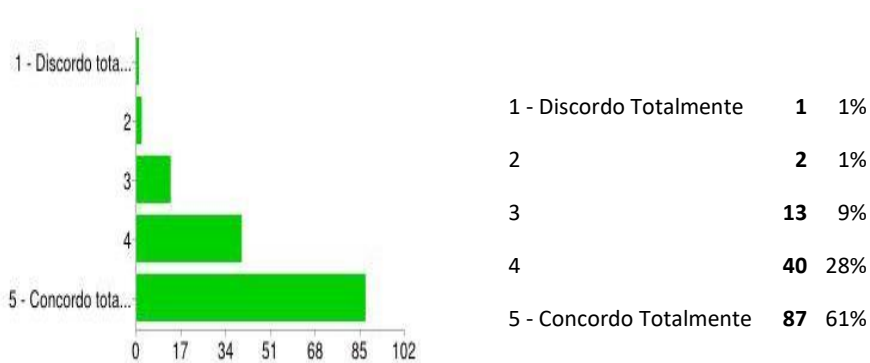


Na análise aos gráficos anteriores, podemos verificar que 86% dos alunos, 84% dos EE e 92% dos docentes consideram que a frequência das atividades extracurriculares contribui para os alunos adquirirem confiança.

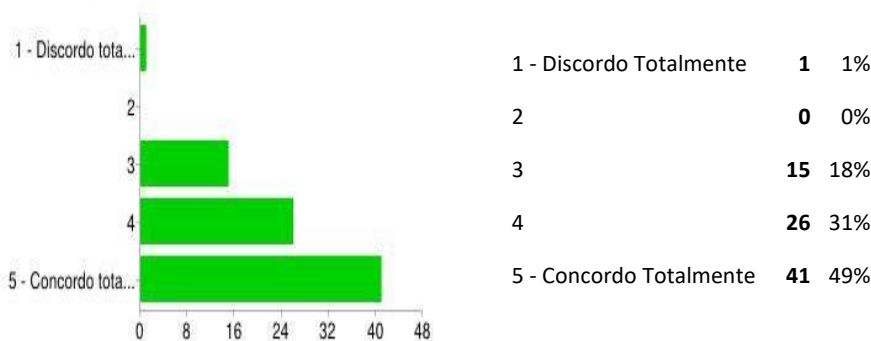
A escola é um espaço de interação humano, um local de socialização com importância na construção de identidade e onde os alunos podem desenvolver a autoconfiança. As esferas de atividade em que um aluno participa têm impacto nas relações e interações que desenvolve com os outros.

#### 5.5.8.15. Melhorar os resultados educativos

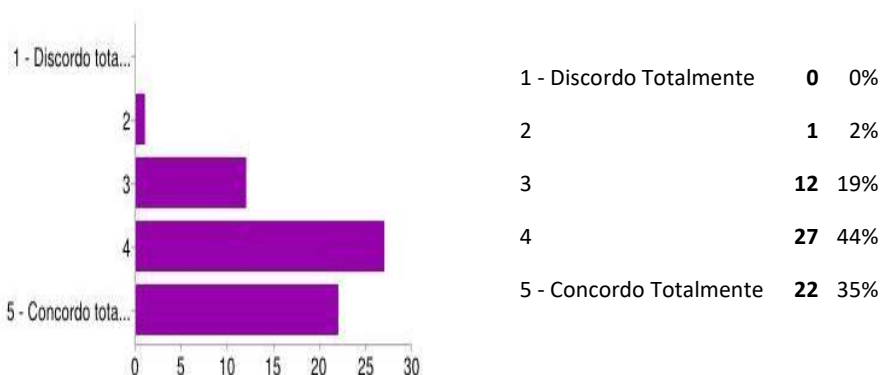
**Gráfico 133 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para melhorar as notas nas disciplinas associadas às atividades de complemento curricular que frequentam”**



**Gráfico 134 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos melhoram as notas nas disciplinas associadas às atividades de complemento curricular que frequentam”**



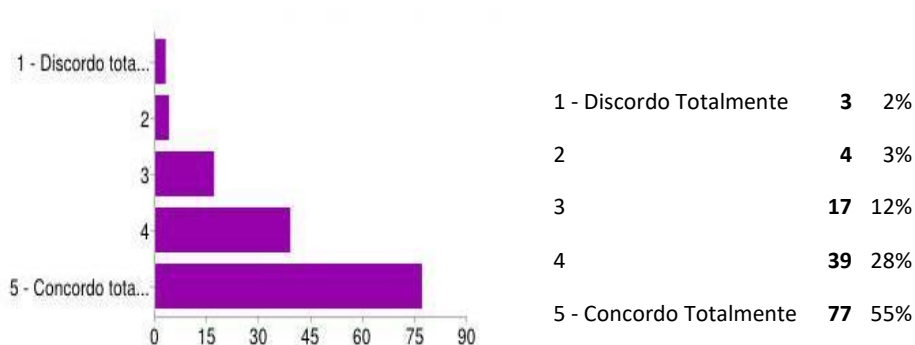
**Gráfico 135 – Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos melhoram as notas nas disciplinas associadas às atividades de complemento curricular que frequentam”**



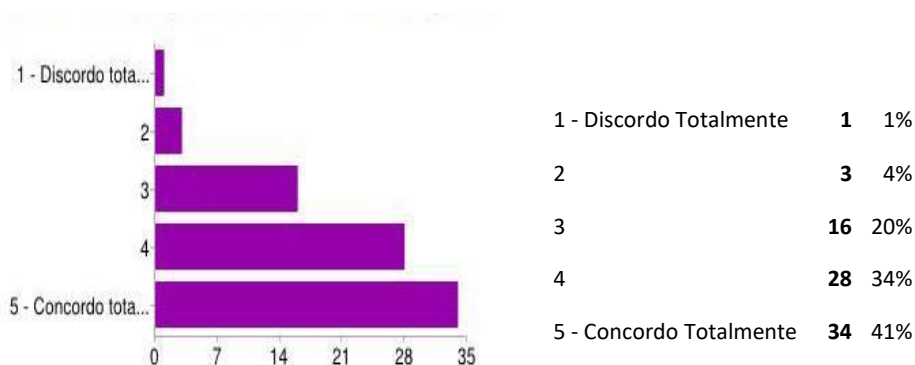
Relativamente à afirmação colocada, podemos apurar que 89% dos alunos, 80% dos EE e 79% dos docentes consideram que os alunos melhoram as notas nas disciplinas associadas às atividades de complemento curricular que frequentam uma vez que estas, sempre que possível, vão ao encontro dos seus interesses, permitindo uma interligação de conteúdos e um reforço de capacidades, podendo influenciar positivamente o empenho e o aproveitamento nas disciplinas curriculares.

#### 5.5.8.16. Melhorar o comportamento na sala de aula

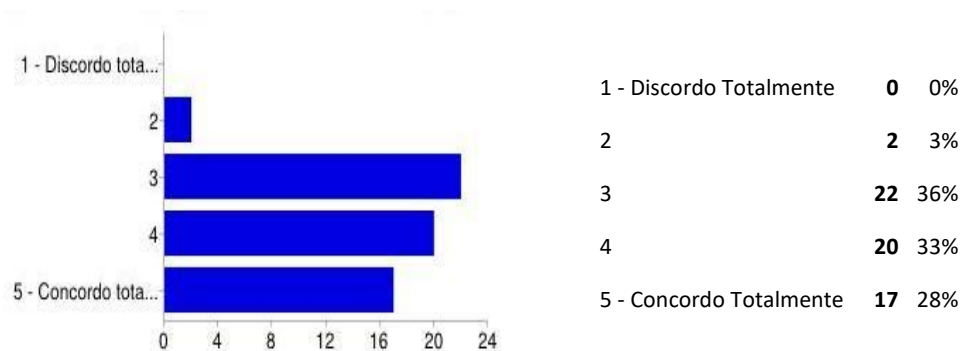
**Gráfico 136 - Resposta dos alunos à questão “A frequência desta(s) atividade(s) contribui para melhorar o comportamento na sala de aula”**



**Gráfico 137 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos melhoram o comportamento na sala de aula”**



**Gráfico 138 - Resposta dos docentes à questão “Considero que com a frequência desta(s) atividade(s) os alunos melhoram o comportamento na sala de aula”**



Relativamente ao comportamento na sala de aula, 83% dos alunos, 75% dos EE e apenas 61% dos docentes consideram que com a frequência das atividades extracurriculares os alunos melhoram o comportamento na sala de aula. Salienta-se que 12% dos alunos, 20% dos EE e 36% dos docentes manifestam uma opinião indefinida, o que pode significar, sobretudo neste último caso, que

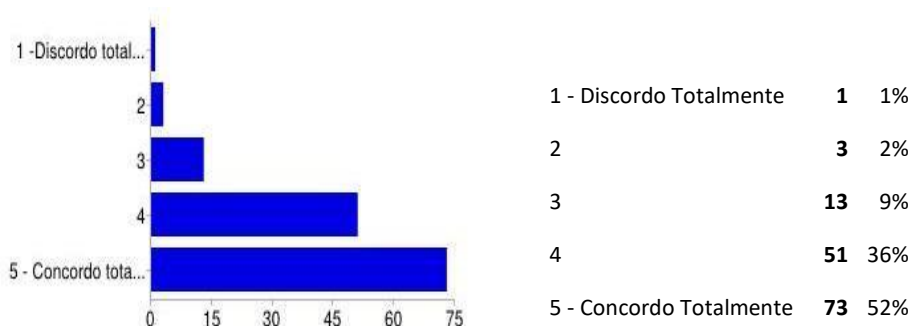
para os docentes não é evidente a ligação entre a frequência das referidas atividades e o comportamento dos alunos.

### 5.5.9. Contributos na vida escolar, pessoal e profissional

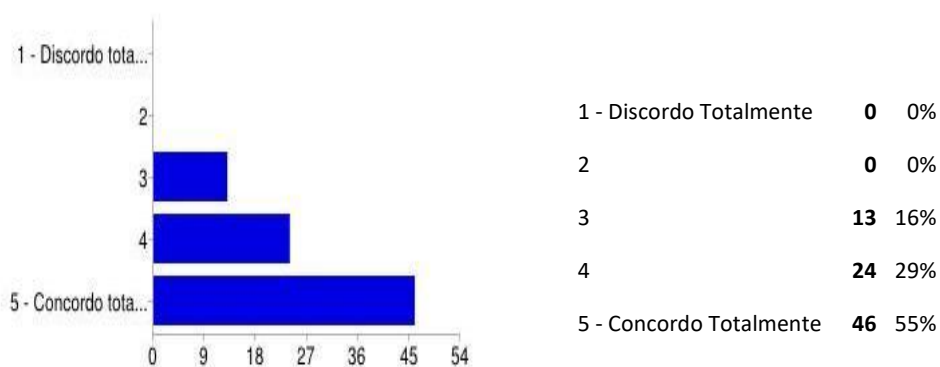
De modo a conseguir uma melhor compreensão sobre possíveis efeitos das atividades extracurriculares na vida do aluno, mais especificamente até que ponto constituíam uma mais-valia para o aluno, este tema foi subdividido na sua vertente escolar, pessoal e profissional.

#### 5.5.9.1. Na vida escolar

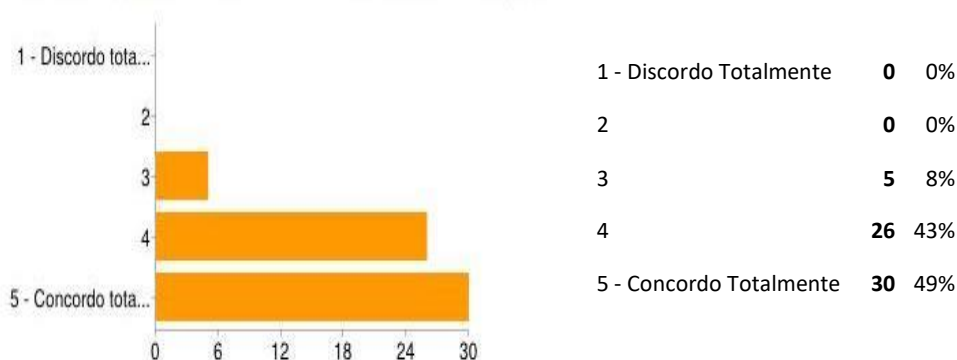
**Gráfico 139 - Resposta dos alunos à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia na minha vida escolar”**



**Gráfico 140 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia na vida escolar do meu educando”**



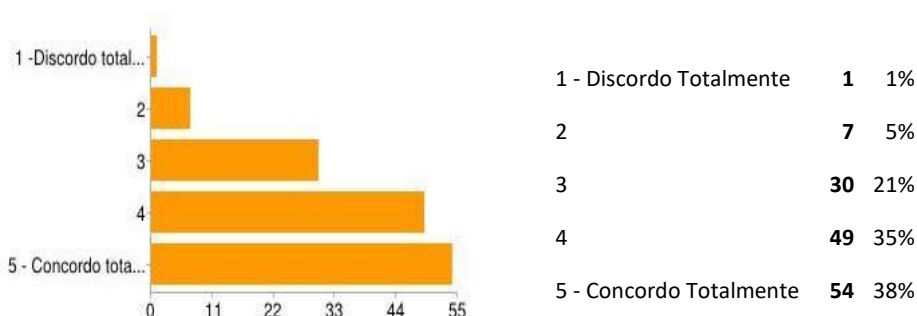
**Gráfico 141 - Resposta dos docentes à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia na vida escolar dos meus alunos/as”**



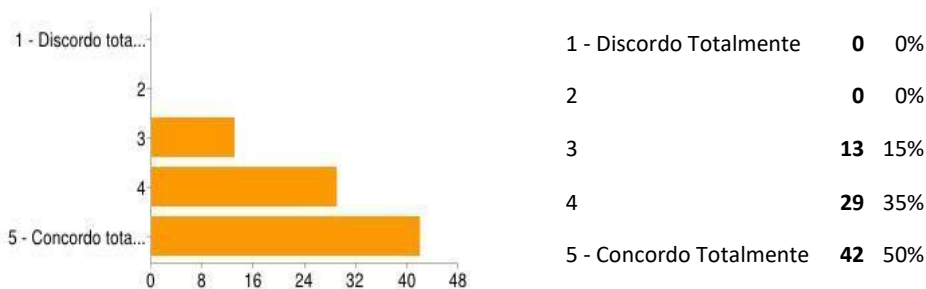
Relativamente à influência das referidas atividades na vida escolar dos alunos, 88% destes, 84% dos EE e 92% dos docentes consideram que as atividades extracurriculares são uma mais-valia na vida escolar dos alunos. Para a maior parte dos docentes é notório que a frequência destas atividades constitui uma mais valia para os alunos do ponto de vista da sua vida escolar.

### 5.5.9.2. Na vida pessoal dos alunos

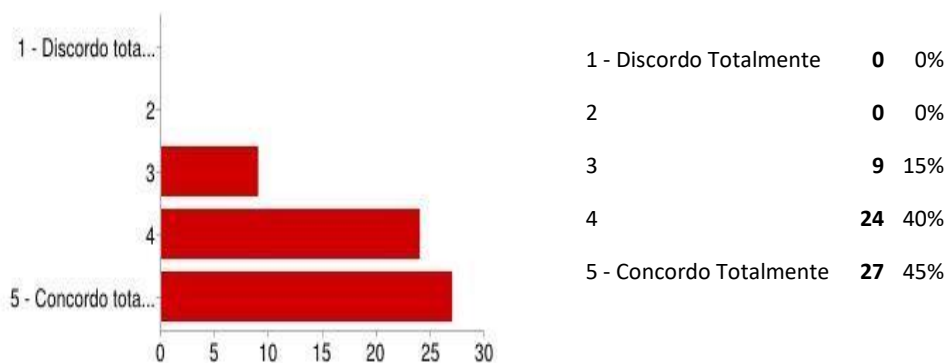
**Gráfico 142 - Resposta dos alunos à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia na minha vida pessoal”**



**Gráfico 143 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia na vida pessoal do meu educando”**



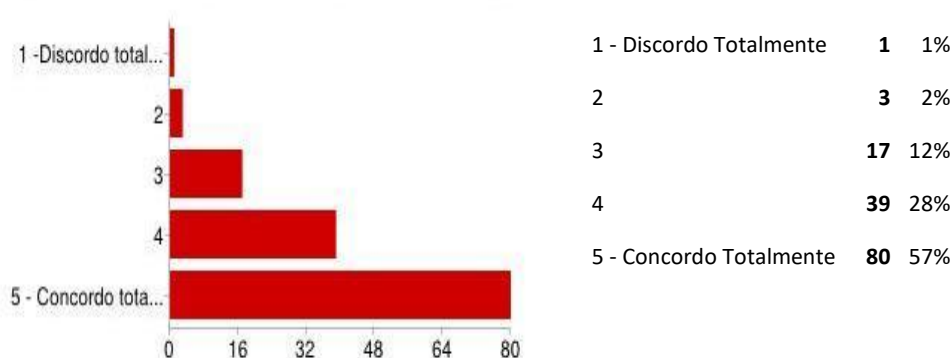
**Gráfico 144 - Resposta dos docentes à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia na vida pessoal dos meus alunos/as”**



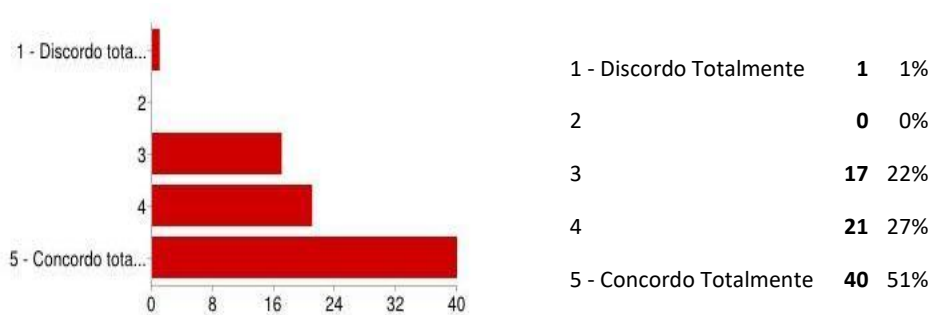
Partindo da análise dos gráficos anteriores, podemos afirmar que 73% dos alunos, 85% dos EE e 85% dos docentes consideram que a frequência das atividades extracurriculares é uma mais-valia na vida pessoal dos alunos. Estas respostas estão em consonância com outras relacionadas com os contributos das atividades para diversos aspetos associados ao desenvolvimento psicológico e social dos alunos. Assim, a participação nessas atividades parece fomentar a integração dos alunos na escola, aumentando a autonomia e a sua responsabilidade e criando o gosto pela escola.

