



Instituto Universitário de Lisboa

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLITICA E POLITICAS PÚBLICAS

PROJETO EDUCATIVO: A PARTIR DA CONSTRUÇÃO

IDENTITÁRIA DE UMA ESCOLA

Estudo de caso de uma escola da zona Oeste

Dissertação submetida com requisito parcial para obtenção de grau de
Mestre em Administração Escolar

Orientadora:

Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Auxiliar, ISCTE-IUL

Setembro, 2016



Instituto Universitário de Lisboa

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

**PROJETO EDUCATIVO: A PARTIR DA CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA DE UMA ESCOLA**

Estudo de caso de uma escola da zona Oeste

Mafalda Cristina Silva Ferreira

Dissertação submetida com requisito parcial para obtenção de grau de
Mestre em Administração Escolar

Orientadora:

Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Auxiliar, ISCTE-IUL

Setembro, 2016

RESUMO

Este trabalho aborda a temática do Projeto Educativo de Escola (PEE). O mesmo surge da necessidade de analisar e compreender as dinâmicas da vida escolar, bem como, de conhecer como este se encontra em convergência com os valores, orientações e práticas educativas dos atores da instituição em estudo, para, posteriormente, se poder desenvolver e apresentar um “novo” PEE.

Apresentam-se propostas para revisão do projeto educativo em vigor na escola, e sua articulação com as práticas educativas, bem como algumas recomendações, no sentido de reforçar e potenciar a cultura escolar e criar condições facilitadoras a essa prática.

Adotou-se uma metodologia de investigação-ação centrada num estudo de caso. A informação foi recolhida através de questionários do tipo fechado junto dos encarregados de educação e alunos e entrevistas de tipo semiaberto junto dos professores e da diretora.

Entre as conclusões obtidas, destaca-se o facto de os encarregados de educação se encontrarem bastante satisfeitos e em sintonia com a filosofia educativa proposta pela instituição, dos docentes terem uma relativa facilidade na operacionalização do projeto educativo, ajustando as suas práticas pedagógicas às estratégias e temas sugeridos no mesmo. Também é de notar que o Plano Anual de Atividades (PAA) vai de encontro ao anunciado no PE, contemplando atividades diversificadas que respondem às necessidades dos diversos níveis de ensino, situação que só é possível tendo por referência o tipo de liderança e a articulação e organização da escola.

Finalmente, quanto às recomendações sugere-se um reforço das parcerias e uma maior difusão dos documentos orientadores das políticas da escola junto dos encarregados de educação e na página da escola, na internet, bem como o incentivo à dinamização de projetos junto dos alunos, encarregados de educação e professores.

Palavras-chave: Projeto Educativo, Gestão Estratégica, Qualidade de Ensino, Autonomia.

ABSTRACT

This paper deals with the theme of Educational School Project (ESP). It arises from the need of analysing and understanding the school life dynamics, as well as to know how it is related with the values, guidelines and educational practices of the institution's actors, to then be able to develop and present a "new" one.

We present revision proposals for the educational project into force at school, and its articulation with the educational practices, and also some recommendations to strengthen and enhance the school culture and create conditions to simplify that practice.

We adopted an action-research methodology focused on a study case. The information was collected through closed type questionnaires among parents and students and semi-open interviews to teachers and the principal.

Within the conclusions obtained, stands the fact that the guardians and students are quite satisfied and in line with the educational philosophy proposed by the institution, teachers implement the educational project with relative ease, adjusting their teaching practices to the strategies and themes suggested in it. It is also noted that the annual activity plan goes along with the announced in the educational project, covering diverse activities that supply the needs of different levels of education, a situation that is only possible due to the type of leadership, coordination and organization of the school's principal.

Finally, in what concerns recommendations it is suggested to strength partnerships, a better dissemination of the school policies through guiding documents to parents and in the Internet school's page, plus encouraging the promotion of projects among students, guardians and teachers.

Keywords: Educational School Project, Strategic Management, Teaching Quality, Autonom

Índice

| | |
|--|---------|
| • Índice de Quadros | pág. i |
| • Índice de Figuras | pág.ii |
| • Introdução | pág. 01 |
| • PARTE I – DIAGNÓSTICO E ENQUADRAMENTO DO ESTUDO | |
| CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | |
| 1.1 Clima e Cultura Organizacional espelhados no Projeto Educativo | pág.03 |
| 1.2 Liderança & Projeto Educativo | pág.05 |
| 1.3 Autonomia como alicerce do Projeto Educativo | pág.08 |
| 1.4 Articulação com outros Documentos de Gestão Escolar | pág.11 |
| CAPÍTULO II – METODOLOGIA | |
| 2.1 Fundamentação da opção metodológica | pág.13 |
| CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DA ENVOLVENTE E DA ESCOLA | |
| 3.1 Caracterização da Envolvente | pág.15 |
| 3.2 Caracterização da Instituição | pág.18 |
| a) História | pág.18 |
| b) Infraestruturas e Espaços | pág.19 |
| c) Alunos, pessoal docente e não docente | pág.20 |
| d) Encarregados de Educação | pág.21 |
| e) Estruturas de Natureza Pedagógica | pág.21 |
| f) Projeto Educativo da Instituição | pág.21 |
| CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS | |
| 4.1 Análise dos questionários dos encarregados de educação | pág.23 |
| 4.2 Análise dos questionários dos alunos | pág.29 |
| 4.3 Análise dos questionários dos professores | pág.32 |

| | |
|--|--------|
| • PARTE II – PROPOSTA PARA REVISÃO DO PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA | |
| CAPÍTULO V – DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO NOVO PROJETO EDUCATIVO | pág.35 |
| 5.1 Vias de Operacionalização do Projeto Educativo de Escola | pág.36 |
| CAPÍTULO VI - RECOMENDAÇÕES | pág.41 |
| • CONCLUSÃO | pág.43 |
| • BIBLIOGRAFIA | pág.45 |
| • FONTES | pág.47 |
| • <i>Curriculum Vitae</i> | pág.49 |

Índice de Quadros

- Quadro 1 – Município de Torres Vedras: População residente total e densidade populacional, por freguesia, 1991- 2001- 2011 - - - - - pág.15
- Quadro 2 – Município de Torres Vedras: População residente ativa empregada segundo o setor de atividade, 1991 – 2001 – 2011 - - - - - pág. 17
- Quadro 3 – Município de Torres Vedras: População residente segundo o nível de escolaridade completo, por freguesia, 1991 – 2001 – 2011 - - - - - pág. 18
- Quadro 4 – Grau de concordância dos encarregados de educação com os valores transmitidos pela escola (%) - - - - - pág. 25
- Quadro 5 - Grau de satisfação com as estratégias de ensino usadas pela escola, segundo os Encarregados de Educação (%) - - - - - pág. 26
- Quadro 6 - As perceções dos encarregados de educação sobre organização e logística da escola (%) - - - - - pág. 27
- Quadro 7 - Perceção dos encarregados de educação sobre os serviços da escola (%) - - - - - pág. 28
- Quadro 8 - Grau de concordância dos alunos com os valores transmitidos pela escola (%) - - - - - pág. 30
- Quadro 9 - Grau de satisfação com as estratégias de ensino usadas pela escola, segundo os alunos (%) - - - - - pág. 31
- Quadro 10 – Vias de Operacionalização do Projeto Educativo de Escola - - - - - pág. 37

Índice de Figuras

- Figura 1 – Município de Torres Vedras: Repartição da população residente ativa empregada segundo o setor de atividade, por freguesia, 2011 - - - - - pág. 16

- Figura 2 – Município de Torres Vedras: Taxa de analfabetismo, por freguesia, 1991-2001-2011 - - - - - pág. 17

- Figura 3 – Profissão dos Encarregados de Educação - - - - - pág. 20

- Figura 4 – Grau de escolaridade dos Encarregados de Educação - - - - - pág. 21

- Figura 5 – Pontos Fortes apontados pelos Encarregados de Educação - - - - - pág. 24

- Figura 6 – Pontos fracos apontados pelos Encarregados de Educação - - - - - pág. 24

- Figura 7 – Pontos fortes e fracos observados pelos alunos, em valor absoluto e percentagem - - - - - pág. 29

- Figura 8 – Definição de PEE e tomada de conhecimento pelos professores, em valor e percentagem - - - - - pág. 32

- Figura 9 – Elaboração do PEE, segundo os professores - - - - - pág. 33

INTRODUÇÃO

“Falar de projetos é abrir campos novos, na ordem do possível, é falar do que está por inventar, para criar, que não é dado. É dizer que não há modelo, e que é possível transformar o existente”

(Anita Weber, 1990, cit. Costa, 2003: 25)

No nosso quotidiano ouvimos muitas vezes o termo projeto. Para Luiza Cortesão (2002: 22), o “projeto é um termo ambíguo, polissémico, [defendendo que] projeto é um plano de ação, intensão, desígnio, intento, programa, projétil, roteiro, empresa, esboço, lançamento... Daí a existência de: projeto de vida, projeto de viagem, projeto de ação (...).”

Em Portugal, se recuarmos podemos ver que este termo era pouco usado em educação, passando a fazer parte do seu vocabulário no final da década de 1980.

Um projeto de natureza pedagógica e educativa nunca é neutro, pois é sempre marcado fortemente pelos seus autores, que transportam um conjunto de expectativas ideológicas que irão nortear as suas propostas educativas.

O mesmo acontece para todos os projetos de âmbito educativo que terão que responder a questões, tendo a administração e gestão de uma organização de ser suportada por documentos orientadores que a definem e caracterizam enquanto se estabelece como uma unidade de educação autónoma e única.

Para o estabelecimento dessa sua autonomia, apoiar-se-á em vários instrumentos, nomeadamente nos documentos estruturantes da sua ação, destacando, aqui, o Projeto Educativo que se encontra consagrado na lei e é uma exigência da administração central.

Sustenta o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, no nº 1 do seu artigo 9º, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que o Projeto Educativo “é o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos.” Dele devem emergir claramente a missão e a visão de escola, isto é, os princípios e os valores subjacentes às metas, aos objetivos e às estratégias, através dos quais a escola se propõe concretizá-lo (Decreto-lei nº 75/ 2008, de 22 de abril alterado pelo Decreto-lei nº 137/ 2012, de 02 de junho).

A necessidade da sua elaboração teve origem no movimento de reforço da autonomia e gestão centradas na escola e no movimento para a melhoria da qualidade da educação (despacho nº 113/ ME/ 93, de 23 de junho), efetivando-se, assim, a participação de todos no processo de tomada de decisão e na sua elaboração (Decreto-lei nº 43/ 89, de 3 de fevereiro).

Cada vez mais a escola é tida como o local para a formação integral do aluno, desenvolvendo nele uma atitude crítica e consciente sobre o mundo que o rodeia, a sua autonomia, o sentido de responsabilidade e tolerância.

Depois de esclarecida a pertinência e atualidade, bem como, a sua importância definiu-se como objetivo central a revisão do projeto educativo existente, no quadro de uma instituição concreta tendo por base a seguinte questão:

De que forma o Projeto Educativo poderá estar em convergência com os valores e orientações educativas dos atores da instituição?

Outras questões associadas podem ser colocadas:

- O Projeto Educativo encontra-se de acordo com as expectativas dos Encarregados de Educação?
- Os valores, por ele anunciados, estarão ou não em consonância com toda a dinâmica da instituição?

Propõe-se, deste modo, estudar e conhecer de forma mais aprofundada a dinâmica da instituição, o público-alvo e as suas expectativas, tendo por finalidade, rever e desenvolver um “novo” Projeto Educativo enquanto instrumento estratégico de atuação da escola.

Para a consecução do que acima se propõe, adotou-se uma metodologia de projeto, apoiada num estudo de caso de uma escola de ensino particular situada no distrito de Lisboa, na zona de Torres Vedras.

Este trabalho de investigação estará dividido da seguinte forma:

Introdução, Parte I – Diagnóstico e Enquadramento do Estudo, que tem quatro capítulos: Capítulo I (Clima e Cultura Organizacional espelhados no Projeto Educativo; Liderança & Projeto Educativo; Autonomia como alicerce do Projeto Educativo e Articulação com outros Documentos de Gestão Escolar).

Depois de consolidados os conceitos e conhecida a realidade documentada, passa-se, seguidamente, para a recolha da informação através de questionários semiabertos aos professores e órgãos da direção. Aplicou-se, também, um inquérito por questionário do tipo fechado aos encarregados de educação do 1º e 2º ciclos do ensino básico e aos alunos do 3º, 4º, 5º e 6º anos de escolaridade. Procedendo-se, no final, à análise e interpretação de dados nos capítulos II, III e IV.

Na segunda parte do trabalho propomo-nos fazer uma proposta de revisão do Projeto Educativo vigente, apresentando uma “nova” versão alicerçada na informação recolhida, tendo em conta planos de ação, um conjunto de recomendações e, por último, as conclusões finais.

PARTE I – DIAGNÓSTICO E ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

CAPITULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Cultura e Clima Organizacional no Projeto Educativo

Algumas das abordagens de análise organizacional dão bons contributos para a compreensão e reconhecimento do funcionamento das dinâmicas de organizações como as escolas.

Vários autores estudaram a estrutura organizacional, destacando-se, no início do século XX, Max Weber, que desenvolveu a Teoria Burocrática da Administração. Este considerava ser necessário desenvolver um modelo organizacional não só para as fábricas, mas para todas as organizações, tendo por base a crescente complexidade e dimensão das organizações: “Esta teoria tem por base a autoridade legal, racional ou burocrática, onde os subordinados aceitam as ordens dos superiores, pois concordam com um conjunto de procedimentos ou normas que consideram legítimos e dos quais deriva o comando” (Carvalho et al, 2014: 57).

Em 1938, Chester Bernard, desenvolveu a Teoria Sistémica, que considera que os sistemas são um conjunto de partes interrelacionadas que trabalham em conjunto para um objetivo geral. As organizações são desta forma sistemas cooperativos, onde a comunicação deve ser usada para favorecer esta cooperação.

Nos anos 50, Chandler, precede a investigação de Lawrence e Lorsch e desenvolve a Teoria Contingencial, que defende que “diferentes estruturas organizacionais eram necessárias para implementar diferentes estratégias e enfrentar diferentes ambientes, considerando a alteração ambiental como o fator principal da alteração da estrutura” (Carvalho et al, 2014: 67).

Mais recentemente os nomes de Hall e Mintzberg são referência.

Na década de 1990, Mintzberg para além de considerar os aspetos habituais (nível de controlo, os diferentes níveis de formalização e centralização) considera ainda o modo de funcionamento das organizações. Este relaciona os diferentes componentes básicos com os mecanismos de coordenação, advindo desta constatação sete tipos de estruturas administrativas: estrutura simples, burocracia mecânica, burocracia profissional, estrutura divisionalizada, estrutura adhocrática, estrutura missionária e estrutura política.

Para Mintzberg as universidades e escolas apresentam um tipo de estrutura burocrática profissional que se baseia na valorização dos profissionais que são altamente qualificados e especializados. Dá-se "maior relevância às competências profissionais do que

à divisão de trabalho. Este tipo de estrutura é burocrática, pois apresenta elevada formalização interna, com muitos regulamentos e regras a cumprir. Descentralizada, pois os profissionais têm amplo poder de controlo." (Duarte, 2006: 6)

Neste seguimento constatamos que a escola é influenciada e influenciadora do meio e é onde aflui uma multiplicidade de vivências, culturas e dinâmicas, constituindo-se, desta forma, um clima e cultura únicos, mais ou menos propensos para a mudança, o que faz com que se tenha de adaptar e fazer ajustes, valorizando a sua diferença e superando as suas fraquezas.

Destaca-se o papel da liderança e administração/ gestão escolar para se conseguir uma organização de qualidade. É sobre os diretores que recai a responsabilidade de determinar, em consonância com os interesses da instituição, o caminho a seguir, tendo que agir de forma democrática e participativa e, ao mesmo tempo, fazer com que sejam aplicadas as normas legislativas em relação às quais terão que prestar contas. É assente neste contexto, que falamos em cultura e clima organizacional, que é próprio de cada escola e a define como unidade singular de gestão.

Como referencia Azevedo (2011: 14) "o clima escolar é uma variável importante para determinar a qualidade de uma instituição".