### 5.5.9.3. No futuro profissional dos alunos

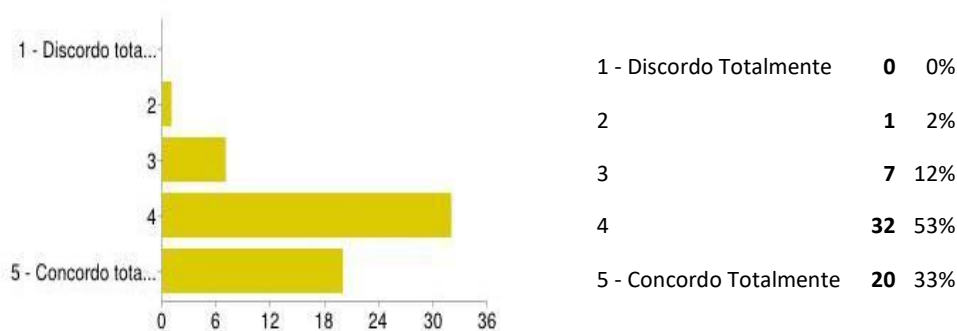
**Gráfico 145 - Resposta dos alunos à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia para o meu futuro profissional”**



**Gráfico 146 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que estas atividades são uma mais valia para o seu futuro profissional”**



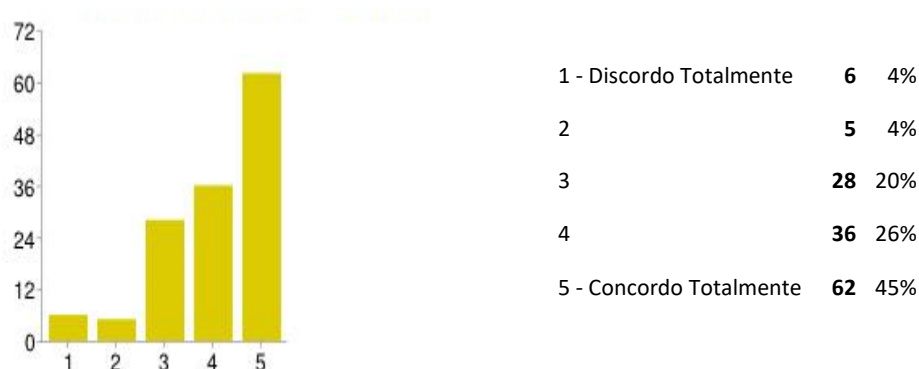
**Gráfico 147 - Resposta dos docentes à questão "Considero que estas atividades são uma mais valia para o seu futuro profissional"**



Da análise dos gráficos, é possível averiguar que 85% dos alunos, 78% dos EE e 86% dos docentes consideram que a frequência das atividades extracurriculares são uma mais-valia para o futuro profissional dos alunos. É de notar que para os docentes, esta questão é de grande importância, uma vez que a escola fomenta e contribui para o despertar de interesses num processo de encaminhamento profissional. A escola confronta-se com o desafio de preparar todos os alunos para uma participação ativa e produtiva na sociedade. Uma sociedade de grandes e rápidas transformações científicas, tecnológicas e sociais obriga a uma adaptação e atualização constantes. Dela se espera que proporcione os apoios necessários e crie oportunidades para que os alunos desenvolvam as competências, os conhecimentos e as disposições necessárias para se tornarem aprendentes confiantes nas suas capacidades de aprendizagem, não só nos anos de escola como também ao longo da sua vida. Neste contexto as atividades extracurriculares podem ter um papel preponderante.

#### 5.5.9.4. Na ocupação dos tempos livres

**Gráfico 148 - Resposta dos alunos à questão “Para mim estas atividades funcionam principalmente como ocupação dos tempos livres”**



**Gráfico 149 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Para mim estas atividades funcionam principalmente como ocupação dos tempos livres”**



Os resultados obtidos nesta questão permitem constatar que 71% dos alunos e 31% dos EE consideram que as atividades extracurriculares funcionam principalmente como ocupação dos tempos livres para os alunos. Os alunos diferenciam este tipo de atividades das outras que são desenvolvidas nas aulas, associando-as à ocupação de tempos livres, contudo os EE têm opiniões diversas, verificando-se uma certa dispersão. Este resultado pode ser consequência das inúmeras transformações que a sociedade tem sofrido e de cada vez mais os EE sentirem a necessidade dos filhos permanecerem num ambiente favorável ao seu desenvolvimento.

Os valores observados mostram que, tanto os alunos como os EE valorizam as atividades extracurriculares, reconhecendo a sua especificidade e a sua

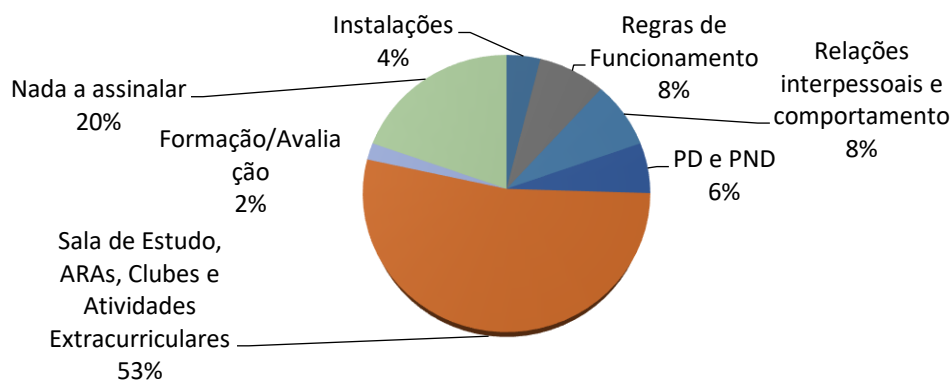
influência na formação/educação dos alunos, não as encarando como uma mera ocupação de tempos livres.

Em síntese, no que diz respeito aos contributos das atividades extracurriculares, os alunos, os EE e os docentes consideram, em geral que estas são muito importantes para a consolidação das matérias apreendidas no currículo formal, bem como a integração plena na comunidade educativa.

### 5.5.10 Sugestões e aspetos a melhorar

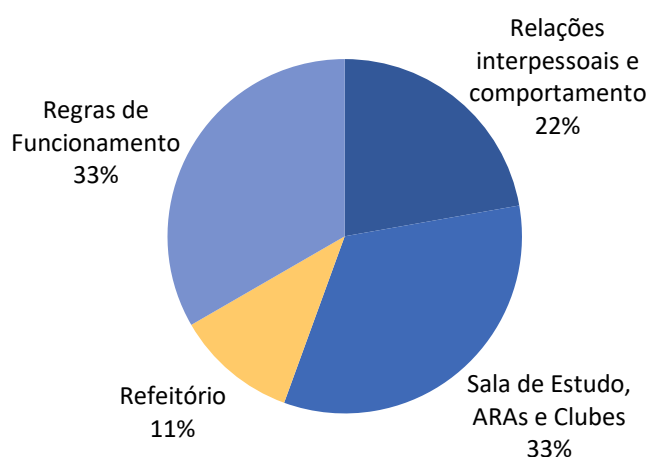
Nesta questão pretendia-se obter informação sobre aspetos a melhorar visando a melhoria na oferta de atividades extracurriculares dos alunos, EE e docentes. Na análise das respostas (gráfico 150), dos cinquenta e seis alunos (28%), foram agrupadas em categorias, tal como se evidencia em seguida. No que diz respeito às sugestões, 53% das respostas centram-se em propostas relacionadas com os clubes e atividades extracurriculares, por exemplo, novas sugestões para a criação de clubes, 8% gostariam de ver melhores relações entre os alunos, 8% das respostas têm a ver com regras de funcionamento, em particular, os horários das atividades, 6% menciona aspetos ligados ao pessoal docente e ao pessoal não docente e 4% refere aspetos relacionados com as instalações. Realça-se que há 20% de respostas que consideram nada a haver a assinalar, o que pode manifestar uma satisfação com o projeto educativo da escola, que valoriza este tipo de atividades.

**Gráfico 150 – Distribuição dos diferentes aspetos a melhorar apresentados pelos alunos**

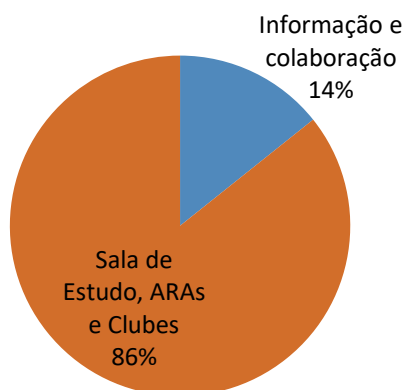


As respostas dos oito EE (8%), foram agrupadas em quatro categorias, como se observa no gráfico 151. No entender de alguns respondentes (33%), reportam as regras de funcionamento da Escola num sentido lato, a melhoria das salas de estudo, atividades de reforço das aprendizagens bem como os clubes. Neste sentido, assinala-se o esforço da direção no sentido de proporcionar aprendizagens “fora da sala de aula”, nomeadamente nos espaços de recreio e de passagem.

**Gráfico 151 – Distribuição dos diferentes aspetos a melhorar pelos encarregados de educação**



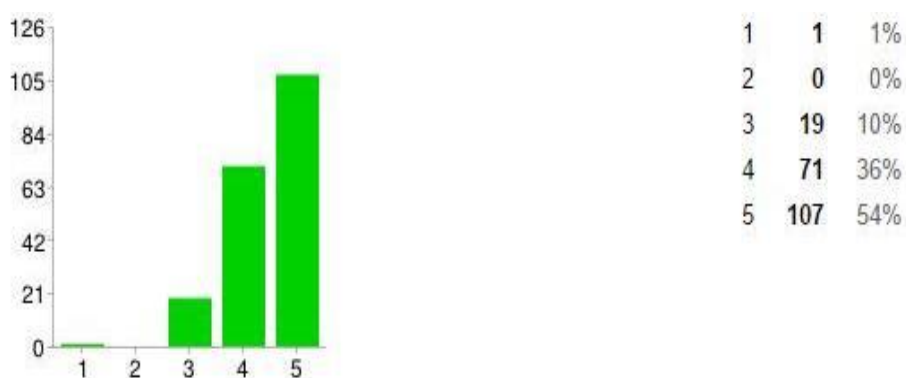
No que diz respeito às respostas dos sete docentes (11%), como se observa no gráfico 152, é interessante verificar que as propostas focam sobretudo a alteração dos horários em que são oferecidas as atividades extracurriculares. Assim, 86% dos docentes consideram que há necessidade de mudar o horário, sugerindo alguns que a oferta se deva concentrar no final ou no início das manhãs ou das tardes, por facilitar a adesão de mais alunos. Há, no entanto, 14% de respostas que propõem reforço de informação junto dos docentes no sentido de perceberem a importância dessas atividades no desenvolvimento social dos alunos.

**Gráfico 152 – Distribuição dos diferentes aspetos a melhorar apresentados pelos docentes**

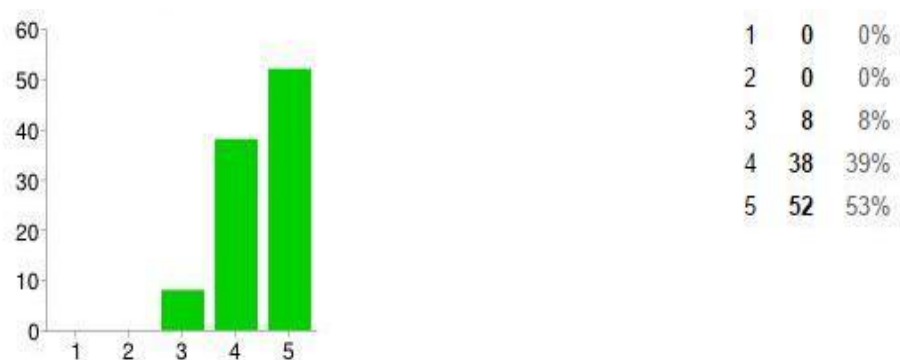
## 5.6. Aprendizagem formal

Neste tema foram considerados, para além da qualidade do ensino na escola e do apoio que é prestado pelos professores, outros aspetos, como o desenvolvimento de hábitos de estudo e as aprendizagens adquiridas como preparação para a continuação dos estudos, bem como para a construção de cidadãos dispostos a enfrentar o futuro.

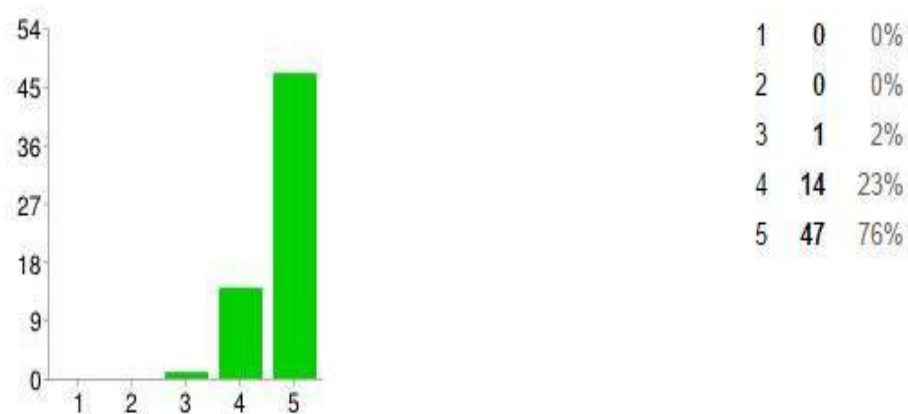
### 5.6.1. Qualidade do ensino

**Gráfico 153 - Resposta dos alunos à questão “Considero que nesta escola tenho um ensino de qualidade”**

**Gráfico 154 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que nesta escola o meu filho/educando tem um ensino de qualidade.”**



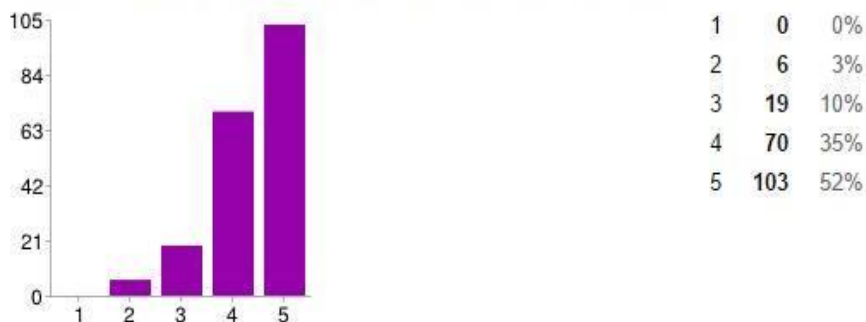
**Gráfico 155 - Resposta dos docentes à questão “Considero que esta escola proporciona um ensino de qualidade.”**



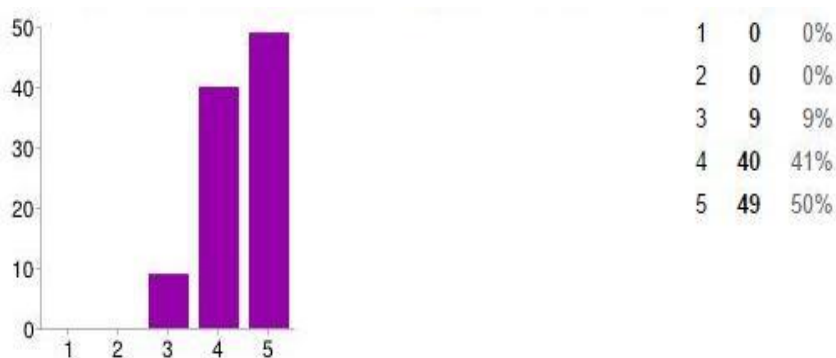
Quando questionados sobre a qualidade do ensino, 90% dos alunos, 92% dos EE e 99% dos docentes consideram que esta escola proporciona um ensino de qualidade. Embora a percentagem de respostas seja elevada no caso dos alunos, EE e docentes, são estes que têm uma opinião mais marcadamente positiva, uma vez que 76% concorda totalmente com a afirmação, para 53% de respostas dos EE e 54% de respostas dos alunos. Estes resultados podem significar que os docentes têm uma boa perceção do trabalho que desenvolvem, enquanto profissionais do ensino, que pode radicar nos bons resultados educativos dos alunos e, também, na satisfação que sentem por pertencerem ao quadro da escola.

### 5.6.2. Apoio dado pelos professores

**Gráfico 156 - Resposta dos alunos à questão “Estou satisfeito com o apoio dado pelos professores”**



**Gráfico 157 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Estou satisfeito com o apoio dado pelos professores ao meu filho/educando”**

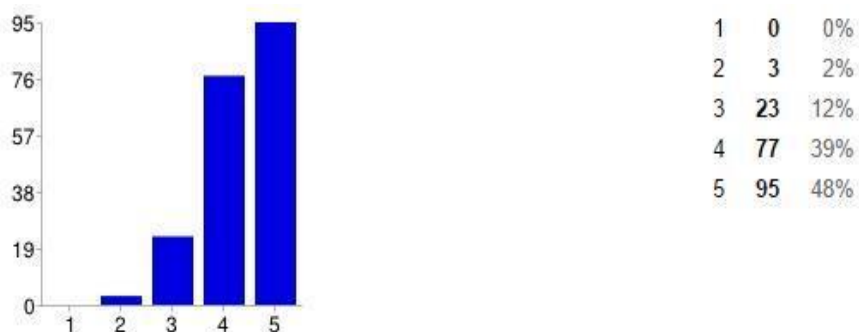


Relativamente ao apoio dado pelos professores, 87% dos alunos e 91% dos EE estão satisfeitos com o apoio dado pelos professores desta escola.

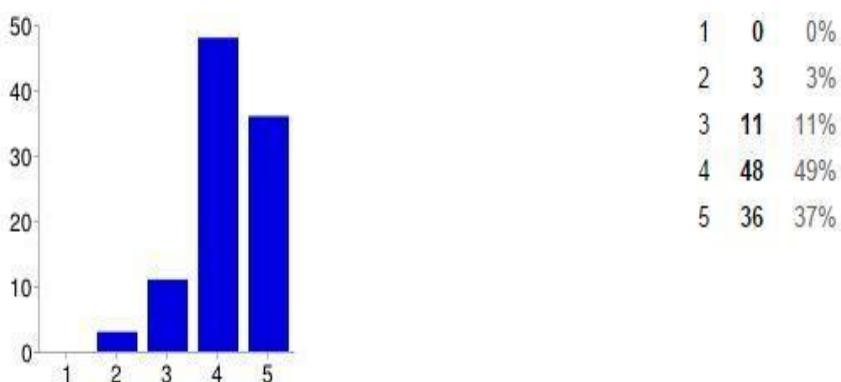
Estes resultados estão alinhados com a satisfação que alunos e EE sentem em relação ao trabalho realizado nesta escola, especificamente pelo apoio prestado aos alunos pelos docentes.

### 5.6.3. Desenvolvimento dos hábitos de estudo

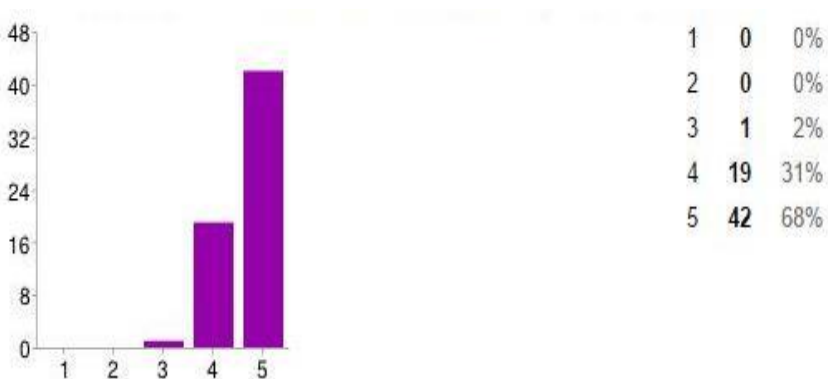
**Gráfico 158 - Resposta dos alunos à questão “Sinto que os professores/as desenvolvem hábitos de estudo”**



**Gráfico 159 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sinto que os professores/as desenvolvem no meu filho/educando hábitos de estudo”**



**Gráfico 160 - Resposta dos docentes à questão “Os/as professores/as desenvolvem nos alunos hábitos de estudo”**



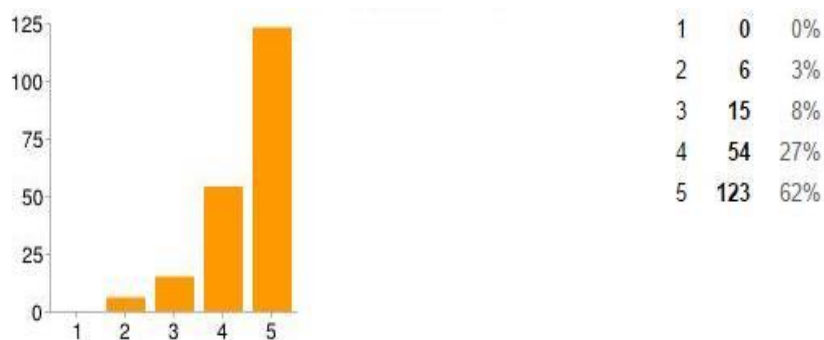
Da análise dos gráficos, constata-se que 87% dos alunos, 86% dos EE e 99% dos docentes consideram que os professores desenvolvem nos alunos hábitos de estudo.