Segundo o modelo do Iceberg da cultura organizacional podemos situar o clima na parte mais visível, pois está relacionado com as políticas, os métodos e as medidas adotadas. A cultura da organização é a parte submersa, que está relacionada com os valores, crenças e normas aceites por todos os seus membros.

Para Edgar Schein (2009), existem três níveis de cultura organizacional: 1) os artefactos: tudo o que é visível e perceptível na organização, 2) as normas e valores: são as regras que não estão escritas e que variam culturalmente e 3) os pressupostos: são elementos que existem além da consciência, são invisíveis e dificilmente identificáveis, são as crenças.

É, portanto, um imperativo, que se atenda, a esses três níveis, a caracterização de uma organização escolar, tornando possível a apresentação de uma proposta, em conjunto com toda a comunidade educativa, que sirva de apoio a todo o planeamento estratégico e organizacional.

Na década de 1980, a OCDE assume como prioridade o reforço das políticas de autonomia e descentralização nos estabelecimentos de ensino. É neste seguimento que, em Portugal, surge o decreto-lei, para o ensino particular e cooperativo: decreto-lei nº 553/80, de 21 de novembro, que estabelecia no artigo 33º, ponto 1 que "cada escola particular pode ter um projeto educativo próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino a cargo do Estado."

O Projeto Educativo surge, então, como o documento que servirá de Bilhete de Identidade de uma escola, pois é nele que se encontra estipulada toda a orientação da

atividade educativa e escolar, bem como a sua caracterização, explicitando, a missão, a visão, o funcionamento e os objetivos da instituição em questão, em vigor por um período de três anos.

A formalização desta conceção encontra-se no decreto-lei nº 43/ 89, de 3 de fevereiro, no seu artigo 2º, ponto 2, que diz que "o projeto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares." A conceção de Projeto Educativo, assim apresentada, procura assumir uma postura claramente organizacional, visualizando a escola na sua globalidade, acompanhando a evolução e consolidação da sua autonomia, gestão e administração.

Segundo João Barroso (1995: 34-35) existem sete objetivos do Projeto Educativo, são eles: aumentar a visibilidade do estabelecimento; recuperar uma nova legitimidade para a escola pública; participar na definição de uma política educativa local; globalizar a ação educativa; racionalizar a gestão de recursos e passar do "eu" ao "nós".

Jorge Costa (2003b: 56) defende que existem duas áreas de intervenção do Projeto Educativo: a da planificação da ação educativa e a da construção da identidade própria de cada estabelecimento de ensino. Na dinâmica de influência para a elaboração do Projeto Educativo, Costa (2003a: 1330) defende que existem três dimensões inseparáveis: a participação, a estratégia e a liderança. O autor alerta, ainda, que se as escolas as ignorarem os seus projetos correrão sérios riscos.

Os Projetos Educativos visam a valorização de três elementos (Costa, 2003: 24-25): o indivíduo (reconhecimento de autonomia e capacidade empreendedora e criativa do próprio), o outro (valorização da dimensão relacional, pois um projeto é uma criação coletiva onde se exprime as vontades dos vários elementos) e o futuro (avista-se a intervenção de acordo com uma visão, sendo o futuro a sua razão de ser).

Conclui-se, daqui, que o PEE, segundo Azevedo (2011: 15) é "um verdadeiro plano estratégico para a escola (...) [sendo um] documento que consagra a sua orientação educativa"

1.2 Liderança & Projeto Educativo

Pode-se definir, de forma muito geral e abrangente, que liderança é a capacidade de "influenciar pessoas e levá-las a empenhar-se e comprometer-se, voluntariamente, com determinados objetivos e metas" (Carvalho et al., 2014: 166). Para Carvalho et al. (2014: 166), "a liderança vai depender em muito do líder, das suas características, capacidades de comunicação e motivação, da sua capacidade de trabalhar com grupos e equipas e dos seus colaboradores".

Ao conceito de liderança aparece muitas vezes acoplado ao de gestão, mas com sentido distinto. Alguns autores defendem que os líderes necessitam de possuir capacidades de gestão e que os gestores necessitam de capacidades de liderança, visto que se complementam e são centrais no sucesso de uma organização.

Como refere Carvalho et al (2014: 176) "uma boa gestão permite que a organização cumpra, de forma eficaz e eficiente, os seus compromissos atuais, mas é uma boa liderança que permite conduzir a organização para o futuro, no cumprimento dos seus objetivos e concretização da sua visão"

A estrutura organizacional expressa a atribuição de formas de autoridade. Assim, aos cargos de chefia é dado poder e autoridade como forma de garantir o comando dos subordinados.

No entanto existe a necessidade de delegação de autoridade, para aumentar os níveis motivacionais dos subordinados, conferindo-lhes maior dinâmica e poder de decisão dentro da empresa. Carvalho e sua equipa (2014: 145) referem que "em organizações de grande dimensão esta delegação de competências é prática corrente para a tomada de decisão", alertando que o delegar de autoridade não conduz a uma diminuição da responsabilidade do superior hierárquico, continuando esta a estar na pessoa que a delegou.

As escolas enquanto organizações têm sido objeto de análise com base em modelos de análise organizacional e de orientação normativa importados da gestão de empresas. Vários autores têm vindo a desenvolver paralelismos entre as organizações escolares e empresariais.

A figura do gestor escolar aparece em 1991, através do decreto-lei 172/ 91, no qual se estabelecia um modelo de gestão escolar que assentava nos conselhos de escola, órgãos de administração e gestão e na figura do diretor executivo. Este foi revogado e substituído pelo decreto-lei 115-A/ 98, que estabelecia que a direção dos estabelecimentos era assegurada por uma Assembleia de Escola e nos Conselhos Executivos ou Diretores Executivos, cabendo à escola a decisão de entre estas hipóteses. Estava subjacente a figura de líder. Assumimos, por tudo o que foi anteriormente referido, que o presidente do Conselho Executivo de uma escola seria ao mesmo tempo líder e gestor, prevalecendo, preferencialmente, a vertente da liderança.

Uma década depois da aprovação deste decreto-lei é revisto o regime jurídico da autonomia, administração e gestão escolar, terminando com a publicação, a 22 de abril do decreto-lei 75/ 2008, estabelecendo um novo regime e salientando a necessidade do reforço da autonomia das escolas. Destaca-se, deste modo, o papel do diretor neste processo. O reforço destas políticas determina mudanças significativas nas competências do diretor e do seu tipo de liderança.

No preâmbulo do decreto-lei 75/2008 pretende-se: “reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino” através de um “órgão colegial de direção- designado conselho geral”, com “lideranças fortes, através da criação do cargo de diretor para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”, antevendo-se um reforço da autonomia para uma melhoria do serviço público de educação, conferindo, deste modo, maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas.

Assim, enquanto gestor terá de administrar e gerir democraticamente as áreas: pedagógica, cultural, administrativa e financeira, sendo da sua competência a aprovação em Assembleia os seguintes documentos: Projeto Educativo de Escola que é elaborado pelo Conselho Pedagógico, Regulamento Interno da Escola e propostas de celebração de contratos de autonomia. É também da sua responsabilidade a organização e execução de todos os atos burocráticos necessários ao funcionamento da organização.

Também tem de cumprir o que o Ministério da Educação estabelece e o que a Assembleia de escola aprova. Trata-se do responsável máximo em todos os atos de gestão e no cumprimento da lei.

Conclui-se que por força do cargo em que está investido, o diretor terá de exercer dois papéis: o de gestor e o de líder. Enquanto gestor terá que solucionar problemas e reger-se pelas leis emanadas do Ministério da Educação, atendendo a todo o peso burocrático da sua função. Enquanto líder terá que definir metas, atendendo a novas abordagens e a novas opções.

Deste modo, antevê-se um poder bastante limitado por parte dos diretores escolares, porque são vítimas do peso burocrático que é publicado pelo Ministério da Educação e, conseqüentemente, apresentam uma fraca gestão estratégica da escola, daí que a gestão predomine sobre a liderança. Limitam-se a aplicar o que é transmitido centralmente em vez de serem líderes pró-ativos e inovadores.

Formosinho e Machado (2000, cit. Lopes, 2013: 40) consideram a escola como uma “arena política, onde os professores interagem e são acionadas formas de controlo pela luta da manutenção ou conquistas de poderes”. Os mesmos autores, quanto à cultura, referem a importância da partilha de materiais e a sua produção coletiva, a entajuda, a troca de saberes e experiências, etc. Defendem que para uma organização, neste caso, a escola, é determinante o trabalho em equipa, o diálogo e debate.

A comunicação aparece como um processo de extrema importância, pois ao líder cabe o papel de transmitir a sua visão e cativar os liderados. Podemos afirmar que “o sucesso de

uma organização vai depender do ajustamento da comunicação organizacional às características da organização” (Carvalho et al., 2014).

Socorrendo-nos da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/ 86, de 14 de outubro) que estipula a democraticidade do ensino e sendo a escola o local onde este acontece, deve entender-se que esta desenvolverá a prática da democraticidade e que o sistema de liderança que deve imperar na escola será o da colegialidade.

É neste enquadramento que surge o Projeto Educativo, constituindo, por si só, um instrumento de liderança partilhada, pois reflete toda uma dinâmica e estratégia de organização escolar. Constituído-se como um reflexo da progressiva autonomia, tanto a nível curricular como da organização e gestão de recursos, obrigando a escola a uma maior responsabilização e prestação de contas.

Para melhorar as escolas e, conseqüentemente, a educação, como acima se refere, teremos que exercer um tipo de liderança a partir do interior, impulsionando, administrando e coordenando toda a mudança.

Deste modo fica claro que o sucesso de uma organização está dependente da gestão dos recursos humanos, valorizando-se as pessoas e fomentando-se a participação crítica de toda a comunidade educativa

1.3 Autonomia como alicerce do Projeto Educativo

O conceito de autonomia, muito associado ao conceito de liderança, tem uma importância central quando se discute o Projeto Educativo das escolas. Sendo este um instrumento de estratégia política escolar, está associado às decisões que os seus líderes podem tomar e em que condições.

Segundo Formosinho (cit. Batista, 2014: 251) "o conceito de autonomia das escolas remete-nos, de um ponto de vista formal-legal, para o conjunto de poderes ou competências concedidas pela autoridade legítima às escolas". O golpe militar de 25 de abril de 1974, instituiu um regime democrático. Este processo expressa-se no ambiente escolar com a queda da figura do diretor (direção unipessoal) e a instituição de uma direção colegial, levando a uma "autogovernança escolar" (Lima, 1992, cit. em Formosinho & Machado, 2014: 228).

O conceito de autonomia "nasceu" com o Decreto-lei 221/ 74, de 27 de maio, havendo uma deslocação do poder do Ministério para as escolas, com apropriação de poderes de decisão e de práticas autogestionárias. O decreto-lei 735-A/74, de 21 de dezembro traduz uma progressiva definição dos órgãos da escola. Lima (1992, cit. Formosinho & Machado, 2014: 229) refere que "torna-se mais evidente a pouca autonomia dos órgãos de gestão criados, os quais continuaram externamente dependentes dos órgãos centrais do ministério "

A expansão da escolaridade e a sua democraticidade levaram a um crescimento da rede de estabelecimentos de ensino, o que fez com que houvesse um aumento dos normativos que regulamentavam a vida escolar, neste sentido "a gestão democrática foi tornada compatível com o reforço da gestão burocrática pela administração central" (Formosinho, 1986, cit. Formosinho & Machado, 2014: 231).

Depois de aprovada, em 1976, a Constituição da República Portuguesa, era o momento de legislar a forma e as condições de funcionamento do Sistema Educativo. Dez anos depois surge a nova Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 46/86, de 14 de outubro), celebrando uma nova conceção de escola, que integrasse conceitos como os de participação, descentralização, autonomia, comunidade educativa e projeto educativo.

No final da década de 80, o Ministério da Educação, através do decreto-lei nº 43/ 89, de 3 de fevereiro refere que "a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto 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." (Preâmbulo).

Este diploma está em consonância ao que é enunciado na Lei de bases do Sistema Educativo (adiante LBSE) e "assume uma conceção pluridimensional de escola, que se associa a uma intencionalidade de intervenção substantiva da comunidade local na definição e contextualização das políticas educativas" (Formosinho & Machado, 2014: 236).

O Decreto-lei nº 133/ 93, de 26 de abril, declara no seu artigo 13º, ponto 2 que " as direções regionais de educação são serviços desconcentrados que prosseguem, a nível regional, as atribuições do ME em matéria de orientação, coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino não superior", assistindo-se a uma descentralização do poder do ME.

No final da década de 90, depois de um estudo prévio realizado por João Barroso, surge o Decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que pretende "favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades" e que cada escola construa "de forma segura e consistente, o quadro organizativo que melhor responda às necessidades atuais da sociedade da aprendizagem e do conhecimento e da consolidação da vida democrática", tal como é referido no preâmbulo do mesmo.

O regime de autonomia, administração e gestão, mantém a regulamentação estatal de tipo burocrático e administrativo, mas "introduz a participação da comunidade na regulação local da escola, obrigando a um novo equilíbrio entre o Estado, os professores e os pais dos alunos e outros membros da comunidade" (Formosinho & Machado, 2014: 240).

O capítulo I, art. 3º, nº 1, do decreto-lei acima citado, relembra que a "autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo", continuando no seu nº 2, a esclarecer quais os instrumentos do processo de autonomia das escolas (Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades) e nas alíneas seguintes a esclarecer as suas definições. Evidencia-se a alínea a) que define o conceito em estudo neste trabalho, "projeto educativo é o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa." O artigo 4º fala-nos dos princípios orientadores da administração das escolas, ressalva-se a democraticidade e a participação de todos os intervenientes, bem como a transparência e a estabilidade e eficiência nos processos de administração e gestão. O artigo 5º e 6º remetem-nos para os agrupamentos de escola e para os seus princípios gerais, definindo-os como "unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão".

O capítulo II faz referência aos órgãos de administração e gestão escolar (Assembleia, Conselho Executivo ou Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo), apresentando a definição de cada um deles e referindo qual a sua composição e competências.

O decreto-lei 75/ 2008, de 22 de abril, reconhece a importância do diretor dando-lhe uma maior responsabilidade no funcionamento da escola ou agrupamento, "é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial." (Cap. III, secção I, subsecção II, art. 18º).

O Conselho Geral, tal como no ano anterior modelo a Assembleia, "é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa" (Cap. III, secção I, subsecção I, art. 11º e 12º) e tendo por competência a eleição do diretor.

Conclui-se que "a autonomia da escola resulta do equilíbrio de várias forças internas e externas (...) [e que] o exercício de liderança requer capacitação a nível conceptual, relacional e técnico" (cit. Formosinho & Machado, 2014: 250)

1.4 Articulação do Projeto Educativo com outros instrumentos de Gestão Escolar

Existem outros documentos que orientarão o trabalho e ação educativa da escola, para além do Projeto Educativo, a saber: o projeto curricular, o regulamento interno, o plano de atividades e o relatório anual de atividades.

Para Azevedo et al (2011: 16) existem dois conjuntos de documentos na escola; os "documentos de carácter programático e institucional, que garantem a estabilidade à escola a médio prazo e que constituem os alicerces fundamentais da sua ação educativa - projeto educativo, regulamento interno e projeto curricular de escola" e os "documentos de carácter mais operacional e instrumental que se articulam e concretizam na ação, o definido nos documentos anteriores – plano anual de atividades, relatório anual de atividades e relatório de autoavaliação".

O presente trabalho debruça-se sobre os documentos de carácter institucional, a saber: num primeiro plano, o projeto educativo e, complementarmente, o regulamento interno.

A instituição em análise tem a decorrer o seu projeto educativo, que tem por mote os quatro pilares da educação, preconizados pela UNESCO em 1999.

Segundo Delors (1996: 89), "a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro", acrescentando que "à educação cabe fornecer (...) a bússola que permita navegar através dele". Para que isso ocorra, ele passa a explicar que a educação deve encarar o indivíduo como um todo e explica que a formação deste deve assentar em quatro pilares:

O Aprender a Conhecer, que é segundo o autor mais do que "a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento" (Delors, 1996: 91), explicando que este "aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento" (ibidem: 92).

O Aprender a Fazer e o aprender a conhecer são indissociáveis na medida em que "as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar" (Delors, 1996: 93)

O Aprender a Viver Juntos avoluma-se como sendo o grande desafio da educação, pois cabe a esta, "por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta" (ibidem: 97), aconselhando que "os jovens [devem participar] em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais (...): renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações..." (ibidem: 99).