Estes valores traduzem o esforço, o empenho e a preocupação dos professores em desenvolver hábitos de estudo nos alunos, procurando estratégias para auxiliar o aluno a estudar visando melhores resultados educativos. Com efeito, a consonância nas respostas dos alunos, encarregados de educação e docentes evidencia essa preocupação, que constitui um traço nos objetivos do Projeto Educativo.

As estratégias adotadas pelos professores, visando o desenvolvimento de hábitos de estudo nos alunos, são diversas. Existe a preocupação de não as uniformizar e aplicar a todos os alunos, independentemente das suas características e ritmo de aprendizagem. Antes pelo contrário, existe um levamento prévio para identificar as causas dessa problemática e depois é que são definidas as estratégias, que podem passar por: fornecer ao aluno instrumentos organizativos (folha de registo de TPC, folha de marcação de testes); elaborar, em conjunto com o aluno, um plano de estudo extra escola; ajudar o aluno a estabelecer rotinas diárias e respetivas tarefas escolares; incentivar o aluno a elaborar guiões de estudo, que identifiquem as palavras-chave do vocabulário e os conceitos; estimular a utilização de instrumentos de escrita coloridos, que facilitem a técnica do sublinhado; ajudar o aluno a distinguir a informação essencial da informação acessória;

#### **5.6.4. Preparação para o futuro**

**Gráfico 161 - Resposta dos alunos à questão “Considero que esta escola me ajuda a preparar para a vida”**



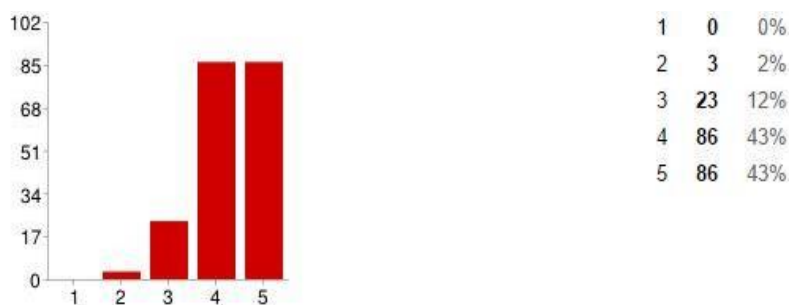
**Gráfico 162 - Resposta dos docentes à questão “Os/as alunos/as nesta escola ficam preparados para a vida”**



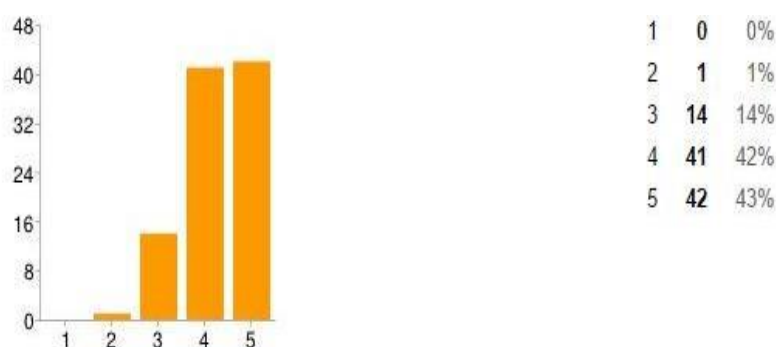
A análise dos gráficos permite afirmar que 89% dos alunos e 97% dos docentes considera que nesta escola os alunos ficam bem preparados para a vida. Ainda que essa preparação possa ser entendida diversamente por alunos e docentes, há uma percentagem elevada de respostas concordantes ou concordantes totalmente com a afirmação. Estes resultados parecem espelhar um dos objetivos primordiais de qualquer escola, que é preparar os alunos para a vida tornando-os cidadãos ativos e conscientes, maximizando as suas capacidades, a nível da autoconfiança, do espírito crítico e da sua livre iniciativa.

#### **5.6.5. Desenvolvimento da capacidade de autonomia**

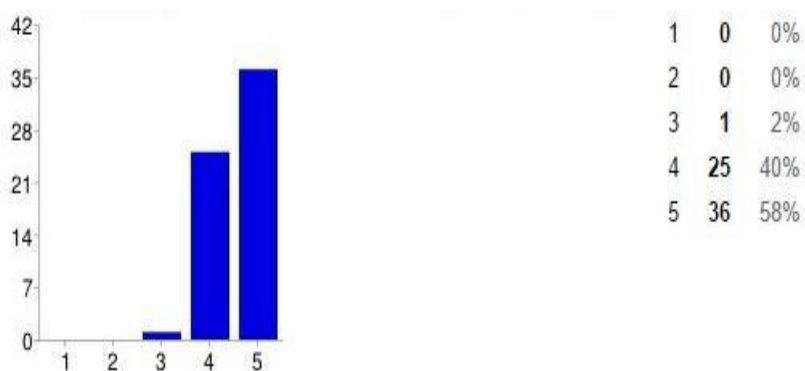
**Gráfico 163 - Resposta dos alunos à questão “Sinto que os professores/as desenvolvem em mim a capacidade de autonomia”**



**Gráfico 164 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sinto que os professores desenvolvem no meu filho/educando autonomia”**



**Gráfico 165 - Resposta dos docentes à questão “Os/as professores/as desenvolvem a autonomia dos alunos/as”**

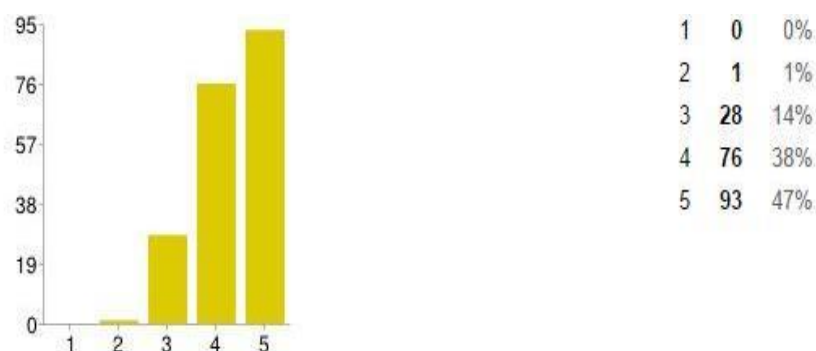


Quanto ao desenvolvimento da autonomia, 86% dos alunos, 85% dos EE e 98% dos docentes consideram que os professores desenvolvem, nos alunos, a capacidade de autonomia.

Estes resultados que estão alinhados com outros obtidos relativamente aos contributos das atividades extracurriculares parecem refletir a noção que alunos, EE e docentes têm sobre o “efeito” da escola, onde o desenvolvimento da autonomia constitui um dos objetivos primordiais e, neste sentido, traduz o trabalho desenvolvido pelos docentes que recorrem a estratégias no contexto das suas disciplinas que promovem a autonomia dos alunos.

### 5.6.6. Orientação escolar

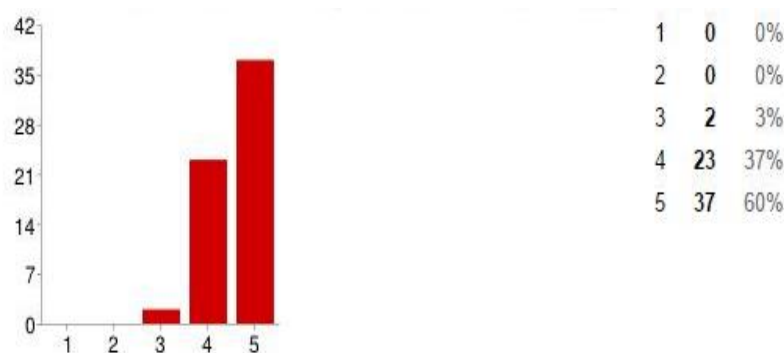
**Gráfico 166 - Resposta dos alunos à questão “Recebo dos professores orientações sobre como devo estudar”**



**Gráfico 167 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Recebo orientação sobre como o meu filho/educando deve estudar”**



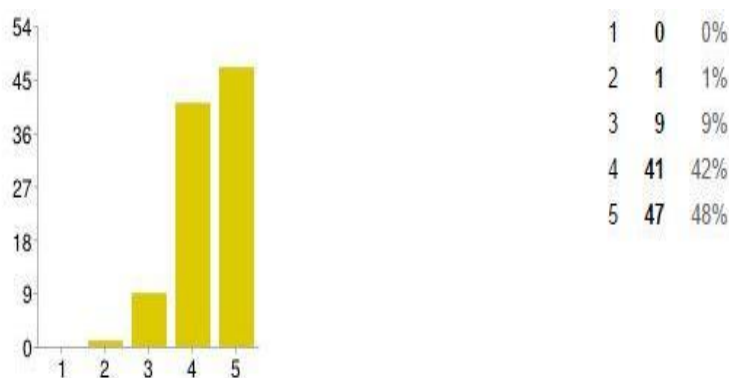
**Gráfico 168 - Resposta dos docentes à questão “Os/as alunos/as são acompanhados no seu estudo pelos professores”**



Da análise dos gráficos, observa-se que 85% dos alunos, 71% dos EE e 97% dos docentes consideram que os professores acompanham os alunos no seu estudo. Neste caso, tendo em atenção que os valores são elevados por parte dos alunos e dos docentes, esta consonância talvez possa traduzir a existência de uma boa relação professor/aluno, na medida em que os professores consideram o modo de aprender de cada aluno (um ensino individualizado) e instrumentalizam-no para um estudo autónomo. Assinala-se, contudo, que 18% dos EE têm uma posição não muito definida, o que reflete alguma falta de acompanhamento da vida académica dos seus educandos.

### 5.6.7. Prossecução dos estudos

**Gráfico 169 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Sinto que o meu filho/educando nesta escola fica bem preparado para continuar os estudos.”**



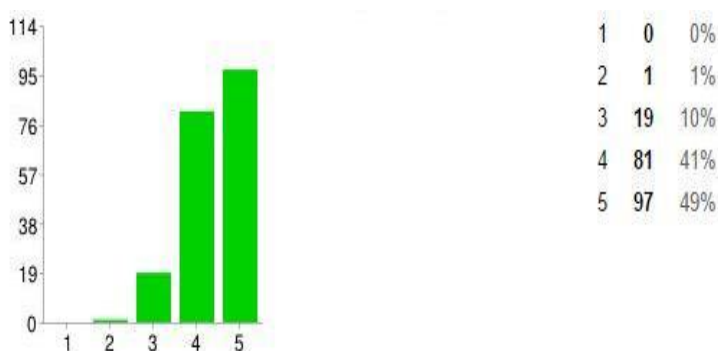
Da análise do gráfico 169, observa-se que 90% dos EE consideram que o seu educando, ao frequentar esta escola fica bem preparado para continuar os estudos. São dados empíricos resultantes do percurso de excelência que uma

parte substancial dos discentes efetua, desde a entrada nas diferentes escolas do ensino secundário, ou em escolas profissionais, bem como o posterior acesso ao ensino superior, entrando muitos na sua primeira escolha bem como em curso com uma média alta de acesso, nomeadamente em medicina e arquitetura-

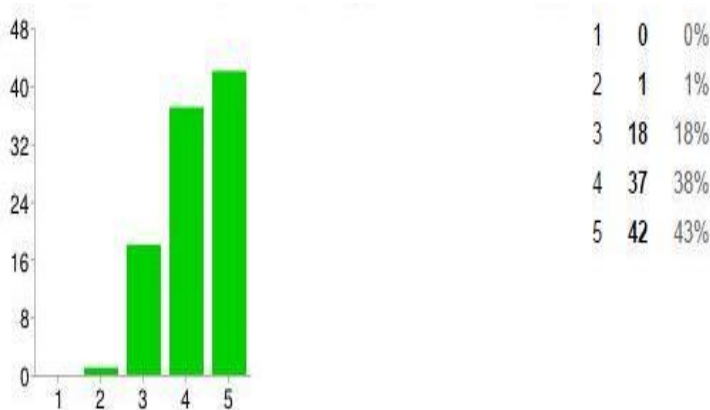
Estes resultados demonstram a satisfação e a confiança dos EE em relação ao trabalho realizado nesta escola.

### 5.6.8. Critérios de avaliação

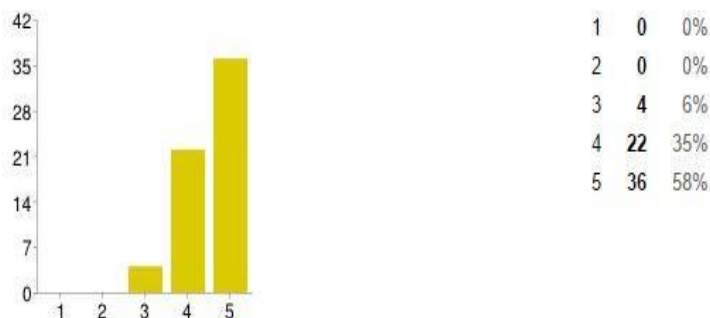
**Gráfico 170 - Resposta dos alunos à questão “Considero os critérios de avaliação adequados ao nível de ensino que é desenvolvido pela escola”**



**Gráfico 171 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero os critérios de avaliação adequados ao nível de ensino que é desenvolvido pela escola”**



**Gráfico 172 - Resposta dos docentes à questão “Os critérios de avaliação dos alunos são adequados e articulados com o tipo de trabalho que é desenvolvido pelos/as professores/as”**

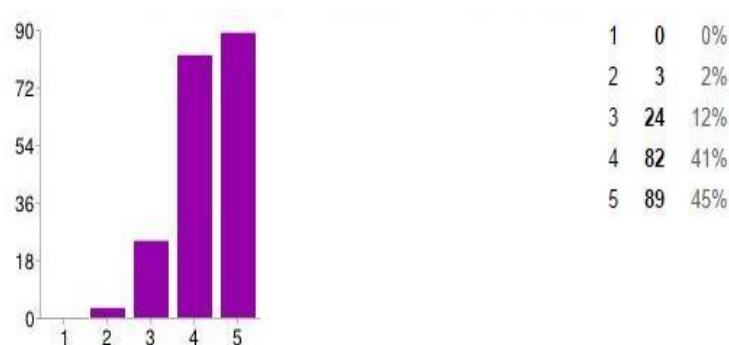


Com a análise dos gráficos, verificamos que 90% dos alunos, 81% dos EE e 93% dos docentes consideram que os critérios de avaliação dos alunos são adequados e articulados com o nível de ensino que é desenvolvido pela escola.

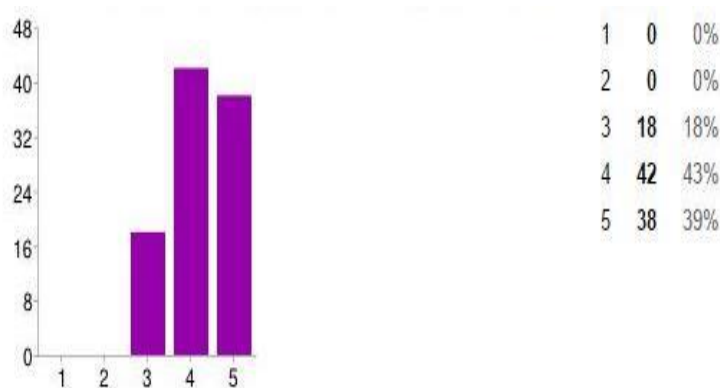
Importa referir que os critérios de avaliação podem ser consultados em [www.aezuff.org](http://www.aezuff.org) e são entregues no início do ano aos encarregados de educação. O Conselho Pedagógico tem trabalhado para uniformizar os critérios de avaliação nas várias disciplinas, respeitando sempre a sua especificidade. É necessário registar que as decisões do CP assentam sempre no suporte legislativo em vigor.

### 5.6.9. Instrumentos de avaliação

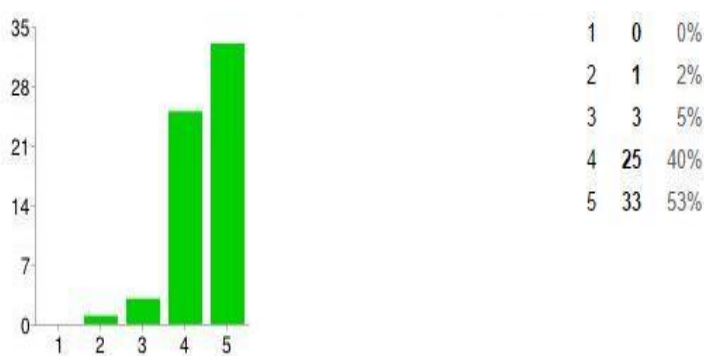
**Gráfico 173 - Resposta dos alunos à questão “Considero os instrumentos de avaliação adequados ao nível de ensino que é desenvolvido pela escola.”**



**Gráfico 174 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero os instrumentos de avaliação adequados e articulados com o nível de ensino que é desenvolvido pela escola.”**



**Gráfico 175 - Resposta dos docentes à questão “Os instrumentos de avaliação dos alunos são adequados e articulados com o tipo de trabalho que é desenvolvido pelos professores/as”**



Procedendo a uma análise dos gráficos anteriores, verifica-se que 86% dos alunos, 82% dos EE e 93% dos docentes consideram que os instrumentos de avaliação dos alunos são adequados e articulados com o nível de ensino que é desenvolvido pela escola.

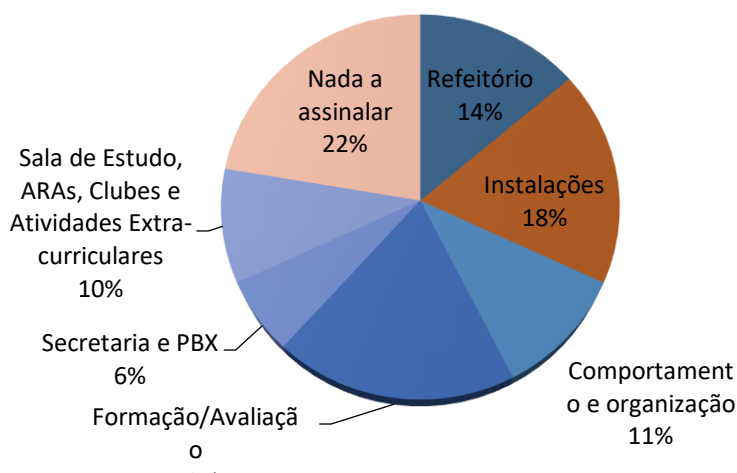
Estes resultados revelam que, em termos globais, alunos, EE e docentes consideram que os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes são os adequados ao processo ensino e aprendizagem. Convém sublinhar que na

escola se pratica uma avaliação formativa e que a avaliação surge como uma aferição de conhecimentos do aluno e não como penalização do mesmo.