O último pilar sustentado por Delors é o Aprender a Ser, onde defende que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (ibidem: 99)

É observável que estes quatro pilares acima descritos não se apoiam só numa fase da vida ou num único lugar, sendo desejável que “cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido de um ambiente educativo em constante ampliação” (ibidem: 101).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

2.1 Opção Metodológica

“Uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos, sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente.”

(Bell, 1997: 14)

Num processo de investigação ou, neste caso, de investigação-ação, deve-se explicitar e fundamentar as opções metodológicas. Neste sentido, estruturou-se este capítulo da seguinte forma: começou-se por fundamentar a estratégia de intervenção escolhida, passando-se para a caracterização do contexto em estudo: envolvente e instituição.

Afirma-se que a investigação é a melhor opção para se chegar a soluções fiáveis para determinado problema.

Vários autores defendem que a realidade social e a educativa em particular, “é complexa, dinâmica, interativa, situando-se o fenómeno educativo num contexto social, numa realidade histórica, e contemplando aspetos importantes, tais como crenças, valores, significados” que por vezes são difíceis de investigar (Arnal et al, 1994; Ludke & André, 1996; Santos, 1999, 2000; cit em Miranda, 2009: 34)

Propõe-se um Estudo de Caso, que é a "exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na ação, onde o investigador recolhe informação detalhada, assumindo-se como um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso que é único, específico, diferente e complexo" (Sousa e Batista, 2011: 64)

No caso do presente projeto optou-se por uma dupla abordagem metodologia - quantitativa/extensiva e qualitativa/intensiva, para os objetivos mais analíticos. No entanto, foram também acionados procedimentos próprios no quadro do desenvolvimento de um projeto de intervenção. Pretende-se, com isso, uma ampla participação da comunidade educativa, nomeadamente no que diz respeito à organização escolar, sendo importante que se envolvam os pais e encarregados de educação para conhecer as suas aspirações e preocupações.

Desenha-se, desta forma, uma metodologia de trabalho participativa numa perspetiva ascendente e descendente. Ascendente, na medida em que se “recolhe informação e opinião, descendente quando se trata de traçar orientações essenciais para o desenvolvimento do projeto educativo e de submeter as conclusões e linhas orientadoras do projeto a um processo de validação e aprovação” (Azevedo et al., 2011: 25)

Para Capucha (2008: 13) um projeto parte de um diagnóstico da situação, tendo por base a definição das finalidades e orientações, mobilizando os recursos necessários para a sua consecução. Com base no auscultado definem-se os objetivos/ metas e os planos de ação para a sua execução num determinado espaço de tempo, fazendo-se, desta forma, a gestão de todo o processo. Numa última etapa proceder-se-á ao controlo da execução das atividades propostas, procedendo-se à avaliação do que foi executado. Sabe-se (Capucha, 2008) que é fundamental obter-se um diagnóstico de qualidade para se conseguir desenvolver um bom projeto, para tal acontecer é condição *sine qua non*, “a participação dos agentes na produção de diagnósticos [pois fornecem-nos] elementos de grande importância para uma perceção mais fina da realidade em que se atua” (ibidem: 19).

Azevedo e a sua equipa (2011) defendem que este processo deve estar centrado na auscultação da comunidade, daí ter procedido à recolha de informação através de questionários, tendo por objetivo intervir com base nessa informação.

Quanto ao conjunto de técnicas de recolha de informação que nos permitem recolher os dados empíricos, “a escolha dos métodos de recolha de dados influencia os resultados do trabalho [impondo-se que] os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados sejam complementares” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 185).

Assim, desenvolveu-se, inicialmente, uma entrevista estruturada de tipo semiaberto à diretora da Escola (respondida por escrito) e um inquérito por questionário aos professores (14 professores), com questões abertas (num registo de tratamento mais qualitativo), e outro apenas com questões de tipo fechado aos encarregados de educação do 1º e 2º ciclo (115 pais) e aos alunos do 3º, 4º, 5º e 6º ano (82 alunos). O método de inquérito por questionário “impede que as respostas individuais possam ser interpretadas isoladamente (...) os dados recolhidos nestas condições só fazem sentido quando tratados de modo estritamente quantitativo, que consiste em comparar as categorias de repostas e em estudar as suas correlações” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 184).

Este tipo de método “compreende na inquirição de um grupo representativo da população em estudo, permitindo recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos, não havendo interação direta entre os investigadores e os inquiridos” (Sousa e Batista, 2011: 91).

Toda a informação recolhida, tratada de acordo com as dimensões e objetivos mais relevantes deste estudo, constituiu uma base segura para conceber a revisão do Projeto Educativo da escola em referência.

CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DA ENVOLVENTE E DA ESCOLA

3.1 Caracterização da Envoltente

A instituição em estudo localiza-se na região centro, na sub-região oeste, no distrito de Lisboa, no conselho de Torres Vedras, na aldeia do Barro.

A cidade de Torres Vedras foi elevada a conselho no dia 2 de março de 1979 e é constituída por 13 freguesias, sendo que a instituição em referência se encontra na União de Freguesias de Torres Vedras e Matacães. Tem como fronteira a Norte o município da Lourinhã, a Nordeste o do Cadaval, a Leste o de Alenquer, a Sul o de Sobral de Monte Agraço e de Mafra e a Oeste o Oceano Atlântico, encontrando-se aproximadamente a 41 Km a Noroeste de Lisboa, a capital.



Quadro 1 – Município de Torres Vedras: População residente total e densidade populacional, por freguesia, 1991-2001-2011

| MUNICÍPIO DE TORRES VEDRAS: POPULAÇÃO RESIDENTE TOTAL E DENSIDADE POPULACIONAL, POR FREGUESIA, 1991-2001-2011 | | | | | | | | | |
|---|---------------------------|-------|----------|-------|----------|-------|--------------------------|------|------|
| FREGUESIA | POPULAÇÃO RESIDENTE TOTAL | | | | | | DENSIDADE POPULACIONAL | | |
| | 1991 | | 2001 | | 2011 | | 1991 | 2001 | 2011 |
| | N.º Hab. | % | N.º Hab. | % | N.º Hab. | % | N.º Hab./Km ² | | |
| UF Torres Vedras e Matacães | 21 211 | 31,6 | 23 831 | 33,0 | 25 717 | 32,4 | 340 | 382 | 412 |
| Município | 67 185 | 100,0 | 72 250 | 100,0 | 79 465 | 100,0 | 165 | 177 | 195 |

Fonte: Câmara Municipal de Torres Vedras (<http://www.cm-tvedras.pt/assets/upload/paginas/2015/12/22/0202quadropoprestotaldenspop199120012011/0202quadropoprestotaldenspop199120012011.pdf>). Consultado em setembro de 2016)

Observando o quadro 1 conclui-se que a densidade populacional tem vindo a aumentar, passando de 21 211 para 25 717 habitantes, entre 1991 e 2011. No lugar do Barro, onde se situa a instituição em estudo, em 2001, tinha uma população residente de 582 habitantes.

No município de Torres Vedras “as terras são ricas em policulturas, sendo o concelho com maior produção de vinho a nível nacional” (Câmara Municipal de Torres Vedras)¹ é um

¹ Retirado do site oficial da Câmara Municipal de Torres Vedras: <http://www.cm-tvedras.pt/economia/caracterizacao-economica-2/>. Consultado em setembro de 2016

ponto turístico de referência, devido aos seus 20 Km de praias. Quanto aos recursos hídricos no concelho de Torres Vedras destacam-se os rios Alcabrichel e Sizandro e a ribeira do Sorraia, com sentido de escoamento Este-Oeste. O clima caracteriza-se pela forte influência atlântica, apresentando um verão fresco e um inverno ameno, tendo uma temperatura média anual a rondar os 15°C (Plano Municipal de Defesa da Floresta Contra Incêndios – Concelho de Torres Vedras, p.9)²

No que concerne à estrutura económica, esta acompanhou as tendências nacionais, com um aumento do peso no setor terciário, seguindo-se o setor secundário (pequena indústria), apresentando no setor terciário uma população ativa empregada de 8 973, em 2011, o que corresponde a 77,6% da população do município.

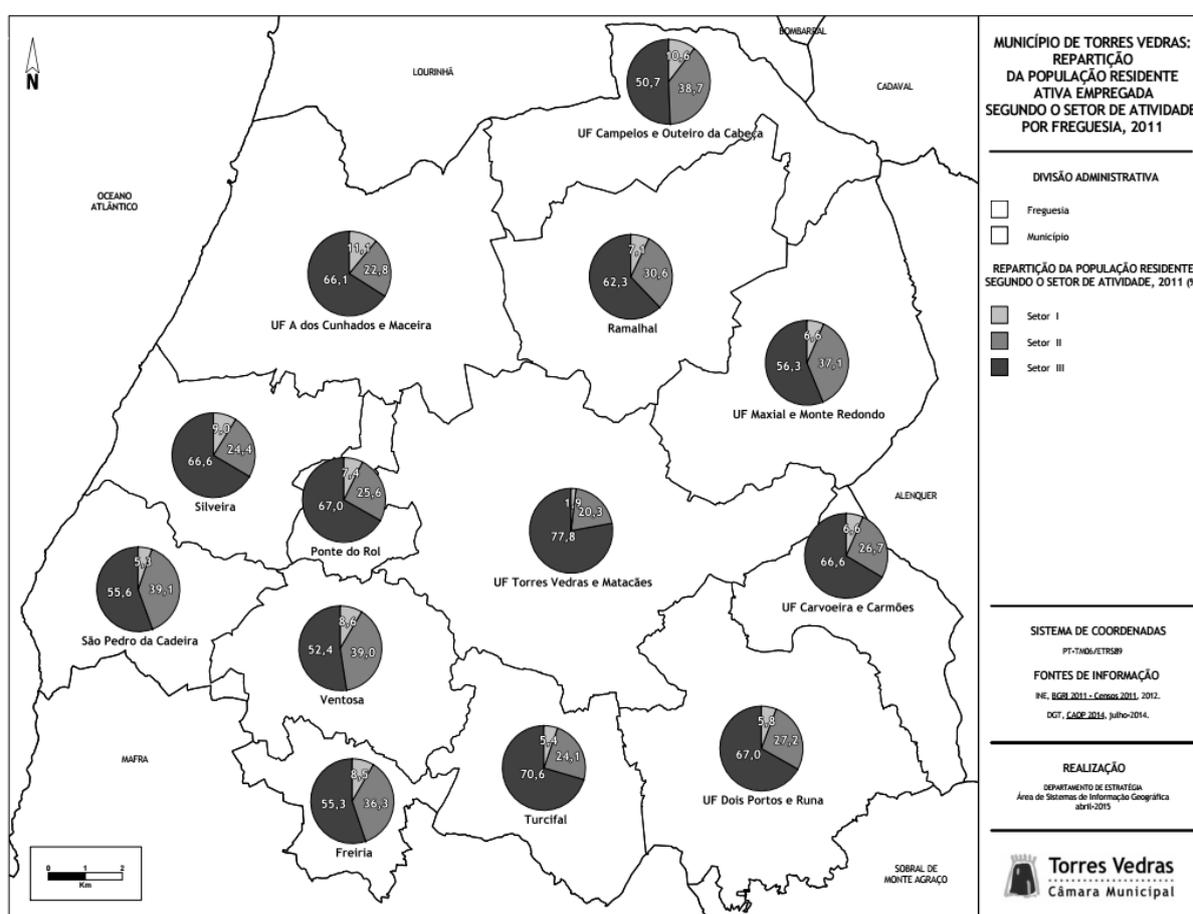


Figura 1 - Município de Torres Vedras: Repartição da população residente ativa empregada segundo o setor de atividade, por freguesia, 2011

Fonte: Câmara Municipal de Torres Vedras (<http://www.cm-tvedras.pt/assets/upload/paginas/2015/12/22/0701maparepartpopresativempsegsetorativid2011/0701maparepartpopresativempsegsetorativid2011.pdf>. Consultado em setembro de 2016)

² [http://www.biblioteca-tvedras.pt/cm-tvedras.pt/gtf/PMDFCI_\(download\)/Cadernoll_InformacaoBase.pdf](http://www.biblioteca-tvedras.pt/cm-tvedras.pt/gtf/PMDFCI_(download)/Cadernoll_InformacaoBase.pdf). Consultado em setembro de 2016

Quadro 2 – Município de Torres Vedras: População residente ativa empregada segundo o setor de atividade, 1991- 2001- 2011

| MUNICÍPIO DE TORRES VEDRAS: POPULAÇÃO RESIDENTE ATIVA EMPREGADA SEGUNDO O SETOR DE ATIVIDADE, POR FREGUESIA, 1991-2001-2011 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|
| FREGUESIA | POPULAÇÃO RESIDENTE ATIVA EMPREGADA SEGUNDO O SETOR DE ATIVIDADE | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1991 | | | | | | 2001 | | | | | | 2011 | | | | | |
| | Setor I | | Setor II | | Setor III | | Setor I | | Setor II | | Setor III | | Setor I | | Setor II | | Setor III | |
| | N.º Hab. | Repart. (%) | N.º Hab. | Repart. (%) | N.º Hab. | Repart. (%) | N.º Hab. | Repart. (%) | N.º Hab. | Repart. (%) | N.º Hab. | Repart. (%) | N.º Hab. | Repart. (%) | N.º Hab. | Repart. (%) | N.º Hab. | Repart. (%) |
| UF Torres Vedras e Matacães | 469 | 5,0 | 2 605 | 27,6 | 6 378 | 67,5 | 283 | 2,5 | 2 885 | 25,5 | 8 143 | 72,0 | 219 | 1,9 | 2 337 | 20,3 | 8 973 | 77,8 |
| Município | 5 383 | 19,1 | 9 574 | 33,9 | 13 294 | 47,1 | 2 714 | 8,3 | 11 275 | 34,5 | 18 722 | 57,2 | 2 152 | 6,2 | 9 312 | 26,7 | 23 406 | 67,1 |

Fonte: Câmara Municipal de Torres Vedras (<http://www.cm-tvedras.pt/assets/upload/paginas/2015/12/22/0702quadropopresativempsegsetorativid199120012011/0702quadropopresativempsegsetorativid199120012011.pdf>. Consultado em setembro de 2016)

A taxa de analfabetismo diminuiu de 9,2% para 3,7%, entre 1991 e 2011, em todas as freguesias do concelho. As freguesias centrais/ urbanas são as que apresentam uma taxa de analfabetismo mais incipiente.