#### 5.6.10. Sugestões de melhoria

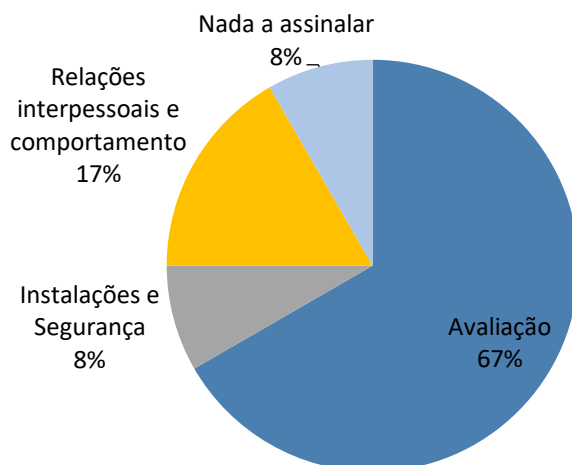
Após a análise das sugestões dadas pelos cinquenta e sete alunos (29%), foram agrupadas em categorias e quantificadas: aspetos relacionados com refeitório (14%), instalações (18%), comportamento e organização (11%), formação/avaliação (19%), secretaria e p.b.x. (6%) e atividades de complemento curricular (10%), tendo, ainda, sido considerada a resposta “nada a assinalar” (22%). O gráfico seguinte representa as percentagens de ocorrência de respostas para cada um dos aspetos que foram enunciados.

**Gráfico 176 - Representatividade, por domínio, dos aspetos a melhorar apresentados pelos alunos**



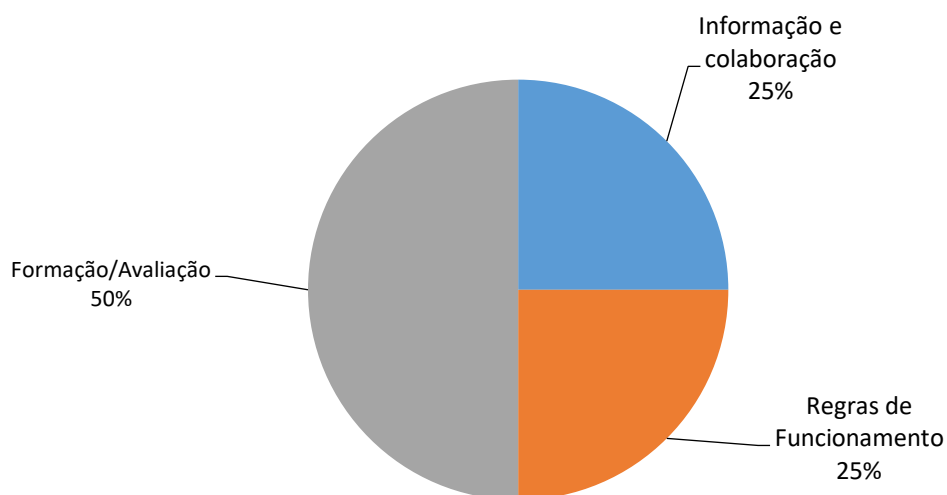
Em relação aos aspetos a melhorar que foram destacados no questionário pelos EE, procedeu-se do mesmo modo, ou seja, após a análise das doze respostas (12%), foram criadas categorias e calculada a percentagem de ocorrência para cada uma. Assim, como se pode observar no gráfico seguinte, a frequência relativa para a categoria avaliação é de 67%, para relações interpessoais e comportamento de 17% e para instalações e segurança 8%. Com sugestões “nada a assinalar” 8%.

**Gráfico 177 - Representatividade, por domínio, dos aspetos a melhorar apresentados pelos Encarregados de Educação**



No que concerne aos docentes, as suas cinco respostas (8%), sobre os aspetos a melhorar foram organizadas em três categorias: formação/avaliação (50%), informação e colaboração (25%) e regras de funcionamento (25%).

**Gráfico 178 - Representatividade, por domínio, dos aspetos a melhorar apresentados pelos Docentes**

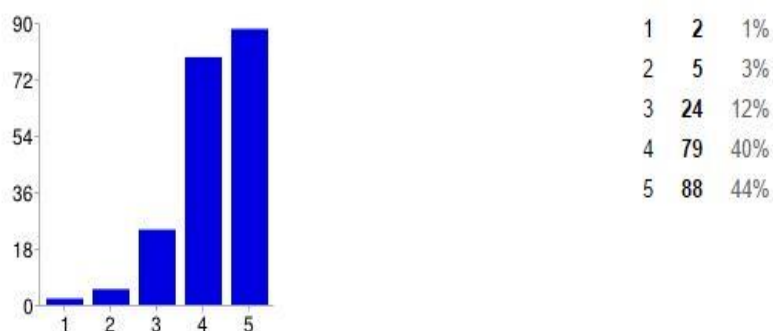


## 5.7. Organização e funcionamento da Escola

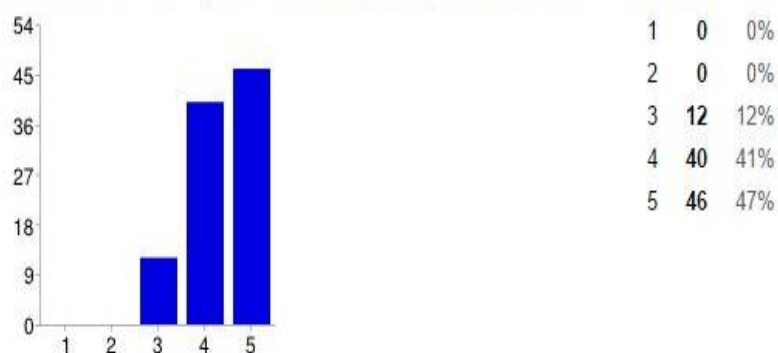
Sob este tema foram consideradas questões relacionadas com a organização e funcionamento de serviços de apoio da escola e com a segurança. Pretendia-se identificar as perceções dos alunos, EE e docentes no sentido de perceber qual é o grau de satisfação com a segurança dentro e fora da escola.

### 5.7.1. Qualidade da organização e funcionamento da escola

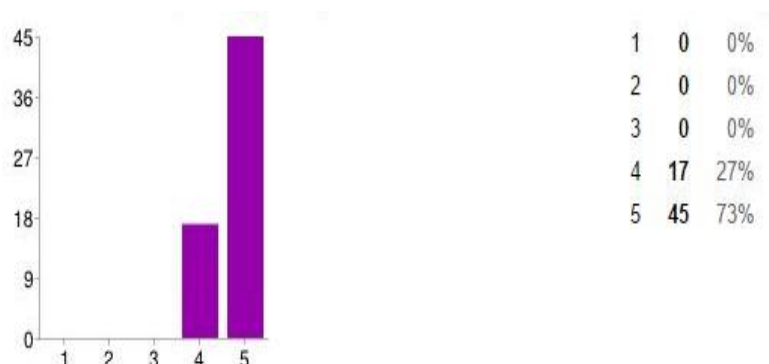
**Gráfico 179 - Resposta dos alunos à questão “Considero de qualidade a organização e o funcionamento da escola.”**



**Gráfico 180 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero de qualidade a organização e o funcionamento da escola.”**



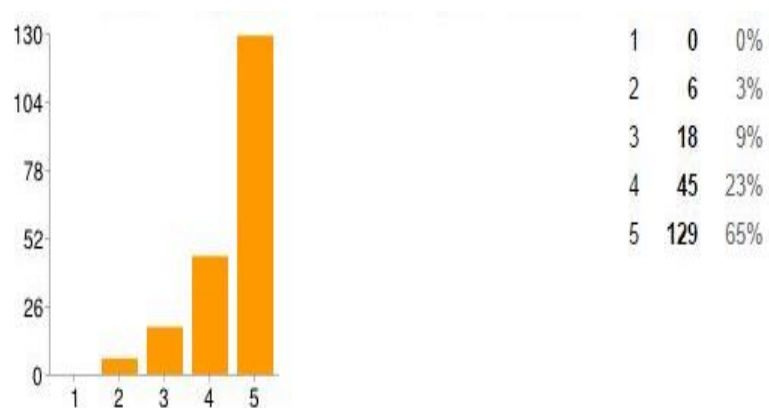
**Gráfico 181 - Resposta dos docentes à questão “Considero que a organização e o funcionamento desta escola é de qualidade”**



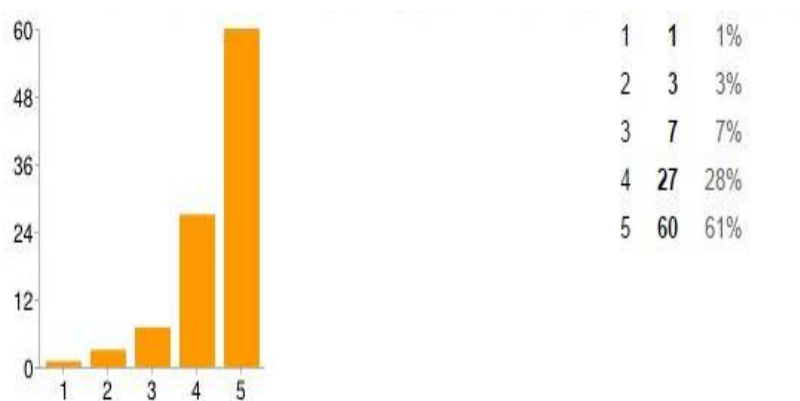
Na análise dos gráficos, verifica-se que 84% dos alunos e 88% dos EE consideram de qualidade a organização e o funcionamento da escola. Quanto ao corpo docente, a sua totalidade concorda/ou, concorda completamente com esta afirmação.

### 5.7.2. Segurança dos alunos à entrada e saída da escola

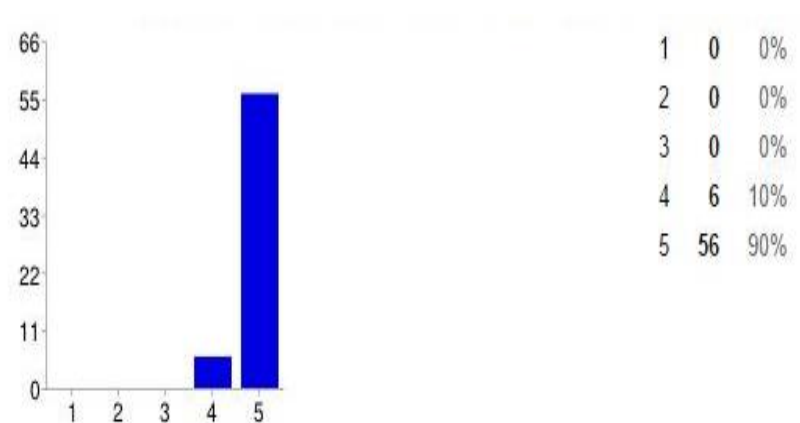
**Gráfico 182 - Resposta dos alunos à questão “A escola preocupa-se com a segurança dos alunos à entrada e saída da mesma.”**



**Gráfico 183 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que a escola se preocupa com a segurança dos alunos à entrada e saída da mesma.”**



**Gráfico 184 - Resposta dos docentes à questão “Esta escola preocupa-se com a segurança dos alunos à entrada e saída da mesma.”**



Conforme se pode verificar nos gráficos, 88% dos alunos, 89% dos EE e 100% dos docentes considera que esta escola se preocupa com a segurança dos alunos à entrada e à saída da mesma.

### 5.7.3. Segurança dos alunos no interior da escola

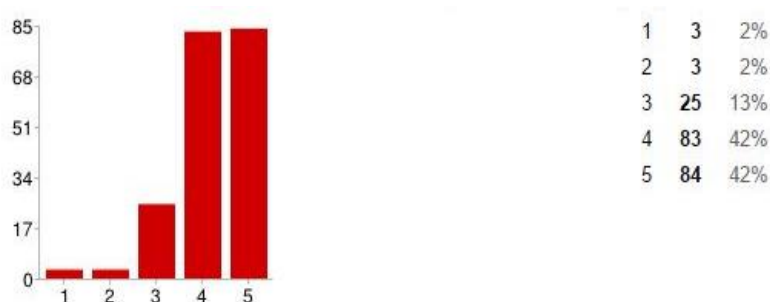
**Gráfico 185 - Respostas dos docentes à questão “Esta escola preocupa-se com a segurança dos alunos no seu interior”**



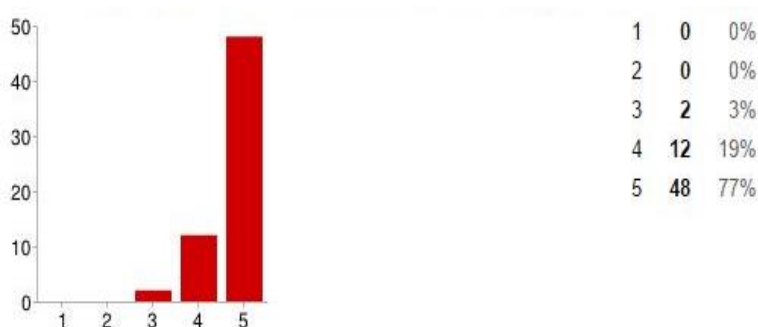
Esta questão foi só colocada no questionário dos docentes, pretendendo-se analisar os resultados na observação diária dos professores. Quando questionados sobre a segurança dos alunos no interior da escola, 98% dos docentes considera que esta escola se preocupa com a mesma.

#### 5.7.4. Adequação do atendimento

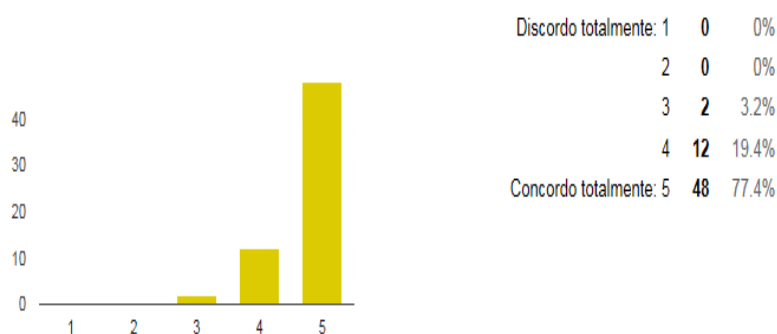
**Gráfico 186 - Resposta dos alunos à questão “Considero adequado o atendimento que a escola me proporciona.”**



**Gráfico 187 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero adequado o atendimento que a escola proporciona aos pais/encarregados de educação”**



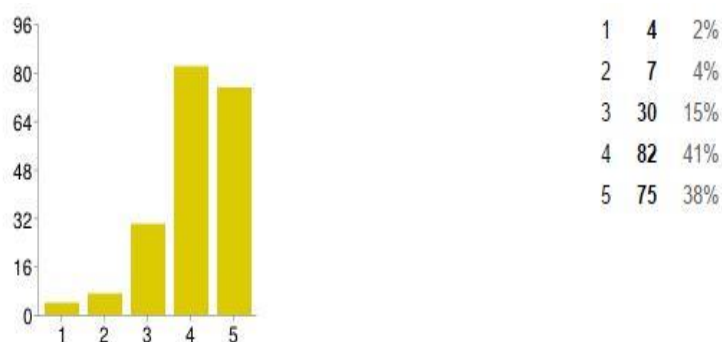
**Gráfico 188 - Resposta dos docentes à questão “O atendimento que a escola proporciona aos/as pais/encarregados de educação é adequado”**



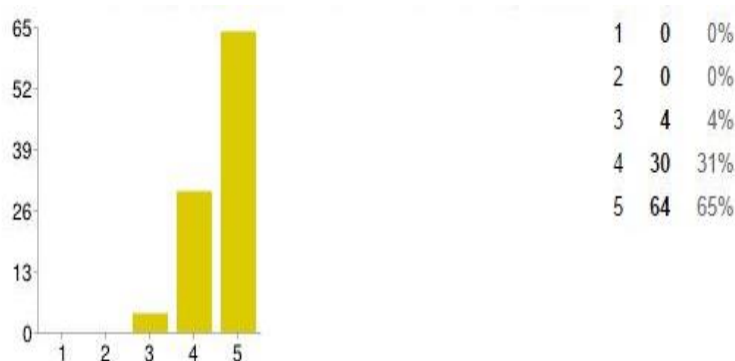
Quando questionados se consideram adequado o atendimento que a escola proporciona, 84% dos alunos, 96% dos EE e 97% dos docentes, concordam com esta afirmação. É mais um resultado importante para análise, já que o atendimento prestado pelos serviços escolares, são um fator a ter em conta nas diferentes respostas as permanentes exigências de uma comunidade escolar ávida de um envolvimento profícuo com toda a dinâmica proporcionada ao longo do ano letivo.

### 5.7.5. Prontidão no atendimento

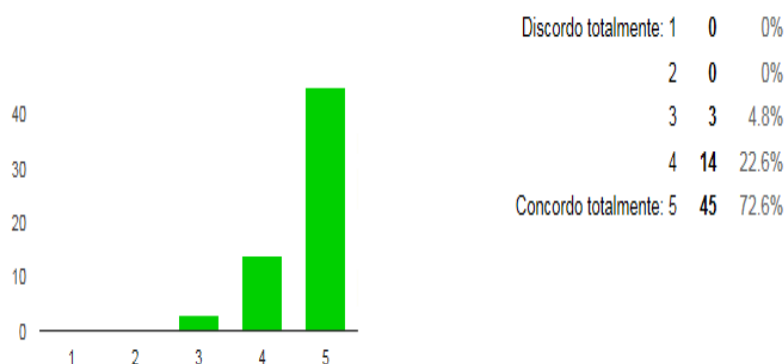
**Gráfico 189 - Resposta dos alunos à questão “Considero que o pessoal não docente atende prontamente quando preciso de resolver qualquer assunto.”**



**Gráfico 190 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que o pessoal não docente atende prontamente quando me desloco à escola, a fim de resolver qualquer assunto”**



**Gráfico 191 - Resposta dos docentes à questão “O pessoal não docente da escola atende prontamente”**

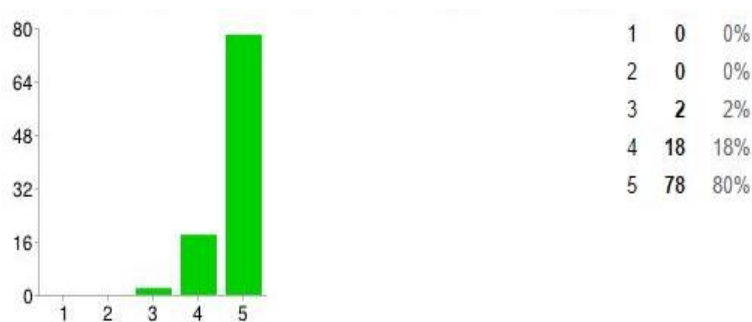


Pode-se concluir que 79% dos alunos, 95% dos docentes e 96% dos EE consideram que o atendimento prestado pelo pessoal não docente da escola é de qualidade.

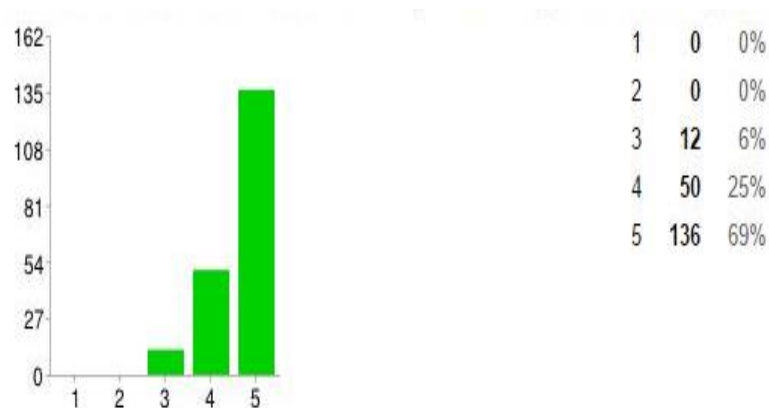
A análise das respostas dos gráficos anteriores, realça a elevada satisfação com as condições proporcionadas em múltiplos aspetos que vão desde a organização e funcionamento da escola (a segurança, a higiene e limpeza, o atendimento adequado e atempado) até às relações sociais e afetivas desenvolvidas na comunidade escolar

#### **5.7.6. Comunicação do horário de atendimento**

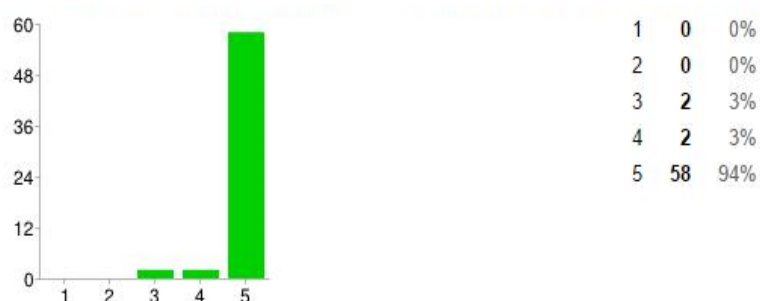
**Gráfico 192 - Resposta dos alunos à questão “O Diretor de Turma comunica aos pais/encarregados de educação o horário de atendimento”**



**Gráfico 193 - Resposta dos encarregados de educação à questão “O Diretor de Turma comunica aos pais/encarregados de educação o horário de atendimento”**



**Gráfico 194 - Resposta dos docentes à questão “O Diretor de Turma comunica aos pais/encarregados de educação o horário de atendimento”**



Foi questionado aos inquiridos se o diretor de turma comunica aos EE o horário de atendimento e os resultados obtidos demonstram que 94% dos alunos, 98 % dos EE e 97 % dos docentes concordam com esta afirmação.

Estas percentagens são a prova do ótimo trabalho realizado pelo diretor de turma (liderança intermédia) e pela gestão de topo na organização e planeamento das atividades letivas. O diretor de turma tem uma posição privilegiada para estabelecer uma relação de colaboração com o EE visando, fundamentalmente, o sucesso académico e educativo de cada aluno.

### 5.7.7. Qualidade das informações prestadas

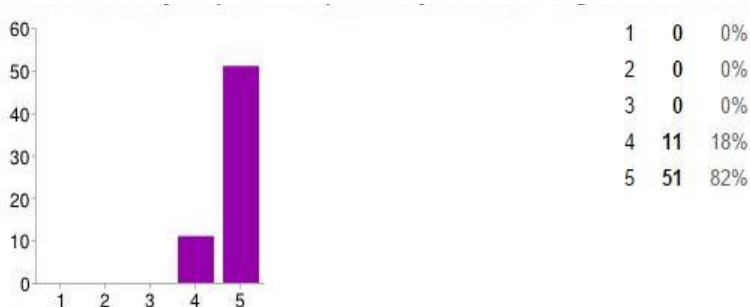
**Gráfico 195 - Resposta dos alunos à questão “As informações prestadas aos alunos são claras e atualizadas.”**



**Gráfico 196 - Resposta dos encarregados de educação à questão “As informações prestadas quer aos alunos quer às famílias são claras e atualizadas.”**



**Gráfico 197 - Resposta dos docentes à questão “As informações prestadas pela direção e outros órgãos de coordenação da escola são claras e atualizadas.”**



Da análise dos gráficos anteriores, conclui-se que 84% dos alunos, 94% dos EE e 100% dos docentes concorda que as informações prestadas pela escola aos alunos, família e docentes são claras e atualizadas.

Reforça-se ainda a quantidade de canais de informação que a escola dispõe, para uma correta e eficaz comunicação.

### 5.7.8. Serviços prestados pela escola

Neste item consideraram-se cinco tipos de serviços de apoio ao aluno: os de psicologia e orientação (SPO) bem como o apoio ao estudo (AE) os de apoio educativo (AE) e os de reforço de aprendizagem (ARA), bem como os outros serviços prestados aos alunos (biblioteca, secretaria, reprografia, papelaria, portaria, pbx, refeitório e bar), por entender que a dinâmica destes serviços é uma variável muito importante na dinâmica da escola.

#### 5.7.8.1. Serviços de Psicologia e Orientação

Relativamente a estes serviços importava saber até que ponto os alunos, EE e docentes sabiam da sua existência na escola e qual a sua opinião sobre o apoio dos alunos nas suas escolhas profissionais.

##### 5.7.8.1.1. Conhecimento da existência do serviço

**Gráfico 198 - Respostas dos alunos à questão “Sei da existência do Serviço de Psicologia e Orientação da Escola.”**

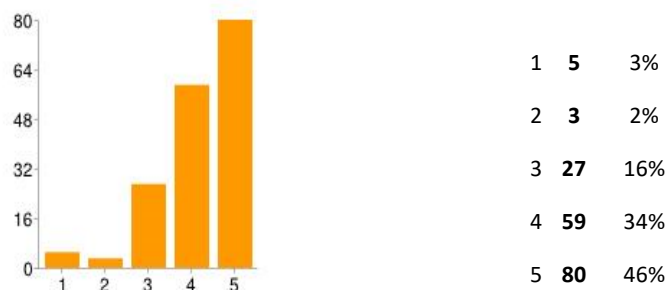


Relativamente aos Serviços de Psicologia e Orientação da Escola, 82% dos alunos tem conhecimento da existência destes serviços. Esta percentagem é

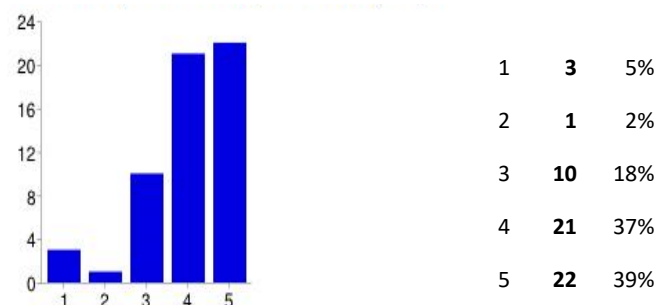
bastante significativa, o que se pode considerar uma mais valia, uma vez que estes constituem uma valência que concorre também para a promoção do sucesso escolar.

#### 5.7.8.1.2. Apoio prestado

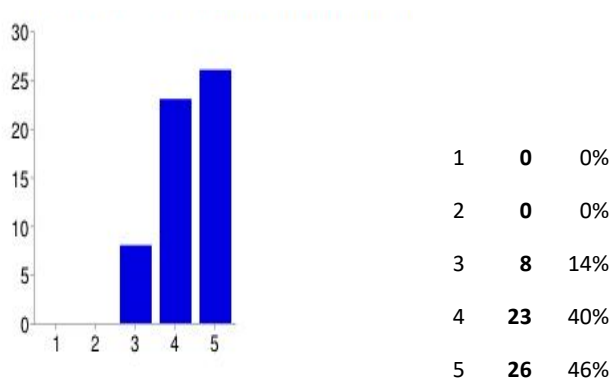
**Gráfico 199 - Resposta dos alunos à questão – “O serviço de Psicologia e Orientação apoia os alunos nas suas escolhas vocacionais”**



**Gráfico 200 - Resposta dos encarregados de educação à questão – “O serviço de Psicologia e Orientação apoia os alunos nas suas escolhas vocacionais”**



**Gráfico 201 - Resposta dos docentes à questão – “O serviço de Psicologia e Orientação apoia adequadamente os/as alunos/as do 9º ano nas suas escolhas vocacionais”**



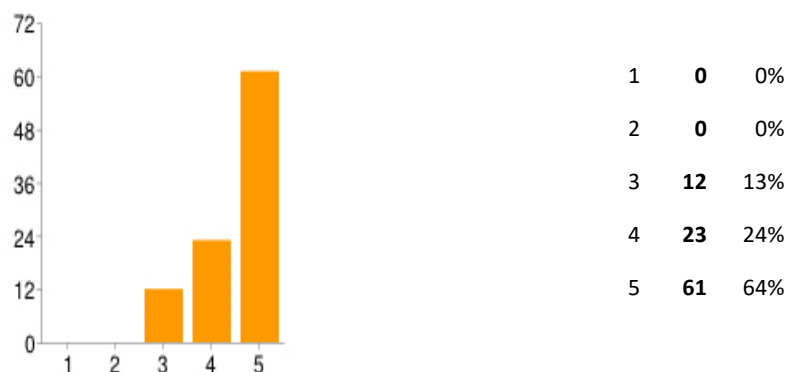
Ainda neste âmbito, os inquiridos foram questionados se o Serviço de Psicologia e Orientação desta escola, apoia os alunos nas suas escolhas vocacionais. A esta afirmação 80% dos alunos, 76% dos EE e 86% dos docentes responderam que concordam ou concordam totalmente.

### 5.7.8.2. Apoio Educativo

Tal como em relação aos serviços de psicologia e orientação, também neste caso, interessava identificar até que ponto os alunos, EE e docentes sabiam da sua existência na escola e qual a sua opinião sobre o contributo desses serviços na melhoria do processo de aprendizagem.

#### 5.7.8.2.1. Conhecimento da existência do serviço

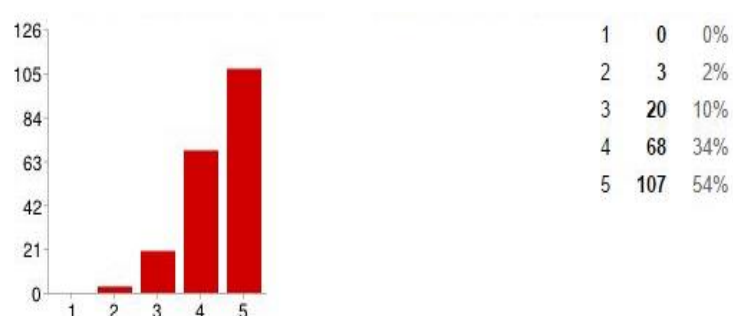
**Gráfico 202 - Respostas dos EE à questão – “Sei da existência do Apoio Educativo (Apoio ao Estudo/Atividades de Reforço à Aprendizagem)”**



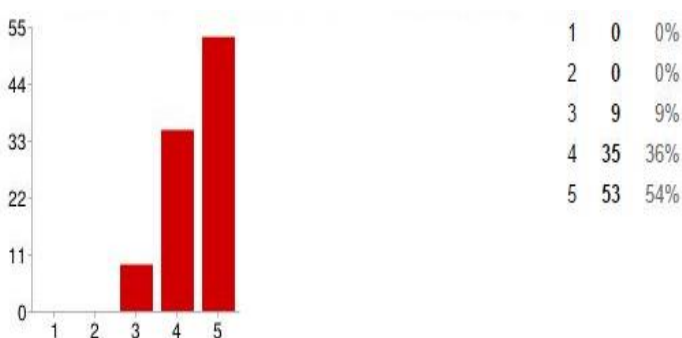
Da análise do gráfico anterior, conclui-se que 88% dos EE afirma ter conhecimento da existência de Apoio Educativo.

#### 5.7.8.2.2. Contribuição para a melhoria do processo de aprendizagem

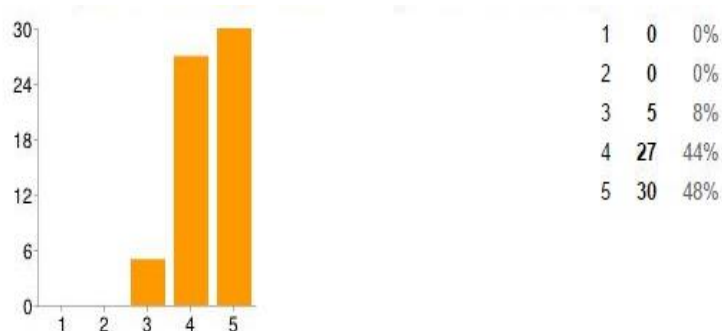
**Gráfico 203 - Resposta dos alunos à questão “O apoio educativo que a escola disponibiliza contribui para melhorar os resultados”**



**Gráfico 204 - Resposta dos encarregados de educação à questão “Considero que o Apoio Educativo contribui para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos”**



**Gráfico 205 - Resposta dos docentes à questão “O apoio educativo que a escola disponibiliza contribui para melhorar os resultados dos alunos/as”**



Conclui-se que 88% dos alunos, 91% dos EE e 92% dos docentes consideram que o apoio educativo disponibilizado pela escola aos alunos, contribui para melhorar os resultados académicos dos mesmos. Estes resultados estão de

acordo com os apurados no Relatório Trimestral de Avaliação. 3º Período – 2014/2015, do qual foi retirada a informação apresentada na Tabela 5.

### 5.7.8.3. Apoio ao estudo (AE) – 2.º CICLO

Tabela 5 - dados sobre o apoio ao estudo 5º ano

5.º ano	Port			Ing			HGP			Mat		
	N.º alunos	N.º negativas	Sucesso	N.º alunos	N.º negativas	Sucesso	N.º alunos	N.º negativas	Sucesso	N.º alunos	N.º negativas	Sucesso
1	6	0	100%	6	0	100%	1	0	100%	11	2	82%
2	4	2	50%	7	1	86%	3	0	100%	7	6	14%
3	8	0	100%	6	0	100%	1	0	100%	5	1	80%
4	7	3	57%	10	4	60%	10	4	60%	11	6	45%
5	5	0	100%	10	2	80%	8	3	63%	11	4	64%
6	3	0	100%	7	1	86%	7	2	71%	8	2	75%
7	3	0	100%	2	0	100%	1	0	100%	2	0	100%
8	7	4	43%	8	3	63%	10	5	50%	9	5	44%
9	9	4	56%	12	3	75%	5	3	40%	10	3	70%
10	8	3	63%	11	2	82%	6	1	83%	13	4	69%
11	9	2	78%	12	2	83%	5	1	80%	9	2	78%
12	7	1	86%	6	1	83%	7	0	100%	11	3	73%
13	10	0	100%	11	0	100%	5	1	80%	13	1	92%
Total	86	19	78%	108	19	82%	69	20	71%	120	39	68%

Considerando os dados sobre o apoio ao estudo no 5º ano de escolaridade verifica-se que as turmas 1 e 3, para os vários apoios, apenas não registam 100% de sucesso na disciplina de Matemática. A turma 7 registou um sucesso de 100% em todas as disciplinas em que teve apoio. A disciplina de Inglês, para a totalidade das turmas, é a disciplina que regista um maior sucesso logo seguida da disciplina de Português. Apesar do esforço, é na disciplina de Matemática que os alunos continuam a apresentar o algum insucesso.

A disciplina de Matemática teve o maior número de alunos a frequentá-la nas aulas de apoio e a que teve menor número de alunos propostos foi na disciplina de História e Geografia de Portugal.

Tabela 6 - Percentagem do sucesso do apoio ao estudo 5º ano

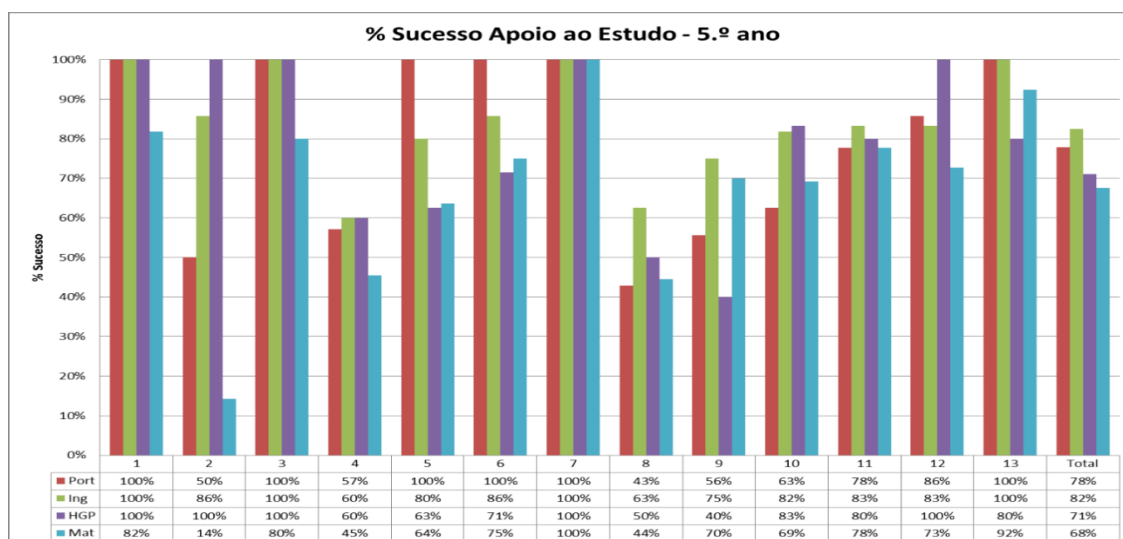


Tabela 7 – Dados sobre o apoio ao estudo no 6º ano

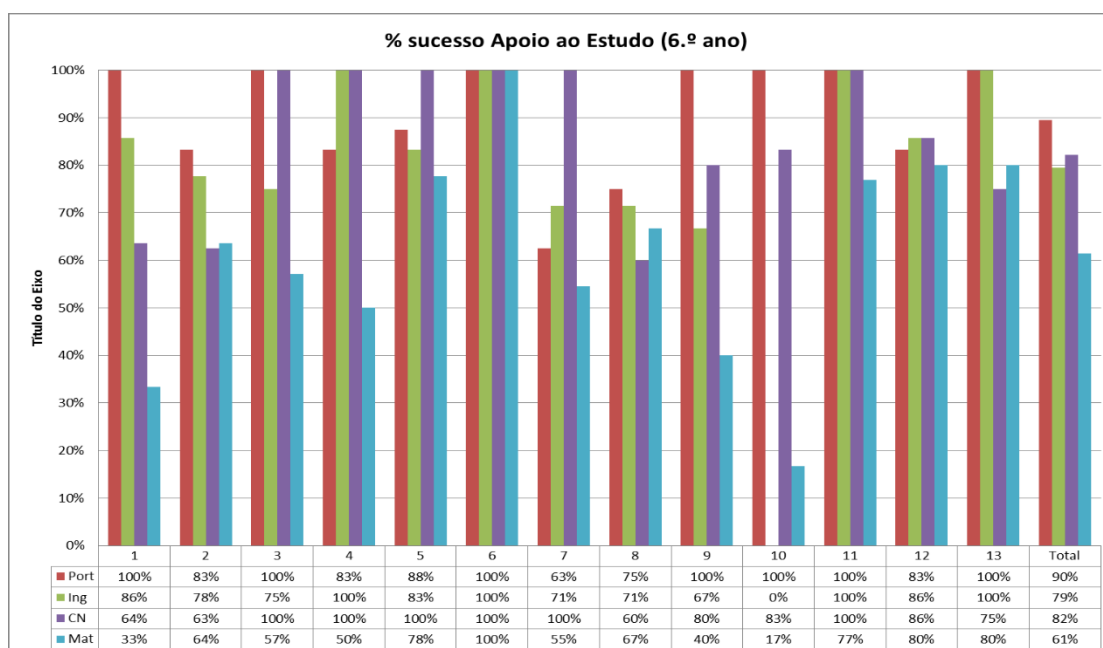
6.º ano	Port			Ing			CN			Mat		
	N.º alunos	N.º negativas	Sucesso	N.º alunos	N.º negativas	Sucesso	N.º alunos	N.º negativas	Sucesso	N.º alunos	N.º negativas	Sucesso
1	11	0	100%	7	1	86%	11	4	64%	12	8	33%
2	6	1	83%	9	2	78%	8	3	63%	11	4	64%
3	6	0	100%	4	1	75%	3	0	100%	7	3	57%
4	6	1	83%	4	0	100%	2	0	100%	6	3	50%
5	8	1	88%	6	1	83%	6	0	100%	9	2	78%
6	6	0	100%	4	0	100%	3	0	100%	5	0	100%
7	8	3	63%	7	2	71%	5	0	100%	11	5	55%
8	8	2	75%	7	2	71%	5	2	60%	9	3	67%
9	5	0	100%	6	2	67%	5	1	80%	5	3	40%
10	4	0	100%	4	4	0%	6	1	83%	6	5	17%
11	9	0	100%	9	0	100%	8	0	100%	13	3	77%
12	6	1	83%	7	1	86%	7	1	86%	10	2	80%
13	3	0	100%	4	0	100%	4	1	75%	5	1	80%
Total	86	9	90%	78	16	79%	73	13	82%	109	42	61%

Considerando, agora, os dados sobre o apoio ao estudo no 6º ano de escolaridade, constata-se que a turma 6, para os vários apoios, regista 100% de sucesso em todas as disciplinas e a turma 11 apenas não regista 100% de sucesso em Matemática.