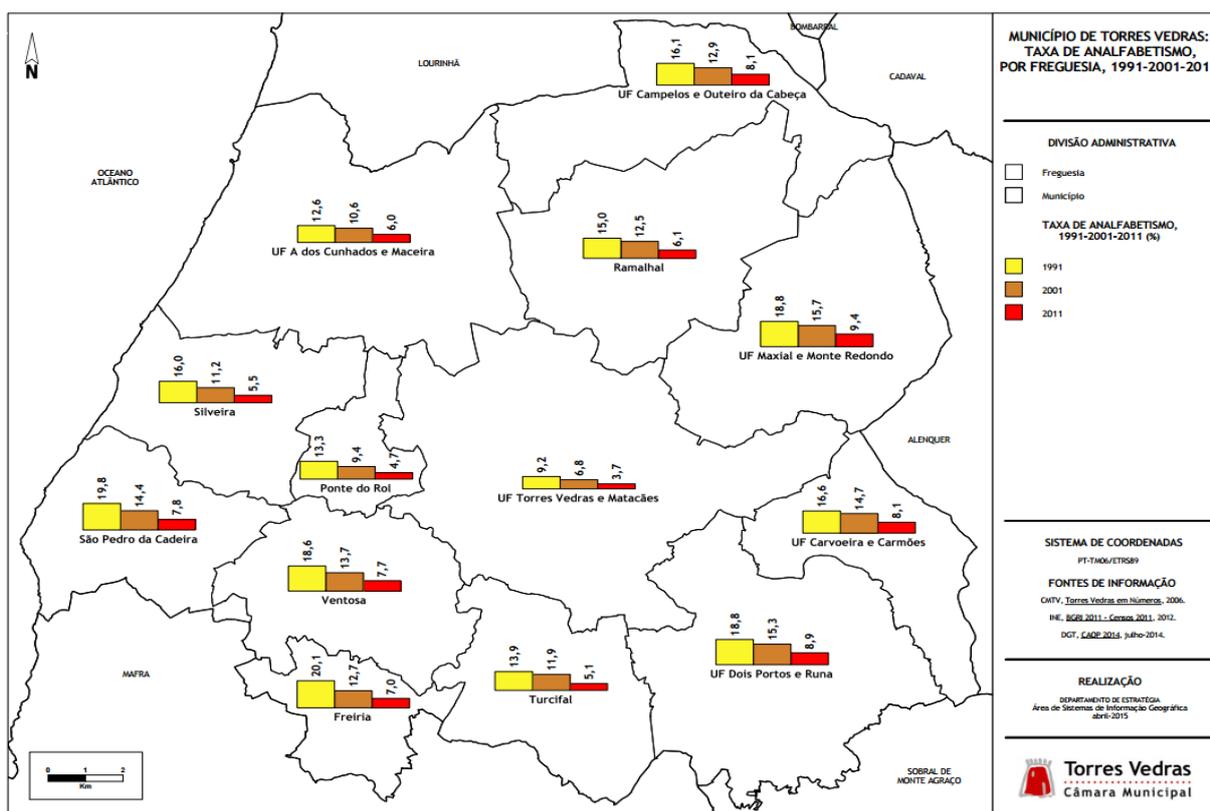


Figura 2 – Município de Torres Vedras: Taxa de Analfabetismo, por freguesia, 1991 – 2001 - 2011

Fonte: Câmara Municipal de Torres Vedras (<http://www.cm-tvedras.pt/assets/upload/paginas/2015/12/22/0502mapatxanalfab199120012011/0502mapatxanalfab199120012011.pdf>. Consultado em setembro de 2016)

Quanto ao nível de escolaridade completo, na União de Freguesias de Torres Vedras, 52,1% da população encontra-se com o nível básico total completo (1º, 2º e 3º ciclo), 15% acabou o secundário e 14,8% da população apresenta diploma de nível superior, perfazendo um total de 82,9% da população contra 17,1% sem nível de escolaridade completo, como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 3 – Município de Torres Vedras: População residente segundo nível de escolaridade completo, por freguesia, 2011

| MUNICÍPIO DE TORRES VEDRAS: POPULAÇÃO RESIDENTE SEGUNDO O NÍVEL DE ESCOLARIDADE COMPLETO E SEM NÍVEL DE ESCOLARIDADE COMPLETO, POR FREGUESIA, 2011 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|----------------------|-------------------|----------------------|-------------------|----------------------|---------------|----------------------|------------|----------------------|----------------|----------------------|----------|----------------------|----------|----------------------|--|----------------------|
| FREGUESIA | POPULAÇÃO RESIDENTE SEGUNDO O NÍVEL DE ESCOLARIDADE COMPLETO | | | | | | | | | | | | | | | | POPULAÇÃO RESIDENTE SEM NÍVEL DE ESCOLARIDADE COMPLETO | |
| | Básico: 1.º Ciclo | | Básico: 2.º Ciclo | | Básico: 3.º Ciclo | | Básico: Total | | Secundário | | Pós-secundário | | Superior | | Total | | N.º Hab. | % do Pop. Res. Total |
| | N.º Hab. | % do Pop. Res. Total | N.º Hab. | % do Pop. Res. Total | N.º Hab. | % do Pop. Res. Total | N.º Hab. | % do Pop. Res. Total | N.º Hab. | % do Pop. Res. Total | N.º Hab. | % do Pop. Res. Total | N.º Hab. | % do Pop. Res. Total | N.º Hab. | % do Pop. Res. Total | | |
| UF Torres Vedras e Matacães | 5 697 | 22,2 | 3 143 | 12,2 | 4 567 | 17,8 | 13 407 | 52,1 | 3 843 | 15 | 259 | 1,0 | 3 798 | 14,8 | 21 307 | 82,9 | 4 410 | 17,1 |
| Município | 20 501 | 25,8 | 11 039 | 13,9 | 13 587 | 17,1 | 45 127 | 56,8 | 10 130 | 13 | 669 | 0,8 | 7 624 | 9,6 | 63 550 | 80,0 | 15 915 | 20,0 |

Fonte: Câmara Municipal de Torres Vedras

([http://www.cm-](http://www.cm-tvedras.pt/assets/upload/paginas/2015/12/22/0501quadropopressegnavesccomppopressemnivesccomp2011/0501quadropopressegnavesccomppopressemnivesccomp2011.pdf)

[tvedras.pt/assets/upload/paginas/2015/12/22/0501quadropopressegnavesccomppopressemnivesccomp2011/0501quadropopressegnavesccomppopressemnivesccomp2011.pdf](http://www.cm-tvedras.pt/assets/upload/paginas/2015/12/22/0501quadropopressegnavesccomppopressemnivesccomp2011/0501quadropopressegnavesccomppopressemnivesccomp2011.pdf). Consultado em setembro de 2016)

3.2 Caracterização da Instituição

a. História

É uma instituição de ensino particular e cooperativo, com paralelismo pedagógico, não agrupada, celebrando contrato de desenvolvimento e simples com o Ministério da Educação (Decreto-lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, cap. II, secção III, subsecção I, art. 12 e 14).

Iniciou funções no ano letivo de 1971/ 1972, no centro da cidade de Torres Vedras, num edifício adaptado, onde eram ministrados dois níveis de ensino: pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. No ano letivo de 2005/ 2006 muda de instalações para a aldeia do Barro, que se localiza a 2,5 Km da cidade, com nova valência de 2º Ciclo do Ensino Básico. Em 2009 foram inaugurados mais dois novos espaços que vieram aumentar a oferta educativa do estabelecimento de ensino: a Creche e as Piscinas, completando assim as funções que, presentemente, oferecem, indo do Berçário (3 meses) até ao 2º ciclo do ensino básico.

b. Infraestrutura e Espaços

É constituída por dois edifícios murados, de um único piso com cave, tendo um amplo espaço exterior.

No edifício principal funciona o Pré-escolar, 1º e 2º ciclo do Ensino Básico e no segundo edifício a Creche e o espaço das Piscinas, na cave desse mesmo edifício.

Esta descrição irá focar-se mais no edifício principal, pois é onde existe uma maior interação com os Encarregados de Educação, o que me permitirá obter resultados, de forma eficiente, que servirão como contributos fundamentais ao presente projeto.

Este edifício encontra-se dividido em dois grandes *halls*/áreas. Quando se entra temos do lado direito a sala da Direção e do lado esquerdo a secretaria. É também nesta primeira área que se encontram localizadas as quatro salas de 1º Ciclo (uma por cada ano) e respetivas casas de banho e as três salas do Pré-escolar (3, 4 e 5 anos) e respetivas casas de banho.

No segundo *hall* área temos duas salas de 2º ciclo (5º e 6º ano) e os espaços comuns: centro de recursos – biblioteca e sala de informática, o refeitório, o ginásio, a sala de Música, o Laboratório e sala de Inglês e a Sala de Educação Visual. Também é nesta segunda área que se encontra a sala de professores e a sala de equipamento e por onde se dá o acesso ao espaço exterior, reservado para os alunos do 1º e 2º ciclo, tendo o Pré-escolar um espaço exterior, murado, adjacente e com acesso através das suas respetivas salas.

No espaço exterior, destinado ao 1º e 2º ciclo, encontra-se o recreio. Onde o chão é emborrachado nesses locais, havendo ainda espaços verdes e uma pérgula. No do Pré-escolar, o chão é também emborrachado, rodeado por relva. O horário de funcionamento da escola é das 7h 30 min até às 19h 30 min.

c. Alunos, Pessoal Docente e Não Docente

Os alunos da escola em estudo distribuem-se pela Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (1º e 2º Ciclos), num universo que ronda os 200 alunos, embora existam flutuações anuais. Deste modo, encontram-se distribuídos do seguinte modo:

- Educação Pré-Escolar – lotação para 75 alunos, sendo o universo atual composto, aproximadamente, por 60 crianças divididas por 3 salas mediante a faixa etária (3, 4 e 5 anos);
- 1º Ciclo do ensino básico (adiante EB) – lotação para 100 alunos, sendo o universo atual composto, aproximadamente, por 90 alunos distribuídos por 4 turmas (1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade);

- 2º Ciclo EB – lotação para 68 alunos, sendo o universo atual composto, aproximadamente, por 30 alunos distribuídos por 2 turmas (5º e 6º anos de escolaridade);

Relativamente ao serviço docente, asseguram a lecionação destes três níveis de ensino 16 professores/educadores. O pessoal não-docente, 6 funcionários, asseguram o funcionamento da escola nos diversos serviços: copa e refeitório; manutenção e limpeza; vigilância e acompanhamento; transporte de alunos e secretaria.

d. Encarregados de Educação

Os pais/encarregados de educação, na sua maioria, trabalham e vivem no concelho de Torres Vedras. Porém, também existem alguns a trabalhar em Lisboa, por tal motivo nem sempre conseguem vir buscar os filhos à escola assim que as atividades letivas terminam. Deste modo, alguns dos alunos regressam a casa com empregadas ou familiares (avós, tios, etc.) e outros através do transporte escolar.

O quadro socioeconómico dos agregados familiares dos alunos que frequentam este estabelecimento de ensino evidencia um nível médio-elevado e a maioria dos encarregados de educação possui uma formação de ensino superior. A incidência de idades vai dos 35 aos 44 anos e a maioria dos encarregados de educação é do sexo feminino. Quanto à profissão exercida, a categoria que expressa uma maior representatividade é a das atividades intelectuais e científicas seguindo-se as profissões de nível intermédio, notando-se também algum peso dos representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos.

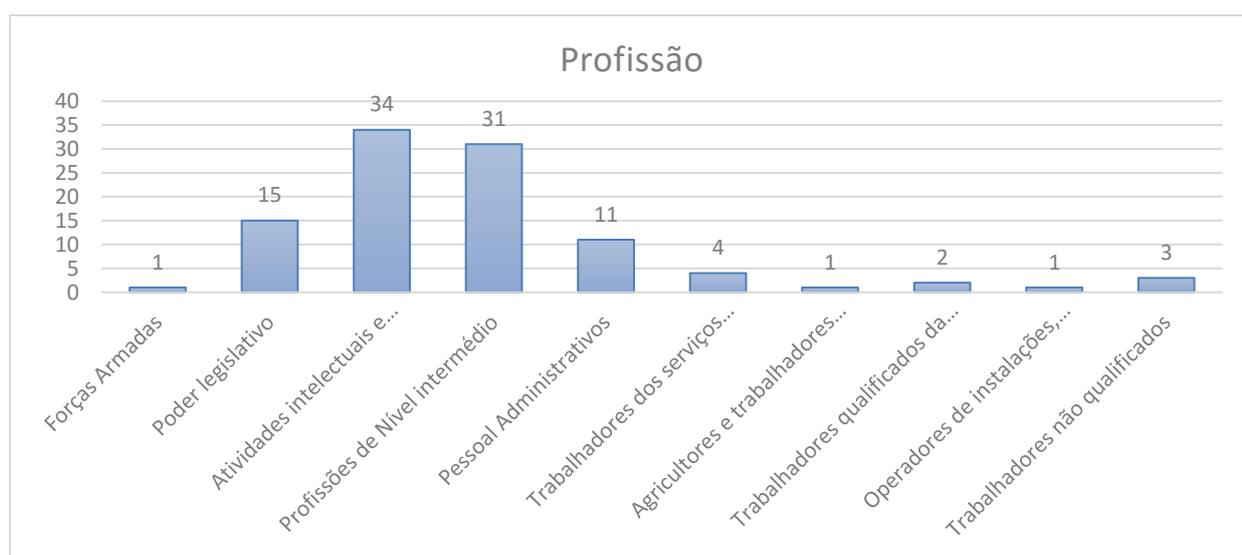


Figura 3 – Profissão dos Encarregados de Educação

Fonte: Dados produzidos pela autora

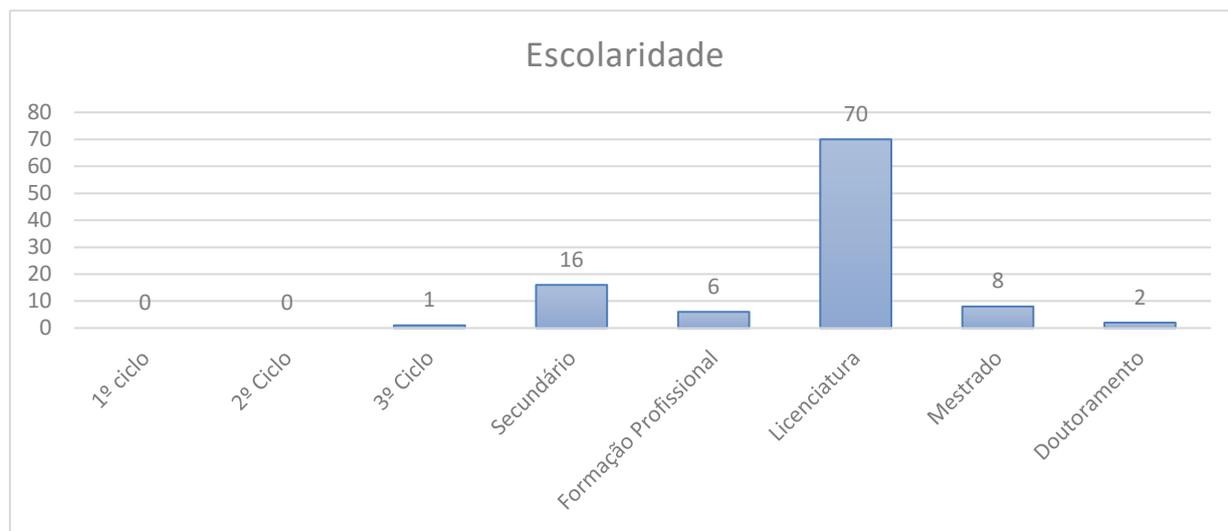


Figura 4 – Grau de escolaridade dos Encarregados de Educação

Fonte: Dados produzidos pela autora

e. Estruturas de Natureza Pedagógica

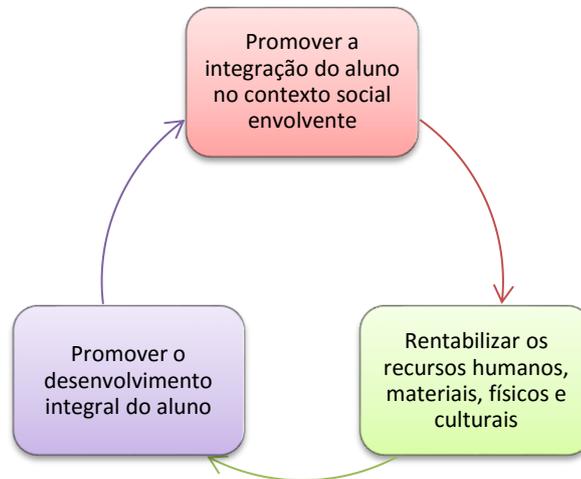
No 1º Ciclo toda a gestão curricular é da responsabilidade da professora titular através da vertente de monodocência pedagógica. No entanto, no 2º Ciclo existem três departamentos curriculares que englobam as seguintes áreas (disciplinas): Expressões (Educação Física, Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica); Ciências Sociais e Humanas (Português, Inglês e História e Geografia de Portugal) e Ciências Exatas (Ciências Naturais e Matemática).

Cumulativamente com estes departamentos, funcionam ainda as seguintes estruturas: Conselho Pedagógico; Conselho de Docentes da Educação Pré-Escolar; Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico; Conselhos de Turma do 2º Ciclo do Ensino Básico.

f. Projeto Educativo da Instituição

É uma pretensa visão de Escola que leva a adotar o ideário da UNESCO para a Educação. Esta deve organizar-se em torno de quatro modalidades de aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo fundamentais para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *Aprender a Conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *Aprender a Fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *Aprender a Viver Juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades e, finalmente, *Aprender a Ser*, via essencial que integra os três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta.