A disciplina de Português, para a totalidade das turmas, é a que regista um maior sucesso enquanto a de Matemática apresenta o menor sucesso.

A disciplina de Matemática teve o maior número de alunos a frequentá-la e a de Ciências Naturais foi a que teve de menor número de alunos propostos para o apoio.

Tabela 8 - Percentagem do sucesso do apoio ao estudo 6º ano



#### 5.7.8.4. Atividades de reforço da aprendizagem (ARA) – 3.º CICLO

Tabela 9 – Dados sobre as atividades de reforço de aprendizagem no 3º Ciclo

	Port			Ing			Mat			Hist			Geog			CFQ			Francês			CN			
	N.º alunos	n.º neg	Sucesso	N.º alunos	n.º neg	Sucesso	N.º alunos	n.º neg	Sucesso	N.º alunos	n.º neg	Sucesso	N.º alunos	n.º neg	Sucesso	N.º alunos	n.º neg	Sucesso	N.º alunos	n.º neg	Sucesso	N.º alunos	n.º neg	Sucesso	
7.º A	7	5	29%	9	5	44%	9	9	0%	4	2	50%	6	2	67%										
7.º B	10	3	70%	9	2	78%	11	5	55%	7	0	100%	10	1	90%										
7.º C	12	3	75%	9	4	56%	13	9	31%	7	2	71%	10	4	60%										
7.º D	11	1	91%	14	7	50%	13	8	38%	9	2	78%	6	3	50%										
7.º E	2	1	50%	8	3	63%	2	1	50%	0	1	#DIV/0!	0	1	#DIV/0!										
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>	<b>13</b>	<b>69%</b>	<b>49</b>	<b>21</b>	<b>57%</b>	<b>48</b>	<b>32</b>	<b>33%</b>	<b>27</b>	<b>7</b>	<b>74%</b>	<b>32</b>	<b>11</b>	<b>66%</b>										
8.º A	9	5	44%	4	1	75%	8	4	50%									2	0	100%					
8.º B	12	5	58%	4	4	0%	10	4	60%									4	0	100%					
8.º C	13	2	85%	10	1	90%	11	4	64%									1	0	100%					
8.º D	7	3	57%	11	1	91%	11	5	55%									4	0	100%					
8.º E	11	2	82%	10	0	100%	10	6	40%									4	2	50%					
<b>TOTAL</b>	<b>52</b>	<b>17</b>	<b>67%</b>	<b>39</b>	<b>7</b>	<b>82%</b>	<b>50</b>	<b>23</b>	<b>54%</b>									<b>15</b>	<b>2</b>	<b>87%</b>					
9.º A	10	0	100%	8	0	100%	7	6	14%							3	1	67%				4	1	75%	
9.º B	10	2	80%	10	4	60%	14	5	64%							15	3	80%				8	0	100%	
9.º C	13	4	69%	12	4	67%	15	5	67%							14	9	36%				11	4	64%	
9.º D	9	1	89%	5	2	60%	8	5	38%							9	4	56%				5	0	100%	
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>	<b>7</b>	<b>83%</b>	<b>35</b>	<b>10</b>	<b>71%</b>	<b>44</b>	<b>21</b>	<b>52%</b>							<b>41</b>	<b>17</b>	<b>59%</b>				<b>28</b>	<b>5</b>	<b>82%</b>	
<b>Total</b>	<b>230</b>	<b>67</b>	<b>71%</b>	<b>211</b>	<b>66</b>	<b>69%</b>	<b>240</b>	<b>131</b>	<b>45%</b>	<b>54</b>	<b>14</b>	<b>74%</b>	<b>64</b>	<b>22</b>	<b>66%</b>	<b>41</b>	<b>17</b>	<b>59%</b>	<b>30</b>	<b>4</b>	<b>87%</b>	<b>28</b>	<b>5</b>	<b>82%</b>	

A turma B do 7.º ano, para os vários apoios, regista 100% de sucesso na disciplina de História. Na turma E, nas disciplinas de História e Geografia, surge o valor “0” devido ao facto de o único aluno proposto não as frequentar, por concordância da sua encarregada de educação, e atendendo à sobreposição de horários destes apoios com as disciplinas por ele frequentadas no Conservatório. No 7.º ano de escolaridade, e para a totalidade de apoios, a disciplina de História

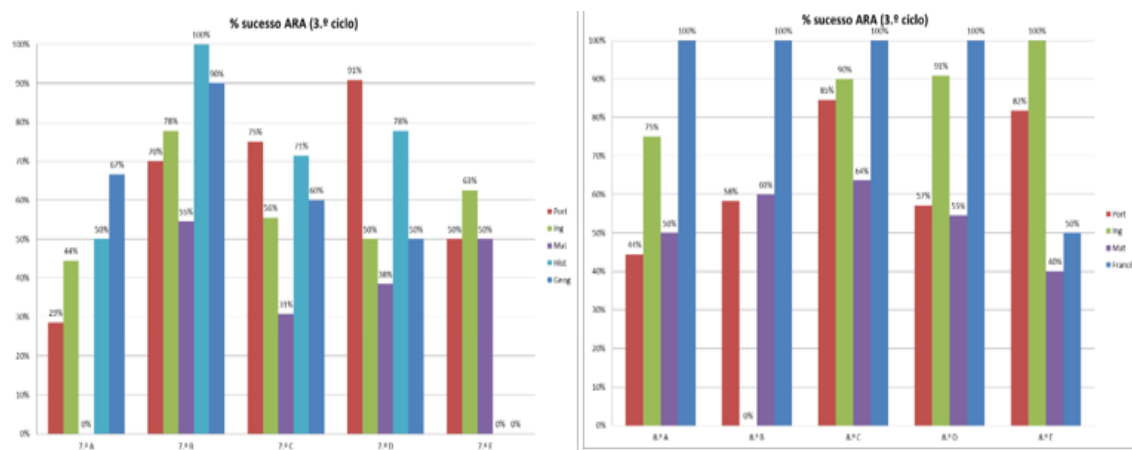
registra a maior taxa de sucesso enquanto a de Matemática registra o menor sucesso.

A turma E do 8.º ano é a única que não registra um sucesso de 100% na disciplina de Francês. No 8.º ano de escolaridade, e para a totalidade de apoios, a disciplina de Francês registra a maior taxa de sucesso enquanto a de Matemática registra o menor sucesso.

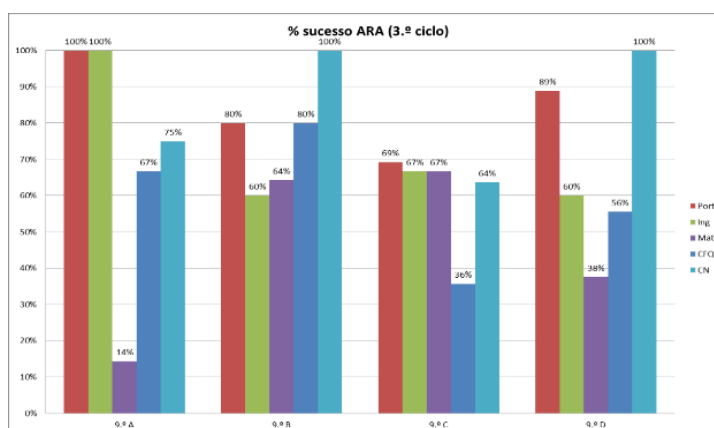
A turma A do 9.º ano registra taxas de sucesso de 100% nas disciplinas de Português e Inglês. As turmas B e D registam taxas de sucesso de 100% na disciplina de Ciências Naturais.

A disciplina de Português mantém-se com o maior sucesso logo seguida da de Francês; o insucesso é maior em Matemática.

**Tabela 10 – Dados sobre o sucesso nas atividades de reforço de aprendizagem no 7.º e 8.º ano.**



**Tabela 11 – Dados sobre o sucesso nas atividades de reforço de aprendizagem no 9.º ano**



Estes valores espelham quer o apoio educativo (no 2º ciclo), quer as atividades de reforço da aprendizagem (no 3º ciclo) constituem uma boa estratégia para melhorar as aprendizagens dos alunos. Nas aulas de apoio educativo desenvolve-se todo um conjunto de estratégias e atividades, devidamente enquadradas no Projeto Educativo da Escola, que visam contribuir para o aumento do sucesso educativo dos alunos, através da melhoria da aquisição de conhecimentos e competências e o desenvolvimento das capacidades, atitudes e valores, consagrados nos currículos em vigor.

#### **5.7.8.5. Serviços prestados por outros serviços da escola.**

Os dados dos questionários relativos aos serviços prestados pelos diferentes serviços da Escola, encontram-se no anexo 21. Estes serviços são fundamentais para uma logística de apoio às diversas atividades desenvolvidas na escola nos vários contextos, constituindo uma mais valia nas aprendizagens «envolventes» a um currículo formal.

As escolas, como as famílias e o associativismo, são também um instrumento de socialização e contribuem fortemente para que se concretize a aprendizagem de um currículo oculto. Estas aprendizagens são desenvolvidas através das atitudes e valores, que ensinadas, implicitamente, através das relações sociais, dos rituais, do confronto de opiniões que no amplo palco da escola estão sempre presentes.

Estas aprendizagens tão importantes no desenvolvimento e formação das crianças e jovens são proporcionadas através das vivências proporcionadas por todas as atividades estruturadas com um bom enquadramento, disponibilizando regras e orientações sem um guião definido, mas com um objetivo sempre presente, de ajudar a crescer crianças e jovens que possam aceitar e questionar as “regras” que a sociedade lhe impõe. Ou seja, criar processos de socialização, formação moral e normas de conduta tão importantes na formação e desenvolvimento dos alunos, como as proporcionadas regularmente nas atividades da biblioteca Dr. João de Barros.

O trabalho desenvolvido na biblioteca pelas professoras bibliotecárias e assistentes operacionais, permitiu candidatarmo-nos aos concursos para a inclusão das bibliotecas na rede, com apoio financeiro para o fundo documental e para a compra de mobiliário. Estas iniciativas permitem ao Agrupamento ter quatro bibliotecas na [Rede de Bibliotecas Escolares](#). O Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE) foi lançado em 1996, pelos Ministérios da Educação e da Cultura, com o objetivo de instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico, eletrónico e digital. Esta iniciativa em rede permite ainda a consulta de todo o fundo documental das diferentes [bibliotecas](#) na página da escola.

**Figura 30 - Biblioteca Escolar Dr. João de Barros**



Reforçando esta linha de pensamento, os alunos, EE e docentes questionados sobre o grau de satisfação relativamente a vários serviços prestados manifestam uma opinião muito positiva, colocando as suas respostas num percentil quase sempre superior a oitenta por cento, como se observa no quadro seguinte.

Quadro 15 - Grau de satisfação dos inquiridos sobre serviços da escola.

Serviço	Utente	N.º respondentes	Frequência Absoluta (Nível 4 e 5)	Grau de Satisfação	Grau de Satisfação Global
Biblioteca	Alunos	186	177	95%	91%
	Enc. Ed.	95	77	81%	
	Docentes	61	58	95%	
Secretaria	Alunos	188	170	90%	92%
	Enc. Ed.	97	88	91%	
	Docentes	62	62	100%	
Reprografia	Alunos	183	162	89%	88%
	Enc. Ed.	94	74	79%	
	Docentes	62	61	98%	
Refeitório	Alunos	187	138	74%	79%
	Enc. Ed.	98	79	81%	
	Docentes	57	52	91%	
Bar	Alunos	182	167	92%	90%
	Enc. Ed.	96	79	82%	
	Docentes	61	59	97%	
Papeleria	Alunos	184	152	83%	85%
	Enc. Ed.	95	78	82%	
	Docentes	62	60	97%	
PBX	Alunos	186	165	89%	91%
	Enc. Ed.	96	88	92%	
	Docentes	61	59	97%	
Portaria	Alunos	186	168	90%	92%
	Enc. Ed.	98	91	93%	
	Docentes	62	61	98%	

Pelo que já foi dito e atendendo às propostas de melhoria de serviços apontadas pelos alunos, professores e encarregados de educação elenca-se a percentagem de propostas, para cada um dos serviços, no quadro seguinte.

Quadro 16 - Propostas de melhoria dos inquiridos para os serviços da escola.

Serviço	Utente	Amostra	Propostas (Frequência absoluta)	Frequência relativa
Biblioteca	Alunos	198	1	0,5%
	Enc. Ed.	98	1	1,0%
	Docentes	62	0	0,0%
Secretaria	Alunos	198	3	1,5%
	Enc. Ed.	98	0	0,0%
	Docentes	62	0	0,0%
Reprografia	Alunos	198	0	0,0%
	Enc. Ed.	98	2	2,0%
	Docentes	62	0	0,0%
Refeitório	Alunos	198	12	12,2%
	Enc. Ed.	98	2	2,0%
	Docentes	62	0	0,0%
Bar	Alunos	198	3	1,5%
	Enc. Ed.	98	0	0,0%
	Docentes	62	0	0,0%
Papellaria	Alunos	198	0	0,0%
	Enc. Ed.	98	0	0,0%
	Docentes	62	0	0,0%
PBX	Alunos	198	3	1,5%
	Enc. Ed.	98	0	0,0%
	Docentes	62	0	0,0%
Portaria	Alunos	198	2	1,0%
	Enc. Ed.	98	1	1,0%
	Docentes	62	0	0,0%

Atendendo aos elevados graus de satisfação seria expectável que as propostas de melhoria fossem em número reduzido. Destaca-se, no entanto, que são os

alunos que apresentam mais propostas de melhoria relativamente aos vários serviços prestados.

# **CAPÍTULO VI**

## **Conclusões e perspectivas para o futuro**

A presente investigação pretendeu estudar processos organizativos e comunicacionais a nível das lideranças que se encontram presentes em contextos educativos e, muitas vezes, implícitas no currículo oculto que é desenvolvido no âmbito das atividades, clubes e projetos da escola E.B. 2,3 Dr. João de Barros em estudo, procurando perceber a interligação entre as aprendizagens formais e não formais e a que nível a mesma se situa.

Nesse sentido selecionaram-se estratégias de recolha de dados que nos deram evidências sobre as questões orientadoras do estudo e os objetivos que desejávamos prosseguir e se enunciam de seguida: i) - Identificar as perceções dos alunos, professores e pais/encarregados de educação sobre a cultura de aprendizagem na escola em estudo; ii) - Averiguar como estão interligadas as atividades de sala de aula com as restantes atividades, clubes e projetos desenvolvidos na escola em estudo; iii) - Analisar formas de divulgação e de liderança no desenvolvimento dessas atividades/projetos/clubes; iv) - Perceber o papel dos assistentes operacionais no desenrolar das diferentes atividades, clubes e projetos desenvolvidos na escola em estudo.

Começamos por apresentar uma sistematização dos resultados apurados em quadros que sintetizam a análise realizada aos vários documentos, desde o projeto educativo 2013-2017, diversos relatórios, blogues, fotografias, entre outros bem como às respostas dos questionários e às considerações que os docentes entrevistados plasmaram. Do cruzamento dos dados dessas diferentes fontes elaboramos quadros sobre as potencialidades e constrangimentos da proposta e um outro sobre as áreas a desenvolver.

**Quadro 17 – Síntese das potencialidades da proposta e respetivas evidências**

<b>Potencialidades</b>	<b>Evidências</b>
<b>Corpo docente que adere à mudança e abraça desafios</b>	Número de projetos de âmbito nacional desenvolvidos pelo agrupamento. Distinções do agrupamento pelo bom desempenho em iniciativas locais, regionais e nacionais.
<b>Corpo não docente empenhado</b>	Participação em vários projetos: embelezamento. 70% dos alunos, 86% dos E.E. e 87% dos docentes “consideram existir boa relação entre pessoal não docente e alunos e 78% dos alunos, 87% dos EE e 85% dos docentes considera existir uma boa relação entre pessoal não docente e EE”.

<b>Conhecimento e motivação</b>	Comunidade educativa motivada e interessada pela dinâmica da escola (visitas de estudo, concursos, exposições, atividades extracurriculares, projetos, clubes) e respetivos documentos orientadores (Projeto Educativo da Escola, Regulamento Interno, Plano de Atividades da Escola).
<b>Comunicação e Informação</b>	Informação atempada e comunicação facilitada pela utilização de estruturas digitais: Facebook, Twitter, Youtube, Página web, Blogues, entre outras.
<b>Diretores de turma com perfil adequado</b>	Elementos essenciais na gestão intermédia, fazendo a ponte entre a gestão de topo e os E.E..
<b>Segurança</b>	Satisfação generalizada, para a qual contribui toda uma panóplia de entidades que reforça o esforço diário da Escola, nomeadamente as forças de segurança, bombeiros, associação de pais, etc..

Da análise dos resultados infere-se, também, um leque de constrangimentos apresentados no quadro 18, que dificultam a expansão da proposta, uns que a escola pode resolver e outros que são do domínio da tutela.

**Quadro 18 – Síntese dos constrangimentos ao desenvolvimento da proposta**

<b>Constrangimentos</b>	<b>Fundamentação</b>
<b>Instalações</b>	Falta de instalações para um número tão elevado de alunos (está a trabalhar em desdobramento).
<b>Autonomia</b>	Necessidade de uma maior autonomia. Para além da atribuição de prémios, as escolas com resultados excelentes a todos os níveis serem dotadas de recursos humanos e financeiros que pudessem suportar os desafios propostos pela sociedade civil.
<b>Pessoal não docente</b>	Idade elevada do PND; com as saídas para a aposentação, estes lugares não têm sido ocupados por falta de autorização para contratar por parte do M.E..
<b>Horários dos clubes</b>	Necessidade de alterar o horário, segundo os docentes (a oferta devia concentrar-se no final ou no início das manhãs ou das tardes, para facilitar a adesão de mais alunos).

Após a apresentação das potencialidades e constrangimentos à proposta de desenvolvimento de atividades, projetos e clubes e com base nos resultados do estudo consideramos essencial que se aposte na alteração dos horários dos Clubes, como foi sublinhado por professores e alunos, que nem sempre coincidem com a necessidade dos alunos. Sugere-se ainda formação centrada

nas Relações Interpessoais promovida pela tutela e disponibilizada a todo o pessoal docente e não docente.

Após a sistematização dos resultados, vamos apresentar as conclusões do estudo, tendo em consideração cada um dos objetivos. Em relação ao **primeiro objetivo**, conclui-se que a percepção que alunos, professores e encarregados de educação têm da cultura de aprendizagem predominante na escola é muito positiva, principalmente no que diz respeito às atividades, clubes e projetos, pois a quase totalidade dos respondentes assim o afirma. Assinala-se a grande procura dos alunos pelo ingresso nesta escola, pelo projeto educativo, pela envolvimento com a dinâmica da sociedade e, ainda, pelos recursos humanos. O agrupamento participa num conjunto alargado de iniciativas de âmbito nacional e internacional, nas quais obtém resultados promissores e motivadores, quer de alunos, quer de docentes.

O agrupamento tem sido capaz de responder às exigências da comunidade em que se insere, acolhendo um alargado número de estudantes de minorias étnicas e imigrantes de diversas nacionalidades (brasileiros, ucranianos, chineses, etc.), com sucesso.

Importa realçar alguns aspetos caracterizadores da cultura da escola, em relação aos quais os inquiridos mostraram estar de acordo. Assim, a análise dos resultados permite concluir que os alunos nesta escola ficam bem preparados para a vida. Ainda que essa preparação possa ser entendida diversamente por alunos e docentes, há uma percentagem elevada de respostas concordantes ou concordantes totalmente com a afirmação. Estes resultados espelham um dos objetivos primordiais de qualquer escola, que consiste em preparar os alunos para a vida tornando-os cidadãos ativos e conscientes, maximizando as suas capacidades, a nível da autoconfiança, do espírito crítico e da sua livre iniciativa, como aliás, tem vindo a ser defendido em relatórios internacionais (OCDE 2013, 2015).

A monitorização e acompanhamento das situações de indisciplina é feita por uma equipa multidisciplinar, registando todas as ocorrências disciplinares numa plataforma digital ao dispor de todo o corpo docente. Esta monitorização é

fundamental para que os órgãos de administração e gestão promovam medidas de inclusão dos discentes, bem como a prevenção de outras situações problemáticas.

No que diz respeito ao **segundo objetivo**, um dos elementos fundamentais na interligação das atividades da sala de aula com as restantes atividades, passa pelo trabalho do Diretor de Turma, que tem uma posição privilegiada para estabelecer uma relação de colaboração com os alunos e encarregados de educação. Os resultados apurados comprovam esta asserção na medida em que deles emerge o relevo dado ao papel do Diretor de Turma, como elemento fundamental numa gestão intermédia que para além de todas as competências que o regulamento interno lhe confere tem ainda um papel de mensageiro, fundamental na comunicação da articulação existente entre o currículo formal e o currículo informal. É ele, ainda, que preside e orienta o Conselho de Turma, onde é elaborado o Plano de Trabalho da Turma, o qual tem como documento orientador o Plano Anual da Atividades.

Quando questionados sobre a qualidade do ensino, 90% dos alunos, 92% dos EE e 99% dos docentes consideram que esta escola proporciona um ensino de qualidade. Os docentes têm uma boa perceção do trabalho que desenvolvem, enquanto profissionais do ensino, que pode radicar nos bons resultados educativos dos alunos e, também, na satisfação que sentem por pertencerem ao quadro da escola. Os resultados dos alunos são melhores do que a média nacional em todos os ciclos de ensino.

No AEZUFF, o PAA é um documento aberto, permitindo a introdução de novos projetos e de atividades consoante a sua pertinência para o desenvolvimento social e pedagógico da comunidade educativa. O elevado número de clubes e a ampla participação dos discentes é testemunhada por todos os inquiridos.

As atividades extracurriculares contribuem para que os alunos se envolvam mais na vida escolar. Assim, verificamos que 85% dos alunos, 88% dos E.E. e 93% dos docentes consideram que a frequência destas tem um efeito positivo, porque são estimulados a participar. Os alunos, em simultâneo com a participação nas aulas e com as aprendizagens realizadas a nível das várias disciplinas,

desenvolvem um conjunto alargado de capacidades que resultam de terem que intervir, decidir e representar a escola em concursos de diversos âmbitos.

Em relação ao **terceiro objetivo**, os resultados apontam no sentido de que as atividades são concebidas e divulgadas pelos diferentes intervenientes, recorrendo aos diferentes canais utilizados pela comunidade educativa, nomeadamente ao plano de atividades que está disponível na página do agrupamento bem como no calendário Google. As redes sociais tanto no Facebook como no Twitter são outro meio muito utilizado para divulgar e registar o sucesso e o empenho dos diferentes intervenientes. Regista-se ainda a grande cobertura que a comunicação social, local e regional dá às iniciativas propostas e realizadas pela Escola.

O plano de atividades é um documento aberto, permitindo o aumento dos projetos e das atividades consoante a sua pertinência para o desenvolvimento social e pedagógico da comunidade educativa, ou seja, sujeito a alterações a todo o momento, desde que as (novas) atividades propostas vão ao encontro de aprendizagens novas ou na sedimentação das já realizadas. É feita uma reflexão ao nível dos departamentos curriculares sobre os possíveis fatores que provocam oscilações nos resultados de alguns alunos, permitindo desde logo direcionar as atividades para colmatar as lacunas que foram detetadas. Analisar modos de divulgação e de liderança no desenvolvimento dessas atividades/projetos/clubes.

As ferramentas tecnológicas têm um papel fundamental na divulgação e partilha de resultados por toda a comunidade educativa, como se pode constatar em vários documentos em suporte digital que foram apresentadas em capítulo anterior. É prática corrente nesta instituição a utilização massiva de todo o potencial informativo e formativo que as novas tecnologias nos oferecem. Plataformas informáticas de partilha de informação e participação da comunidade educativa na partilha de dados e informações. Por exemplo, na divulgação dos dados, particularmente os que respeitam aos respetivos educandos, aos pais e encarregados de educação, corresponsabilizando-os no

sucesso educativo dos jovens e na divulgação da autoavaliação, dos resultados académicos dos alunos e dos resultados dos questionários à comunidade.

Assinala-se ainda a ampla utilização por parte da comunidade educativa do portal do aluno bem como do correio eletrónico, já que todos os alunos, professores, encarregados de educação, assistentes operacionais e assistentes técnicos utilizam o domínio “aezuff.org”, dando origem a uma grande comunidade virtual, permitindo trabalhar em simultâneo com o Google Drive e trocar documentos com grande rapidez. O Plano de Atividades encontra-se disponível para além de outros suportes no calendário da Google o que permite a visualização e o acompanhamento a todo o momento e em qualquer parte do mundo.

Como os resultados dos inquéritos bem como as narrativas dos coordenadores evidenciam, as lideranças, quer as de topo quer as intermédias, são um reforço muito positivo na gestão e elaboração de todas as dinâmicas relacionadas com os projetos, clubes ou outras atividades que enriquecem o dia a dia de uma comunidade educativa, tanto ao nível da quantidade, mas sobretudo ao nível da qualidade.

Predomina um modelo de gestão com enfoque nas várias lideranças e apoiado na autorregulação, o qual foi estabelecido considerando ciclos de melhoria. Estão definidas as formas de atuação das diversas estruturas, os intervenientes, os objetivos a atingir, a avaliação e a calendarização, num espírito de renovação de procedimentos. Os órgãos de administração e gestão estão regularmente constituídos, partilham com agilidade informação e procuram implementar modos de trabalho inovadores, que são incluídos no Plano de Melhoria.

Relativamente ao **quarto objetivo** considera-se que os assistentes operacionais e os assistentes técnicos são peças fundamentais no desenvolvimento da política educativa, envolvendo-se na dinâmica da escola, desde o plano de gestão ao acompanhamento dos alunos em muitas atividades e projetos, nomeadamente em visitas de estudo, competições distritais e nacionais, na montagem das exposições, da feira tradicional, do festival da canção, entre outras. Interiorizam o sentido de pertença à instituição e empenham-se em todas

as atividades, tornando-se num forte apoio para os dinamizadores das mesmas. Não é, pois, de estranhar, que na visão dos encarregados de educação, 96% considerem positivo o atendimento e o acompanhamento feito pelo pessoal não docente.

Realça-se ainda o grau de satisfação com as condições proporcionadas em múltiplos aspetos que vão desde a organização e funcionamento da escola (a segurança, a higiene e limpeza, o atendimento adequado e atempado) até às relações sociais e afetivas desenvolvidas na comunidade escolar. Neste âmbito, mais uma vez o pessoal não docente é fundamental não só na vigilância, mas também na conservação de todos os espaços de trabalho ou de lazer pois, como ficou plenamente justificado, as aprendizagens carecem de todas estas valências.

### **Perspetivas para o futuro**

Depois de uma prática continuada de projetos de grande dimensão a aposta é dar continuidade a toda esta dinâmica, mas também cativar os melhores alunos para criar clubes de excelência, que sejam potenciadores de uma dinâmica de envolvimento e abram portas a outras crianças da comunidade.

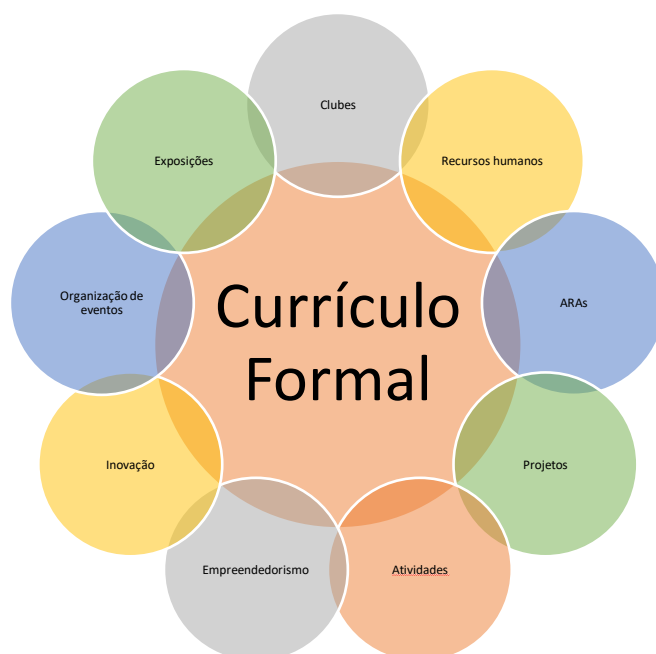
O Plano de Ação Estratégico 2016/2018 (Anexo 23), reflete já esta visão de futuro. O plano apresenta cinco medidas, a quinta, pretende contribuir para a resolução das dificuldades de aprendizagem dos alunos e de integração e, também, ir ao encontro dos alunos com maior potencialidade, permitindo-lhes uma relação de proximidade com projetos e dinâmicas que podem passar por experiências no mundo empresarial (até aqui, só para alunos de cursos vocacionais ou profissionais). Esta abordagem inovadora pretende aprimorar e amplificar esta relação, passando a envolver os alunos de excelência nos laboratórios de investigação na articulação com os centros de investigação das Universidades e/ou ainda em projetos inovadores e empreendedores.

A reflexão que fui fazendo ao longo desta investigação com base nas leituras necessárias à fundamentação teórica e na análise dos dados empíricos suscita-

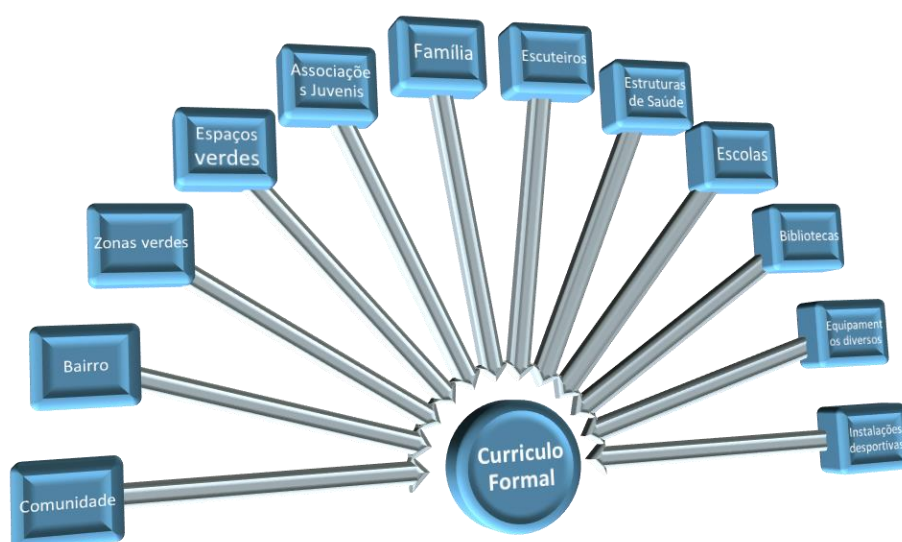
me uma outra visão do currículo, a que me atrevo a chamar “currículo envolvente”.

As várias perspectivas e designações de que falamos, currículo, currículo formal, currículo informal, currículo oculto, atividades de enriquecimento curricular, atividades extracurriculares, podem ser consideradas no futuro como um currículo envolvente. Como se pretende mostrar na figura seguinte, a envolvência dos diversos tipos de aprendizagens que se realizam em diferentes contextos, formais e não formais, locais com diferentes atores, situações que decorrem da enorme velocidade com que aparecem desafios e atividades da mais variada índole, obriga-nos a considerar e a olhar para um currículo envolvente.

**Figura 31 - Currículo envolvente na escola**



Nesta perspetiva, mas numa segunda linha de intervenção, apresentam-se elementos do contexto local que podem ter um papel relevante no desempenho escolar dos alunos e no seu desenvolvimento pessoal. As comunidades educativas têm envolvências diferentes, necessitando por isso de um enquadramento um pouco diferente.

**Figura 32 – Currículo envolvente na sociedade**

Consideramos que não são só os desafios do contexto social que provocam o desenvolvimento ou não de uma maior apetência para as aprendizagens. É também todo um leque de desafios que tornam o currículo formal mais próximo dos interesses e necessidades dos alunos, mais motivador e potencialmente mais fácil de ser apropriado e entendido e preparando-os para estarem atentos e predispostos a aprender.

Numa visão micro, centrada na escola, como mostra a figura 33, consideram-se os diversos intervenientes, os alunos, o pessoal docente e não docente e os encarregados de educação. Inclui-se ainda o Município, o Conselho Municipal de Educação possui um peso considerável nas políticas educativas. Neste estão representadas todas as forças vivas da comunidade educativa, permitindo a este órgão elaborar propostas que balizam a política educativa do município.

Com a descentralização já anunciada é de prever uma cada vez maior “municipalização” do ensino em Portugal.

**Figura 33 - Ensino formal na sua visão micro**

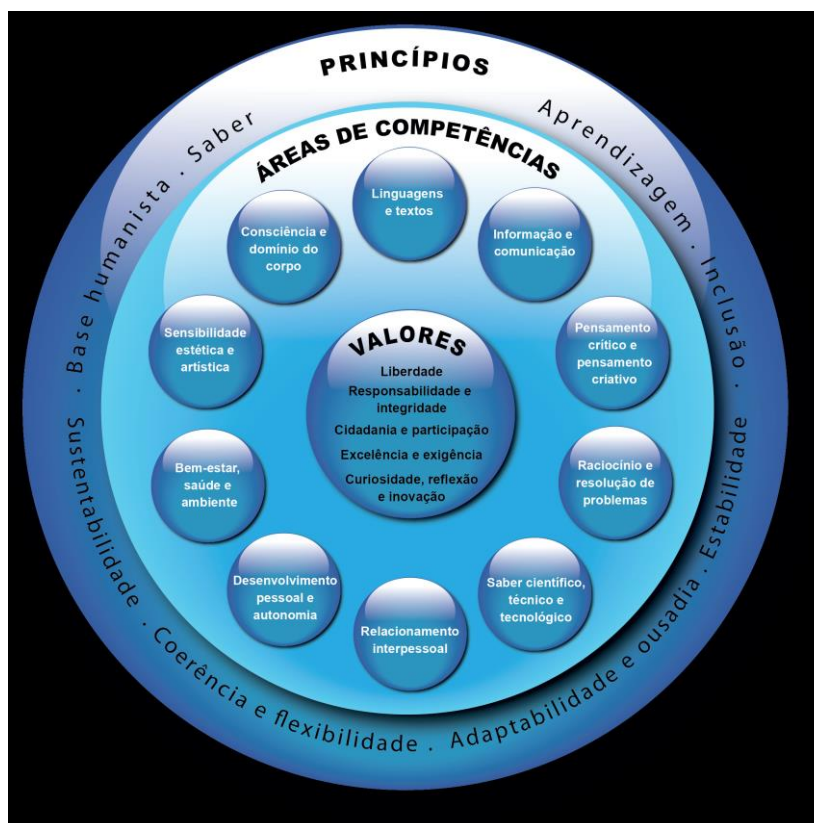
Numa visão mais abrangente e com decisões a nível do poder central, pode representar-se como apresentado na figura 34, incluindo desde logo as políticas educativas e as ofertas educativas considerando as perspetivas futuras até às orientações programáticas e as respetivas planificações.

**Figura 34 - Ensino formal na sua visão macro**

Como defendemos ao longo deste trabalho, a educação inclui outros aspetos, para além do que é prescrito oficialmente, ou seja, há muitas aprendizagens a realizar, que remetem para os valores e um leque alargado de competências, tal

como é apresentado no documento relativo ao Perfil do aluno 2017, publicado pelo Ministério de Educação.

**Figura 35 - Esquema conceitual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. (Fonte D.G.E.)**



Consideramos que esta visão do perfil do aluno 2017 está alinhada com os princípios que sustentam o presente estudo e que enformam o desenvolvimento da proposta assente nas atividades, projetos e clubes na sua interação com a comunidade local e mesmo a nível nacional e internacional. Também, os valores de liberdade, responsabilidade e integridade estão umbilicalmente ligados aos dias temáticos que propusemos e festejamos na escola. Neste sentido, as linhas mestras do perfil do aluno estão plasmadas em vários pontos deste trabalho, em termos de pressupostos, e sem querer ser ousado recorreremos novamente ao leque de recomendações para uma nova visão do currículo, espelhando, assim, de forma consistente a mais valia que este estudo representou.

Nunca é de mais reforçar a ideia que o desempenho dos alunos se reflete no tipo de percurso que cada um vai escolher para o seu projeto de vida e que, por consequência, se repercute na vida real porque, inevitavelmente, influencia o tipo de sociedade que se pretende construir.

Pelo exposto, podemos afirmar que a aprendizagem através da educação não-formal está em sintonia com o que são hoje as necessidades, as exigências e as expectativas do mercado de trabalho. Com efeito, como sublinha Pinto (2005) nos contextos atuais do mercado de trabalho procura-se cada vez mais trabalhadores que tenham participado em atividades extracurriculares, que falem várias línguas e que sejam capazes de trabalhar em contextos multiculturais, de ouvir criticamente e interpretar, de liderar e coordenar e com grande capacidade de adaptabilidade.

Passando, agora, às **recomendações**, as nossas propostas organizam-se a um nível macro e a um nível micro, sendo no primeiro caso as seguintes:

- Políticas educativas descentralizadas.
- Gestão articulada do currículo envolvente (Escola, Município, Ministério da Educação, Associações Empresariais, IPSS, Coletividades, entre outras).
- Matriz curricular aberta, permitindo uma gestão flexível de 30% do currículo, não só na escolha e seleção de disciplinas, mas também na gestão do currículo de cada disciplina.
- Equipar e abrir as bibliotecas escolares, numa utilização mais envolvente, fazendo passar por lá muitos dos concursos e projetos das escolas, utilizando-as como centros de investigação, equipadas com as mais modernas tecnologias, permitindo aos alunos uma abordagem mais atual de toda a investigação necessária ao seu percurso escolar e cívico.
- Maior envolvência da escola no que diz respeito à arquitetura dos espaços e equipamentos na zona da escola, permitindo uma utilização mais cuidada e rentável.
- Criar parcerias com o Ensino Superior visando contribuir para a melhoria e a sustentabilidade de práticas pedagógicas e de gestão escolar.