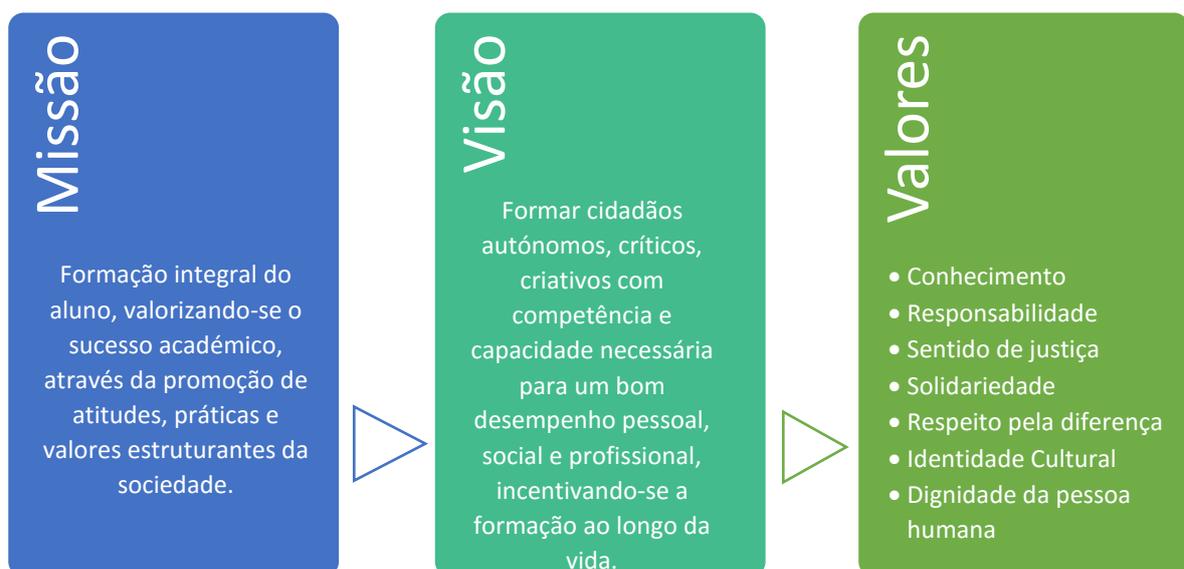
Concluindo, a Escola, enquanto ideário, procura seguir, hoje, uma ética emergente: a da construção de um Homem cuja singularidade consiste na compreensão da sua pluralidade. Atitude que se replica no esquema abaixo e que resume os objetivos gerais preconizadas pelo PEE vigente:



Fonte: PEE da escola em estudo

Esta instituição apresenta-se como uma escola com uma política educativa definida: educar para a cidadania promovendo o sucesso escolar. Esta instituição procura que a sua ação educativa e a sua equipa incuta nos seus alunos ideais e valores conducentes ao respeito pela figura humana (o Eu e o Outro) e à interação com o meio envolvente (o Eu com os Outros). Tudo isto tendo em vista um crescimento que potencie por um lado a aquisição de ferramentas que permitam a integração do aluno na sociedade que o rodeia, e por outro que lhe permita construir um conhecimento sólido e pertinente a essa mesma integração.

Definindo-se, desta forma, a missão, a visão e os valores que servem de referência a esta escola e que abaixo se encontram explicitados:



Fonte: PEE da escola em estud

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS

4.1 Análise dos questionários dos Encarregados de Educação

Começa-se por referir que se trata de um universo de 115 encarregados de educação, tendo respondido ao questionário, dentro do prazo estipulado, 103 pais.

A maioria dos inquiridos são do sexo feminino (69%), as suas idades situam-se entre os 35 e 44 anos (67%) e o grau de escolaridade da maior parte recai sobre a licenciatura (68%), tratando-se de uma população muito mais qualificada do que a média da população portuguesa (23,5% da população concluiu o 1º Ciclo, 20,3% o 3º Ciclo, 19,9% o Secundário, 17,1% tem nível superior, 10,9% o 2º Ciclo e 8,3% sem nível de escolaridade (PORDATA, 2016) e da do concelho de Torres Vedras: 52,1% da população encontra-se com o nível básico total completo (1º, 2º e 3º ciclo), 15% acabou o secundário e 14,8% da população apresenta diploma de nível superior (Câmara Municipal de Torres Vedras, 2016).

Quanto à profissão exercida destacam-se as relacionadas com a atividades intelectuais e científicas (33%) e as profissões de nível intermédio (30%).

No que concerne à pergunta: “Conhece o projeto educativo da escola?”, a maioria dos encarregados de educação afirma conhecê-lo (54%), apenas 24% diz não conhecer e 10% não respondeu à pergunta.

A análise dos questionários aos encarregados de educação dá conta que, de uma maneira geral, estes se encontram bastante satisfeitos com a escola, não se notando grande oscilação nas respostas nas diferentes dimensões de análise em consideração.

As principais razões que levaram os encarregados de educação a inscreverem os seus educandos nesta instituição prendem-se com a qualidade do ensino (40%), através das referências feitas por pessoas que já conheciam a escola (29%) e com o ambiente familiar que a escola apresenta (14%).

No que se refere aos pontos fortes, referem que são a qualidade do ensino (22%), o ambiente e a comunicação (16%), os valores e as regras transmitidas (15%) e os docentes e acompanhamento educativo prestado (12%).

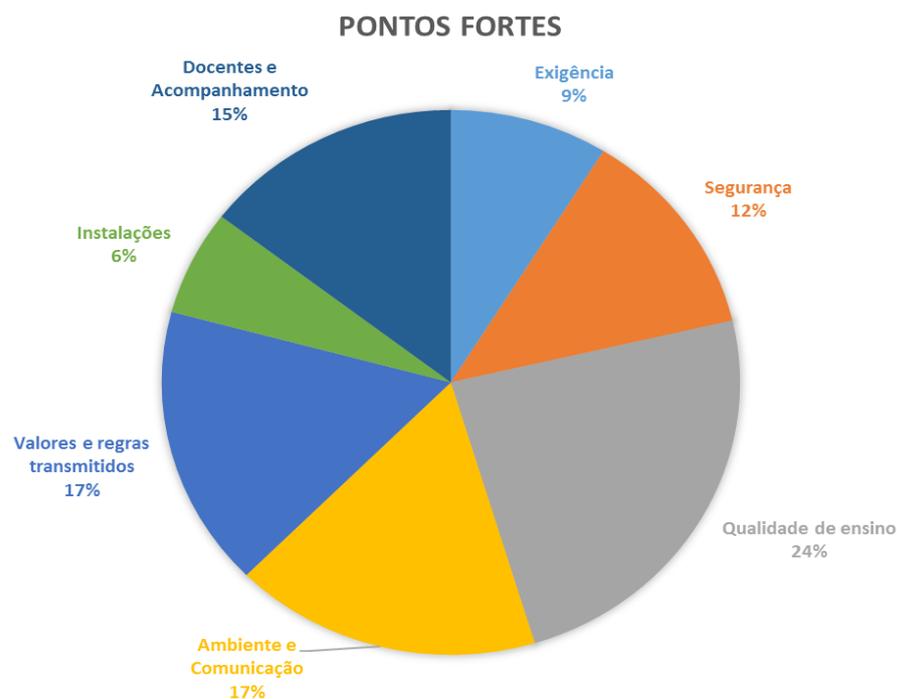


Figura 5 – Pontos Fortes apontados pelos Encarregados de Educação

No que respeita aos pontos fracos, a grande maioria não menciona nenhum aspeto no quadro da instituição concreta (62%), o que confirma a satisfação declarada relativamente à escolha da escola. No entanto há a mencionar que 11% não respondeu a esta questão. Dos que responderam, apontam a alimentação (10%), o facto de não haver uma continuidade para o 3º ciclo do EB (6%) e a pouca abertura ao exterior (5%), como os principais pontos fracos (ver figura 4).

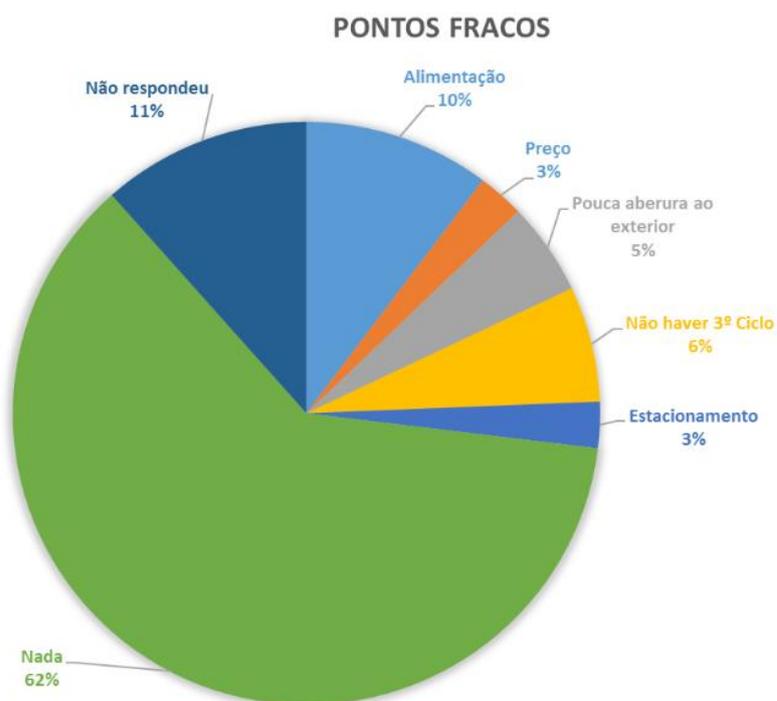


Figura 6 – Pontos fracos apontados pelos Encarregados de Educação

Outras dimensões de análise em inquirição são: os valores, as estratégias de ensino, a organização e, por último, os serviços.

Quadro 4 – Grau de concordância dos encarregados de educação com os valores transmitidos pela escola (%)

| | Discorda completamente (%) | Discorda (%) | Concorda (%) | Concorda completamente (%) |
|--------------------------------|-----------------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------------------|
| Responsabilidade | 0 | 0 | 43 | 57 |
| Autonomia | 0 | 0 | 47 | 53 |
| Aprender por si próprio | 0 | 0 | 57 | 43 |
| Criatividade | 0 | 0 | 44 | 56 |
| Pensamento crítico | 0 | 5 | 53 | 42 |
| Resiliência | 0 | 7 | 60 | 33 |
| Solidariedade | 0 | 0 | 44 | 56 |
| Espírito de cooperação | 0 | 0 | 45 | 55 |

No que se refere à dimensão dos valores, tal como noutras, esta apresenta uma taxa de satisfação elevada por parte dos pais, ou seja, estes consideram que a escola prepara o aluno para ser responsável (57%), desenvolvendo a criatividade (56%), a solidariedade (56%), o espírito de cooperação (55%) e a autonomia (53%). O pensamento crítico (42%), e a resiliência (33%) apresentam uma menor concordância total. Apesar dos pais considerarem que a escola os transmite, podem, no futuro, ser alvo de uma atenção reforçada por parte da escola.

No que se refere à dimensão das estratégias de ensino, os encarregados de educação estão satisfeitos, pois manifestaram concordância ou total concordância na forma como a escola as desenvolve.

Quadro 5 – Grau de satisfação com as estratégias de ensino usadas pela escola, segundo os Encarregados de Educação (%)

| | Discorda completamente (%) | Discorda (%) | Concorda (%) | Concorda completamente (%) |
|--|-----------------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------------------|
| Compreender e adaptar-se à vida de todos os dias | 0 | 1 | 37 | 62 |
| Abordar temas/ problemas atuais | 0 | 3 | 44 | 53 |
| Educar para os direitos humanos e paz | 1 | 3 | 55 | 41 |
| Educar para o desenvolvimento sustentável | 0 | 0 | 47 | 53 |
| Abordar temas de interesse internacional | 0 | 9 | 70 | 21 |
| Estimular o diálogo | 0 | 0 | 46 | 54 |
| Promover atividades adequadas e diversificadas | 0 | 3 | 51 | 46 |
| Valorizar o trabalho feito por iniciativa própria | 0 | 2 | 49 | 49 |
| Incentivar o trabalho de grupo | 0 | 0 | 58 | 42 |
| Usar instrumentos de avaliação diversificados | 0 | 5 | 46 | 49 |
| Recompensar o bom desempenho | 0 | 1 | 49 | 50 |

O incentivo ao diálogo, a educação para o desenvolvimento sustentável, o compreender e adaptar-se à vida de todos os dias, a recompensa pelo bom desempenho dos alunos, o trabalho desenvolvido por iniciativa do aluno e a utilização de instrumentos de avaliação diversificados são instrumentos que os pais consideram pontos fortes nesta área.

Destacaram-se os indicadores com os seguintes temas: a educação para os direitos humanos e para a paz, os temas de interesse internacional (normas culturais, políticas nacionais e marcos internacionais) e o trabalho de grupo, pois considera-se que são as que têm uma menor percentagem, ainda assim, de “concordo completamente”.

A área de logística e organização da escola é a que se apresenta como sendo a área mais forte, segundo a opinião dos encarregados de educação.

Quadro 6 – As perceções dos encarregados de educação sobre organização e logística da escola (%)

| | Discorda completamente (%) | Discorda (%) | Concorda (%) | Concorda completamente (%) |
|--|-----------------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------------------|
| Estar aberta à comunidade educativa | 0 | 1 | 43 | 56 |
| Desenvolver uma boa comunicação | 0 | 0 | 28 | 72 |
| Atender as Inquietações educativas | 0 | 0 | 31 | 69 |
| Preocupar-se com o rendimento e bem-estar dos alunos | 0 | 0 | 26 | 74 |
| Definir as linhas de atuação | 0 | 2 | 42 | 56 |
| Elevar as expetativas elevadas face à qualidade de ensino | 0 | 0 | 42 | 58 |
| Existir professores exigentes e cumpridores | 0 | 0 | 27 | 73 |
| Promover a utilidade das reuniões da escola | 0 | 5 | 39 | 56 |
| Estar em segurança | 0 | 0 | 16 | 84 |
| Desenvolver o apoio prestado pelos auxiliares e professores | 0 | 0 | 20 | 80 |

A última dimensão, os serviços, foi também objeto de uma avaliação muito positiva por parte dos pais. Destacam-se aqui, como pontos muito positivos, o horário de funcionamento (70% concorda completamente), a conservação do equipamento (59% concorda completamente) e dos espaços e os recreios (65% concorda completamente) e como pontos menos positivos, mas ainda assim bem avaliados, a satisfação com o refeitório (35% concorda plenamente) e com as atividades de ocupação de tempos livres (extracurriculares) (42% concorda completamente).

Quadro 7 – Perceção dos encarregados de educação sobre os serviços da escola (%)

| | Discorda completamente (%) | Discorda (%) | Concorda (%) | Concorda completamente (%) |
|---|---|-------------------------|-------------------------|---|
| Horário de funcionamento adequado | 0 | 0 | 30 | 70 |
| Satisfação com o serviço de refeitório | 0 | 10 | 55 | 35 |
| Satisfação com a secretaria | 0 | 0 | 47 | 53 |
| Satisfação com as atividades extracurriculares | 0 | 6 | 52 | 42 |
| Preocupação com a conservação do equipamento | 1 | 1 | 39 | 59 |
| Recreios são amplos, agradáveis e seguros | 0 | 3 | 40 | 57 |
| Espaços à volta do edifício são bonitos e bem tratados | 0 | 0 | 35 | 65 |

Conclui-se da análise dos questionários aos encarregados de educação que existem duas áreas apontadas como sendo as de maior qualidade da escola: organização escolar e os serviços, e as duas áreas, que apesar de serem consideradas pelos pais de qualidade, não são avaliadas com concordância tão elevada: os valores e as estratégias de ensino.

4.2 Análise dos questionários dos alunos

No que concerne à análise dos questionários respondidos pelos alunos, estes apresentam respostas muito constantes.

Tal como se fez para a análise dos questionários dos encarregados de educação, para os alunos também se procedeu à mesma divisão das perguntas por dimensões: valores, estratégias de ensino, logística e organização e, por último, serviços.

O conjunto dos alunos (alunos que frequentam o 3º, 4º, 5º e 6º ano) caracteriza-se por uma distribuição homogénea de rapazes e raparigas (50% por 50%), sendo que a maioria dos respondentes se encontra a frequentar o 4º e o 6º ano (perfazendo um total de 57%)

No que se refere aos pontos fortes são apontados o recreio, os recursos humanos e as salas/ aulas.