A nível micro, apresentamos também um conjunto recomendações que enunciamos de seguida:

- Gestão flexível do crédito horário, disponibilizado consoante a apresentação de projetos.
- Gestão financeira menos estanque, permitindo gerar e gerir financiamento para responder aos desafios do currículo envolvente.
- Possibilidade de requisitar professores em regime de mobilidade, para dar continuidade a projetos em curso.
- Criação de condições para que o Presidente do Conselho Pedagógico participe a convite em vários centros de decisão (Associações Empresariais, Redes Sociais, clubes, etc.), na medida em que a participação no Conselho Municipal de Educação, de acordo com a lei vigente, é redutora; uma abordagem mais abrangente permitiria criar as condições ideais a um currículo envolvente ideal.
- Formação de professores de acordo com as necessidades decorrentes dos projetos e atividades em curso.
- Formação aos assistentes técnicos e assistentes operacionais, bem como aos encarregados de educação de modo a envolver toda a comunidade educativa.
- Reforço da identidade, criando datas marcantes e dias temáticos, nomeadamente: Dia da Escola, Dia do Patrono, Dia do Mérito, Dia do voluntariado, Dia da amizade e Dia do colega.

A nossa missão não se esgota no caminho que já percorremos e pelo qual sentimos orgulho. Continuaremos no nosso trilho, com determinação e perseverança, procurando as sinergias de vontades dos diversos atores da comunidade educativa, incentivando a coesão e seu sentido de pertença, o envolvimento e a riqueza da sua diversidade. Concordamos com Dana (2009) quando afirma que não se trata de completar um projeto de investigação-ação, mas de um trabalho que se situa num ciclo contínuo, em que o profissional assume uma posição de questionar e estudar de modo sistemático a sua prática visando contribuir para a melhoria da escola.

No decorrer deste percurso, fui confrontado com diferentes perspectivas e opiniões de vários autores, permitam-me, no entanto, deixar uma reflexão final sobre a possibilidade das unidades orgânicas abordarem o projeto educativo como um documento aberto e integrador de alterações que a dinâmica da sociedade em que estamos inseridos assim obriga. Permitir que o plano anual de atividades possa integrar todas as vivências de uma comunidade educativa ativa e em permanente atividade, bem como todos os desafios que as diferentes organizações a nível local, nacional e internacional nos colocam, indo ao encontro de aprendizagens fulcrais para o desenvolvimento social e cultural dos alunos, enriquecendo o currículo envolvente, defendido ao longo deste trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abell, S. K. & Lederman, N. G. (2006). *Handbook of Research on Science Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.(Routledge).

Abrantes, P. (coord.), Campos, R., Ribeiro, A. A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de inovação e boas práticas*. Relatório Final – 2ª versão Lisboa CIES – ISCTE

Abreu, D. (2010) - *Relatório de Estágio realizado na Escola dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia - Relatório apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário* – Funchal

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva*. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta

Almeida, G. B. & Albuquerque, M. J. (2001). *Fazer pedagógico: inquietações dos educadores responsáveis pela formação dos profissionais da educação*. UCP, 1(1).

Alves, J. G. B. et al. (2005). *Prática de esportes durante a adolescência e atividade física de lazer na vida adulta*. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, Niterói, v. 11, n. 5.

Alves-Mazzotti (2006). *Usos e abusos dos estudos de casos*. [Versão eletrónica]. Cadernos de Pesquisa, 36 (129), 637-651.

Amante, L. (2003). *A Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escolar*. Um Estudo de Caso. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Aberta.

- Barber, B. L., Eccles, J. S., Stone, M., & Hunt, J. (2003). *Extracurricular Activities and Adolescent Development*. Journal of Social Issues, Vol. 59, No. 4, pp.865-889
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bass, B. M. (1990). *From transactional to transformational leadership: learning to share the vision*. Organizational Dynamics.
- Beckett, C. (2002). *Human Growth and Development* SAGE Publications, First published.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. V. (2008) - *Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*, Centro de Ciências Sociais, Lisboa: Universidade Aberta.
- Bergamini, C. W. (1994). *Liderança: administração do sentido*. São Paulo: Atlas.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994) – *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolman L. e Deal T. (2003). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*, 3ª Edição. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borges, I. M. R. P. A. (2012). *Contribuição do ensino não formal para o desenvolvimento de competências do Currículo de Ciências do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica - Departamento de Educação e Ensino a Distância. Universidade Aberta

- Booth, T. e Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and Leadership in Organizations*. London: Sage.
- Caixeiro, C. (2008). *A(s) cultura(s) organizacional (ais) de um agrupamento vertical de escolas*. Évora: Universidade de Évora (Dissertação de Mestrado).
- Caixeiro, C. M. B. A. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Tese de Doutoramento na Universidade de Évora.
- Campos, A. M. (1990). Accountability: *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, fev./abr.
- Carmo, H. (2001). "A educação como problema social", in Carmo, H. (org.). *Problemas Sociais Contemporâneos*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 239-269.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M., (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*, 2.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Universidade Aberta
- Carreira, A. (2007). *Implicações das Actividades de Enriquecimento Curricular na Relação Pedagógica (Estudo de Caso)*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. [Dissertação de mestrado, versão eletrónica].
- Chagas, I. (1993). *Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas*. *Revista de Educação*, 3 (1), 51-59. Lisboa.
- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à teoria geral da administração*. S. Paulo: Makron Books.
- Cohen, L. & Morrison, L. (2001). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.

Cooley, V. E., Henriksen, L. W., Nelson, C. V., & Thompson, J. C. (1995). *A study to determine the effect of extracurricular participation on student alcohol and drug use in secondary schools*. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 40, 71-87

Costa, J. A. (1999). *Gestão Escolar – Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.

Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (org.) (2000). *Liderança e Estratégia nas organizações escolares – Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Costa, G. (2009). *Aonde se esconde o Currículo Oculto? Dispositivos e rituais que silenciam vozes no currículo escolar*. Itajaí: Brasil [Dissertação de mestrado, versão eletrónica].

Cunha, M. & Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: D. Quixote.

Cunha et al. (2007). *Organizações Positivas*. Lisboa: Dom Quixote.

Cunha, M. P. et al. (2008). *Organizações positivas. Manual de trabalho e formação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Cunha, A. J. (2013). *A Importância das Atividades Extracurriculares na Motivação Escolar e no Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa.

Dana, N. F. (2009). *Leading with passion and knowledge: The principal as action researcher*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Dana, N. F. (2017). The role of action research in scholar leadership. In I. Oliveira & S. Henriques (org.), *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (pp. 283-296). Universidade Aberta, Coleção: eUAb | Coleção Universitária, N.º 15.

Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, UNESCO /Edições ASA.

D.G.E. (2017) – *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação

Diridollou, B. (2002). *Gerir a sua equipa dia a dia*. Lisboa: Bertrand Editora.

Duarte, J. (2008). *Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização*. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.

Duluc, A. (2001) – *Liderança e confiança: desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Eccles, J. S., & Gootman, J.A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED465844.pdf>

Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*, Open University Press: Milton Keynes

Elliott, J. (1996). *Introducción*. In J. McKernan, *Investigación-acción y curriculum* (pp. 17-19). Madrid: Ediciones Morata

Elliott, J. (1996). *El Cambio Educativo desde la Investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.

Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2005). *Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes?* Journal of Youth and Adolescence, 34(6), 507-520. Doi: 10.1007/s10964-0058933-5.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3. ed. São Paulo: Phorte.

Gaspar, M. I., Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar – escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora.

Gerber, S. (1996). *Extracurricular activities and academic achievement*. Journal of Research and Development in Education, 30: 42-50.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.

Giddens, A. (2002). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Gilman, R., Myers, J., & Perez, L. (2004). *Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists*. Psychology in the Schools, 41, 31- 41.

Giroux, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes

Gonçalves, M. F. (1994). *Currículo Oculto e Culturas de aprendizagem na formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.

Grapiglia, J. M. (2004). *O Currículo na Formação do pedagogo*. Porto Alegre: Artmed.

Grellier, C. (2006). *As competências pessoais e profissionais do gestor*. Lisboa: Editorial Presença.

Gronn, P. (2002). *Distributed leadership as a unit of analysis*. Leadership Quarterly, 13.

Guimarães, S. E. R. & Boruchovitch, E. (2004). *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.17(2), 143-150.

Hallinger, P. (2010). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33:3, 329-352 <http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005>

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Heloísa L., Liderança Escolar – Liderança x Formação de Líderes, Desafio da Educação Hoje; Secretaria de Estado da Educação In [http://www.seed.se.gov.br/arquivos/SLIDES%20lideran%E7a%20evento\\_2.pdf](http://www.seed.se.gov.br/arquivos/SLIDES%20lideran%E7a%20evento_2.pdf)

Herr, K., & Anderson, G.L. (2005). *The action research dissertation: a guide for students and faculty*. Thousand Oaks: Sage Publications

House, R. (1977). *A 1976 theory of charismatic leadership*. In Hunt, J. e Larson, L. *Leadership: the cutting edge*. Carbonale, IL: Southern Illinois University Press. pp. 189-207.

Huot, R (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas* (tradução de Maria Luísa Figueiredo). Lisboa: Instituto Piaget.

International Institute for Educational Planning, UNESCO (2006). *Non Formal Education. Chapter 12, Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction*. Ed. UNESCO: Paris. Disponível em: <http://www.unesco.org/iiep/eng/focus/emergency/guidebook/Chapter12.pdf>

Jornal Oficial da União Europeia C70 – (2011). *Conclusões do Conselho sobre o papel do ensino e da formação da estratégia Europa 2020*

Jornal Oficial da União Europeia C117 – (2010). *Relatório intercalar conjunto de 2010 do Conselho e da Comissão Europeia sobre a aplicação do programa de*

trabalho “Educação e Formação para 2010” vide Jornal Oficial da União Europeia C142 de 14-6-2002,

Justino, D. (2015). *Os cinco grandes desafios, segundo o Conselho Nacional de Educação*. Entrevista ao Público, 17 de outubro.

Kaufmann, J. – C. (1996). *L’entretien compréhensif*. Paris: NATHAN

Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción* (3ªed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L. [Original publicado em inglês em 1986]

Kirkpatrick, S.A. & Locke, E. A. (1996). *Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes*, Journal of Applied Psychology, 81

Klein, K. & House, R. (1995). *On fire charismatic leadership and levels of analysis*. In Leadership Quarterly, n.º 6 (3), pp. 361-377.

Kvaavik, E., Klepp, K.I., Tell, G.S., Meyer, H. E., Batty, G.D. (2009). *Physical fitness and physical activity at age 13 years as predictors of cardiovascular disease risk factors at ages 15, 25, 33, and 40 years: extended follow-up of the Oslo Youth Study*. Pediatrics, Elk Grove Village, V.123, n.1, 80-86

Lankshear, C. & Knobel, M. (2004). *A handbook for Teacher Research from design to implementation*. London: Open University Press.

Leithwood, K. (1992). *The move toward transformational leadership*. Educational Leadership, 49(5).

Leithwood, K., Begley, P., & Cousins, B. (1990). *The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research*. Journal of Educational Administration, 88(4).

Lima, L., Pacheco, J. A., Esteves, M. & Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Ludke, M. & André, M. (1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Lda.

Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.). (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

May, T. (2004). *Pesquisa Social – questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed Editora SA.

Marc P. (2001) - *Em On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5,*

Marques, C. D. S. (2008). “*Actividades de Enriquecimento Curricular e a Política da escola a tempo Inteiro*”. Mestrado em Administração Educacional Universidade de Lisboa.

Mathias, A. C. (2011). *Currículo ocultoXcurrículo formal: práxis pedagógica e a formação do educador*. EFDeportes.com, *Revista Digital*. Buenos Aires, 16 (161). <http://www.efdeportes.com/>

Matias, N. C. F. (2010). *A Importância de Políticas Públicas Além da Escola Formal para o Desenvolvimento Infantil e Adolescente: Uma revisão de literatura*. *Interação em Psicologia*, 14(1), 93-102.

Matos, A. (1997). *Liderança, Clima de Escola e Inovação: inter-relações etológicas*. IV Congresso Português de Sociologia. Lisboa.

Matton L., Wijndaele K., Duvigneaud N., Duquet W., Philippaerts R., Thomis M et al. (2007). *Reliability and validity of the Flemish Physical Activity Computerized Questionnaire (FPACQ) in adults* - *Res Q Exerc Sport* 78, 293–306.

Maxwell J. C. (2009). *Liderança 101: O que todo o líder precisa saber*. Lisboa: Smartbook

- McLaren, P. (1997). *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey--Bass.
- Neves, J. (2001). *O processo da liderança*. In Ferreira, J. et al. *Manual de Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill.
- Noffke, S.E. (2002). Action research: towards the next generation. In C. Day, J. Elliott, B. Somekh, & R. Winter (Eds.), *Theory and practice in action research: some international perspectives* (pp. 13-26). Oxford: Symposium Books.
- Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OCDE (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>.
- OCDE (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.
- Olabuénaga, J. I. R. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. (3ª edição).
- Oliveira, C. B. E. & Alves, P. B. (2005). *Ensino Fundamental: Papel do professor, Motivação e Estimulação no contexto escolar*. *Paidéia*, 15(31), 227-238.
- Oliveira, I. & Henriques, S. (2017). *Interceções entre os campos das lideranças nas escolas e da investigação-ação*. In I. Oliveira & S. Henriques (org.), *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (pp. 6-10). Universidade Aberta, Coleção: eUAb | Coleção Universitária, N.º 15.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2000). *Territorializar o currículo através de projectos integrados*. In J.A. Pacheco (Ed.), *Políticas de integração curricular* (pp. 7 - 37). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. & Parasheva, J. M. (2000). *A tomada de decisão na contextualização curricular*. *Revista de Educação*, IX(1), 111-116.

Patton, Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage publications.

Peixoto, F. J. B. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Perillo, S. J. (2008). *Fashioning leadership in schools: an ANT account of leadership as networked practice*. *School Leadership & Management*, 28(2), 189-203.

Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Pinto, L. C. (2005). *Sobre Educação Não – Formal*. Disponível em:

<file:///C:/Users/Escola%20JB/Desktop/Educação%20não%20formal.pdf>

Pinto, L. C. & Pereira, S. C. (2008). *Educação Não-Formal para uma Infância Real*. Disponível em:

[http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/Educacao\\_Nao-Formal\\_para\\_uma\\_Infancia\\_Real.pdf](http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/Educacao_Nao-Formal_para_uma_Infancia_Real.pdf).

Pires, C. A. (2012) “*Escola a Tempo Inteiro*” – *Operacionalização de uma política para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Uma abordagem pela “análise das políticas públicas”. Doutoramento em Educação (Administração e Política Educacional). Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

Pires de Lima, M. (1995). *Inquérito sociológico, problemas de metodologia*. Lisboa: Presença, 4ª edição

Ponte, J.P., Matos, J., & Abrantes, P. (1998). *Investigação em educação matemática: implicações curriculares*. Lisboa: IIE.

Ponte, J., Matos, J., Guimarães, H., Leal, L. & Canavarro, A. (1991) *O processo de experimentação dos novos programas de matemática: Um estudo de caso*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In: *GTI (Ed.). Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. p. 5-28.

Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações – Teoria e Prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rego, A. & Cunha, M. (2003). *A essência da liderança. Mudança. Resultados. Integridade*. Lisboa: Editora RH.

Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

Rodriguez, E. (2005). *Conseguindo resultados através de pessoas: o grande segredo do gestor bem-sucedido*. Rio de Janeiro: Thomas.

Roldão, C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: ME-DEB.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador, in L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, p. 84-116.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.

Seco, G. (2002). *A Satisfação dos Professores – Teorias, Modelos e Evidências*. Porto: Edições Asa

Sergiovanni, T. (1984). *Leadership and excellence in schooling*. In *Educational leadership*, p. 4-13.

Shaffer, D. R. (1993). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Wadsworth: Cengage.

- Silva, T. (1992). *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, A. J. A. (2002). *Pedagogia crítica e contra-educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, J. (2010). *Líderes, lideranças em escolas portuguesas*. Protagonistas, práticas e impactos. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Simão, R. I. P. (2005). *A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos*. Monografia de Final de Curso- Licenciatura em Psicologia – ISPA
- Simões, A. (1990). “A Investigação-Acção: natureza e validade”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV. (3),.39-51.
- Soares, J. L. C. (2012) – “As actividades extracurriculares como práticas de inclusão de alunos de 2.º Ciclo”. Dissertação de mestrado. Universidade Nova de Lisboa.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. London: Jossey-Bass
- Stake, R. (1995). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: F. C. Gulbenkian
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1990) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Stogdill, R. M. (1948). *Personal factors associated with leadership: A survey of the literature*. *Journal of Psychology*, 25, 35–71
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership* (1st ed.) New York: Free Press
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. Amadora: Mc Graw-Hill.
- Terry, G. R. (1960). *Principles of Management*. 3ª ed. Homewood, Ill: Richard D. Irwin.

Timperly, H. (2005). *Distributed leadership: developing theory from practice*. In *Journal of Curriculum Studies*, n.º 37 (4).

Torrecilla, F. (2006). *Dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. In *Revista Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*, Vol. 4, n.º 4.

Torres, L. & Palhares, J. A. (2009). “*Estilos de liderança e escola democrática*”. In *Pedro Abrantes e outros (Orgs.)*. *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Vol. I

Trilla, J. (1998). *Aprender, lo que se dice aprender... Una teoría alfabética de la educación*. Barcelona: Ed. Octaedro

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1996): *Educação: um Tesouro a Descobrir, Rio Tinto*, Edições Asa

Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods*. London: Sage Publications

Yin, R. K. (2006). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora SA. (3.ª edição).

Yukl, G. (1994) *Liderança nas Organizações, 3ª Edição Englewood*, Nova Jersey

Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica e Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis/Sociologia (2.ª edição).

Vargas, R. (2005). *A Arte de Tornar-se Inútil – Desenvolvendo Líderes para Vencer Desafios*. Lisboa: Gradiva.

Verdasca, J. L. C. (2011). *A Escola a Tempo Inteiro*. Revista Alentejo Educação – N.º 3 (6-7).

Vergara, S. C., & Peci, A. (2003). *Escolhas metodológicas em estudos organizacionais*. Organizações & Sociedade, 10(27), 13-26.

Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF Éditeur.

Vieira, R. (1998). *Ser Igual, Ser Diferente – Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Profedições.

Vilhena, T. (2000). *Avaliar o Extracurricular*. Porto: Edições Asa.

Wellington, J. (2000). *Educational research: contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum

White, R. K., & Lippitt, R. O. (1960). *Autocracy and democracy*. New York: Harper & Brothers.

## LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho.

Lei n.º 7-B/2016 de 31 de março.

Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril

Despacho Normativo 7/2013, de 11 de junho

Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de setembro

Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de setembro

Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho

Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio

Despacho n.º 16795/2005 de 3 de agosto

Despacho 17385/2005 de 12 de agosto.

Parecer n.º 3/2000 de 5 de agosto.

Parecer n.º 5/2010 de 20 de setembro.

## **FONTES**

FMH-UTL revela resultados preliminares do Programa PESSOA

<http://noticias.universia.pt/destaque/noticia/2012/08/09/957549/fmh-uti-revela-resultados-preliminares-do-programa-pessoa.html>

Crianças presas em espaços fechados não aprendem nem crescem

<http://observador.pt/2016/06/21/criancas-presas-em-espacos-fechados-nao-aprendem-nem-crescem/>

<http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>