Os restantes alunos apontam, embora numa percentagem residual, os seguintes pontos fracos: o refeitório, os WC e balneários, o campo de futebol (sobretudo o seu piso) e o material escolar.

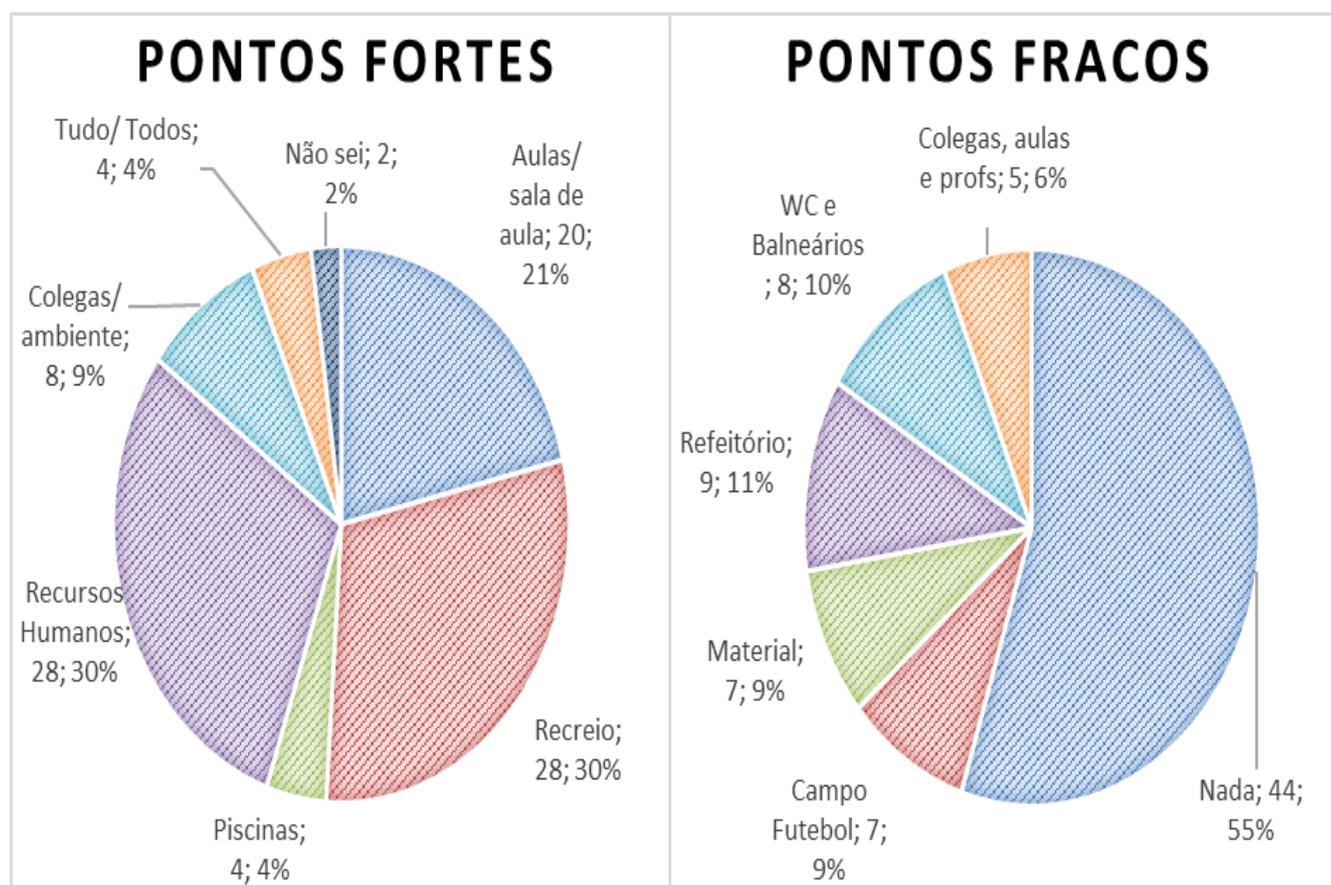


Figura 7 – Pontos fortes e fracos observados pelos alunos, em valor absoluto e percentagem.

No que se refere à dimensão dos valores apura-se que o que os alunos mencionam em concordância plena é a criatividade (63%), a responsabilidade (62%) e a solidariedade (57%).

Em relação à autonomia (48% concordam completamente) e à análise, avaliação e reflexão sobre as situações do dia-a-dia (37% concordam completamente), apesar de haver uma boa avaliação, não apresentam níveis de concordância tão elevados.

O que vem de encontro ao defendido pela diretora, que afirma que são “os laços de amizade que existem entre todos, rumando com o mesmo objetivo, potenciam maior apego e maior sucesso a toda a organização escolar” e que os valores pelos quais se pauta são: a “qualidade do ensino/ aprendizagem, rigor, disciplina, transmissão de valores e ver em cada criança uma descoberta constante”. Acrescentando que “orgulha-se de ser conhecida [a escola] como sendo “a família alargada”, e que nos vários processos de auscultação entre alunos, pais, assistentes operacionais de ação educativa e professores o bom acolhimento parece evidente.”

Quadro 8 – Grau de concordância dos alunos com os valores transmitidos pela escola (%)

| | Discorda completamente (%) | Discorda (%) | Concorda (%) | Concorda completamente (%) |
|--------------------------------|-----------------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------------------|
| Responsabilidade | 1 | 1 | 36 | 62 |
| Autonomia | 2 | 1 | 49 | 48 |
| Aprender por si próprio | 3 | 1 | 50 | 46 |
| Criatividade | 1 | 4 | 32 | 63 |
| Pensamento crítico | 1 | 4 | 58 | 37 |
| Resiliência | 2 | 9 | 41 | 48 |
| Solidariedade | 5 | 2 | 37 | 56 |

Quanto ao grau de satisfação com as estratégias de ensino usadas pelos professores, os alunos destacam: a educação para os direitos humanos e a paz (62% concorda totalmente), as atividades serem diversificadas e adequadas (61% concorda totalmente) e o trabalho feito por iniciativa própria ser valorizado (60% concorda totalmente). As que obtiveram uma percentagem mais baixa de satisfação, por parte dos alunos foram: abordarem temas de interesse internacional (35% concorda totalmente, mas não deixa de relevante que mais de um quarto destes alunos discorda ou discorda completamente) e a de abordarem temas do seu interesse (38% concorda plenamente).

Quadro 9 - Grau de satisfação com as estratégias de ensino usadas pela escola, segundo os alunos (%)

| | Discorda completamente (%) | Discorda (%) | Concorda (%) | Concorda completamente (%) |
|---|-----------------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------------------|
| Compreender e adaptar-se à vida de todos os dias | 3 | 1 | 50 | 46 |
| Abordar temas/ problemas do meu interesse | 5 | 13 | 44 | 38 |
| Educar para os direitos humanos e paz | 0 | 4 | 34 | 62 |
| Educar para o desenvolvimento sustentável | 1 | 5 | 37 | 57 |
| Abordar temas de interesse internacional | 5 | 22 | 38 | 35 |
| Estimular o diálogo | 0 | 5 | 43 | 52 |
| Promover atividades adequadas e diversificadas | 0 | 6 | 33 | 61 |
| Valorizar trabalho feito por iniciativa própria | 1 | 4 | 35 | 60 |
| Incentivar trabalho de grupo | 1 | 10 | 39 | 50 |
| Usar instrumentos de avaliação diversificados | 2 | 10 | 46 | 42 |
| Recompensar o bom desempenho | 4 | 7 | 39 | 50 |

Como pontos fortes na organização e logística da escola apontam o sentir-se em segurança (71% concorda totalmente e 26% concorda), o apoio prestado pelos auxiliares e professores (63% concorda totalmente e 33% concorda), a exigência dos professores (60% concorda totalmente e 32% concorda) e a boa comunicação entre alunos e escola (54% concorda totalmente e 38% concorda).

Na última área, os serviços, não destacam nenhuma área que necessite de melhoria.

4.3 Análise dos questionários dos professores

Antes de se passar para a análise das respostas dos professores, procedeu-se à caracterização da amostra, podendo dizer-se que a maioria conta com um tempo de serviço na escola entre os 5 e os 10 anos (72% no total), são na sua maioria do sexo feminino (71%) e as suas idades situam-se entre os 25 e os 34 anos (57%). Quanto à sua formação académica, 72% tem pelo menos a licenciatura e existem alguns com mestrado (21%).

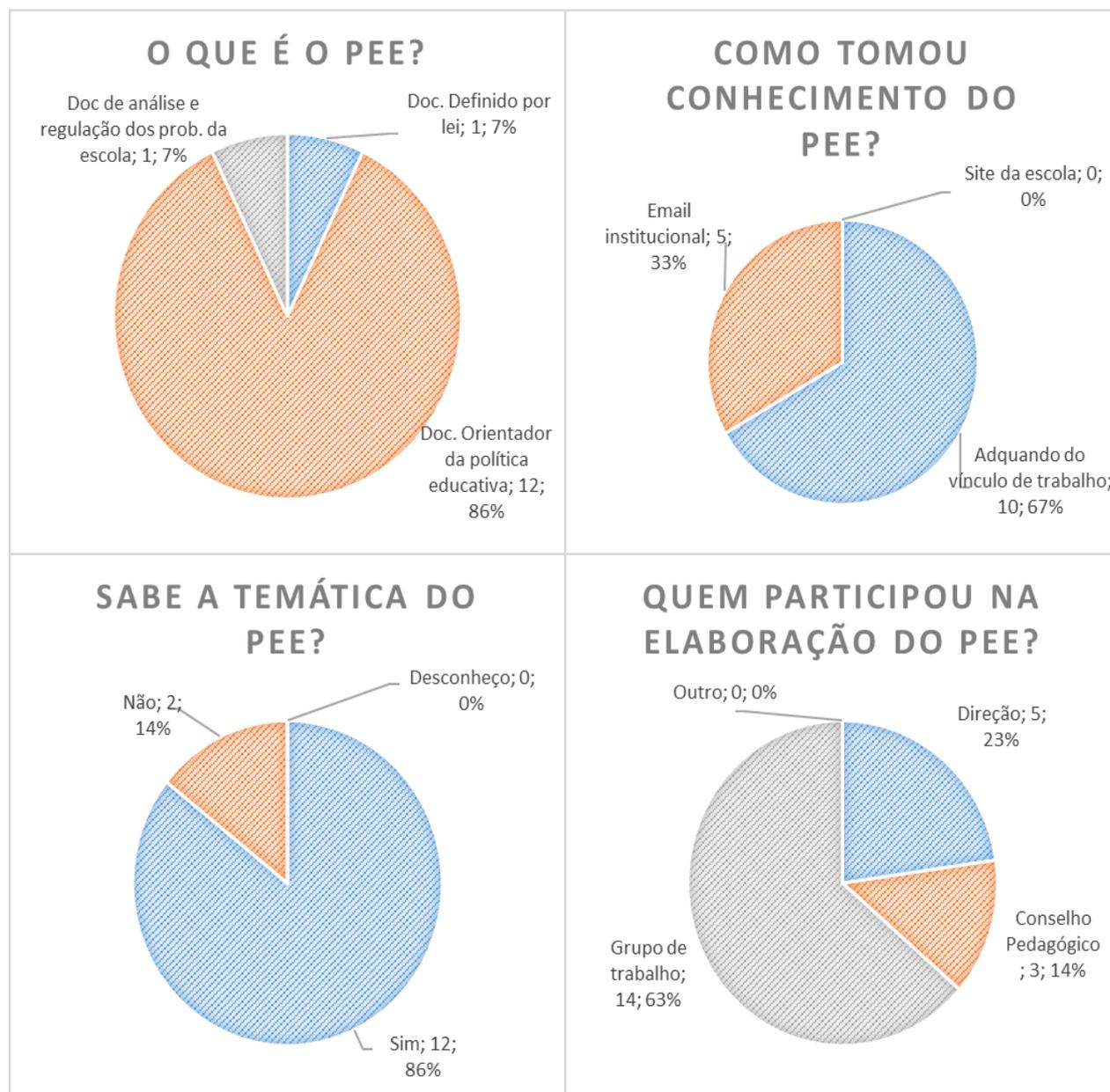


Figura 8 – Definição do PEE e o conhecimento dos professores do PEE, em valor e percentagem.

Para uma larga maioria, 86%, o Projeto Educativo é um documento orientador da política educativa da escola, revelando que tomaram conhecimento do mesmo aquando do vínculo de trabalho (67%).

Quanto à elaboração do projeto educativo, grande parte dos inquiridos diz não ter participado na sua elaboração (57%), mas sabe que foi destacado um grupo de trabalho (63%) e que a direção (23%) e o conselho pedagógico (14%) também se encontraram envolvidos

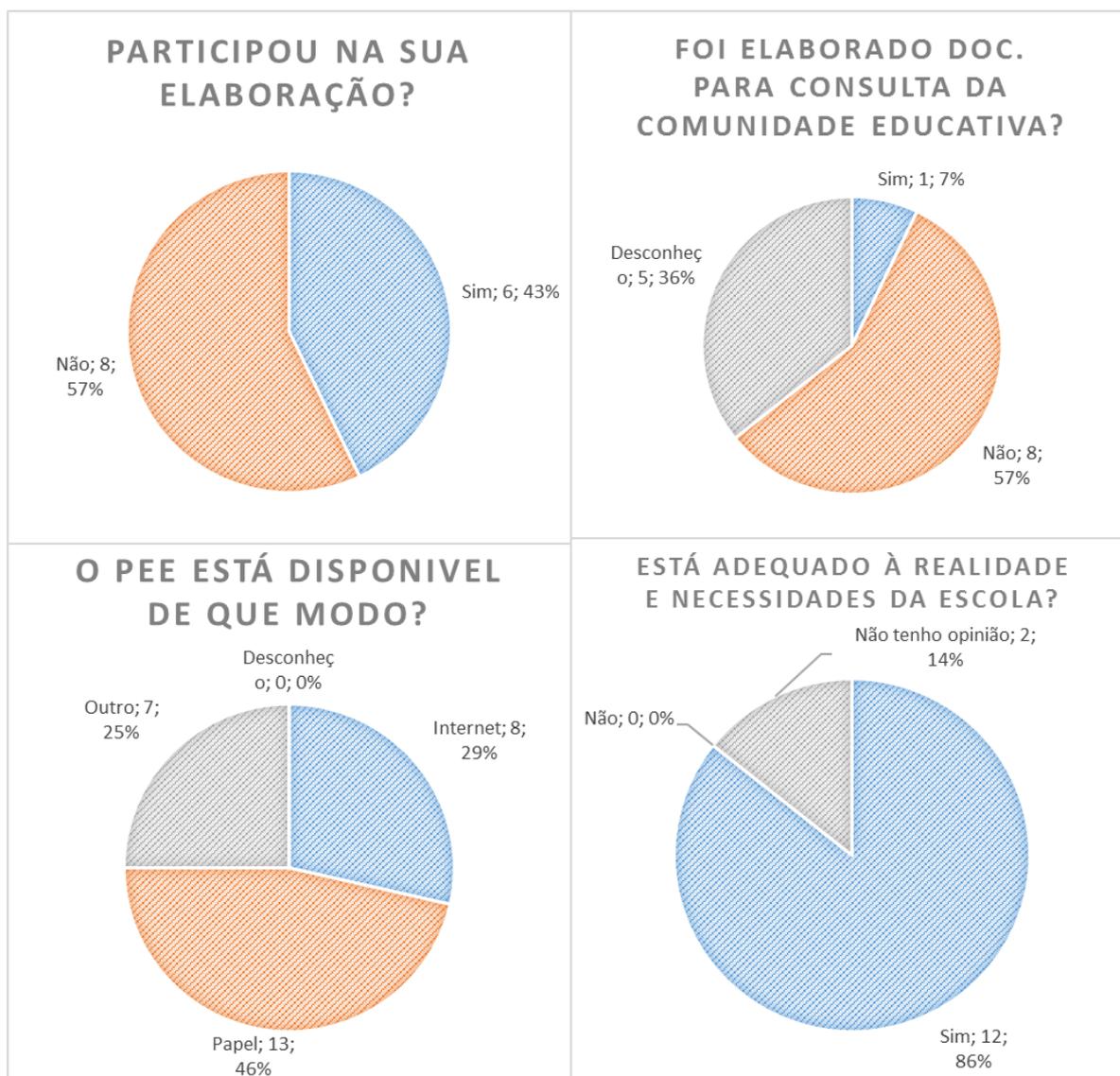


Figura 9 – Elaboração do PEE, segundo os professores

Grande parte dos professores diz que não foi elaborado um documento para consulta da comunidade educativa (57%) e 37% desconhece se foi ou não.

Relativamente, à forma de consulta do documento afirmam que este se encontra em papel (46%), na internet (29%) e outro (servidor interno da escola – 25%). A maioria dos inquiridos (86%) declara que está adequado à realidade escolar e à faixa etária com que se

encontram a trabalhar (86%). A totalidade dos inquiridos (100%) afirma que tanto o plano anual de atividades, como o projeto curricular de turma tiveram por base as diretrizes do projeto educativo e que o regulamento interno é atualizado regularmente (100%).

As razões apontadas, pelos professores, para este estar adequado à realidade e às necessidades educativas da escola prende-se com o facto de ter sido feito um diagnóstico, para que fosse de encontro aos problemas, estivesse adaptado à escola e suas características, em concordância com a lógica da ação educativa.

No que toca às planificações, sublinham o facto de esta ter em conta as diretrizes emanadas do projeto educativo, (a grande maioria dos professores, 72%, evidencia concordância, tal como acontece com as metodologias e atividades desenvolvidas em contexto de sala: 93% afirma que o faz em consonância com as orientações do projeto educativo da escola.

PARTE II – PROPOSTA PARA REVISÃO DO PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA

CAPÍTULO V – DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO NOVO PROJETO EDUCATIVO

Cada escola distingue-se das demais pelas suas características específicas e pela forma como consegue delinear estratégias e organizar-se em torno de metas e valores que considera fundamentais. Isto deverá estar consubstanciado no seu projeto educativo, visto que este é o documento que regula toda a ação escolar, em conjunto com outros documentos estruturantes, como o regulamento interno, o plano curricular de escola e o plano anual de atividades. Seguindo esta lógica é no projeto educativo que se encontram delineadas as estratégias e formas de operacionalização para a consecução dos objetivos defendidos e descritos no mesmo.

A elaboração, implementação e avaliação do mesmo devem assentar num processo participativo associado à responsabilização coletiva. É no projeto educativo que se define o que se pretende mudar e como o fazer - caminho a seguir para a mudança – e este terá que refletir a dinâmica da comunidade educativa onde a escola se encontra inserida.

Para a sua eficácia é necessário que as linhas de ação (objetivos) estejam claramente definidas, o que será verificável através da sua concretização, tendo por base os indicadores de medida desenvolvidos, o que irá implicar uma constante monitorização e uma cultura de autoavaliação.

Tem-se por finalidade a construção de um “projeto educativo contextualizado, consistente e fundamentado” (DL 137/ 2012, de 2 de junho, art. 57º, pt. 3, a)) para permitir aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino.

Por isso, e reportando-nos ao que apurámos, delineámos estratégias, vias de operacionalização e recursos humanos e materiais que serão necessários disponibilizar para a consecução das linhas de ação enumeradas.

As estratégias e vias de operacionalização (planos de ação) apresentadas encontram-se em função das linhas de ação e não pretendem de forma alguma pôr em causa as estratégias definidas pela instituição em estudo, mas sim fortalece-las de maneira construtiva e enriquecedora.

5.1 Vias de Operacionalização do Projeto Educativo de Escola

O quadro 10 aparece no seguimento do que foi apurado da análise de informação recolhida e tendo por base o anterior projeto educativo. Este efetiva-se em quatro colunas, iniciando com as linhas de ação ou objetivos, passando para as estratégias para a sua concretização e as vias pelas quais se vão realizar, sendo que a última diz respeito aos recursos materiais e humanos que se terá que ter em conta para a sua execução.

Apesar dos encarregados de educação e os alunos se encontrarem em consonância com os valores defendidos pela instituição, esta ainda apresenta pontos a melhorar segundo os mesmos e baseando-nos no anterior PEE e nas suas linhas de ação.

Depois da análise dos questionários apurou-se, como anteriormente constatado, que se deve alicerçar a aprendizagem autónoma, promovendo o crescimento global e integral do aluno no respeito por si próprio e pelo outro.

Do anterior PEE destaca-se o cumprimento de regras, o uso das TIC, o estudo do património cultural e a articulação entre os diferentes níveis de ensino.

Saindo daqui as sete linhas de ação/ objetivos do "novo" PEE:

- Reforçar e valorizar o cumprimento de regras;
- Dotar o aluno de competências que lhe permitam uma aprendizagem com maior autonomia;
- Incentivar o uso das TIC;
- Promover a formação e o crescimento global e integral do aluno no respeito por si próprio e pelo outro;
- Promover o estudo do património cultural;
- Consolidar a articulação entre os diferentes níveis de ensino e as disciplinas que os compõem.

No que diz respeito às vias de operacionalização deu-se destaque às atividades de grupo. Os temas salientados foram a educação para os direitos humanos e paz, a educação ambiental e o estilo de vida saudável.

Quanto aos recursos humanos e materiais destaca-se o uso das novas tecnologias da informação e o apoio de professores.

Segue abaixo o esboço de algumas das novas linhas de orientação para o traçar de um "novo" PEE, as quais se encontram a itálico (vias de operacionalização, recursos humanos e materiais e alguns pontos nas linhas de atuação).

Quadro 10 - Vias de Operacionalização do Projeto Educativo de Escola

| | O quê? | Como? | Com o quê? | Quando? |
|--|---|--|--|--|
| LINHAS DE AÇÃO | ESTRATÉGIAS | VIAS DE OPERACIONALIZAÇÃO | RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS | CALENDARIZAÇÃO |
| REFORÇAR E VALORIZAR O CUMPRIMENTO DE REGRAS | <ul style="list-style-type: none"> Promover sessões de discussão e debate associadas à faixa etária. Definir regras comportamentais claras e acessíveis aos alunos. Estabelecer contratos pedagógicos. Regular o comportamento dos alunos através de jogos e tabelas comportamentais. Promover campanhas de limpeza e embelezamento do espaço escolar. | <ul style="list-style-type: none"> Em sala de aula, no início do ano, definem-se regras e sanções em caso de incumprimento. Os alunos comprometem-se com as regras estabelecidas e passam-nas para o caderno, assinando no final (sinal de que concordam com as mesmas) No início do ano, os alunos, com a ajuda da professora, formam equipas, por filas ou em grupos (dependendo da disposição da sala) para se incentivar o estudo e o cumprimento de regras. Estas servirão para a obtenção ou perda de pontos, dependendo das atitudes, comportamentos, participação, conhecimentos, ... dos seus elementos. No final do ano, todas as equipas receberão um diploma, mas a equipa vencedora receberá um prémio, que será acordado no início do ano entre todos, encontrando-se o mesmo dentro do razoável. Elaborar cartazes para a sensibilização da importância da limpeza e conservação dos espaços. | <p>RECURSOS HUMANOS Professor da sala</p> <p>RECURSOS MATERIAIS Caderno diário da sala Lápis de carvão Marcadores Lápis de cor Tesoura Cola Cartolinas</p> | Durante o 1º ano de vigência do PEE proposto |
| DOTAR O ALUNO DE COMPETÊNCIAS QUE LHE PERMITAM UMA APRENDIZAGEM COM MAIOR AUTONOMIA | <ul style="list-style-type: none"> Valorizar a importância da sala de estudo e dos apoios (pedagógicos acrescidos) Promover o trabalho a pares, a grupos e tutorias Desenvolver atividades de leitura e escrita | <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver atividades de pesquisa sobre temas do interesse do aluno, incentivando-o a pesquisar em enciclopédias na biblioteca ou nas que possua em casa, para, posteriormente, apresentar o elaborado à turma. Dinamizar com os alunos do 4º ao 6º ano a “Hora do Conto” na biblioteca, onde estes leem ou teatralizam histórias para as restantes | <p>RECURSOS HUMANOS Professor titular/ diretor de Turma Professor de EV Professor de Português</p> | Durante todo o período de vigência do PEE, dando especial importância nos 1º períodos de cada ano. |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> Dinamizar a língua e cultura inglesas | <p><i>faixas etárias, fazendo a transversalidade com a Língua Portuguesa (Plano Nacional de Leitura)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos do 3º, 4º, 5º e 6º ano pesquisam sobre festas inglesas que tenham expressão em Portugal (Halloween, Thanksgiving, ...) e desenvolvem apresentações (através de teatros – fantoches, dedoches, sombras chinesas - ou apresentações de PowerPoint) e atividades sobre as mesmas, em inglês, para os alunos mais novos. | <p>RECURSOS MATERIAIS</p> <p>Computador com PowerPoint Enciclopédias Cartolinas Marcadores Lápis de cor Tesoura Cola Caneta azul ou preta</p> | |
| INCENTIVAR O USO DAS T.I.C. | <ul style="list-style-type: none"> Adotar metodologias conducentes à utilização das T.I.C. em contexto de sala de aula | <ul style="list-style-type: none"> Utilizar do quadro interativo Motivar os professores para a utilização do quadro interativo, oferecendo-lhes formação e incentivando a partilha de experiências e materiais | <p>RECURSOS HUMANOS</p> <p>Professores</p> <p>RECURSOS MATERIAIS</p> <p>Quadro interativo Ligação à internet</p> | <p>Durante o 2º e 3º períodos de todos os anos de vigência do PEE proposto</p> |
| PROMOVER A FORMAÇÃO E O CRESCIMENTO GLOBAL E INTEGRADO DO ALUNO NO RESPEITO POR SI PRÓPRIO E PELO OUTRO | <ul style="list-style-type: none"> Participar e dinamizar projetos ecológicos Proporcionar tempo de apoio pedagógico acrescido quando detetadas lacunas no processo de aprendizagem Promover a prática de exercício físico e hábitos de vida saudável Sensibilizar e responsabilizar os alunos | <ul style="list-style-type: none"> Incentivar sessões de debate sobre temas do seu interesse (pesquisa e fundamentação da sua opinião) Participar e desenvolver atividades no âmbito do Projeto Eco-Escolas, para desenvolver a consciência ecológica Apoio pedagógico ministrado pela professora titular (1º ciclo) e pelos responsáveis das disciplinas onde se detetem lacunas. Incentivar os alunos para a frequência do Apoio ao Estudo, minimizando assim dificuldades pontuais que possam surgir. Incentivar a participação dos alunos em corta-matos, passeios de bicicleta, passeios pelo campo, campeonatos de natação... (atividades desenvolvidas pela escola) | <p>RECURSOS HUMANOS</p> <p>Professores</p> <p>RECURSOS MATERIAIS</p> <p>Material desportivo Equipamento desportivo Bicicleta Calções/ fato de banho Piscina de Natação Campo de futebol Campo de Basquetebol Cartolinas Marcadores</p> | <p>Durante os 3 anos letivos, de vigência do PEE, dando especial importância no 2º e 3º períodos</p> |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | <p>para a valorização e preservação dos seus pertences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Melhorar os níveis de interesse e participação dos alunos na sua vida escolar • Valorizar o espírito de partilha, colaboração e entreaajuda • Confrontar o aluno com a diferença, inculcando nele o respeito pela mesma • Proporcionar experiências significativas e enriquecedoras em contextos diferenciados | <ul style="list-style-type: none"> • Participar ativamente no desenvolvimento de atividades e/ou projetos para o Dia da Alimentação. • Dinamizar campeonatos de futebol e/ou basquetebol, por forma a desenvolver o espírito de equipa e a cooperação • Desenvolver campanhas de angariação de roupa e/ou brinquedos usados, incentivando-se a partilha • Incentivar a participação dos alunos em atividades de solidariedade social | <p>Lápis de cor</p> <p>Tesoura</p> <p>Cola</p> <p>Caneta azul ou preta</p> | |
| <p>PROMOVER O ESTUDO DO PATRIMÓNIO CULTURAL</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e dinamizar o espaço exterior diversificando a oferta de atividades • Reforçar parcerias com entidades locais • Colocar os alunos em contacto com o património cultural escrito e oral | <ul style="list-style-type: none"> • Desenhar diversos jogos lúdicos no chão do recreio • Promover a participação e elaboração de jogos tradicionais para o uso de todos. • Dinamizar atividades com o parceiro TurresTrail (trails, corta-matos, passeios de bicicleta e a pé) • Participar em diferentes atividades promovidas pela coletividade • Participar em seminários, workshops e formações pedagógicas e educativas promovidos por outras entidades (Câmara Municipal, Biblioteca Municipal, Centro Ambiental, Centro de Formação das Escolas de Torres Vedras e Lourinhã ...). Para se conseguir um maior entrosamento da escola na comunidade, obtendo uma maior visibilidade e abertura da mesma. | <p>RECURSOS HUMANOS</p> <p>Professor de EV</p> <p>Professor Titular/ Diretor de Turma</p> <p>Animador Socio-cultural</p> <p>RECURSOS MATERIAIS</p> <p>Cartolinas</p> <p>Marcadores</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Tesoura</p> <p>Cola</p> | <p>Durante o 3º Período de todos os anos de vigência do PEE proposto.</p> |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Visitar o Museu Leonel Trindade (museu de Arqueologia e História, destinado ao estudo das origens e evolução histórica do Homem no Concelho de Torres Vedras), Castro Zambujal, Castelo e Forte de Torres Vedras e a parte antiga da cidade (Chafariz dos Canos)</i> | Caneta azul ou preta | |
| <p>PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO, ESPÍRITO CRÍTICO E CRIATIVIDADE</p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Utilizar as TIC.</i> • <i>Introduzir e dinamizar jogos matemáticos</i> • <i>Diversificar as metodologias e os materiais</i> • <i>Promover hábitos de leitura e escrita</i> • <i>Reconhecer e valorizar as áreas de Expressões e Língua Estrangeira, atribuindo-as a professores especializados</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Participação nas “Olimpíadas da Matemática” (concurso a nível nacional)</i> • <i>Desenvolver jogos para consolidar as temáticas abordadas em sala (jogo da glória, cartões de perguntas, jogos informáticos básicos)</i> • <i>Incentivar a leitura das obras mencionadas no Plano Nacional de Leitura, idas à Biblioteca para consultar e ver as imagens de livros</i> • <i>Aliciar os alunos, através da leitura do início da história e parar num ponto onde se note que grande parte dos alunos estão “presos” à história, fazendo com que a curiosidade os faça ler o resto.</i> • <i>Incentivar o preenchimento da Ficha de Leitura do Livro</i> • <i>Incentivar a elaboração do resumo do livro</i> • <i>Desenvolver atividades sobre a temática abordada no livro</i> • <i>Musicar a história do livro lido</i> • <i>Os professores de 2º ciclo a dinamizam atividades relacionadas com a sua área aos diferentes níveis de ensino.</i> | <p>RECURSOS HUMANOS Professor de EV Professor de Música Professor Titular/ Diretor de Turma</p> <p>RECURSOS MATERIAIS Computador Ligaçãõ à Internet Cartolinas Marcadores Lápis de cor Tesoura Cola Caneta azul ou preta</p> | Durante os 3 anos de vigência do PEE proposto |
| <p>CONSOLIDAR A ARTICULAÇÃO ENTRE OS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO E AS DISCIPLINAS QUE OS COMPÕEM</p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Criar instrumentos para uma efetiva articulação interdisciplinar e inter-ciclos</i> • <i>Valorizar a correção linguística como critério de avaliação transversal</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dinamizar reuniões com todo o corpo docente, de forma a promover troca de experiências e materiais</i> • <i>Uniformização dos critérios de correção do Português</i> • <i>Uniformização dos critérios de classificação</i> | <p>RECURSOS HUMANOS Professores</p> <p>RECURSOS MATERIAIS Lápis de carvão Caneta azul ou preta Sala de reuniões</p> | Durante os 3 anos letivos de duração do PEE, dando especial importância no início de cada ano. |

CAPÍTULO VI – RECOMENDAÇÕES

Ao refletir sobre o que anteriormente foi expresso e analisando a situação, procura-se apresentar algumas recomendações para a renovação qualificada do projeto educativo e, conseqüentemente, para uma melhoria dos serviços e da qualidade de ensino da instituição em estudo.

As recomendações dividem-se em dois eixos: a comunicação entre a escola e os atores e o enquadramento da escola na comunidade e o seu contexto mais alargado.

Iniciar-se-á pela exploração deste último eixo e começar-se-á por sublinhar que as parcerias que se estabelece com as empresas ou entidades do concelho são diminutas, destacando-se, apenas aquelas que ocorrem para a dinamização de eventos desportivos.

Desta análise sugere-se que se proceda a uma potencialização da ligação com a Câmara Municipal, a participação em diferentes atividades promovidas pela coletividade, bem como a sua participação em seminários, workshops e formações promovidos por outras entidades de cariz educativo (Câmara Municipal, Biblioteca Municipal, Centro Ambiental, Centro de Formação das Escolas de Torres Vedras e Lourinhã ...), conseguindo-se, desta forma, um maior entrosamento da escola na comunidade, obtendo uma maior visibilidade e abertura da mesma, permitindo o estabelecimento de contactos para posteriores parcerias.

No que se refere ao segundo eixo em análise, a comunicação entre a escola e os atores, verificou-se, aquando da análise dos questionários aos encarregados de educação, que estes, na sua maioria conhecem o PEE. No entanto, aconselha-se a distribuição de um panfleto com a síntese das orientações emanadas no PEE, na reunião de início de ano com os pais e encarregados de educação.

Aconselha-se, também, uma divulgação do mesmo, na página da *internet* da escola, visto esta não possuir qualquer documento para consulta no que concerne às dinâmicas e organização da escola, o mesmo se passa com a página da rede social *facebook*.

Destaque-se que estes dois meios são importantes vias de divulgação da instituição em estudo, o que se torna numa mais valia para a mesma.

Através da recolha de dados e em conversas informais com os docentes e alunos verificou-se que existe uma baixa potencialização do espaço do recreio, alegando-se que seria uma mais valia ter na escola uma animadora sociocultural, para dinamização, não só desse espaço, mas também de festas e de atividades de tempos livre e férias, pois os alunos durante estes períodos estão muito entregues a si mesmos.

Afirmaram também que a existência de *workshops*, privilegiando-se os de cariz educativo e pedagógico, que se encontrem alinhados com as expectativas e desejos dos docentes, funcionários e encarregados de educação seriam mais um ponto positivo para uma eficaz interação e proximidade entre todos, bem como para o reforço dos valores defendidos

pela instituição. Disseram que, primeiramente, estes teriam que ser dinamizados por alguém de fora e que com o tempo incentivar-se-ia a que todos contribuíssem com os seus conhecimentos e *hobbies* para a dinamização dos mesmos, sendo também possível que a animadora sociocultural pudesse participar e se estabelecesse como um ponto de ligação. Estes serviriam como reforço da dinâmica escolar, alicerçando-se os valores defendidos pela instituição e tentando dar resposta às inquietações de toda a comunidade educativa.

Outra atividade sugerida para um maior envolvimento dos encarregados de educação com a escola seria irem à sala falar/ divulgar/ dar a conhecer a sua profissão, desenvolvendo atividades referentes à mesma ou fazendo simulações do mesmo, para dar a conhecer a sua profissão, bem como, para conhecerem e interagirem no espaço de sala de aula do seu educando, reforçando-se, deste modo, a ligação entre os encarregados de educação e a escola.

Resumindo...

- Enquadramento da escola na comunidade/ contexto mais alargado:
 - ✓ Reforço das parcerias,
 - ✓ Participação em diferentes atividades e seminários potencializados pela Câmara Municipal.

- Comunicação entre a escola e os atores:
 - ✓ Distribuição de um panfleto com a síntese das orientações emanadas no PEE,
 - ✓ Divulgação do PEE na página da *internet* da escola e na rede social *facebook*,
 - ✓ Contratação de uma animadora sociocultural para dinamização do recreio, festas e demais atividades,
 - ✓ *Workshops* para docentes, funcionários e encarregados de educação, para reforço dos valores defendidos pela instituição,
 - ✓ Os EE irem à sala falar/ divulgar/ dar a conhecer a sua profissão, desenvolvendo atividades referentes à mesma ou fazendo simulações do mesmo, para um maior envolvimento com a escola.

CONCLUSÕES

“A escola dos dias de hoje deve ser uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”

(Alarcão, 2003: 133, cit. Neves: 80)

Este trabalho tentou dar resposta à questão “De que forma o PEE está em convergência com os valores e orientações educativa dos atores da instituição?”, servindo o mesmo como base essencial para a revisão do PEE vigente.

Pretendeu-se, primeiramente, evidenciar a pertinência e atualidade do PEE na dinâmica e qualidade do processo de ensino-aprendizagem, integrando-o como um documento de suma importância para a identidade da escola, conseguindo-se alcançar tal objetivo através da revisão da literatura e na legislação vigente sobre o assunto.

Depois de se proceder à apresentação e análise de resultados resta-nos esboçar uma síntese final, onde se pretende destacar as conclusões do estudo.

Da análise das respostas, em todas as dimensões analisadas (valores, estratégias de ensino, organização e serviços), estas evidenciam uma grande valorização da escola, levando-nos a concluir que tanto os EE como os alunos se encontram satisfeitos com a prestação de serviços da instituição em estudo, encontrando-se alinhados com a filosofia da instituição, respondendo, desta forma, à questão inicialmente formulada e que foi o mote de toda esta investigação.

Reforça-se o facto dos EE alegarem que as principais razões que os levaram a inscrever o seu educando nesta escola foi a qualidade do ensino, precedido das referências dadas, do ambiente familiar e da segurança oferecida.

Para a construção de uma nova proposta de operacionalização do PEE convém destacar que teve como ponto de partida para esta reformulação o que já estava estipulado no anterior PEE, reforçando-se e adicionando-se objetivos de melhoria do Projeto Educativo, que se espera com consequências para a melhoria da vida e desempenho da escola, vias para a sua operacionalização (estratégias de concretização) e os recursos humanos e materiais necessários à sua viabilização.

Foi considerando o os resultados da recolha de informação que se identificaram sete linhas de orientação para a reformulação do PEE:

De entre estas destaca-se a formação e o crescimento global e integrado do aluno no respeito por si e pelo outro, pelo facto de englobar uma formação para os valores da solidariedade, da partilha, da diferença, bem como, o cuidar de si e dos seus pertences, o

respeito pela natureza e o incentivo à atividade física e ao interesse e curiosidade do aluno pela dinâmica escolar.

Ressalta daqui a preferência na realização de projetos que potenciem diferentes temáticas, desde a Educação Ambiental, passando pela promoção da atividade física e de um estilo de vida saudável, à dinamização de diferentes espaços (biblioteca, recreio...), à educação para os direitos humanos, para a paz e para o desenvolvimento sustentável até à abordagem de temas de interesse internacional, facilitando, deste modo, a articulação entre diferentes ciclos e disciplinas com recurso às novas tecnologias da informação.

É nesta dinâmica de projeto que reforçamos o trabalho de grupo, a cooperação, a interajuda, a solidariedade, o espírito crítico, fomentando regras de convivência e preparando-os para os desafios futuros.

No que diz respeito às recomendações verificou-se que se devem reforçar as parcerias, através de uma maior proximidade com a Câmara Municipal, contratar uma animadora sociocultural para a dinamização dos tempos livres e recreios, reforçar a divulgação do PEE, tanto no site da escola como na página de *facebook* e incentivar a participação dos pais na vida escolar, através de *workshops* ou da divulgação da sua atividade profissional.

Este estudo, como qualquer trabalho de investigação-ação evidencia algumas limitações na tentativa de construção de um novo conhecimento, construindo-se como um caminho entre vários possíveis para a intervenção.

É de referir que devido à singularidade do estudo, que se reporta apenas a uma escola-alvo e não sendo admissível, pelo carácter do estudo, a generalização dos resultados, ainda assim espera-se que contribua para um conhecimento mais aprofundado das questões aqui abordadas e que sirva para o despoletar de novas investigações e outras abordagens.

Uma das limitações prende-se com o problema da subjetividade de “professor-investigador” no próprio contexto de trabalho, reconhecendo-se que a proximidade e familiaridade com os documentos pode conduzir ao negligenciar de certos aspetos contextuais, que estariam mais patentes para quem se deparasse pela primeira vez com esta realidade. Considera-se, contudo, que esta limitação não desacredita os objetivos perseguidos e confere à investigação legitimidade académica.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, Célia Barão Guerreiro de. (2012). *Pertinência e Eficácia do projeto educativo na dinâmica da qualidade do ensino aprendizagem e na identidade do agrupamento*. Trabalho de projeto. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. Portugal. Recuperado de: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3281/Trabalho%20de%20projeto.pdf?sequence=1>
- Azevedo, Rui (coord.), Fernandes, E., Lourenço, H., Barbosa, J., Silva, J. M., Costa, L., Nunes, Paulo S. (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação – guião de apoio*. [PDF]. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. Recuperado de: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=RZhdcRYIbk4%3D&tabid=3004>
- Batista, Susana (2014). Percurso das Políticas para a Autonomia das Escolas num Sistema Educativo Centralizado. In Rodrigues, Maria de Lurdes (org.). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*. Vol. II. (pp. 251-270). Lisboa. Almedina.
- Bell, Judith (1997). *Como Realizar um Projeto em Investigação*. Lisboa. Gradiva
- Capucha, Luís. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projetos: Guião Prático*. [PDF]. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Selenova, Lda. Recuperado de: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=CWn-lijgy1k%3D&tabid=3004>
- Carvalho, Angelina & Diogo, Fernando (2001). *Projeto Educativo*. Porto. Edições Afrontamento
- Carvalho, Luísa Cagica; Bernardo, Maria do Rosário Matos; Sousa, Ivo Dias de Sousa & Negas, Mário Carrilho (2014). *Gestão das Organizações: Uma abordagem integrada e prospetiva*. Lisboa. Edições Sílabo, Lda.
- Cortesão, Luíza; Leite, Carlinda e Pacheco, José Augusto (2002). *Trabalhar por projetos em Educação: Uma inovação interessante?* Coleção Educação. Porto. Porto Editora.
- Costa, Jorge Adelino (2003a, dezembro). Projeto Educativo das Escolas: um Contributo para a Sua (des) construção. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas. Vol. 24, nº 85, pp. 1319 – 1340. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf>
- Costa, Jorge Adelino. (2003b). *O projeto educativo de escola e as políticas educativas locais: Discursos e Práticas* (2ª edição). Aveiro. Universidade de Aveiro: Campus Universitário de Santiago.

- Delors, Jacques et al. (1997). *Educação: Um tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. [PDF] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Recuperado de: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Duarte, Nelson (2006). *Teoria de Mintzberg - Mintzberg e o desenho organizacional*. Instituto Politécnico de Coimbra. Departamento de Engenharia Civil. Recuperado de: http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F66328%2Fmod_resource%2Fcontent%2F0%2FTeoria_de_Mintzberg.pdf
- Ferreira, José Manuel Pinto (2012). *O impacto do contrato de autonomia através das percepções dos actores educativos: O caso da escola-piloto ES/3 João G. Zarco*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona do Porto - Instituto de Educação. Recuperado de http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2870/Disserta%C3%A7%C3%A3o_JoseFerreira.pdf?sequence=1
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2014). Autonomia e Gestão Escolar. In Rodrigues, Maria de Lurdes (org.). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*. Vol. II. (pp. 227-250). Lisboa. Almedina.
- Grade, Luís Santos (2008). *A centralidade do projeto educativo na administração escolar*. Lisboa. Edições Colibri.
- Lopes, Alcídio Sérgio (2013). *O campo de ação do Diretor Escolar: Possibilidades, Limites, Desafios e Paradoxos*. Relatório de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia. Porto. Recuperado de: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15014/1/16%2002%202014%20sergio%20Lopes.pdf>
- Neves, Ivone (2007). Formação e Prática e a Supervisão da Formação. *Saber (e) Educar* 12 [PDF]. Recuperado de: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/716/2/SeE12A_FormacaoIvoneNeves.pdf
- Silva, Eugénio Adolfo Alves da (1999). Gestão Estratégia e Projeto Educativo, in *Escola e Projeto*, Centro de Formações de Associação de Escolas de Braga /Sul. [PDF] Lusografe, pp. 63-104. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17575/1/Escola%2520e%2520Projeto.pdf>

Silva, Maria José de Ribamar Nascimento (2012). *Clima e cultura organizacional: Implicações na gestão democrática no contexto da escola pública*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real. Portugal.

Zanon, Simone Luzia Maluf & Nardelli, Thaise (2008). Definição, Elaboração e Etapas de um Projeto. In *Elaboração de Projetos Inovadores na Educação Profissional*. Parolin, Sónia Hierro (org.) Coleção Inova. Vol.1. pp. 19-22. Retirado de: https://www.unisul.br/wps/wcm/connect/fbd807d3-6990-4076-bd66-57ff294647f0/livro_elab-projetos-inovadores_agetec.pdf?MOD=AJPERES

FONTES

- Câmara Municipal de Torres Vedras - http://www.cm-tvedras.pt/assets/upload/paginas/2015/12/22/0501quadropopressegnivesccomppopr_essemnivesccomp2011/0501quadropopressegnivesccomppopressesemnivesccomp2011.pdf (consultado a 13 de junho de 2016)
- PRODATA - [http://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+com+15+e+mais+anos+por+n%C3%ADvel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+\(percentage\)-884](http://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+com+15+e+mais+anos+por+n%C3%ADvel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+(percentage)-884) (consultado a 13 de junho de 2016)

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

- Decreto-lei nº 553/80, de 21 de novembro
- Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro (LBSE)
- Decreto-lei nº 43/89, de 3 de fevereiro
- Decreto-lei nº172/91, de 10 de maio
- Despacho nº 113/ ME/ 93, de 23 de junho
- Decreto-lei 115-A/98, de 04 de maio
- Decreto-lei nº 75/ 2008, de 22 de abril
- Decreto-lei nº137/2012, de 02 de junho

Curriculum Vitae



Mafalda Cristina Silva Ferreira

Rua Maia Alves nº7, Condomínio Quinta do Barro, Bloco 1, 2º I

++351 966 906 053

ferreira.mafalda@gmail.com

Sexo Feminino

Data de nascimento 26/10/1980

Nacionalidade Portuguesa

Cartão de Cidadão nº: 11911995 1 ZZ4

Nº de Identificação Fiscal: 216 950 449

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

De setembro de 2005 até à
presente data

Professora de 1º Ciclo na escola “Mundo da Criança”

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

| | |
|---|--|
| Externato “O Mundo da Criança” | Do 1º ao 4º ano |
| Escola Padre Francisco Soares | Do 5º ao 9º ano |
| Escola Secundária Madeira Torres | Do 10º ao 12º ano na área de Ciências |
| Instituto Superior de Ciências Educativas | Curso de Professores de Ensino Básico – 1º Ciclo (conclusão) |
| ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Pós-Graduação em Administração Escolar (2014/ 2015) |

COMPETÊNCIAS PESSOAIS

Língua materna Português

Outras línguas

Inglês

| COMPREENDER | | FALAR | | ESCREVER |
|------------------|---------|----------------|---------------|----------|
| Compreensão oral | Leitura | Interação oral | Produção oral | |
| B2 | B2 | B2 | B2 | B2 |
| | | | | |

**COMPETÊNCIAS
INFORMÁTICAS**

- Conhecimento do software Office na ótica do utilizador (Word, Excel)
 - Conhecimento básico de aplicações gráficas (PowerPoint);
 - Utilização de internet como ferramenta de comunicação, investigação e pesquisa.
-
- AÇÕES DE FORMAÇÃO
 - “*Laboratório de Contadores de Histórias*”, na Escola Secundária com 3º ciclo de Madeira Torres.
 - “*Depois de Grimm - O poder dos Contos de Fadas*”, na Escola de Serviço Comunitário do Oeste (ESCO), Escola Secundária da Lourinhã e Teatro-Cine de Torres Vedras
 - “*Diferenciação Pedagógica e Alunos com Necessidades Educativas Especiais*”, na Escola Secundária com 3º ciclo Madeira Torres
 - “*Dificuldades de Aprendizagem na Leitura, Escrita e Cálculo*”, na Escola Secundária com 3º ciclo Madeira Torres
 - “*Escrita Criativa – Um convite à imaginação*”, na Escola Secundária com 3º ciclo Madeira Torres
 - “*MPT – Medicina e Prevenção no Trabalho, LDA*”, MC-Oeste
 - “*Segurança e Higiene no Trabalho*”